

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM LETRAS E CULTURA REGIONAL

IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA
FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE

JANETE FASSINI ALVES

CAXIAS DO SUL -RS

2006

JANETE FASSINI ALVES

**IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA
FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado, em Letras e Cultura Regional, da Universidade de Caxias do Sul, RS, visando a obtenção de grau de Mestre em Letras e Cultura Regional, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani.

Caxias do Sul

2006

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir chegar até aqui, com esforço e vontade de seguir adiante.

À professora Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani, minha Orientadora, pela maneira paciente, segura e encorajadora com que me auxiliou em todas as fases deste trabalho.

Aos professores doutores do Programa de Mestrado em Letras e Cultura Regional da Universidade de Caxias do Sul, que com profissionalismo e amizade, ajudaram a mim e demais mestrandos ampliar nossos conhecimentos.

Ao professor Dr. Jayme Paviani e à professora Dra. Vitalina Maria Frosi pelas sugestões e apoio, durante a defesa do projeto de qualificação deste trabalho.

Às colegas do curso de mestrado, pelo companheirismo, amizade, incentivo e contribuições durante as aulas, nos debates e seminários.

Ao Centro de Ensino Superior de Farroupilha, pelo incentivo e apoio financeiro.

À direção e professoras da Escola Municipal Zelinda Rodolfo Pessin, de Farroupilha, e demais informantes desta pesquisa pela prontidão com que atenderam às minhas solicitações.

À minha família, pelo carinho, compreensão e ajuda durante o período em que precisei ficar ausente, principalmente à Marina, minha filha ainda bebê, ao meu esposo Edson e a minha irmã Neusa, que muitas vezes assumiu o papel de mãe para minha filha.

Obrigada a todos que, de alguma forma compartilharam comigo desta tarefa.

“Pedro viu a uva, ensinavam os manuais de alfabetização. Mas o professor Paulo Freire, com seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças [...] descobrirem que Pedro não viu apenas com os olhos. Viu também com a mente e se perguntou se a uva é natureza ou cultura. [...] Ensinou a Pedro que a leitura de um texto é tanto melhor compreendida quanto mais se insere o texto no contexto do autor e do leitor”.
(Frei Betto - parte do texto publicado no Jornal O Globo 02/05/97)

SUMÁRIO

RESUMO.....	008
ABSTRACT.....	009
INTRODUÇÃO.....	010
1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E SEU CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO.....	017
1.1 A região e os aspectos relativos à colonização italiana.....	017
1.2 A sociedade farroupilhense.....	024
1.3 O contexto que envolve os aprendizes da pesquisa.....	026
1.4 O <i>habitus</i> e a relação cultural.....	028
1.4.1 Cultura escolar.....	032
1.5 A educação e os aspectos relacionados à leitura desde o início da colonização da região.....	034
1.6 Leitura: breve histórico dos métodos utilizados no início da alfabetização escolar.....	038
1.6.1 Métodos sintéticos ou tradicionais.....	041
1.6.2 Métodos analíticos ou globais.....	042
1.7 Tendências e perspectivas em relação à alfabetização inicial.....	044
2 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA LEITURA.....	048
2.1 Relação competências e habilidades.....	048
2.2 Competências de leitura.....	053
2.2.1 Domínio Lingüístico.....	058
2.2.2 Domínio referencial.....	060
2.2.3 Domínio pragmático.....	062
2.2.4 Domínio textual.....	064
2.3 Competências de leitura e a Região de Colonização Italiana.....	066
3 CULTURA, IMIGRAÇÃO E A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	070
3.1 A situação e o problema da leitura.....	070
3.1.1 As hipóteses.....	072
3.1.2 Métodos e instrumentos.....	073
3.1.3 Procedimentos.....	074
3.2 Descrição dos dados.....	076
3.2.1 Quadro de desempenho de alunos quanto às competências de leitura, segundo o Sistema de Avaliação do Ensino Básico.....	076
3.2.2 Diagnóstico do ambiente de alfabetização.....	079
3.2.3 Questionário realizado com crianças de 1ª a 4ª série.....	081
3.2.4 Questionário com pais ou responsáveis.....	084
3.2.5 Atividades envolvendo leitura.....	086
3.2.6 Questionário a pais e professoras das Séries iniciais.....	088

4 RELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO DO TEXTO NOS DIFERENTES NÍVEIS DE ESCOLARIDADE E A ALFABETIZAÇÃO INICIAL.....	091
4.1 Interferências do meio socioistórico e cultural na formação do leitor.....	091
4.1.1 Interferências da comunidade.....	094
4.1.2 Interferências do meio familiar.....	097
4.1.3 Interferências da escola.....	103
4.2 Alfabetização e cultura regional.....	106
4.3 Práticas metodológicas: atividades de leitura durante a alfabetização inicial.....	110
4.4 Ensinar a compreensão: estratégias para uma leitura eficiente.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
REFERÊNCIAS A DOCUMENTOS EM MEIO ELETRÔNICO – INTERNET.....	132
LISTA DE TABELAS	
Tabela 1- Percentual de alunos de 4ª série do Ensino Fundamental por estágio de construção de competência em Língua Portuguesa- Brasil- 2001.....	076
Tabela 2- Percentual de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental por estágio de construção de competência em Língua Portuguesa- Brasil- 2001.....	076
Tabela 3- Percentual de alunos de 3ª série do Ensino Médio por estágio de construção de competência em Língua Portuguesa- Brasil- 2001.....	077
Tabela 4: Indicadores que podem influenciar na aquisição das competências em leitura.....	078
Tabela 5 - Freqüência e percentual de crianças cujos familiares contam histórias ou não	082
Tabela 6 - Freqüência e percentual de quem são as pessoas quem contam histórias aos aprendizes que responderam o questionário.....	082
Tabela 7 – Relação do tipo de leitura, que há na casa dos aprendizes que responderam o questionário, freqüência e percentual	082
Tabela 8 – Relação do tipo de leitura que o entrevistado mais gosta, freqüência e percentual..	083
Tabela 9 – Relação entre quem lê na casa do entrevistado, freqüência e percentual	083
Tabela 10 – Freqüência e percentual de entrevistados presenteados ou não com livros.....	083
Tabela 11 – Freqüência e percentual de entrevistados que conhecem ou não biblioteca pública, feira de livros e livraria.....	084
Tabela 12 – Escolaridade dos pais ou responsáveis.....	085
Tabela 13 – Freqüência e percentual dos pais ou responsáveis sobre o costume de ler.....	085
Tabela 14 – Preferência de leitura dos pais ou responsáveis, freqüência e percentual.....	085
Tabela 15 – Freqüência e percentual dos pais ou responsáveis quanto ao costume de comentar ou não o que lê.....	085
Tabela 16 – Freqüência e percentual quanto ao entendimento dos professores de Séries Iniciais sobre avanços ou não no final da primeira série.....	089

Tabela 17 – Frequência e percentual sobre o entendimento de pais de crianças do Ensino Fundamental em relação a decodificação e compreensão na leitura	090
Tabela 18 - Percentual de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental dos estágios de construção de competências em Língua Portuguesa – Brasil e Regiões - 2001	091

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Relação número de crianças que responderam ao questionário e pessoas que moram com a criança.....	081
Quadro 2 – Relação dos tipos de leitura que pais ou responsáveis acreditam que se lê na série em que o aprendiz entrevistado se encontra.....	086
Quadro 3 – Relação de atividades de leitura consideradas pelos pais ou responsáveis que devam ser trabalhadas na série em que o aprendiz entrevistado se encontra.....	086
Gráfico 1- Média de desempenho em Língua Portuguesa na 4ª série do Ensino Fundamental Brasil e Regiões – 1995/2001.....	111

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário aos alunos.....	134
APÊNDICE B - Questionário aos pais.....	135
APÊNDICE C - Questionário às professoras.....	136
APÊNDICE D - Enquete com todos os pais ou responsáveis pelos alunos das séries iniciais da escola investigada.....	137

ANEXOS

ANEXO A – Figura 1- Croqui das dimensões de terreno e prédio escolar.....	139
ANEXO B - Figura 2 – Foto de uma sala de aula.....	140
ANEXO C – Atividades de leitura e escrita colhidas em cadernos de alunos das Séries Iniciais	
ANEXO C1 – Atividades de 1ª série.....	142
ANEXO C2 – Atividades de 2ª série	147
ANEXO C3 – Atividades de 3ª série.....	149
ANEXO C4 – Atividades de 4ª série	156

RESUMO

Este estudo é uma investigação sobre a relação entre as atividades de leitura praticadas durante o processo de alfabetização e a formação do leitor competente, para isso, inicialmente fez-se necessário considerar os aspectos de formação socioeconômica e cultural dos envolvidos, pertencentes a região colonizada por imigrantes italianos no Nordeste do Rio Grande do Sul, mais precisamente no município de Farroupilha. Em seguida, o mesmo objetivo levou-nos a resgatar a evolução dos métodos de alfabetização, para melhor entender as habilidades e competências de leitura desenvolvidas por esses métodos nas Séries Iniciais. O *corpus* da pesquisa é formado por dados coletados através de diferentes instrumentos que permitiu a classificação de acordo com o meio comunitário, escolar e familiar de crianças em fase de alfabetização, para análise (das implicações causadas por esses meios na formação de habilidades e competências de leitura), numa abordagem sociointeracionista, segundo Vygotsky, Bakhtin, Freire e outros. Os resultados, após discutidos e analisados, nos levaram a identificar, apesar dos limites desta pesquisa um quadro preocupante em relação às práticas de leitura aplicadas às crianças em fase de alfabetização, o que tem resultado em dificuldades de compreensão do texto em diferentes níveis de escolaridade, ressaltando a necessidade de repensar ações integradas entre a comunidade, os pais e os educadores, em práticas reais, começando por uma alfabetização que vá além da decodificação, que considere a cultura do lugar e aquilo que realmente é significativo para o aprendiz.

Palavras-Chave: Alfabetização – Leitura – Estratégias de compreensão – Leitor competente

ABSTRACT

This study is a research about the relation between the reading activities developed during the reading and writing teaching process and the proficient reader development. In order to do it, firstly, was necessary to consider the economic and cultural development aspects of the engaged people in this study. They are from a region colonized by Italian immigrants in the northeast of Rio Grande do Sul, precisely in Farroupilha municipal district. After, the same target brought us to see again the evolution of teaching reading and writing approach, to better understand the reading skills and proficiency developed by these approaches in the Elementary Course. The corpus of this research is composed by data that were collected through different instruments, that allowed us to classify the social, familiar and school environment of children in the reading and writing process, to analyze (the implications caused by the environment in forming reading skills and proficiency) in a sociointeractionist approach, by Vygotsky, Bakhtin, Freire and others. The results, after discussed and analyzed, brought us to identify, despite of the this research limits, a worried table related to the reading activities applied to children in the reading and writing process. This had resulted in difficulties of text comprehension in different school grades, sticking out the necessity of thinking again the integrated actions between the community, parents and teachers, in real experiences, started by a reading and writing teaches that goes over of decode the signs, that consider the community culture and that is really significantly to the learners.

Key - words: Reading and writing teaching process – Reading– Comprehension Strategies – Proficient reader.

INTRODUÇÃO

Este estudo busca investigar o processo de aquisição das competências necessárias para a formação do leitor durante o período de alfabetização inicial, relacionando esta formação aos hábitos da família, da escola e do ambiente comunitário da criança, visando colaborar com a ressignificação das práticas de leitura.

Muitas são as pesquisas que possuem como temática a leitura. Um estudo recente que reuniu resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado, realizado pela UNICAMP, e publicado na Revista FAEEBA em 2004, revelou que nos últimos 40 anos foram defendidos no Brasil mais de 400 trabalhos nesta área. Nesse estudo, um gráfico comparativo mostra um gradativo crescimento quanto ao interesse dos pesquisadores por este assunto, principalmente na tentativa de responder "o quê", "onde" e "quando" se lê, mas esse estudo também aponta a necessidade de investigações que respondam "o porquê" e o "como" se lê. Considerando isto, pergunta-se: Será que o problema da leitura não possui solução?

Por acreditar que cada pesquisa realizada traz suas contribuições, vimos a necessidade de buscar explicações no processo de alfabetização, onde talvez esteja a gênese desta problemática, por isto este estudo torna-se para nós instigante.

A questão da leitura, segundo Geraldi (1996), adquiriu maior preocupação do meio acadêmico após o longo período de regime militar. É nos anos 80 que surge um extenso

programa de pesquisa visando melhorar o desempenho lingüístico dos estudantes, principalmente sobre a leitura e a produção de textos.

O autor salienta que os resultados das pesquisas realizadas naquela época mostraram uma realidade "catastrófica". Ao final de onze anos de escolaridade, os estudantes apresentavam grandes dificuldades no desempenho lingüístico. Muitas foram as causas atribuídas àquela situação: a escola, os professores, o modernismo da tecnologia educacional, os baixos salários dos professores, entre outras causas. Além desses fatores, acrescentaríamos ainda a estrutura ou a desestrutura familiar e o ambiente social e cultural dos estudantes. Esses aspectos, talvez por serem desprezados numa fase inicial, agora fazem com que essa situação mereça ser destacada. A realidade parece não ter mudado muito depois de passados mais de vinte anos, pois avaliações e pesquisas continuam a ser realizadas constantemente em diferentes níveis de ensino e por diferentes instituições educacionais, sendo que grande parte delas conclui que a maior dificuldade dos estudantes está na habilidade de compreensão do texto que lêem. Hoje nomeia-se esse tipo de leitor de "*analfabeto funcional*"¹.

De um modo geral o professor tem dificuldade em identificar o grau de compreensão em que o aluno se encontra para, a partir daí, fazê-lo avançar na competência de leitura. Ao invés disso, o quadro que se mostra é de um "*empurra-empurra*" de responsabilidades. Cada um nega a sua para com aquele aprendiz que não entende o que lê. Ao perceber que seu aluno não entende o que lê, o professor de Português das Séries Finais do Ensino Fundamental diz que o professor das Séries Iniciais não soube trabalhar, por sua vez os professores das demais disciplinas dizem que o professor de Português precisa dar conta desse problema. No Ensino Médio isso torna a se repetir e, quando chega no nível superior, questiona-se "*como esse aluno chegou até aqui?*". Muitas vezes, porém, mesmo concluindo o ensino superior, o aprendiz encontra-se na mesma situação, sem que essas habilidades de leitura tenham sido desenvolvidas. Enfim essas experiências vão se repetindo e talvez por isso vivemos num país de não-leitores.

Em relação à pesquisa apresentada por Geraldí (1996), na época (1980), o autor diz que houve uma tentativa de voltar ao ensino tradicional, utilizando obras clássicas, gramáticas e,

¹ Este conceito foi definido pela UNESCO em 1958, como a pessoa que não possui as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para beneficiar a sua vida social e profissional. São sujeitos que conseguem decodificar o código normativo, mas não sabem fazer uso na prática cotidiana. Na leitura, não entendem por exemplo, o conteúdo dos gêneros de textos: uma bula de remédio, um manual de instruções de um eletrodoméstico, ou uma receita de culinária.

também, houve quem defendesse estudos lingüísticos mais recentes. Assim, partiram para novas propostas curriculares que resultaram em diretrizes em nível federal, acompanhadas de projetos de formação de professores, tudo com o intuito de reverter o quadro negativo que se apresentava.

Geraldi mostra que, a partir daí, surgiram três grandes contribuições para o ensino da língua materna: a forma de conceber a linguagem, o objeto dela, que é a língua e as variedades lingüísticas, no que se refere à questão do discurso. E, para isso, foram sugeridas atividades de prática de leitura de textos, produção de textos e análise lingüística sempre interligadas à realidade do educando, pois concluía-se haver a necessidade de aproveitar o ambiente do aluno, que é basicamente um ambiente letrado, não precisando buscar textos fora da sua realidade, sem com isso deixar de explorar o mundo para além daquilo que o aprendiz já conhece.

Dessa forma, a partir do exposto, não é novidade dizer-se que precisa haver interação entre o sujeito e o seu meio para que ocorra aprendizagem significativa, nesse caso, da leitura ou de qualquer habilidade lingüística. No entanto, apesar de todos os esforços, não são constatadas mudanças.

Considerando essa problemática, lançamo-nos ao desafio de procurar identificar que relação pode haver entre as atividades de leitura praticadas durante a fase inicial de alfabetização e a formação do leitor competente, procurando identificar as possíveis implicações desse processo com a compreensão do texto em diversos níveis de escolaridade. Três hipóteses foram consideradas: (i) As atividades de leitura propostas no início da alfabetização normalmente são descontextualizadas e sem muito significado para a criança, assim, não estimulam a compreensão do texto prejudicando a formação do leitor competente; (ii) A criança quando junta as letras, as sílabas e consegue pronunciar corretamente as palavras ela é considerada alfabetizada, mesmo sem compreender o que leu; (iii) Essa leitura sendo aceita pela família e pela escola, estas acabam incentivando o hábito de apenas decodificar não se preocupando com o grau ou habilidade de compreensão que a criança tem ou não do texto lido, constituindo dessa forma um “analfabeto funcional”.

Para tentar investigar essas hipóteses, realizamos pesquisa de campo, utilizando como instrumentos questionários para pais, alunos e professoras, além de outros instrumentos a que tivemos acesso, como avaliações realizadas pelo Sistema de Avaliações do Ensino Básico- SAEB e trabalhos realizados por acadêmicas no sentido de verificar o ambiente alfabetizador

nas escolas que fazem parte da região pesquisada. Esses instrumentos foram necessários para diagnosticar a realidade familiar, escolar e comunitária no sentido de dar conta do nosso objetivo inicial.

No primeiro capítulo, buscamos contextualizar a região onde colhemos a maioria dos dados, procurando estabelecer relação entre os hábitos dos antepassados e a interferência desses influenciando ou não na formação dos hábitos de leitura dessa comunidade. Para isso, estudos históricos² sobre a formação da região bem como da educação desse lugar se fizeram necessários. A reflexão sobre a importância dos valores culturais da região estudada torna-se indispensável, por esses valores estarem presentes nos textos com os quais a criança possui contato no meio onde ela vive, visto que o leitor se forma num processo que começa bem antes da educação escolar, ou seja, no ambiente familiar e comunitário, que são os primeiros a compartilhar do contexto de leitura do aprendiz.

É no ambiente imediato do educando que as primeiras leituras de mundo começam a ser exploradas, as quais são possíveis por meio da linguagem, mesmo antes da leitura da palavra. A palavra é percebida nas propagandas da televisão, em vitrines, nas placas, em bilhetes, em folhetos do sindicato, em listas telefônicas. É percebida, mas ainda pouco explorada, talvez, porque os adultos não saibam da importância disso para aquele que está querendo decifrar os enigmas que os códigos escondem.

Em vista do nosso foco de análise estar no processo de alfabetização inicial, realizamos uma breve retrospectiva dos modelos de alfabetização adotados no país e as perspectivas atuais, que vêm utilizando além do termo *alfabetização* também *letramento* no sentido de transpor uma dinâmica de leitura e de escrita voltadas ao mundo social e cultural do aprendiz.

O segundo capítulo será dedicado a esclarecer conceitos que envolvem a formação do leitor competente, conceituando *compreensão* não apenas como a leitura da palavra, mas como atividade complexa que exige muitos conhecimentos e o domínio de certas habilidades e competências. A compreensão (SUMARES, 1997) envolve a afetividade, que implica disponibilidade, estar aberto ao conhecimento. Por isso quando, neste trabalho falamos em ensinar estratégias de compreensão do texto, refere-se à ligação afetiva, com implicações de ordem psicológica, que, ao serem gradativamente melhoradas com o desenvolvimento do aprendiz, se chega ao nível da interpretação, tornando-se então um ato cognitivo, necessário à

² Ver, a respeito, FROSI (2000), FROSI; MIORANZA (1983), GASPERIN (1989).

formação do leitor. Assim faremos a relação e a distinção entre *habilidades* e *competências* e a importância dessas para a formação do leitor. Buscando entender como a compreensão se torna eficiente e gradativa, foi que autores como Bachman (2003), Coste (1978), Giasson (1993) e Neiss (1982), propuseram a formação do leitor tendo como pressuposto o desenvolvimento dos domínios lingüístico, referencial, pragmático e textual.

Salienta-se que, para uma leitura competente, nem sempre esses domínios são solicitados simultaneamente, nem na mesma proporção isso irá depender da tipologia textual e das exigências dos gêneros de texto³. Esses aspectos serão melhorados gradativamente se trabalhados no sentido de desenvolvê-los, por isso quanto mais cedo forem considerados, certamente ocorrerão resultados mais eficazes.

O terceiro capítulo traz os aspectos metodológicos da coleta de dados durante a pesquisa e dos demais dados considerados para a verificação das hipóteses. Visto tratar-se de seis instrumentos de análise será preciso separá-los, para melhor fazer a relação entre a realidade diagnosticada e os pressupostos teóricos estudados. Buscamos descrever a metodologia utilizada bem como os recursos e procedimentos adotados tanto na coleta como na análise dos dados.

³ Gêneros textuais foram por muito tempo classificados em: narrativo, descritivo, expositivo e argumentativo, porém teorias mais recentes (Bakhtin, Bronckart, Marcuschi) mostram que essa classificação não dá conta das diferentes práticas sociais. Bronckart (2003) define como gêneros os instrumentos de que a sociedade dispõe para atuar nos diferentes domínios da atividade humana e para legitimar as práticas comunicativas (a comunicação através de um ofício ao diretor da universidade, por exemplo, difere da comunicação usada em um bilhete dizendo para a mãe que foi à padaria). As diferentes formas de organizar as informações no texto e que recebia a classificação tradicional de gênero estão sendo substituídas pelo termo “sequência” e vem sendo empregada ao lado de tipo de texto. Neste trabalho usamos tanto o termo “gênero” como também o termo “tipo”, por acreditar que na alfabetização a comunicação se dá pela diversidade de gêneros e tipos de textos favorecendo ao aprendiz possibilidades de ampliar seus conhecimentos. Para exemplificar: se alguém for contar a um amigo distante sobre seu novo emprego, não diz que vai enviar uma narração de como conseguiu o trabalho, acompanhada de uma descrição de como é o local, mas diz que vai escrever-lhe uma carta. A carta é o gênero. Com isso é possível dizer que o tipo narrativo e descritivo está contemplado no gênero carta. Não há necessidade do aluno que está em processo de alfabetização saber fazer essa distinção, mas é indispensável o uso freqüente da diversidade textual, visto que seu contexto é marcado por diferentes formas de expressar a informação.

Considerando-se as diferentes concepções teóricas (inatista⁴, ambientalista⁵ e interacionista) sobre o desenvolvimento humano e a formação de conceitos defendida por tais teorias, torna-se indispensável justificar a nossa opção pela base interacionista. Pois ela apóia-se na idéia de interação entre o organismo e o meio. E, também, nós entendemos a aquisição do conhecimento como processo de construção contínua do aprendiz em sua relação com o ambiente. Tanto o sujeito como o meio exercem ações recíprocas. A formação de conceitos irá depender das relações que se estabelecem com o meio numa dada situação. Entre outros estudiosos dessa concepção destacamos Vygotsky, que fundamenta suas experiências com ênfase na sociointeração. Para ele, o homem é um ser de corpo e mente, portanto biológico e social, participante de um processo histórico cultural. Vygotsky (2001) privilegia o ambiente social e diz que o desenvolvimento da aprendizagem varia conforme o ambiente. A relação do homem com o mundo é mediada pela linguagem; quanto mais aprendizagem mais o sujeito se desenvolve, é com isto que também Bakhtin (1992, 2002), Freire (1996, 2000, 2001), Marcuschi (1999, 2002, 2004) e outros concordam. E a linguagem é vista como um importante fator de desenvolvimento e de interação social, necessária ao desenvolvimento cognitivo.

O quarto capítulo é dedicado à discussão e a análise dos dados, à luz dos referenciais teóricos dos autores acima citados e de outros que tratam da relação necessária entre o processo de construção da leitura e da escrita e a interação histórica, social e cultural do aprendiz, que é o que acreditamos ser necessário para a formação de leitores competentes, e que o processo de alfabetização poderá contribuir muito para isso.

Ao se falar em alfabetização, não será considerada apenas a educação formal, como se a escola fosse o único ambiente responsável, ou capaz de alfabetizar. Na maioria das vezes, a alfabetização escolar é percebida apenas como processo pelo qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Não estamos colocando em descrédito o mérito da escola, porém sabemos que alfabetizar vai muito além daquilo que geralmente é dito ou realizado entre quatro paredes de uma sala de aula.

⁴ A concepção inatista, inspirada no idealismo filosófico, também conhecida como apriorista, baseia-se na crença de que o ser humano já “nasce pronto”, pode-se apenas aprimorar um pouco aquilo que ele é ou inevitavelmente, virá a ser. A responsabilidade do sucesso escolar está no educando e não na metodologia (BERNS, 2002).

⁵ A concepção ambientalista, inspirada na filosofia empirista e positivista, defende a experiência e o interesse prático como fontes de conhecimento. Esta linha teórica também chamada behaviorista ou comportamentalista, atribui ao ambiente a constituição das características humanas e defende a necessidade de testar e controlar o comportamento e desenvolvimento do educando e sua aprendizagem. (idem).

Quando a palavra lida ou escrita é parte do universo cultural de uma região, a definição de alfabetização toma outra conotação, redimensionando a função da leitura para que, através do entendimento de materiais escritos e através da interpretação desse material, seja possível considerar fatores que envolvam questões sociais, políticas, econômicas, culturais, inclusive de eventos distantes e relacionar com as questões relativas ao seu mundo próximo. Assim a alfabetização poderá associar-se ao termo emancipação (FREIRE, 2000), pois desta maneira a leitura e a escrita tornam-se formas de reflexão sobre a realidade, tendo em vista a transformação, não só do sujeito aprendiz, mas do seu mundo.

Por esse motivo, o papel da família, do professor e do ambiente comunitário é o de ampliar e explorar ao máximo o universo cultural da criança, aproveitando os recursos desse meio para a construção da leitura e da escrita, só assim será significativo, e quando nos predisporos e habituarmos a dar sentido às coisas é que as compreendemos.

Os modelos de alfabetização no Brasil vêm, há muito tempo, sendo discutidos e testados na ânsia de melhorá-los. Apesar de muito explorados, ainda há um longo campo a ser pesquisado e, principalmente, experienciado por aqueles que fazem esses modelos serem aplicados na prática, normalmente os pais e os primeiros professores.

1 OS SUJEITOS DA PESQUISA E O SEU CONTEXTO SOCIAL E HISTÓRICO

1.1 A REGIÃO E OS ASPECTOS RELATIVOS À COLONIZAÇÃO ITALIANA

Mudar de casa, de bairro, de cidade, de Estado e até de país, mesmo que por vontade própria, requer coragem. Faz parte da tendência do ser humano, quando estrutura sua vida, tentar buscar o melhor para seu futuro. Isso leva a pensar que o ato de se deslocar de um mundo conhecido para um lugar totalmente estranho necessita muito mais que coragem, ou seja, é preciso contar com o “alimento” da esperança e com uma enorme “certeza subjetiva” de que aquilo que está fazendo lhe trará novas perspectivas de vida, mesmo em direção ao desconhecido que, por isso só, já causa insegurança.

O final do século XIX marcou o mundo pelas inúmeras transformações sócio-econômicas e políticas, principalmente no mundo ocidental em decorrência da industrialização. Isso determinou novas formas de produção e a expansão desenfreada do capitalismo. A unificação da Itália, ocorrida em 1861, completando-se o processo em 1870, o excesso de população nesse país, bem como a crise agrícola, as políticas fiscal e comercial, entre outros fatores, foram determinantes para a emigração de italianos para países da América. O que mais atraía esses estrangeiros era a possibilidade de trabalharem a própria terra. Essa condição encontrava respaldo do governo brasileiro que tinha interesse na colonização deste território. E é dessa forma que muitas famílias de imigrantes chegaram ao Estado (FROSI & MIORANZA, 1983).

Antes da vinda dos italianos, em vários estados brasileiros e também no Rio Grande do Sul, outros colonos (principalmente açorianos e alemães, no RS) receberam terras gratuitamente do governo imperial, que desejava povoar o país. Vários incentivos foram propostos aos estrangeiros, para se fixarem no Brasil, como oferta de terras, de ferramentas e de sementes para a produção agrícola. Isso ocorreu até 1850. A partir dessa data, a Lei de Terras, que põe fim ao tráfico negro, determinava que apenas os latifúndios poderiam possuir escravos. Começa,

então, faltar mão-de-obra nas pequenas propriedades. Por isso, a nova organização fundiária em colônias, com terras devolutas, das sesmarias, foi uma solução profícua. Essas terras transformadas em colônias e vendidas aos imigrantes, propiciava o investimento em novas propostas de imigração, intensificada até 1945. No Nordeste gaúcho, com a colonização dos Campos de Cima da Serra e Campanha, o governo pretendia além de implantar novas colônias agrícolas com mão-de-obra européia, como a que já havia sido feita nos Vales do Caí e do Rio dos Sinos, povoadas com açorianos e alemães, abrir estradas, para a ligação com as regiões já habitadas (do Planalto com a Depressão Central) e a produção de gêneros necessários ao consumo interno. O regime de pequena propriedade asseguraria o povoamento da região, e ainda, os imigrantes europeus fariam clarear a raça no país, em vista dos negros, que nessa época, já vislumbravam um fim a sua condição de escravos (MÁRIO SABBATINI, 1975, apud HERÉDIA, 2001).

É assim que o Nordeste do Rio Grande do Sul foi sendo ocupado pelos colonizadores. Esse povo teve como desafio fazer frente a um trabalho extremamente braçal e difícil, em que tudo estava por construir, iniciando com o desmatamento e fazendo a terra produzir, com escassas ferramentas e recursos financeiros. Essa população vinha (a sua maioria) na condição de analfabetos (recém implantava-se, na Itália, a língua oficial), ou seja, vinham com pouca ou nenhuma instrução quanto à educação escolarizada. As condições de trabalho, explorando todas as possibilidades físicas do corpo, para que a sobrevivência fosse possível, talvez não lhes tenha permitido suficiente disposição para trabalhar a mente com o estudo ou leituras de textos escritos. Diante daquilo que conta a história desse povo, é possível pensar que, nos primeiros tempos em solo brasileiro, a luta maior foi em prol das condições básicas de alimentação e moradia, ou seja, de sobrevivência.

Nessas condições ocorreu o povoamento da região em que se dá este estudo. Os aspectos destacados na formação inicial dessa região, embora pareçam não ter relação com a temática investigada, são necessários pelo caráter histórico na formação de hábitos das práticas que estão relacionados à cultura do seu povo e da região. Pozenato (2001, 583) diz que região pode ser “[...] um espaço construído por decisões, seja política, seja da ordem das representações, entre as quais as diferentes ciências”.

Conforme o entendimento de Pozenato (2001), região é espaço de representações, cujas diferentes ciências (Sociologia, Política, Psicologia, Geografia, Linguagem...) estão implicadas.

Ao estudar uma região, é preciso considerar essa diversidade de fatores que poderão influenciar no resultado daquilo que se busca, por isso não é possível omitir em que situação a região foi construída. As fronteiras que delimitam cada região poderão estar num mesmo espaço físico, mas é a história daquele povo, ou lugar, que irá definir a região. Talvez por isso Pozenato explique região como sendo “*um feixe de relações*”.

Assim, o que caracteriza uma região são os tipos de relações possíveis de estabelecer, considerando o que se pretende examinar. Essas relações podem estar mais próximas ou mais distantes quando vistas numa rede de relações. É a intencionalidade que irá marcar a intensidade e as conexões entre as relações que compõem esse “feixe”. Sendo assim, fica explícito que a região possui também caráter simbólico. É esse simbolismo que as gerações que sucedem os primeiros colonizadores tentam estabelecer ao demarcar a Região de Colonização Italiana do Rio Grande do Sul.

É possível dizer que o conceito de região, adotado por este estudo, apresenta-se de forma global e é construído pelas relações que consegue estabelecer, considerando o espaço físico, o social, o tempo e a história.

Portanto, a região é um espaço vivido e construído socialmente pelas interferências históricas, geográficas, econômicas, políticas e comunitárias. Isso não quer dizer que a região seja um espaço homogêneo, mas um lugar cujas relações culturais estão presentes com suas diferenças de valores e hábitos (J. PAVIANI, 2004, p. 84-5).

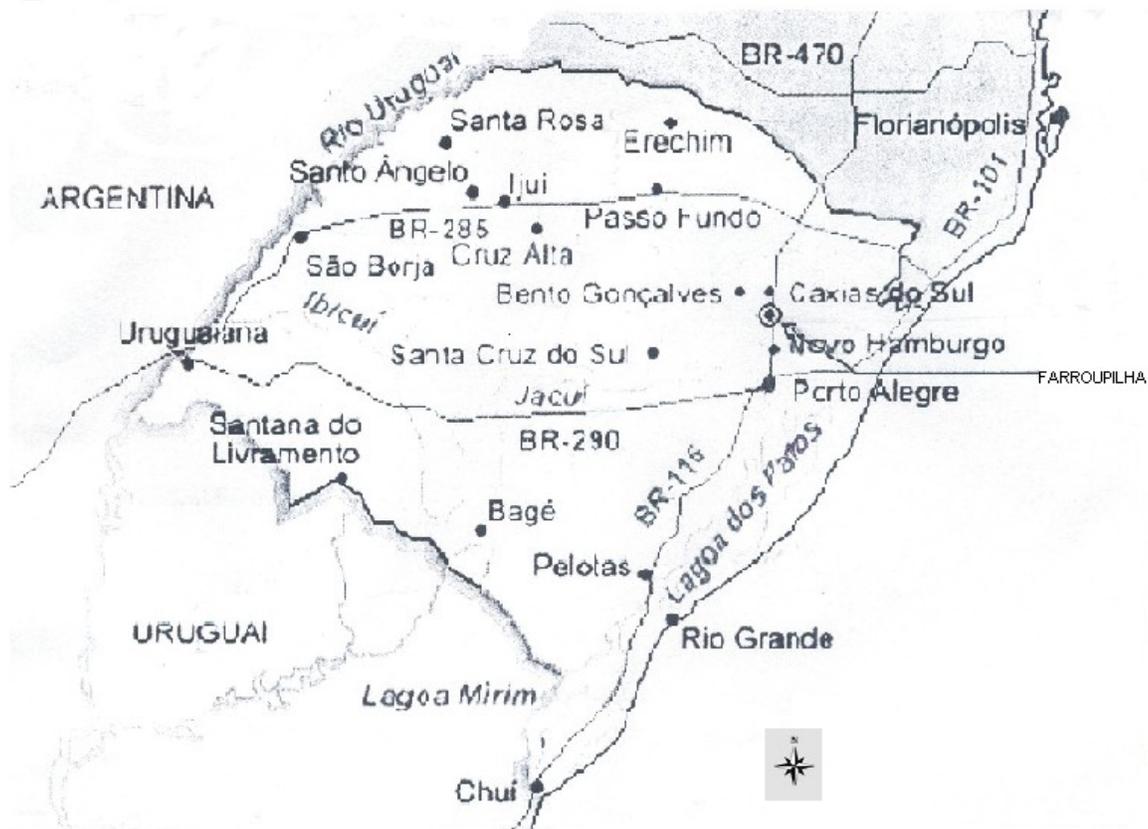
Dessa forma, tomando por base esse conceito de região (POZENATO, 2001; J. PAVIANI, 2004) pode-se transpor para a área em que se insere este estudo que compreende o município de Farroupilha, o qual, no início da colonização (fins do século XIX e início do século XX) denominava-se Nova Vicenza, recebendo uma grande quantidade de imigrantes italianos. Essa é a comunidade social escolhida para desenvolver o presente trabalho de pesquisa. O município de Farroupilha possui sua configuração, enquanto espaço físico no Estado do Rio Grande do Sul, no extremo Sul do Brasil, e é localizado mais precisamente na Encosta Superior do Nordeste do Estado. Pertence à região que hoje é chamada Região da Uva e do Vinho, que abrange 53 municípios, anteriormente chamada de Encosta do Nordeste Gaúcho. O município está em um espaço geográfico, privilegiado considerando-se os limites que possui com outros municípios, conforme mostra o Mapa 4, e o fácil acesso propiciado pelas rodovias também beneficia o comércio e a indústria.

Mapa 1- Localização geográfica do município no Brasil e no Estado do RS



Fonte: Livro *Nostra Terra – Município de Farroupilha/2003*

Mapa 2 – Localização de Farroupilha entre o norte e o leste do Estado do RS - Região Encosta Superior do Nordeste



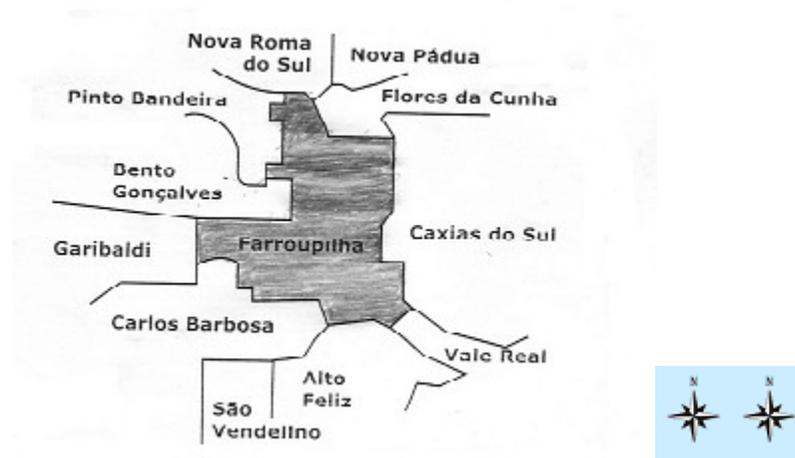
Fonte: Livro *Nostra Terra – Município de Farroupilha/2003*

Mapa 3- Farroupilha na Microrregião Vinicultora de Caxias do Sul



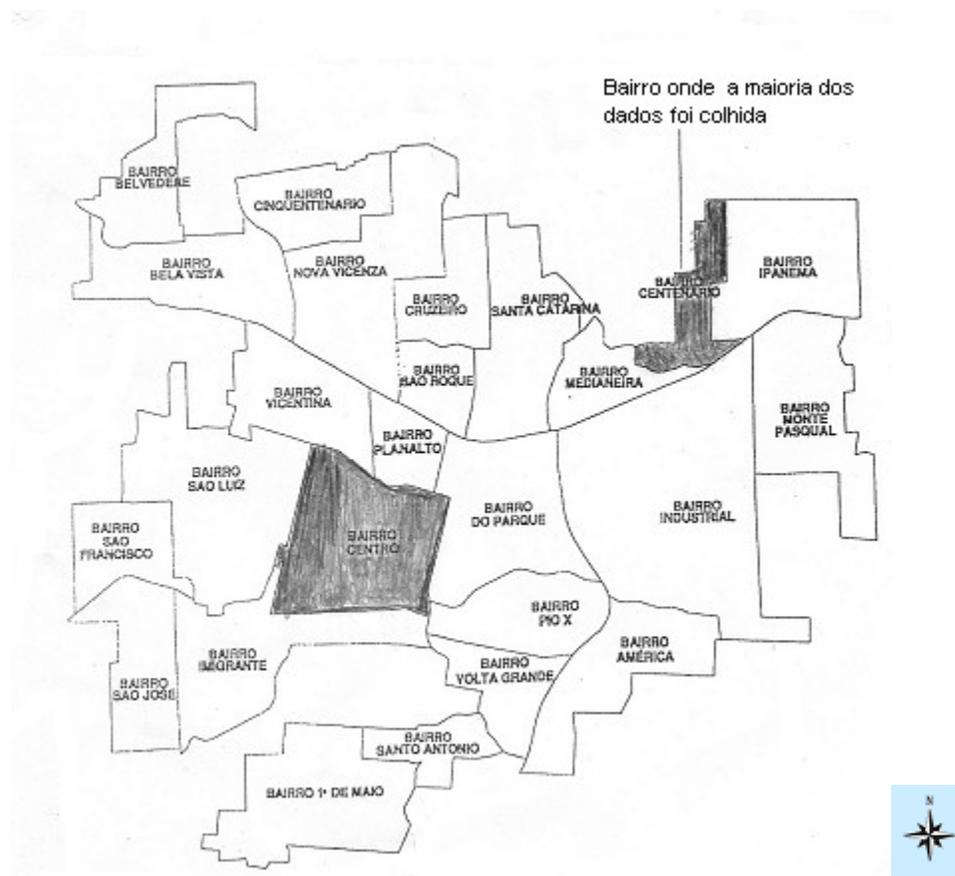
Fonte: www.academiadovinho.com.br/brasil/br-reg-serra.htm

Mapa 4- Localização de Farroupilha considerando os limites geográficos



Fonte: Livro *Nostra Terra – Município de Farroupilha*/2003

Mapa 5- Farroupilha- Mapa Urbano- Divisão dos Bairros



Fonte: Livro *Nostra Terra – Município de Farroupilha/2003*

A região foi delimitada, considerando-se os aspectos de divisão política, visto que os sujeitos desta pesquisa foram escolhidos devido à localização geográfica, basicamente na periferia urbana do município de Farroupilha. Assim, quando este estudo menciona o termo *região* a referência é ao município de Farroupilha, em virtude de o *corpus* de nossa pesquisa ser extraído de dados levantados na zona urbana desse município, a maioria colhidos no Bairro Centenário, em destaque no Mapa 5, sendo esse um bairro da periferia urbana distante 4km do centro da cidade.

A escolha desse município implica analisar as condições que marcaram o desenvolvimento desse lugar, o que o faz diferente dos demais municípios da região. Conforme já mencionado anteriormente, o Nordeste gaúcho recebeu imigrantes italianos que traziam uma forma de trabalho baseada na coletividade. Vânia Herédia (2004, p.45) aponta que o objetivo

desses imigrantes era conquistar a independência econômica, a qual nem se vislumbrava, no país de origem (Itália), ou seja, não viam perspectivas de avanço nesse sentido, na Itália.

A referência aos imigrantes italianos deve-se ao fato de que foram eles que em maior número povoaram essa região, porém não podemos desconsiderar que outros imigrantes fizeram e fazem parte da história econômica, política e cultural desse povo. Sabemos, porém, que, onde há predomínio étnico de uma raça, muitas influências da cultura desta marcam os hábitos da região onde vivem, e inclusive os de outras etnias provocando o fenômeno de etnicidade, ou seja, ocorre nestes um processo de assimilação dos costumes do grupo étnico mais forte, no caso, dos imigrantes italianos.

Vânia Herédia (2004, p. 47-49) ressalta alguns fatores que contribuíram para o progresso econômico da região e para a formação de uma identidade cultural dessa sociedade, entre os quais destaca:

- O *projeto de colonização* que permitiu a compra de terras e as pequenas propriedades que possuíam mão-de-obra familiar, formando uma nova estrutura fundiária;

- O *elemento étnico*, pois a separação em colônias fez com que os imigrantes italianos ficassem próximos, pois as colônias européias eram separadas umas das outras, e o governo brasileiro demonstrava preferência aos imigrantes, principalmente colonos italianos, que normalmente eram pobres e sem formação escolar, mas que tinham como objetivo principal ganhar dinheiro para voltarem ricos ao seu país.

- A *devoção ao trabalho*, que para o colono italiano era fundamental, demonstrava espírito empreendedor e inovação nas técnicas;

- A *integração social*, em que era presente a ajuda entre si, nas mais diversas tarefas, desde a questão econômica, até a luta política e social, como a abertura de estradas e de mercado para compra e venda daquilo que produziam;

- A *influência da Igreja Católica*, pois os valores religiosos eram muito presentes, principalmente naquilo que se referia à estrutura familiar, valorizando a estrutura patriarcal;

- A *identidade cultural* foi construída tendo como base à etnia italiana simbolizada pelos hábitos e costumes trazidos do seu lugar de origem. Assim não havia a idéia de nacionalismo presente quando falavam sobre o país que os recebeu.

Percebe-se que esses fatores são adequados quando se trata da região de Farroupilha, porém é possível acrescentar alguns aspectos no que se refere ao êxodo rural, que aconteceu de

forma mais marcante após a Segunda Guerra Mundial, contribuindo para a constituição das bases que formaram a comunidade onde foi desenvolvida esta pesquisa. A expansão da indústria na região fez crescer a população com a vinda de famílias de outras regiões do país e do próprio Estado do RS, atraídas pela perspectiva de melhorar as condições de vida.

1.2 A SOCIEDADE FARROUPILHENSE

Nos registros históricos constam que Farroupilha, a então Nova Vicenza começou a ser colonizada em 1875, com um grupo de colonizadores. Nesse período, no Brasil, ainda estava em vigência o modelo agroexportador. Ivoni Paz descreve com clareza o que estava acontecendo a nível nacional.

O modelo agroexportador, com base no latifúndio e na monocultura, foi mantido apesar da libertação dos escravos (1888) e da substituição da mão-de-obra escrava pela livre, que se iniciara nas fazendas de São Paulo desde 1850. Não se pensava na industrialização: o Brasil deveria continuar como *país essencialmente agrícola*. Apesar disso, a grande presença de imigrantes e a acumulação de capital, proporcionadas pela exportação de café, viabilizaram o surgimento da indústria manufatureira [...] (PAZ, 2000, p.62).

Esse modelo agroexportador é que incentivou também as pequenas propriedades na Região da Uva e do Vinho, onde nas colônias aumentava gradativamente a população, principalmente com imigrantes italianos.

Naquela época, o povo não exercia força política. O voto era controlado, o que significava que vencia aquele que tinha o poder de “comandar” maior número de eleitores. Assim os imigrantes que vinham em busca de melhores condições de vida encontraram aqui governantes que não se preocupavam com eles. Perceberam que as condições oferecidas eram precárias e que precisavam contar consigo mesmos. Talvez por isso as lutas que travavam eram de ordem ideológica, em que colonos e governo eram sempre oposições.

Ao conhecer a história dos primeiros colonizadores, traídos pelos governantes que lhes prometeram condições favoráveis para uma vida digna, não sendo o que encontraram, é possível entender a persistência e a força de vontade dos homens e das mulheres que lutam por suas famílias e seus interesses, legado que ainda hoje é constatado na defesa daquilo que é para seus descendentes importante, os bens materiais e o bem estar da família, tendo a crença religiosa ainda muito presente.

A falta de condições favoreceu a coletividade, as pessoas precisaram umas das outras para enfrentar as dificuldades do novo lugar, desde dificuldades com infra-estrutura básica como, estradas, moradia e alimentação, até aquelas ligadas à linguagem pela diversidade de dialetos devido à procedência de diferentes regiões da Itália e pela nova língua, a língua portuguesa, outro fator era de ordem afetiva em consequência da saudade daqueles que ficaram na terra distante.

Assim, ao falar-se em leitores, hoje habitantes dessa região, sendo eles descendentes ou não de italianos, faz-se necessário considerar o contexto de outrora. Pelos relatos de descendentes dos antepassados, pode-se ter uma idéia de que existiam alguns leitores, quando nas suas falas referem-se a raros livros que por ventura os imigrantes conseguiram trazer em suas poucas bagagens (CRIVALETTI, 1984). O que a história desse povo diz, é que a maioria era analfabeto, até pelas condições de miséria que os fizeram sair de sua pátria, e porque, como já mencionamos, a língua oficial, o italiano, estava recém sendo ensinado nas escolas italianas quando vieram os imigrantes. Pelo comportamento dessa população hoje em relação à leitura e ao livro como prática cultural pode ter sido um *habitus* de geração a geração.

Na ânsia de propiciar aos descendentes um futuro melhor “arregaçam as mangas” para o trabalho com uma força de vontade e união de desbravadores, o que infelizmente hoje não se vê acontecer com a mesma intensidade, principalmente quando se trata de lutar em prol da coletividade. Foi essa coragem e determinação que fez com que não ficassem lamentando a situação em que se encontravam e que fizeram acontecer, em 1910, a construção da estrada de ferro, ligando Caxias do Sul a Porto Alegre, a qual passava por Farroupilha, (na época Nova Vicenza), e motivou a construção de casas comerciais às margens dessa estrada que, com o tempo foram prosperando. Tudo isso se deve à vontade de vencer e de ganhar dinheiro. Sendo ainda a agricultura a base da economia, cultivaram principalmente a videira. Surge, porém em meados do século XX, um novo empreendimento, onde fizeram manifestar-se a vocação para a indústria calçadista, posteriormente, de malhas e metalurgia, sem deixar de lado a agricultura familiar, com ênfase à fruticultura, continuando com o cultivo da uva e, mais recentemente, destacando-se na produção do Kiwi. Esse espírito empreendedor fez com que, em 1934, com o desenvolvimento dessa região, fosse emancipado o município, que passou a ser então Farroupilha, designação que ainda permanece.

Nas décadas que se seguiram, a indústria e o comércio tiveram um progresso bastante acentuado, fato que favoreceu, em 1971, a implantação do Primeiro Distrito Industrial do RS, inovando-se a mentalidade empresarial. Isso marcou de forma mais próspera o desenvolvimento da indústria, e, como consequência, provocou muitas migrações do campo para a cidade, ocorridas principalmente da região Norte do RS. Por exemplo, os municípios de Irai, Planalto, Alpestre, Nonoai, Erechim, entre outros, onde a agricultura era a base da economia, viram suas populações evadirem-se em grande escala, para trabalhar em Farroupilha ou em outros municípios das proximidades.

O interesse daqueles que mudam de lugar, conforme já afirmamos anteriormente, mesmo sem saber o que lhes espera no novo endereço, é a busca por melhoria de vida. Os colonos do interior do RS, motivados pelas ofertas de trabalho da indústria, abandonam o trabalho “árduo” na terra, e migram para outra região para uma vida que julgam “mais fácil” como operários assalariados.

Os primeiros que vieram incentivam a vinda de outros: amigos, vizinhos, conhecidos, e muitos bairros formam-se mantendo as características dos hábitos interioranos. Porém, com o passar do tempo, os hábitos dos operários vindos do campo, em contato com os hábitos daqueles que vivem na área urbana, mesclam-se num processo de assimilação, de integração, surgindo dessa fusão novas formas de vida, novas práticas culturais, ou seja, uma cultura própria desse lugar.

1.3 O CONTEXTO QUE ENVOLVE OS APRENDIZES DA PESQUISA

O bairro de onde foi colhida parte⁶ dos dados para análise possui as características citadas anteriormente. É formado basicamente por moradores vindos da zona rural, ou a geração que antecede esses moradores é fruto do êxodo rural.

A maioria dos habitantes dessa comunidade é assalariada, são operários da indústria local, alguns profissionais liberais e pequenos comerciantes. As pessoas, em geral possuem baixo nível de escolaridade, sendo que a maioria dos adultos só possui o ensino fundamental,

⁶ Nos referimos a parte dos dados, visto que nem todos foram colhidos através de pesquisa de campo direta, contamos com dados colhidos em outras instituições educacionais, através de acadêmicas e de pesquisas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, como explicaremos no capítulo 3. Ao descrever esse bairro acreditamos que por amostragem, os demais também sejam contemplados, visto que possuem características muito parecidas e isso nos permite visualizar melhor a realidade do município.

nem sempre completo. Por exigência do mercado de trabalho, muitos estão voltando a estudar em classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), proporcionadas pelo município.

São pessoas participativas no que se refere a campanhas que exigem trabalho coletivo, como festas comunitárias, eventos religiosos e torneios esportivos. Mas possuem dificuldades em expressar-se oralmente, em encontros na comunidade, como em reuniões da Associação de Moradores e Assembléias promovidas pela escola. Expressam pouco suas próprias opiniões e, assim, acabam acatando o que muitas é decisão de uma minoria. É fácil convencê-los com bons discursos. A maioria conforma-se e contribui para manter a situação na qual se encontra⁷.

Os aprendizes investigados são alunos da única escola do bairro (a qual possui o Ensino Fundamental completo), as atividades de leitura analisadas foram colhidas nessa escola.

Nessa instituição escolar não se percebe uma linha pedagógica comum entre os educadores, há um documento apresentado como sendo o Projeto Político-Pedagógico, (PPP), porém ali constam apenas algumas informações descontextualizadas sobre o bairro, o espaço físico da escola e a modalidade de ensino, sendo que na época em que esse projeto foi elaborado, em 2001, a escola possuía apenas as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e são ainda esses dados que constam no PPP. O documento não expressa objetivos claros, metodologia ou embasamento teórico. Assim como não há formalização de ações comuns concretas, é fácil observar, nas práticas do fazer pedagógico diário, o trabalho desconectado, tanto do grupo docente, como do discente, do administrativo, do pedagógico e do CPM (Círculo de Pais e Mestres), percebe-se que não há interação entre membros do mesmo grupo e menos ainda interação entre os grupos. Isso talvez seja uma das causas de persistir uma linha metodológica de abordagem tradicional, com base em “receitas”, sem maiores pesquisas e aprofundamentos teóricos, enfim, sem uma base epistemológica do fazer, das práticas pedagógicas.

Observando a forma de organização dessa comunidade, é possível levantar a hipótese de que as famílias, por sua vez, procuram motivar os filhos para ir à escola, mas não os motiva para o estudo. Na concepção delas, as questões de ensino parecem ser responsabilidades só do professor. O que se pode depreender dessa atitude dos pais é que eles depositam total confiança nos professores, não interferindo nas ações deles. Vemos, por outro lado, o interesse dos pais

⁷ De um modo geral, é possível traçar um perfil dos moradores desse bairro, a partir da convivência e da observação que a autora deste texto na condição de professora, do bairro se permite fazer.

em auxiliar a escola no sentido de promover benfeitorias ao espaço físico escolar (que garante o princípio do ter), mas, por outro, não são percebidos incentivos pedagógicos como a promoção de hábitos de leitura na família, também não possuem material de leitura e de consulta (bibliográfica, eletrônica) em casa. Talvez isso se pudesse explicar por que esses pais não possuem condições “intelectuais”, nem socioculturais que pudessem promover incentivo pedagógico e de leitura, uma vez que eles próprios não passaram pelo mesmo processo, que acreditam ser o ensinar só função da escola.

Enfim, pode tratar-se de desconhecimento sobre a importância da parceria família e escola ou mesmo tratar-se de falta de comprometimento e de responsabilidade social dessas instituições (família e escola) em relação aos problemas de leitura constatados, mas o certo é que falhas estão acontecendo nesse processo de formação inicial do leitor. A despreocupação da família com os recursos de leitura pode ser verificável em algumas situações concretas. Para exemplificar, foi solicitada a colaboração das professoras a realizarem em suas turmas, uma enquete para saber quantos alunos recebiam, em suas casas, revistas ou jornais, por assinatura, dos 213 alunos questionados, apenas 12 (5,6%) afirmaram que suas famílias assinam esses recursos periódicos de leitura. Os dados ilustram como a questão da leitura ainda não é uma prática social, não faz parte do dia-a-dia das pessoas, não se inclui entre as necessidades básicas. Nesse sentido, fica evidente o desinteresse do aluno em relação às questões de aprendizado da leitura de um modo geral, como veremos mais pontualmente a seguir, tentando destacar alguns fatores que influenciaram esse estado de coisas.

1.4 O *HABITUS* E A RELAÇÃO CULTURAL

Os problemas socioeconômicos e culturais da família são fatores a serem fortemente considerados, e talvez determinantes no processo educacional. Nessa região de Farroupilha, vemos constantemente, a valorização do trabalho em detrimento do estudo. Ao analisar o documento existente sobre as escolas do início da colonização, encontramos depoimentos de professoras que justificam as faltas à aula de seus alunos, para eles auxiliarem a família na lavoura. Hoje, periodicamente ouvimos relatos, sobre casos de adolescentes que não concluíram o Ensino Básico, porque preferem ou precisam trabalhar para auxiliar na renda familiar, há uma preocupação com “o ter”, uns em razão da sobrevivência, outros talvez a necessidade de possuir bens de forma mais imediatista. É fácil constatar que isso faz parte dos hábitos das famílias,

quando se observa o apego ao carro, à casa, às roupas, cujas posses as colocam em posição de destaque, de prosperidade em relação aos outros. Esse espírito competitivo do “ter” faz parte da personalidade do ser humano, porém, se relacionado às pessoas de outras regiões do próprio Estado do Rio Grande do Sul, constata-se que aqui esse espírito se apresenta de forma acentuada, ou seja, dando maior valorização aos bens materiais.

Ainda faltam pesquisas para aprofundar essa tese, mas talvez isso se justifique, se considerarmos as dificuldades dos antepassados, que fugiram da fome e da miséria, como já afirmamos anteriormente. O objetivo de alguns imigrantes era voltar para sua pátria levando consigo riquezas, bens materiais, que era o que não possuíam quando chegaram aqui. Isso talvez explique essa herança cultural de valorizar os bens materiais conquistados com dificuldades. Muitos descendentes de italianos, por exemplo, até hoje conservam determinados hábitos. Os relacionados à questão alimentar, principalmente, se perguntados por que o fazem, talvez não saibam explicar, dentre esses hábitos como estocar alimentos, o exagero, a abundância e variedades de comida durante as refeições e o hábito de chavear o armário, pois isso, para os antigos assegurava de que a família não passaria fome.

Se por um lado, o apego ao ter coisas e o ato de assegurar condições de sobrevivência, fomentado desde os primeiros imigrantes, parecerem atitudes egoístas; por outro; esses imigrantes foram muito solidários, como prova o costume que havia de empréstimo de mantimentos entre famílias vizinhas. Hoje em relação aos bens materiais, há um esforço em ter mais e melhor que o vizinho ou o amigo. Isso significa trabalho e superação, talvez movidos num primeiro momento pelo sentimento de inveja. Tendo presente tudo isso é possível entender em relação a o “pouco tempo” e a falta de interesse ao estudo, à compra de material de leitura, e, inclusive, ao pouco investimento de políticas sociais nesse sentido.

Assim, ao investigar questões que envolvem competências de leitura, necessariamente remete-se aos fatores familiares, à escola e à sociedade implicados no hábito ou não-hábito de ler. Segundo Pierre Bourdieu (1998), hábito poderá tornar-se *habitus*, dependendo da estruturação do espaço social, onde, através do hábito, seja possível desenvolver habilidades, nesse caso de leitura, e, pela interiorização dessas habilidades, é possível consolidá-las, tornando-se uma competência, passando a fazer parte da estrutura do pensamento que envolve a ação do aprendiz, o que, para Bourdieu, constitui-se o *habitus*.

Como espaço social, Bourdieu (1998) considera as dimensões que as relações permitem estabelecer numa sociedade, sendo essa sociedade um espaço multidimensional que é hierarquizado pelas desigualdades na distribuição dos capitais. Porém, a noção de capital, para Bourdieu, não se restringe ao capital econômico; ele nomeia ainda o capital cultural, o social e o simbólico e, portanto, é o conjunto dessas diferentes formas de capital que formam o espaço social do indivíduo, responsável pela formação de muitos *habitus*.

O *habitus*, na perspectiva de Bourdieu, (1998) é tudo aquilo que vai estruturando o indivíduo de forma global, permitindo a articulação entre o sujeito social/individual e a coletividade (sociedade); fazendo parte desse global, as atitudes, as percepções, o sentir, o fazer, o pensar que, pelo convívio com o outro e consigo mesmo, acaba sendo interiorizado quase que intuitivamente. São, portanto, disposições comportamentais, estruturadas pela experiência que se constitui por esquemas, que acabam estruturando “o mundo”, apresentando sentido de incorporação.

Quando há socialização, e esta incorpora *habitus* de classe, os indivíduos que produzem os mesmos *habitus* identificam-se com aquele grupo. Dessa forma, é possível entender como, através do *habitus*, o homem se torna um ser social.

Para Bourdieu (1998), a existência do *habitus* torna-se consciente no momento em que o sujeito é colocado em um ambiente estranho ao seu e ele desconhece as regras desse local. Isso faz com que esse sujeito procure estar em grupos em que as preferências sejam de certa forma compartilhadas, como, por exemplo, no casamento, em que geralmente os parceiros são estimulados a viver ou pertencer a grupos parecidos.

Portanto, a construção do *habitus* se dá através das práticas individuais e coletivas/ reais e simbólicas, diz Bourdieu. É através dessas práticas que também vai se constituir a cultura de uma sociedade.

Quando se fala nos costumes e hábitos cultivados e por vezes adaptados à realidade atual, não é possível omitir-se o termo cultura que, em vista da sua complexidade, cabe conceituá-lo conforme a relação com o problema que está sendo investigado.

Segundo Jayme Paviani (2004, p.74), a cultura pode ser percebida nas diferentes atividades e manifestações de um povo, geralmente associadas aos costumes, hábitos, vivências, relações com o trabalho, nas expressões artísticas, nas ciências, recursos tecnológicos, nas

formas de uso da linguagem e em outras, considerando-se que alguns aspectos geralmente são mais determinantes conforme a região.

O que se percebe, com destaque maior nessa região, é o aspecto religioso e o aspecto comercial, em que, apesar da existência de outras religiões e crenças, o que predomina é a religião católica e o culto a Nossa Senhora do Caravágio. O setor comercial é identificado principalmente no que se refere à valorização de quem detém o poder financeiro, e esses acabam por determinar os padrões culturais.

Assim, pode-se afirmar que, “[...] cultura significa forma evoluída de valores e tradições morais, intelectuais e espirituais” (J. PAVIANI, 2004, p. 74), que se formam a partir daqueles que possuem os bens culturais.

Pinker (2004) traz à tona essa relação entre cultura e valores ao dizer que a vida e a cultura seguem juntas, e que o trabalho está sendo visto como a base da nova cultura, pois está implicado diretamente à vida dos indivíduos.

A “carga” de valores, tradições e implicações nas atividades cotidianas das pessoas que vivem na região, povoada por descendentes de imigrantes italianos, recebe fortes influências nos modos de produção, nas questões econômicas, nos processos educativos, tanto da escola, como da família e das demais instituições, que são também manifestados nos hábitos alimentares, nos hábitos de consumo, de lazer, e outros.

J. Paviani (2004, p.75-6) afirma que o sujeito pode participar do processo cultural de duas maneiras: aceitando o que lhe é imposto e consumindo o que lhe é oferecido sem questionar, ou participando, questionando e refletindo sobre o mundo em que vive. Nesse sentido, diz o autor, a cultura vai muito além das atividades, costumes, organizações e instituições, é o sentido que ela perpassa e o que ela permite ao sujeito, pois esse precisa situar-se, entender e transformar-se participando dos processos sociais e históricos do seu mundo.

As representações de crenças, valores e costumes normalmente acontecem em lugares restritos e não se tornar representativas, aceitas e automatizadas, se a sociedade permitir. É mais fácil acontecer essa aceitação quando as regras são formuladas por quem detém o capital cultural, que é geralmente alguém com poder cultural que exerce algum tipo de autoridade, sendo os agentes dominantes e que acabam acumulando capital simbólico. A cultura produzida pela sociedade reflete mais diretamente na organização das demais instituições, como a escola, por exemplo, onde as marcas da cultura dominante são bastante acentuadas.

Na cultura escolar, pode-se dizer que acontece com frequência o que Bombassaro (1996) enfatiza em relação ao *novo* e a *tradição*. Diz o autor que ora tende-se a conservar e a manter exatamente como era antigamente; em outros momentos, que o melhor é inovar, deixando de lado o que possa prender ao passado. Esse conflito há muito vem sendo discutido. Esses termos entram também nas discussões do meio educacional, principalmente entre os educadores, ora impulsionando-os para a mudança, ora mantendo-os presos ao passado. As falas de muitos profissionais da educação são extremistas; alguns dizem estar tudo errado, sendo necessário “jogar fora” métodos antigos e inovar completamente, outros acreditam que não saberiam fazer diferente, ou, que não precisam mudar em nada. Encontrar um equilíbrio entre esses extremos é o que tem desafiado outros educadores mais moderados, não contentes com a educação atual e com ansiedade de mudanças, buscam substituir gradativamente as práticas que consideram não lhes servir mais nos métodos que vêm historicamente sendo utilizados, porém se sabe que a cultura escolar também é determinada pelo capital, conforme sinaliza o pensamento de Bourdieu (1998) referido acima. Talvez esse conflito entre o *novo e a tradição* pode ser um dos motivos que faz com que as melhoras no campo educacional aconteçam muito lentamente sendo necessário entrar em um terreno difícil, o da cultura dominante. Aqui não se pretende dar soluções para tamanha polêmica, mas refletir um pouco mais sobre a cultura escolar presente nessa questão.

1.4.1 Cultura escolar

Ao referir-se à cultura escolar, Bourdieu (1998) a vê carregada de particularidades. Nela não é considerada a realidade da comunidade escolar para a elaboração do currículo, mesmo que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional incentive a instituição escolar a elaborar seu próprio programa curricular. Isso não se faz, visto que já existe um currículo imposto que é aquele da classe dominante. Desde a seleção das disciplinas até a escolha dos conteúdos é resultado das relações entre os grupos sociais, por isso, o autor acima citado afirma que a cultura escolar não é neutra, mas sim pertence a uma cultura de classe.

A sociologia da cultura está associada à teoria de dominação e, portanto, pela cultura, também se percebe uma hierarquia em que os dominantes determinam as relações de significações culturais.

Considerando a influência da cultura dominante, Bourdieu (1998) fala em “subcultura” quando os comportamentos e valores de um grupo são designados pelo “grupo dominante” considerando a sociedade global, e chama de “contracultura” quando os grupos se opõem à “cultura de dominação” e tentam promover novas formas culturais.

Porém, a escola está ainda longe de provocar rupturas, no sentido de construir currículos que realmente dêem conta da demanda necessária à promoção dessas novas formas culturais, pois ela continua valorizando a cultura daqueles que detêm o poder, e, conseqüentemente, os membros das classes dominadas acabam sujeitando-se a essa cultura, promovendo a escola, dessa forma, uma desaculturação, “[...] no sentido de perda da cultura de origem” (BONNEWITZ, 2003, p.120), visto que, para se permanecer entre os iguais da escola, não é permitido que as diferenças sejam salientadas.

Por isso muito do sucesso escolar dos alunos se dá quando as relações culturais destes coincidirem com a de seus mestres, com isso “[...] os critérios de sucesso são os critérios sociais e não os escolares”.(BONNEWITZ, 2003, p.117).

A cultura evolui processual e naturalmente, e o sistema cognitivo faz parte desse processo. E assim os conceitos também se desenvolvem de forma biológica e, também de forma cultural que tanto a família, como a sociedade e a escola não poderão desconsiderá-los.

Vygotsky (1998-a) elenca duas linhas que interferem no desenvolvimento humano: a dos *processos elementares*, de origem biológica; e as *psicológicas superiores*, de origem sociocultural. É da relação entre essas duas concepções que se estrutura o desenvolvimento cognitivo. Para isso é imprescindível a interação com seus pares e com o objeto de estudo. É nesse contexto que o ser humano vai se constituindo e interiorizando as normas da cultura, desenvolvendo-se também cognitivamente de forma processual, considerando o meio social e histórico, sendo intermediado por sistemas simbólicos, entre eles a linguagem. Essa forma de valorização do histórico, do social e do cultural tem sido designada de teoria sociointeracionista, cujo meio, onde o aprendiz convive e interage, é o suporte inicial para procurar dar conta de entender, construir e reconstruir significados.

A aprendizagem ocorre ao longo de toda a vida, porém na fase inicial as aquisições diferem da fase adulta. Na infância, a aprendizagem é processada mais rapidamente, e isso se confirma com a divulgação das constantes pesquisas que afirmam sobre a importância do ambiente em que a criança vive nos primeiros anos de vida, pois esse meio irá influenciar

consciente ou inconscientemente a forma de aquisição de muitos conceitos. Nessa fase a família é fundamental, pois que nela o novo e o velho (as gerações) estão em constante processo de interação (BOMBASSARO, 1996).

Essa influência é determinante também na formação de hábitos. Em relação ao hábito de leitura, pode-se dizer que em muitos casos ele recebe essa influência de forma positiva, seguindo modelos de avós, de pais ou professores leitores. Isso não quer dizer que se o hábito da leitura não for adquirido durante a infância, essa pessoa não encontrará motivação para que seja desenvolvido na fase adulta.

Mas, para que o hábito de ler se transforme em *habitus*, em qualquer fase da vida, a leitura não poderá ser decodificação apenas, mas compreensão e interpretação, construção de sentidos do texto. É preciso esse conjunto de habilidades cognitivas para que se formem leitores competentes. Essas competências vão se formando gradativamente e não se pode esperar que o aprendiz chegue à fase adulta para começar. As competências de leitura precisam ser desenvolvidas desde quando as primeiras leituras de mundo começam a ser exploradas (antes mesmo da leitura da palavra) as quais não deixam de se processar por meio da linguagem.

1.5 A EDUCAÇÃO E OS ASPECTOS RELACIONADOS À LEITURA DESDE O INÍCIO DA COLONIZAÇÃO DA REGIÃO

Tanto o *habitus* como a cultura não são fenômenos que acontecem individualmente, mas sim são obras coletivas, que fazem parte de um tempo, de um espaço, de uma comunidade e da sociedade como um todo. Pode-se dizer, então, que a cultura possui uma regionalidade. É possível destacar, retomando o que já foi dito, que, na região aqui estudada, a valorização pela aquisição de bens materiais impulsiona e motiva para o mundo do trabalho e da produção. Isso nos leva a inferir que a atenção às demais questões é menor, dentre elas a preocupação com as questões educacionais.⁸

Dizemos isso, levando em consideração os dados colhidos em material sobre a educação do município de Farroupilha, realizado por estudantes do Curso de Pedagogia em 1984. Com

⁸ Encontramos pouco material escrito sobre a história da educação do município, utilizamos como base para aprofundar as análises um trabalho acadêmico, coordenado pelo professor Ivo Adamatti, da Universidade de Caxias do Sul, no ano de 1984, no qual constam entrevistas com antigas professoras, que é o que permitiu fazer algumas reflexões e um livro sobre a história do município de Farroupilha, de Alice Gasperin, que traz também alguns dados relacionados à educação.

base nesse documento pode-se afirmar que houve, nos primeiros anos em que chegaram os imigrantes uma preocupação com os estudos das futuras gerações. Isso fica evidenciado, quando as professoras, entrevistadas no referido trabalho, dizem através de seus depoimentos que os pais pagavam professores, construíam escolas, mandavam os filhos para a escola apesar da distância, porém fica também saliente nesses depoimentos a preocupação que essas gerações tinham com o trabalho. Em muitas oportunidades eram registradas saídas de alunos da aula mais cedo para levarem o almoço até a lavoura. Naqueles tempos, os que trabalhavam na roça não voltavam para casa para almoçar, ou, em épocas de muito trabalho, era preciso faltar à aula para ajudar na roça, o que não ocorria em dias chuvosos, “quando chovia a frequência na aula era maior, pois não precisavam trabalhar na roça” (M.S. Professora aposentada), isso nos leva novamente a hipóteses de que o *ter* (bens materiais) se sobrepunha ao *ser*.

Ao analisar as plantas das construções das escolas autorizadas, na época, (década de 1930) pelos órgãos oficiais, conferir Figura nº 1 (ANEXO A), não se percebe em nenhuma delas espaço reservado à biblioteca. A prioridade era dada às salas de aula, pois o professor era a maior fonte de informação. O espaço da biblioteca era considerado artigo de luxo, que só apareceu poucos anos mais tarde em algumas escolas. Isso não quer dizer que, existindo o espaço, havia a disponibilidade de livros.

Nas fotos das salas de aula, de turma de alfabetização do período de início da colonização, ver Figura nº 2, (ANEXO B) não aparece exposto nenhum registro escrito, nem lugar destinado à organização de material como livros, revistas e mapas, o que nos leva a acreditar que a escola não possuía tal material, ou, se existia, as crianças não tinham acesso. Tendo presente as dificuldades daquela época, tanto em relação à estrutura física como didática e de formação pedagógica dos professores não nos cabe aqui julgar ou criticar as soluções e as condições do trabalho pedagógico de outrora, mas também não se pode desconsiderar possíveis resquícios da cultura e da história da educação naquilo que hoje se faz em educação formal.

No início da colonização, a única exigência para ser professor era saber ler e calcular, também não havia uma idade mínima, assim a maioria dos professores iniciava sua vida profissional muito jovem, eram meninos e meninas de 11, 12 e 13 anos, o que permite pensar que as responsabilidades também iniciavam cedo. Além das dificuldades habituais, um dos maiores problemas enfrentados pelos professores daquele período de colonização era em relação à língua, pois havia alunos alemães, italianos, franceses, que falavam suas línguas maternas, e o

professor deveria ensinar em português. Se considerarmos os dias de hoje, em que as crianças e os adolescentes, cuja maioria é privada de muitas responsabilidades, vamos nos dar conta de que as “crianças-professores” de outrora muito contribuíram com a educação formal, pelas condições reais que possuíam.

Os registros⁹ dizem que, nos primeiros anos de colonização, o método utilizado para a alfabetização era o da soletração, que consistia no “casamento” de uma consoante com uma vogal e assim sucessivamente até formar a palavra. Essa forma de trabalho era chamada de “*método João de Deus*”, porque o livro que usavam era a “*Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*”, de João de Deus. No 2º ano, usavam o mesmo autor. No 3º ano, o livro era de Alfredo Clemente Pinto e trazia uma série de leituras escolhidas com um apêndice de exercícios de redação. O 4º e o 5º anos, utilizavam a “*Seleção em prosa e verso*”, também de Alfredo Clemente Pinto, e para matemática usavam “*1ª Aritmética para meninos*” de José Souza. E ainda, para o 5º ano, utilizavam o “*Manuscrito brasileiro*” de Afonso Guerreiro Lima onde constavam hinos da História do Brasil. Porém, já começam, nesse período, estudos relacionados ao método analítico sintético¹⁰.

Percebe-se, então, que o entendimento de leitura estava direcionado à decodificação, os alunos só eram considerados aprovados, quando “venciam” “*A Seleção*”. Para avaliar o conteúdo do livro, eram realizadas provas no final do ano letivo, a qual era soberana e por isso muito temida. Após “*vencer o livro*”, o aluno estava liberado da escola, pois “*não havia mais o que ele aprender ali*” (S.M, professora aposentada).

No início do século XX, ensinava-se apenas com base nos livros, mais tarde, (aproximadamente a partir da segunda metade da década de 30) orientadores do município começaram a acompanhar o trabalho. Porém, pelo que é possível constatar, esse acompanhamento era com o objetivo de fiscalizar o trabalho do professor, pois a tarefa dos orientadores era recolher mensalmente o “*diário*”, documento obrigatório de registro das aulas do professor, para verificar se as aulas estavam sendo planejadas. Isso contribuía para a formação de um educador passivo que se sentia na obrigação de fazer o trabalho sem questionar. Resquícios desse tempo são sentidos hoje quando a maioria dos professores não consegue

⁹ Os registros, entrevistas e documentação a que nos referimos constam no trabalho acadêmico mencionado na nota nº 8.

¹⁰ Método que já não direciona o ensino apenas a partir da letra e da sílaba isoladas, mas partindo da palavra, ou seja, do todo para as partes. Primeiro faz a análise para depois a síntese.

possuir autonomia no seu trabalho e, conseqüentemente, não proporciona essa autonomia ao seu aluno que geralmente se torna um sujeito dependente e sem criticidade, favorecendo dessa forma a persistência da cultura do poder dominante.

O professor assumia diferentes tarefas na comunidade, entre as quais, a de ler e escrever cartas, ler escrituras de terras, fazer compras na cidade, pagar contas nos bancos da vila, aplicar injeções, aconselhar, ajudar em preparativos para casamentos, ouvir confidências, organizar as celebrações festivas, geralmente de cunho religioso. Era responsável pela ornamentação da capela e pelas “*leituras sagradas*”. O maior objetivo dessa escola centrava-se na formação religiosa e no preparo para “*lidar*” com a vida prática, fora do ambiente escolar (cálculo, leitura e escrita).

Essa situação foi aos poucos sendo modificada, e aqueles que iam aprendendo a ler, começavam a “*defender-se sozinhos*” e também ajudar a família no que se relacionava à leitura e à escrita, porém no geral essa prática era apenas para satisfazerem-se as necessidades imediatas.

Com o passar dos anos, as necessidades de leitura e escrita foram também aumentando e a leitura apenas para a decodificação e a aquisição de informações, já não é suficiente, ela exige do leitor elaborar e construir sentidos, estabelecendo relações com a realidade de forma crítica e reflexiva, ampliando, assim, as possibilidades de interlocução e de interação com os autores, com os outros, compreendendo, criticando e avaliando os textos, e os fatos da vida, permitindo que os efeitos da leitura se projetem para além do texto, para a realidade, exigência que ainda hoje é um objetivo a ser alcançado.

Para chegar a esse estágio de leitura, precisamos considerar o aprendiz um ser social, possuidor de uma história e membro integrante de um ambiente físico e cultural.

O gradativo crescimento da população na cidade de Farroupilha, expandindo a sua orla periférica, provocou a formação de bairros de classe média baixa. Isso se deve principalmente ao fator industrialização nessa região. Esse fato fez com que aumentasse também o número de alunos, de escolas e de professores, porém em se tratando de investir em leitura não se percebem, na mesma proporção, melhorias nas estruturas que valorizam um ambiente para tal prática. As pessoas possuem pouco acesso aos livros, não há livrarias que vendem livros no município. A aquisição de livros por essas livrarias só ocorre por solicitação prévia do leitor. Certamente não há livros nas livrarias porque não há demanda. Este tipo de bem cultural não

produz impacto, não favorece a aparência física, nem é um imóvel ou algo que na visão da maioria dos seus habitantes mereça destaque ou proporcione *status* e poder ou voto nas eleições.

Pergunta-se se essas considerações podem ou não estar implicadas na formação de um leitor competente? Se considerarmos o processo de alfabetização e as diferentes instituições pelas quais passa o leitor desde o nascimento, vamos perceber a importância desses aspectos todos na sua formação integral. Porém, em que proporção cada uma delas poderá desenvolver as competências de leitura necessárias ao leitor que a sociedade atual exige? Pretende-se tentar responder a estas questões no próximo capítulo.

1.6 LEITURA: breve histórico dos métodos utilizados no início da alfabetização escolar

O método de alfabetização utilizado para alfabetizar os antepassados dessa região foi, aos poucos, na sua maioria¹¹, sendo substituído por outros, assim como os modelos de alfabetização no Brasil, há muito tempo, vêm sendo discutidos e testados na ânsia de melhorá-los. Apesar de muito explorados, ainda há um longo campo a ser pesquisado e principalmente experienciado por aqueles que fazem esses modelos serem aplicados na prática, normalmente os pais e os primeiros professores.

Historicamente, a leitura vem sendo desenvolvida na escola partindo de estratégias que tratam do específico e passam para o que é universal, ou seja, durante o processo de alfabetização a criança aprende primeiro a letra, depois a família silábica, palavras simples (que não possuem encontro vocálico ou consonantal), frases simples, parágrafo e por fim o texto. Para Colomer (2002), isto leva a pensar que o leitor irá partir de unidades inferiores de um texto para chegar aos níveis superiores da frase e do texto, ou seja, do particular para o geral.

Durante muito tempo a adoção de um único livro didático, que era seguido do início ao fim, determinava todas as atividades de leitura. Mais tarde, a crítica acirrada a esse instrumento didático fez os professores conforme seus depoimentos, omitirem a sua utilização, embora na realidade ainda o utilizam, talvez, não um único livro ou cartilha, mas a junção de recorte de alguns deles. Não é nosso objetivo aqui analisar os livros didáticos, nem censurar seu uso, mas salientar que é um material de uso constante nas salas de aula, principalmente nos anos iniciais e, portanto, não é possível falar em leitura sem fazer referência a eles.

¹¹ Hoje existem algumas práticas de alfabetização que resistiram e continuam sendo desenvolvidas da mesma forma (com métodos tradicionais).

Bem no final do século XIX, começou no Brasil o processo de nacionalização do livro didático. Os brasileiros preocuparam-se em produzir material adaptando-o à realidade do país. Nesse período cresceu o mercado editorial, era preciso dar destino ao material produzido. E assim a escola tornou-se o meio possível de fazer circular essas produções (MORTATTI, 2000).

Como já naquela época as dificuldades na leitura eram preocupações dos educadores, o acesso proporcionado pelo livro didático à cultura letrada poderia ser a solução, pensavam alguns. Com esse pensamento é que foram elaborados verdadeiros manuais que os professores passaram a seguir fielmente, e nas cartilhas encontravam-se o método a ser seguido e o conteúdo a ser ensinado.

Conforme Mortatti (2000), as primeiras cartilhas produzidas por brasileiros, a maioria professores cariocas e paulistas, baseavam-se em métodos sintéticos, em que privilegiavam a soletração e a silabação. Entre as cartilhas daquele período e períodos posteriores não é possível perceber muita evolução, o ensino da leitura iniciava com a apresentação das letras e seus nomes em ordem crescente de dificuldades, de acordo com o julgamento dos escritores. Depois, essas eram reunidas em sílabas para que os alunos memorizassem as famílias silábicas. A leitura era solicitada conforme as sílabas e as letras que iam aprendendo, depois eram ensinadas frases isoladas, que contemplavam as letras já aprendidas, geralmente sem nenhum significado para a criança.

Geralmente as letras eram ensinadas, em uma seqüência pré-estabelecida. Primeiro as vogais, depois, v, b, f... Isso também era conteúdo nas escolas que formavam professoras, justificando, por exemplo, que a letra “v”, “precisava ser a primeira consoante a ser aprendida junto com as vogais, pois permitia a escrita e a leitura de muitas palavras. Talvez por isso é que a famosa frase das velhas cartilhas "Ivo viu a uva" fez tanto sucesso e também foi objeto de muitas críticas por estudiosos mais recentemente.

Em relação à escrita, nessa fase inicial, a ênfase era para a caligrafia, a cópia, ditados, formação de frases, geralmente com o uso de palavras já memorizadas.

No início do século XX, as cartilhas procuraram adaptar-se aos estudos que estavam sendo realizados e começaram a direcionar-se para o método analítico da palavração e da sentencição (MORTATTI, 2000). Essa nova postura pedagógica passa a olhar a criança sob uma concepção mais psicológica, e a psicologia infantil passa a entrar na discussão pedagógica dos métodos de leitura e escrita, priorizando o como ensinar. Assim a leitura na alfabetização

passa de letras soltas e de palavras isoladas e descontextualizadas a pequenas histórias, com algum nexos lógico.

Aproximadamente em 1930, as cartilhas mesclam os métodos, usando ora atividades sintéticas, ora analíticas, com letras, sílabas, palavras e pequenos textos. Nas escolas, a maioria seguia o ritmo da mesma forma.

Os constantes questionamentos na década de 80 do século XX, as contribuições de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky e mais o aprofundamento de leituras de Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e outros fizeram surgir, nas capas das cartilhas, termos como “construtivista”, “sociointeracionista”, porém pouco se diferenciavam dos modelos das cartilhas tradicionais. Algumas até procuraram utilizar temáticas juntando os conteúdos e fazendo referências aos autores desses conceitos dizendo trabalhar com projetos que, na verdade, não passam de fragmentos recortados e colados de um lugar para outro. Certamente houve tentativas de aprimoramento. Acredita-se que diversos aspectos evoluíram principalmente em relação às temáticas apresentadas, as atividades envolvendo o saber fazer, a construção de alguns jogos e brincadeiras, porém não se percebem mudanças no que se refere ao conceito de alfabetização, deixando transparecer a concepção de que o aluno somente poderá ler após terminar a cartilha, só então poderá ler outros tipos de texto. Não há desafio à busca de outras fontes de informação.

Com tudo isso, ainda hoje os conteúdos continuam sendo tratados como objetos de transmissão, mesmo que diferentes experiências e estudos se empenhem em mostrar que novas concepções e abordagens de ensino precisam ser colocadas em prática e não ficar apenas em termos de experiências e “modelos” teóricos.

Para dar conta de refletir a cerca de estratégias dos processos que tornam o aprendiz um leitor competente, faz-se necessário resgatar a base inicial dessa formação.

Kaminski e Gil (2001) apontam diversas abordagens de ensino que fizeram e/ou ainda fazem parte dos métodos de alfabetização utilizados nas escolas brasileiras. Entre essas correntes estão a tradicional, a renovada, a tecnicista, a crítico social, a piagetiana, a montessoriana, a construtivista e a libertadora¹².

¹² Muitos autores já escreveram sobre essas diferentes correntes, por isso não iremos nos deter a elas, utilizamos a referência citada, para definir sinteticamente a corrente: *tradicional* como sendo aquela que prima pela transmissão do conhecimento, na *renovada* o centro de todo processo está no aluno, ele é considerado um indivíduo livre, ativo e social; na *tecnicista*, o professor é o especialista, faz uso constante de manuais e técnicas, mesmo sem objetivo; a *crítico-social*, diz que não basta discutir questões sociais e atuais é preciso considerar a história; a *piagetiana* possui caráter social, defendendo a adequação pedagógica considerando o nível cognitivo do aluno; na *montessoriana* o aluno se auto-educa com o auxílio de materiais didáticos; a *construtivista* enfatiza o conhecimento

Essas diferentes abordagens, segundo Feil (1985), podem ser agrupadas em dois grandes grupos: métodos sintéticos ou tradicionais e métodos analíticos ou globais.

1.6.1 Métodos sintéticos ou tradicionais

Os métodos sintéticos são também entendidos como aqueles tradicionais, englobando o alfabético, o silábico, o fônico e tecnicista, que não consideram o meio social e as necessidades reais da criança, não permitindo que ela adquira autonomia nem que argumente sobre o que pensa, impossibilitando a expansão de seu pensar. Essa abordagem de ensino ainda é rotineira e baseada só em técnicas (fazer por fazer), contribuindo para tornar um aluno passivo, um cidadão conformado, um trabalhador sem criatividade e sem iniciativa (FEIL, 1985).

Essas formas de trabalho ou estratégias de ensino esgotam rapidamente a atenção das crianças, pois não lhes exigem maior raciocínio, levando-as a pensar que são incapazes de fazê-lo. As aulas são monótonas e cansativas, porque não consideram o lúdico tão importante na fase inicial da vida da criança.

Hoje os alunos já não estão aceitando passivamente a rotina proposta pelos métodos tradicionais. Não revelam isso argumentando suas posições, talvez nem se dêem conta disso, mas suas reações dizem muito, pois algo lhes incomoda. Como consequência, começam a ser percebidos os fracos resultados, os quais não satisfazem a ninguém. Nos discursos dos professores, esses alunos estão sendo um “problema”, estudam “sem concentração” e são “indisciplinados”.

Braggio (1992) diz que esses métodos tradicionais, hoje ainda utilizados para alfabetizar, não vêem o homem como membro da sociedade como um ser e possuidor da linguagem, adquirida na interação com os outros e com o ambiente. Esses métodos acabam não levando em conta a forma como a linguagem é compreendida, o que faz com que todo o processo seja desvinculado do contexto social, histórico e cultural do alfabetizando.

O início da alfabetização parece privilegiar determinadas habilidades, como estímulo resposta. Fazem-se associações de forma “passiva, mecânica, repetitiva e imitativa” (BRAGGIO, 1992, p. 07), e a linguagem acaba sendo o objeto que vai mediar o sujeito e o

anterior a escola, sendo o aluno levado a construir seu próprio conhecimento e a *libertadora* defende a educação crítica, tendo em vista a superação das desigualdades, centrada em temas sociais e políticos.

conhecimento, colocando esse sujeito como ser passivo, que nada sabe “*tabula rasa*”, o qual absorve os estímulos propostos pelo ambiente. Essa é uma concepção positivista de ensino.

Nesse modelo, o homem é concebido como um ser passivo, incapaz de experimentar contradições tanto a si próprio como à sociedade, sendo também a sociedade vista como algo estático, homogêneo sem espaços para a diversidade. Essa concepção de ensino e de vida parece vingar ainda no mundo de hoje embora a realidade esteja exigindo um sujeito competente, crítico e criativo. Esse fato revela pouco avanço nas questões de ensino, apesar dos estudos na área.

Muitos estudiosos se deram conta disso, e, com o passar dos anos, as críticas se intensificaram gradativamente em relação a esse método de alfabetização, estudos foram direcionados e discursos remetidos aos métodos globais, mas ainda muitas práticas conservam quase que exclusivamente os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem.

1.6.2 Métodos analíticos ou globais

Desde 1787, uma corrente de pensamento, contrária à forma sintética de ensino, vem apresentando pesquisas e experimentos partindo para uma visão analítica. As bases do método analítico, (FEIL, 1985) lançadas na época, consistem na visão de alfabetização e do ensino da leitura partindo do universal para depois fazer a decomposição. No entendimento do seu precursor Nicolas Adams, o todo era a palavra.

Ele justifica a necessidade dessa metodologia dizendo que, para a criança, não tem sentido apresentar um objeto em partes, para ser interessante, a criança precisa primeiro saber do todo. Em uma roupa, por exemplo, apresenta-se a peça inteira, para depois dizer o que são a manga, os bolsos, os botões.

Para romper com a estrutura dos métodos sintéticos, muitos conflitos tiveram que ser administrados, e a resistência aos métodos globais podem ser sentidas ainda hoje.

Já naquela época, falava-se em globalização e em palavras pertencentes ao contexto e linguagem infantil, utilizando as bases da Psicologia para entender o mundo da criança e enfatizando a necessidade de explorar o jogo e o movimento na fase da alfabetização. Até a organização da sala de aula busca redimensionar os espaços, permitindo à criança maior liberdade de agir, e os recursos como sucata, cartelas, caixas com jogos ficam à disposição das crianças.

Surge a necessidade de fundamentar referenciais associados à Psicologia, à Lingüística e à Sociologia, pois se percebe que não é mais possível desconsiderar essas Ciências, que estão diretamente implicadas no processo de alfabetização.

Essa idéia de globalização evolui e mais tarde, aproximadamente em 1818, com a globalização, já não se refere apenas à palavra, mas a uma frase, em que se analisa com a criança o sentido desta. Assim como essa inovação teve adeptos, também continuou encontrando resistências, como ainda hoje a maioria dos educadores não aceita facilmente as mudanças, pois isso implica questionar a própria prática, argumentar sobre seus referenciais e, o que é mais difícil, implica sair da rotina pré-estabelecida e deixar de atribuir a não-aprendizagem a simples falta de interesse ou dificuldades do aluno.

A linha adotada pelos métodos globais apresenta correntes de ensino crítico-social, piagetiana, montessoriana, construtivista e libertadora recebendo importantes contribuições, entre elas as de Decroly, Montessori, Piaget, Wallon, Freinet, Vygotsky e, mais recentemente, Paulo Freire, entre outros estudiosos de renome, o que permitiu enriquecer e aprofundar o conceito de alfabetização.

Braggio (1992) não fala em métodos analíticos, mas em modelos: psicolingüístico, interacionista e sociopsicolingüístico de leitura. Nesse trabalho, o autor enfatiza que, a partir de 1960, a alfabetização e, principalmente, a leitura ganham maior interesse de psicólogos e lingüistas que passam a estudar mais o cérebro humano.

Embora ainda predominam as análises sobre competência lingüística¹³, segundo a visão de Chomsky, em que a linguagem é considerada inata e especificamente humana, os lingüistas passam a procurar aspectos sociais que constituem a linguagem, não a aceitando apenas como fragmento, mas considerando-a no seu contexto real de uso.

É assim que a Sociolingüística ganha destaque no campo da alfabetização, ao valorizar o saber que o contexto sociocultural traz, não se restringindo apenas ao poder do padrão culto de uso da língua. Nesse entendimento, considera-se que os professores saibam diminuir a distância entre o que as crianças já sabem e o que elas precisam saber, considerando a educação formal da instituição escolar.

Nessa visão, a alfabetização passa a ser “[...] um fenômeno social complexo que é determinado pelo papel da língua escrita no funcionamento de uma comunidade” (BRAGGIO,

¹³ Trataremos mais especificamente deste tema no próximo capítulo.

1992, p. 40), e também melhor compreendido, quando é colocado dentro do contexto social, pois a cultura interfere no grau de compreensão, quanto mais distante for o texto da realidade do aluno maior será a dificuldade de o aluno entendê-lo.

Portanto, nos métodos globais de alfabetização que estão associados a modelos interacionistas, sociointeracionistas e sociopsicolinguísticos, as leituras são vistas como funcionais, elas precisam ter utilidade para o aprendiz, entendendo o ato de ler como um processo de construção de sentidos.

1.7 TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO À ALFABETIZAÇÃO INICIAL

A perspectiva apontada pelos métodos globais faz surgir no vocabulário da Educação e das Ciências da Linguagem, há aproximadamente duas décadas, o termo *letramento*.

Ser letrado, além de saber ler e escrever, é fazer uso freqüente e competente da leitura e da escrita, o que torna diferente da concepção de alfabetizar, no sentido de apenas tornar o aprendiz capaz de ler e escrever. Então o letramento é um processo social, visto que a vida cotidiana das pessoas está permeada pela leitura e pela escrita, já a alfabetização é um processo que depende além dos fatores de interação com o meio letrado, das relações internas do aprendiz (SOARES, 2003-b).

Talvez por não ser considerada essa dimensão do letramento que envolve as condições sociais, culturais e econômicas é que, apesar dos muitos programas de alfabetização no nosso país, ainda há um grande fracasso quanto ao número de leitores. O que acontece na maioria das vezes é que, os professores se contentam em ensinar a ler e a escrever, quando se deveriam, em seguida, criar condições para que houvesse aos alfabetizados disponibilidade de ambiente de letramento, fazer parte de um mundo letrado, com acesso facilitado à leitura e à escrita, aos livros, às revistas e aos jornais, às livrarias e às bibliotecas. Viver em tais condições sociais, com certeza, faria melhorar as estatísticas que apontam os leitores competentes em nosso país, e a leitura e a escrita passariam a ter uma função para o aprendiz tornando-se uma necessidade e uma forma de lazer (SOARES, 2003-b)¹⁴.

A palavra letramento pode até não ser muito utilizada, mas o seu conceito está presente no discurso da maioria dos professores durante a realização da pesquisa de campo que este

¹⁴ Mais referências sobre esse assunto podem ser encontradas no livro de Magda Soares, *Letramento: um tema de três gêneros* (2003-b) e no livro organizado por Ângela Kleimam, *Os significados do letramento* (1995).

trabalho exigiu, porém não é exatamente isso que se constatou na prática, ficando explícita uma contradição entre o saber e o fazer acontecer de fato, conforme mostraremos mais adiante.

O grande problema da alfabetização está em que, durante muito tempo e ainda hoje, se “ensina” que primeiro é necessário “saber” para depois “saber fazer” e posteriormente “aplicar” em outras situações comunicativas.

Convencionou-se que a técnica de decodificar letras, palavras, frases é necessária para então ler livros, compreendê-los e depois interpretá-los. Em alfabetização uma aprendizagem não é pré-requisito de outras, elas podem acontecer simultaneamente.

Magda Soares (2003-a) exemplifica esse processo simultâneo, utilizando a relação com o forno microondas, dizendo que é possível aprender para que serve cada botão, mas ficar sem usá-lo. Para aprender a utilidade de cada botão, é preciso saber a técnica, mas só ela não basta, é preciso aprender a usar diante das necessidades. O mesmo deve ocorrer com a leitura e a escrita. Se esperar muito para poder fazer uso delas, corre-se o risco de perder o interesse pelo que se quer saber, e as aprendizagens tornam-se sem significado.

Conclui-se que o domínio da técnica, do código convencional da leitura e da escrita não é suficiente para ler e escrever de forma competente.

O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) vem mostrando números nada animadores em relação ao desempenho dos estudantes relacionados ao desenvolvimento das competências e habilidades de leitura, apontam que 30% dos alunos com quatro anos de escolaridade são analfabetos.

Alguns professores e pesquisadores culpam a alfabetização construtivista pelo fracasso escolar, porém esse fracasso não é recente, vem de longa data. Enquanto ao alfabetizar não houver preocupação com o letramento, certamente histórias de insucesso continuarão sendo contadas. É preciso rever muito mais que os métodos, é preciso rever os referenciais que estão implicados no fazer pedagógico.

O problema é que, diante das diferentes interpretações da concepção construtivista, passou-se a negar todo e qualquer método, seja ele fônico, silábico, global¹⁵.

O fato é que hoje a maioria dos professores diz seguir a linha construtivista, e ela realmente desestabiliza muito educador que, diante de toda discussão provocada por essa teoria,

¹⁵ O método *fônico* se apóia no ensino da relação entre sons e letras, o método *silábico* privilegia o ensino da junção de uma vogal com uma consoante, formando sílabas para depois formar a palavra e para o método *global* o importante é o contexto, vai do todo para as partes.

faz docentes de Séries Iniciais ficarem receosos em dizer que adotam um método ou cartilha, então possuem um discurso teórico construtivista, mas não sabem o que fazer com ele. Copiam um pouco de cada cartilha para elaborar seus planos de ensino¹⁶. Estão longe de serem planos de aprendizagem¹⁷. Assim, hoje, a maioria não sabe dizer qual é o método que utiliza, ou se sabe, na prática dificilmente condiz com sua linha de discurso.

A crítica a essa concepção construtivista dos métodos analíticos é justamente aos alfabetizadores que adotam a técnica do texto pelo texto sem considerar a bagagem cultural que os educandos trazem do contexto familiar sem, a partir dele, propor atividades interativas. Cabe também salientar que muitas crianças vêm desse contexto com pouco contato com o texto, pois hábitos relacionados à leitura e à escrita não fazem parte da vida delas nem da família, nem do grupo social em que vivem, porque também não são valorizados pela família, portanto herdam uma história em que há defasagem de aspectos que se referem à constituição do leitor.

A criança não aprende a ler apenas pelo convívio com os textos nem somente com um ambiente alfabetizador. Ela vai testando hipóteses e, para certificar-se delas, é necessária a intervenção de alguém, seja o professor, o colega, ou alguém da família que irá mediar essa testagem até tornar-se alfabetizada. As hipóteses continuam a ser testadas e passam a ser pesquisadas segundo o sistema ortográfico de escrita, quando se trata de produção textual. Assim, é fundamental a orientação sistemática e progressiva para que a criança possa avançar e explorar o material de forma competente. Por isso, reforça-se que não adianta o ambiente ser alfabetizador, é preciso haver mediação de alguém.

Nesse sentido, os textos são fundamentais, porém não são os tradicionais textos que as cartilhas contêm, como, por exemplo, “*a vaca voa*”, mas textos que possuam significados reais. Portanto, se a escola desconsiderar a realidade da sua clientela, certamente constituída de crianças das classes menos favorecidas, que já trazem em sua história de vida a pouca atividade com a prática de leitura, essas crianças estarão condenadas ao fracasso não só escolar, mas também profissional visto que hoje o mercado de trabalho exige além da qualificação a titulação.

¹⁶ Plano de ensino é aquele que o professor elabora e avalia, os alunos apenas participam da sua execução (Vasconcellos, 2004).

¹⁷ Plano de aprendizagem é aquele em que professor e alunos participam da sua elaboração, execução e avaliação, o professor faz a mediação do processo. (idem).

Talvez a perspectiva desse fracasso esteja cada vez mais saliente devido à deturpação do conceito de leitura e escrita, pois muitas vezes a própria criança é convencida de que já sabe ler e escrever, quando de fato ela tem muito a aprender. Ela acaba o Ensino Fundamental com a ilusão de que sabe, quando, na verdade, não dá conta de elementos básicos do processo de alfabetização, permanecendo apenas na decodificação.

Nessas circunstâncias, o fracasso é inegável, é um problema presente e incontestável. E o que fazer diante dele, é que é preciso esclarecer. Para isso faz-se necessário investigar qual a relação entre as atividades de leitura praticadas durante o processo de alfabetização e o de formação do leitor competente. Pergunta-se: as atividades trabalhadas pela escola dão conta do desenvolvimento das competências e das habilidades de leitura necessárias ao aprendiz do século XXI? Para responder a essas questões, primeiro precisamos refletir sobre a complexidade que envolve os termos habilidades e competências, porque muito se fala em leitor competente, mas que competências o leitor precisa adquirir?

2 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS NA LEITURA

2.1 RELAÇÃO COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A respeito das competências e habilidades necessárias à formação do leitor competente, consideramos oportuno especificar os diferentes domínios relativos à leitura, que tanto Lyle Bachman (2003), como Ignacio Neis (1982), Daniel Coste (1978) e também Jocelyne Giasson (1993) apresentam nos seus estudos, aos quais tentaremos relacionar à percepção de possíveis influências lingüísticas regionais ocasionadas pela colonização italiana, como variáveis que possam interferir nas práticas de leitura da região.

Começamos buscando um conceito para competência que melhor se adapta ao uso que faremos neste trabalho, visto que competência é um termo que oportuniza diferentes possibilidades de uso e em diferentes áreas. Vê-se mais assiduamente o seu uso no meio empresarial, no que se refere ao trabalho competente, inserido numa visão pragmática, trabalhado no sentido de conhecimento tecnológico, colocando-o a serviço das empresas, com o objetivo de promover o lucro. Mais recentemente, esse termo é utilizado no meio educacional. Apesar das diferentes interpretações possíveis, às vezes o termo se dá de forma equivocada. Aqui procuraremos considerar os aspectos que envolvem o conhecimento lingüístico, enfatizando a competência comunicativa, e se possível, desfazer alguns mal entendidos que envolvem esta temática na sua relação com a educação formal.

É Saussure um dos primeiros que trata do saber lingüístico, em 1916, e posteriormente Chomsky, a partir da década de 1960. Ao abordar os conceitos de língua e fala, Saussure diz que a língua envolve o saber lingüístico, ou seja, saber falar historicamente sobre determinado assunto, e que a fala é a realização ou a expressão desse saber. Para saber falar sobre determinado assunto é preciso conhecê-lo. Chomsky chamou isso de competência, e ampliou dizendo que se há saber sobre o assunto, ou se o sujeito é capaz de falar sobre ele, é porque é lingüisticamente competente. Contribui, ainda, dizendo que todos os seres humanos já nascem com uma determinada competência lingüística, e que, independente do lugar ou da língua em

que estejam inseridos, eles aprenderão as normas gramaticais da língua segundo a cognição mental do mesmo indivíduo. A competência lingüística é, para Chomsky, universal. Com isso diferencia de Saussure na terminologia, que este chamou de saber lingüístico, e também no conteúdo, pois para Saussure a liberdade dos falantes consiste em combinar os atos de vontade e inteligência, onde o falar individual depende da vontade e do entendimento do indivíduo (COSERIU, 1992).

Apesar de não serem equivalentes, pode-se dizer que os conceitos de competência e de performance, utilizados por Chomsky, derivam dos conceitos saussurianos de *langue* e *parole*. Chomsky utilizou o conceito de competência como o conhecimento da língua e o de performance como o uso da língua, mais precisamente como conhecimento da gramática da língua e a aplicação deste conhecimento.

Segundo Chomsky (1997) (apud BOURDIEU 1998, p.43-4), a competência lingüística é uma parte da capacidade do cérebro humano, cujos princípios são inatos, e se especificam pelas experiências, sendo então todas as normas e regras que compõem os processos gerativos do falar, tratando a competência como um conhecimento homogêneo de falantes e ouvintes ideais, cuja realização é efetivada pela atuação. Sendo homogênea só se alcançaria a competência por idealização.¹⁸

Segundo o Dicionário de Linguagem e Lingüística (TRASK, 2004, 58-9), a língua é considerada abstrata e com variedades de regras, que pela sua complexidade são cometidos muitos erros e também lapsos, como esquecer nomes ou palavras que fazem parte do vocabulário; entender de forma equivocada o que outros expressam, e também muitas vezes no meio do discurso se esquece o que queria dizer. Para que sejamos competentes lingüisticamente, precisamos ter a capacidade de usar a língua. Chomsky diz que esses erros devem ser desconsiderados. Ele afirma que cada pessoa possui uma competência lingüística abstrata, isso independe dos erros cometidos e diz que a preocupação da teoria lingüística deve ser em tentar saber em que consiste essa competência, e que o erro deve ser tratado com especificidade em disciplina a parte.

¹⁸ Bourdieu diz que a linguagem empregada em uma situação não depende apenas da competência lingüística no sentido chomskyano, o qual defende que o indivíduo é inconsciente dela, isto é, não a controla, não a julga. Para o autor depende, sobretudo das camadas cultas da sociedade que são quem dominam o “mercado lingüístico”. Então, “[...] a competência dominante opera como um capital lingüístico capaz de assegurar um lucro de distinção em sua relação com as demais competências”. (BOURDIEU, 1998, p.43-44).

O que a lingüística tem feito desde então é estudar esses princípios inatos levantados por Chomsky e investigar seu uso. A partir de 1950, Coseriu¹⁹, que também se dedicou a essa temática, avançou, dizendo que a língua, bem como o uso que se faz dela, é produto da cultura de um povo e tenta explicar o funcionamento do cérebro a partir da reflexão que se dá na comunicação entre os falantes. Não desconsiderou os fatores biológicos, porém, diferente de Chomsky, não os utilizou para explicar a competência lingüística, ele parte da atividade criativa do homem bem como de sua história e de sua cultura, dizendo que o homem possui capacidade de criar sua cultura, por isso, através da cultura, também é possível perceber as interferências dessa em relação à língua.

Assim para Coseriu (1992), a competência lingüística depende da cultura implicando três dimensões as quais relacionam-se entre si, sendo: a) a capacidade de falar de forma geral; b) de forma particular; c) e a competência textual. Ou seja, “[...] Competencia lingüística el saber que aplicam los hablantes al hablar y al configurar el hablar”²⁰ (1992, p.11).

Segundo o autor, existem quatro problemas que envolvem a competência lingüística: a) *aquela que diz respeito à compreensão da lingüística*, que seria o saber que aplicam os falantes ao falar; b) *de onde vem tal saber*, seria a natureza do saber, se é um saber técnico, um saber científico ou se é uma opinião; c) *qual é o conteúdo do referido saber*, se o sujeito conhece a forma e a estrutura dos conteúdos, bem como as operações que o envolvem e as regras e normas necessárias para realizar tais operações; d) *como está representado esse saber*, se está ou não estruturado o saber, em que planos e em que medidas. Mais adiante tornaremos a falar sobre essa problemática levantada por Coseriu.

Como podemos perceber, o conceito de competência relacionado à lingüística vem sendo historicamente estudado, é amplo, e envolve diferentes pontos de vista. Compartilhamos do pensamento de Coseriu, em relação à utilização do termo, por acreditar que a língua é algo histórico, evolui, é companheira do ser humano e, portanto, o meio cultural irá influenciar no seu uso e no desenvolvimento das competências.

Porém, para falarmos em competências de leitura, não poderemos fugir do termo *competência comunicativa*, que Trask (2004, 58-9) traz como sendo a “capacidade de usar a língua adequadamente em situações sociais”. Assim, além de saber utilizar a pronúncia, a

¹⁹ Eugenio Coseriu, lingüista em Montevidéu, Coimbra, escreveu entre outras obras “*Competencia Lingüística*”, traduzida para a língua espanhola em 1992.

²⁰ “Competência lingüística é o saber que os falantes utilizam ao falar e a representação dessa fala.”

gramática e o vocabulário, é preciso saber usá-la em situações de comunicação oral ou escrita, sabendo, por exemplo, comunicar aquilo que leu.

Para que o leitor chegue a tal nível de competência, ele precisa desenvolver certas habilidades, que, conforme Cruz (2002), estão implicadas na formação das competências, pois a aquisição das competências está associada a estruturas mentais inteligentes que conjugam diversos saberes envolvendo as dimensões do **saber**, do **saber fazer** e do **saber ser**, considerando as atividades que o aprendiz realiza.

Tendo presente essas dimensões, o conhecimento formal ou científico já não pode ser pensado apenas como informação, mas é preciso levar em conta as aprendizagens já interiorizadas, frutos de experiências anteriores e adquiridas no contato direto com elementos da cultura dos aprendizes, e que vai formando a subjetividade. É isso que constitui o desenvolvimento do sujeito para a construção da identidade pessoal e também da cidadania. É uma busca pelo desenvolvimento ideal e integral das potencialidades humanas, que Coseriu (1992), ao abordar os problemas que envolvem a competência lingüística, argumenta e enfatiza sobre a necessidade de o aprendiz *conhecer a natureza do saber* que precisa dominar.

Para chegar ao nível de aquisição das competências, são realizadas diversas operações mentais, que, pela sua repetição tornam-se sistemáticas e intencionais, constituindo assim as habilidades. É a prática constante de determinadas habilidades que formará a competência.

Diante das três dimensões descritas acima, pode-se sintetizar que o *saber* envolve o domínio cognitivo, ou seja, os conhecimentos produzidos pelas experiências de vida considerando o senso comum e aqueles produzidos cientificamente pela sociedade; o *saber fazer* que é a consolidação da ação ou das ações provocadas por esse conhecimento; e o *saber ser* que envolve o conhecimento posto em prática, sendo que este irá regular a ação da pessoa que vive numa sociedade. Por isso, é importante saber usar o *saber* em benefício do *viver* e do *conviver* socialmente. Se considerarmos o pensamento de Coseriu, em que ele questiona a aplicabilidade do saber, este será um dos problemas que precisam ser superados, pois, no que tange à educação formal, geralmente não é questionado, o porquê nem o para quê dos conteúdos.

Vista sob esta perspectiva, a competência é a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular e relacionar diferentes saberes, atitudes e valores, que vão sendo construídos através de

suas vivências e convivências intermediadas pela interação no meio sociohistórico e cultural, associando a isso os conhecimentos construídos na escola.

Essa articulação irá surgir das necessidades, interesses e desafios provocados pelo cotidiano. Assim, é possível entender que a competência perpassa necessariamente pela prática social, exigindo ações complexas e operações mentais importantes, visto que implicam em conhecimentos, atitudes e valores.

As competências acabam sendo decorrentes umas das outras, e não processos independentes e inatos como defendia Chomsky. Elas são construídas. O agir de forma eficiente, utilizando conhecimentos e valores na ação, repetido em diferentes situações vai se tornar competência. Assim o conhecimento precisa estar articulado à prática e produzir os efeitos desejados nos indivíduos, nos processos de interação social.

A prática das habilidades, o *saber fazer*, é que vai consolidar as competências, e essas passam a fazer parte da estruturação do pensamento e da ação do aprendiz, o que Bourdieu (1998) vai nomear como *habitus*, conforme abordado no capítulo anterior.

A discussão que envolve a importância do desenvolvimento das competências não é recente, há muito se fala sobre essa temática, porém parece que hoje esse discurso está mais acentuado, deixando de ser exclusividade do meio empresarial num sentido mais profissional. Está ganhando força principalmente no contexto escolar pela necessidade de redimensionamento da prática educativa tradicional, uma vez que, na nova visão de escola, esta não deve preparar para uma prática futura, mas para o mundo atual, não para problemas imaginários, mas para a resolução de problemáticas reais.

É nesse sentido que competências e habilidades estão relacionadas à educação e ao trabalho, pois os novos meios de produção exigem capacidade de pensar e de agir com maior autonomia, o que nos faz novamente concordar com Coseriu (1992) quando diz que para ser competente, o sujeito precisa saber como está e, em que medida está estruturado o saber, portanto precisa dominar o conhecimento, entendendo-o e possibilitando, dessa forma, fazer uso dele.

Hoje, pode-se dizer que o conhecimento tem sido o principal fator de produção, o que leva a necessidade da aquisição das competências de *saber*, *saber fazer* e *saber ser*. O fazer de natureza instrumental, intencional, sistemática e contínua torna-se habilidade que se juntando

aos diferentes saberes articulados formam as competências, as quais se consolidam pela prática de determinadas habilidades.

Nesse sentido, é possível concluir que competência é “capacidade de expressão, compreensão, resolução de problemas, de construção de argumentos para viabilizar uma interação comunicativa, de articulação entre o individual e o coletivo” (CRUZ, 2002, p. 32).

Então, a competência é uma prática social e não apenas profissional, envolve um feixe de relações, permite agir com eficiência e estabelece a relação teoria x prática. Ao utilizarmos o termo *competência* é preciso ter clareza dessa complexidade e dos domínios que a envolvem, assim ao falarmos em competências de leitura nossa visão não se restringe ao saber, mas à utilização da leitura em situações real de uso.

Diante disso, é preciso esclarecer quais são as competências necessárias para tornar o leitor competente, visto que, e pelas conclusões do SAEB, tais competências não são desenvolvidas pelos leitores nos diferentes níveis de escolaridade.

2.2 COMPETÊNCIAS DE LEITURA

O ato de ler tem sempre por objetivo compreender, porém ler simplesmente para compreender não possui sentido, já compreender para realizar outra atividade significativa, como a interpretação, onde seja possível identificar elementos implícitos no texto, fica bem mais interessante.

Smith (1999) diz que muito pouco se ensina às crianças, elas aprendem por suas próprias experiências, elas testam seus experimentos tanto no conhecimento de coisas, objetos, como a linguagem. Portanto, a criança elabora sua base teórica do mundo vivendo, convivendo e experimentando, quando ela faz isso está compreendendo, pois vai estar testando suas hipóteses.

Assim, conduzir experimentos durante a leitura faz aprender novas palavras, a ortografia faz prever e construir hipóteses, e até melhorar a habilidade de aprender, ampliando a compreensão de significados, pois as palavras num texto estão contextualizadas, e mesmo sem buscar o significado no dicionário toda vez que aparece uma palavra desconhecida, o contexto de uso faz com que seja aprendido o significado da nova palavra.

Compreender envolve muito mais que a leitura da palavra, envolve gestos, imagens, esquemas, discussões e outros. Isso tudo exige competência. Quando um leitor realiza rapidamente suas leituras com base nas suas escolhas, provavelmente compreenderá com maior

facilidade, assimilando sem mesmo se dar conta. O contrário acontece quando não há interesse, pois exigirá um grande esforço mental e gerando talvez um desinteresse e, portanto, menos leitura. Quanto menos leitura menos compreensão, até porque dessa forma a memória não seleciona o que realmente é importante e muitas vezes guarda coisas que não terão importância. "Ninguém pode compreender as situações evocadas nos livros se elas forem totalmente estranhas à sua experiência e seus conhecimentos ou exteriores a seu meio" (CHARTIER, 1996, p.115).

Para que essa compreensão se torne eficiente e gradativa, é necessário o desenvolvimento de algumas competências, que Bachman (2003) explica partindo da habilidade comunicativa de linguagem, que envolve as competências: lingüísticas, estratégicas e mecanismos psicofisiológicos, o que em síntese significa usar a língua comunicativamente. Portanto, a competência comunicativa envolve o conhecimento de regras psicológicas, culturais e sociais, sendo também necessária para que haja competência gramatical.

Nesse sentido, competência lingüística e competência comunicativa estão relacionadas, conforme Coste (1978, p.13):

[...] a competência comunicativa abrange a competência lingüística ou, pelo menos, controla o seu uso, não deixando de reconhecer que a gramática tem suas próprias leis e que a competência comunicativa só pode realizá-las e assumi-las com fins pragmáticos respeitando o seu alcance e as suas tolerâncias.

A competência de comunicação não pode ser confundida com a competência lingüística, mas também não é possível separá-las, sendo que a competência de comunicação engloba a competência lingüística, de modo que controla seu uso.

As duas são adquiridas simultaneamente, portanto reafirma-se que a competência de comunicação não é inata nem é adquirida automaticamente com a competência lingüística. Ela é de fato inseparável da aquisição de determinada língua, então, aprender uma nova língua é aprender uma nova competência de comunicação, porém cada comunidade lingüística possui suas próprias regras e seus próprios meios de expressão, ou seja, suas competências lingüísticas (NEIS, 1982).

A competência textual é interpretada como a capacidade de agir lingüisticamente no âmbito de um ato de comunicação, realizado mediante o componente 'texto'.[...] a competência textual abarca sobretudo as capacidades de constituição de coerência e de delimitação textual com objetivo funcional [...] e nesse sentido cabe denominar a competência textual de competência de leitura. (NEIS, 1982, p. 48).

O autor critica e ao mesmo tempo amplia a teoria abstrata de Chomsky, dizendo que o princípio da abstração são as competências que se constituem de forma independente dos erros que são cometidos. Para Neis, a competência lingüística deve ser relacionada com o conhecimento de regras psicológicas, culturais e sociais, afirmando que através delas é definida a utilização da linguagem na sociedade. Considerando a explicação proposta pelo autor, é possível concluir que a competência de leitura é muito complexa e ultrapassa o âmbito lingüístico exigindo diferentes domínios.

Giasson (1993) diz que o modelo atual, quanto à compreensão da leitura, coloca o leitor junto ao texto e ao contexto, sendo considerados as estruturas do leitor (que envolve os conhecimentos e as atitudes, e, portanto o *ser*) e os processos de leitura que são utilizados (sendo as habilidades que implicam no *fazer*).

Portanto, a compreensão de um texto varia conforme o grau de relações possíveis entre três variáveis: *leitor, texto e contexto*. Quanto maior as relações entre elas, maior será a compreensão do texto.

Não é possível referir-se à variável *texto*, sem relacioná-la ao leitor, pois cada texto recebe uma classificação e é perante essa classificação que o leitor comporta-se de forma diferente considerando os tipos de textos²¹ que lê. No *contexto* são consideradas as condições do leitor em contato com o texto, e, portanto, o contexto psicológico, social e físico.

Assim é possível perceber que os dois fatores (texto e contexto) mencionados anteriormente possuem relação direta com o terceiro elemento, o leitor, que, segundo o autor acima citado, é esta a variável mais complexa. E, portanto, a ela será nossa ênfase, visto tratarmos aqui do processo que envolve a habilidade de compreensão do texto pelo leitor, para isso primeiramente cabe entender o que é a *compreensão*.

O termo compreensão tem sua origem na derivação de vocábulos latinos²². Na língua portuguesa o sentido atual é o de apreensão, apoderamento, associado ao conhecimento e à inteligência, isso torna o conceito passível de muitos entendimentos. De forma genérica, compreender pressupõe a atividade espiritual de um sujeito, o qual precisa fazer uso de toda sua capacidade intelectual harmoniosamente para um aprendizado perfeito e adequado ao conteúdo

²¹ Ver sobre gêneros e tipos de texto, nota 3.

²² *Compreendo*, que significa unir, abranger, perceber pelos sentidos: *cum*, reunião ou intensidade e *prehendo*, agarrar, atingir (SUMARES, 1997).

estudado. Quando se fala em conhecimento, é importante destacar que ele não acontece de forma isolada nem passivamente, mas na relação com o outro, para isso o uso dos instrumentos de comunicação e de linguagem são fundamentais. É assim que o termo *compreensão* relaciona-se às ciências do homem. Então compreender envolve antes de tudo a auto-compreensão (entender sua própria estrutura e sua maneira de compreender-se), o aprendiz deixa de fazer uma leitura limitada para colocar sentido, provocando manifestações de vida, formando um conjunto de relações inter-humanas, dentro de contexto histórico específico (SUMARES, 1997).

Considerando esse entendimento de compreensão, percebe-se que na formação do leitor estão implicadas estruturas cognitivas e afetivas que lhe são próprias e, ainda conta com processos de sua formação que lhe permite uma forma própria de compreensão.

Nas estruturas cognitivas, o leitor precisa ter conhecimentos sobre a língua e conhecimentos sobre o mundo, por isso, quando chega nesse estágio, já é possível a interpretação, essa entendida como a explicação que busca esclarecer o sentido provocado pelo texto. **Quanto à língua:** precisa obter conhecimentos fonológicos (distinguir os vários sons característicos da sua língua), sintáticos (ordenação das palavras na frase), semânticos (conhecimento do sentido das palavras e das relações entre elas) e pragmáticos (capacidade de saber que tipo de linguagem utilizar conforme a ocasião). **Sobre o mundo:** é preciso fazer relações entre os conhecimentos adquiridos e o novo. Quanto mais experiências as crianças tiverem, mais preparadas estarão para ler textos. Falar sobre as experiências amplia os conceitos e o vocabulário que, conseqüentemente, poderão utilizar para compreender os textos. A organização dos conhecimentos em forma de esquemas mentais auxilia quando há possibilidades de associar a novos conhecimentos.

Nas estruturas afetivas, são consideradas as atitudes do leitor frente à leitura, seu interesse, atração, indiferença, repulsa e outras formas de perceber a relação do leitor com o texto. Essas atitudes certamente estão associadas à compreensão ou não do texto, pelo interesse de cada um no tema em questão.

Portanto, para a realização de atividades de leitura, não podem ser considerados fatores isolados, mas as relações que envolvem o leitor. É por isso que, quando se fala em competência de leitura, esta não pode ser desligada do objetivo maior que envolve a competência de comunicação.

É nesse sentido que Neis (1982) também se refere à competência de leitura, tendo como base a competência de comunicação, e justifica isso pela necessidade de conhecimento dos códigos lingüísticos e do conhecimento pragmático das convenções enunciativas, socialmente reguladas, e diz ser necessário que o leitor adquira várias competências destacando: o *domínio lingüístico* (fonológico-morfossintático-lexical), o *domínio referencial* (experiência extralingüística sobre o assunto), o *domínio pragmático* (referente às normas, estratégias e fatores que influenciam na seleção dos recursos lingüísticos e sua interpretação), e o *domínio textual* (habilidade de entendimento da mensagem organizada, aproximando com a intenção do autor).

Portanto, para haver compreensão de um texto, o leitor precisa desenvolver diversas competências e construir sentido sobre o que lê, adquirindo a capacidade de encontrar autonomamente as respostas que busca. Essa compreensão acontece quando o leitor consegue perceber o texto na sua globalidade, ou seja, associando os conhecimentos lingüísticos anteriores, os extralingüísticos, os referenciais e conhecimentos pragmáticos.

Usando outras palavras, Giasson (1993) fala em habilidades necessárias para compreender um texto, remetendo a processos que classifica em: microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos de elaboração e processos metacognitivos, salientando a importância da relação entre esses esquemas, que acabam acontecendo como consequência um do outro.

O leitor chega ao nível da *metacognição*, quando é capaz de levar a sua compreensão relativa àquele texto a outras leituras ou situações de vida, que é o que se considera um bom nível de leitura (leitor competente).

Para chegar a este nível, certamente terá que passar pelas demais etapas. Entendendo a frase (*microprocessos*); perceber a integração de uma frase com a outra, que é o que irá formar o conjunto do texto (*integração*); estabelecendo conexões entre a compreensão global do texto de forma coerente (*macroprocessos*). Após essa visão geral do texto, terá condições de realizar inferências, indo para além do texto, colocando a sua participação nele (*elaboração*).

Assim ao descrever cada domínio separadamente, não quer dizer que eles são construídos de maneira isolada, mas a compreensão vai se constituindo na medida que esses domínios vão sendo adquiridos simultaneamente, através do desenvolvimento processual das habilidades de cada domínio, o leitor se tornará competente.

2.2.1 Domínio lingüístico

O domínio lingüístico envolve o estudo do léxico, das regras gramaticais e morfossintaxe, porém a própria lingüística pragmática e textual admite a insuficiência desse domínio para a formação de um leitor competente.

Para falar em domínio lingüístico, utilizaremos a explicação sobre os microprocessos a que nos referimos anteriormente, visto que esses estão relacionados ao início do processo que forma o leitor, que Giasson (1993) separa em três importantes habilidades: 1) o reconhecimento de palavras; 2) a leitura de grupos de palavras; 3) a microsseleção.

1) Reconhecimento de palavras: O objetivo da decodificação é permitir ao leitor principiante, identificar uma palavra que poderá ser reconhecida numa próxima leitura, tornado o reconhecimento um fim, e a decodificação um meio para alcançar tal objetivo. Com isso o reconhecimento automático das palavras faz com que as energias sejam usadas para o entendimento do sentido delas.

Com base nisso, é que autores mais contemporâneos como Frank Smith e Anne-Marie Chartier criticam a decodificação como identificação da palavra apenas e dizem que o leitor competente precisa reconhecer imediatamente a palavra no momento em que a encontra no texto.

Giasson (1993) reforça que não é inteligente ensinar a decodificar utilizando regras de correspondência do tipo grafema/fonema visto a variedade de sons que um mesmo símbolo representa.

O que é ensinado aos principiantes é, na verdade uma espécie de representação ‘artificial’, mais suscetível de os fazer compreender a natureza do processo. Uma vez dominada, esta representação transforma-se em estratégias que se parecem mais com as que os peritos utilizam na prática. O ensino da decodificação permitirá portanto, ao leitor um princípio básico, ou seja, que existe uma relação constante (até certo ponto) entre oralidade e escrita. Uma vez compreendido este princípio, o jovem leitor terá de encontrar ele próprio às estratégias mais eficazes para si próprio” (GIASSON, 1993, p.66-67).

Portanto, é preciso que os alunos tenham autonomia de fazer a aproximação quando adotam a correspondência entre letras e sons para pronunciar corretamente a palavra, é nesse sentido que a aplicabilidade real da leitura se faz necessária, não sendo apenas exercícios complementares de decodificação.

2) Leitura de grupos de palavras: a leitura de grupos de palavras é um processo básico, pois, além de compreender cada palavra individualmente, o leitor precisará captar o sentido global dela no seu conjunto. Isso é fundamental para uma leitura eficaz, exigindo participação ativa do leitor.

Quando o leitor faz a decodificação palavra por palavra terá maior dificuldades de reter a informação na memória, o que é diferente se puder fazer uma associação das palavras, como no exemplo que o autor acima citado utiliza, *cores- avezinha- a- de- todas*, é mais difícil do que lembrar “*a avezinha de todas as cores*”. Quando há sentido na frase, é mais fácil a sua compreensão, por isso, a importância de incentivar a leitura do texto com significado e não ficar nas palavras soltas.

A leitura repetida é uma técnica que permite ao leitor que não consegue sair das palavras soltas avançar. A partir da segunda leitura, a compreensão vai se tornando mais profunda e estruturada. Essa modalidade serve para dar maior rapidez e fluidez à leitura.

3) Microseleção: A microseleção pode também ser descrita como sendo a idéia principal da frase. Ela se torna importante à medida que ao ler o leitor vai fazendo o tratamento da informação, retendo na memória em curto prazo²³ aquilo que lhe é significativo.

Porém, o leitor iniciante que estiver com seu pensamento voltado aos processos não automatizados terá dificuldades em fazer esse trabalho, pois, para que a microseleção se efetive, irá depender da habilidade de reconhecimento das palavras que compõe a frase. Se vista no conjunto do texto, a microseleção, também terá relação com as informações consideradas importantes em todo o texto, e nesse conjunto saber selecionar o que realmente merece ser retido pela memória.

Cabe a quem ensina estimular a busca da informação que lhe parece importante, com questionamentos do tipo “*o que quero reter desta frase?... por que...*”. Isso é necessário desde o início da escolarização, pois leva o aprendiz a perceber a necessidade de selecionar o que é importante e concentrar esforços na compreensão do que é essencial no texto.

Portanto, quando se faz necessário o uso do domínio lingüístico, no que se refere ao desenvolvimento das competências de leitura, esse deve ser entendido considerando o conjunto de significados que compõem o sentido fonológico (na relação som e letra), o sintático (no que

²³ Segundo Colomer (2002, p.34-5) a memória em curto prazo mantém a informação disponível por pouco tempo, ao contrário da memória em longo prazo que sendo ela organizada e significativa é mais fácil de retê-la, por isso é importante na frase ir selecionando o que realmente é importante.

se refere à ordenação das palavras na frase) e o léxico (quanto ao conhecimento do vocabulário). Assim, nada é por acaso, no sentido lingüístico, a leitura deve ser entendida como processo que envolve o reconhecimento, o agrupamento e a microseleção das palavras, no conjunto maior que é o texto.

2.2.2 Domínio referencial

Esse domínio se refere às experiências extralingüísticas sobre o assunto. Trata-se da significação da organização textual, da intenção do autor e das relações semânticas entre os elementos pertinentes do discurso.

O leitor deve saber de que assunto trata o texto, preferencialmente com detalhes e como se articula com os fenômenos dos quais o texto fala, entendendo os conceitos decorrentes da temática abordada pelo texto.

Ao explorar esse domínio já não é suficiente o reconhecimento, o agrupamento de palavras ou a microseleção, mas, a compreensão para além do que está posto no texto, o que muitos autores (Giasson (1993), Marcuschi (2002), entre outros) chamam de inferência e, portanto alcança o nível dos macroprocessos.

A reclamação dos professores é de que os alunos não sabem estabelecer referências, *“eles só conseguem enxergar o que está no texto, e olha lá, o professor precisa ir mostrando”*, esse tipo de problemática é constatada e divulgada constantemente, mas questiona-se: O que é feito para sair desse tipo de situação? Poucos tomam para si a responsabilidade, de pelo menos começar a mudar esse quadro de lamentações, na busca de leitores mais hábeis e competentes.

Durante os primeiros anos de alfabetização, onde esse trabalho deveria ter iniciação aproveitando o que as crianças já trazem do contexto familiar e social, geralmente não são exploradas nem propostas atividades que levam o aluno a inferir, porque são consideradas pelos professores, tarefas difíceis.

Evidentemente a idade auxilia na capacidade de realizar inferências, porém não é preciso deixar que adquiram certa idade para só então começar a desafiá-los a fazer. Desde muito cedo as crianças fazem isso, as suas experiências anteriores à escola são fundamentais para estabelecer relações com o mundo que as cercam.

Os aprendizes das Séries Iniciais serão capazes de fazer inferências quando os elementos dessa estiverem próximos. Giasson (1993) cita, como exemplo, uma turma de iniciantes, aos

quais são lançadas duas frases: a) Hoje é dia de hora do conto na biblioteca. b) A bibliotecária preparou as almofadas. Se perguntarmos a uma criança do início da alfabetização por que a bibliotecária arrumou as almofadas? Certamente a maioria conseguirá dar a resposta corretamente, porém, se as duas frases forem separadas por outras informações, terão maior dificuldades. Com o desenvolvimento sistemático de tais práticas é que as habilidades vão se constituindo. É preciso desde cedo propiciar elementos que conduzam a realização das inferências, e não culpa-los pelo não saber ou pelo desinteresse, se não foram estimulados a tarefas que permitam explorar o pensar e a realização de inferências.

Diferentes autores utilizam o termo inferência no sentido pragmático. O que Giasson apresenta é composto por dez tipos: 1) de *lugar*, onde se passa determinado acontecimento; 2) *agente*, quem realizou a ação; 3) *tempo*, quando aconteceu; 4) *ação*, o que foi realizado; 5) *instrumento*, o que foi utilizado; 6) *categoria*, conceito genérico que abrange um conjunto; 7) *objeto*, o que está envolvido na ação; 8) *causa-efeito*, a causa ou conseqüência do ocorrido; 8) *problema-solução*, propor uma solução ao problema; 9) *sentimento*; reflexão sobre as atitudes, envolvendo o sentimento; 10) *revisão*; além do que já foi estabelecido o que ainda é necessário insistir. Segundo os autores que trabalham com essas modalidades dizem que elas, se bem desenvolvidas, poderiam realizar inferências muito eficazes na maioria dos textos.

Os textos, normalmente, favorecem à reflexão e permitem realizar as inferências descritas pelo autor, mas ao considerarem evidentes, sem importância, ou ainda que é difícil para os iniciantes, aqueles que conduzem o processo de aprendizagem deixam de mencioná-las, de questionar os leitores mais leigos, desenvolvendo, assim, uma leitura superficial e ineficiente.

Com isso percebe tornar-se evidente a interferência daqueles que formam, geralmente os pais e os primeiros professores, na condução do processo que vai tornar o leitor capaz de realizar inferências, uma importante habilidade que o tornará competente. É tarefa dos formadores instigar a participação do aprendiz para que esse adquira o hábito de realizar inferências, como, por exemplo, alertando-o para a observação de algumas palavras do texto que poderão servir como *pistas/indícios* para a inferência.

2.2.3 Domínio pragmático

Por domínio pragmático entende-se o conhecimento relativo às estratégias²⁴ e às normas que influenciam na seleção dos recursos lingüísticos e na correta interpretação destes. Ou seja, são o vocabulário, a coesão e a organização que terão influência no significado final do texto.

Algumas das atividades analisadas no decorrer deste trabalho são relativas ao entendimento que o leitor possui sobre o vocabulário do texto estudado, o que é o caso da fábula “*O reformador do mundo*”, de Monteiro Lobato, trabalhado em uma turma de quarta série (ANEXO E4). A proposta de uma das atividades era “*O que quer dizer: asneira*”. Esta atividade, realizada de forma fragmentada sem considerar o contexto, poderia permitir que os alunos dissessem tratar-se de grandes “besteiras”, coisas sem propósito, burrice. Visto dessa maneira, as palavras retiradas do texto e pensadas de forma isolada provavelmente tenham um significado, porém na globalidade do texto, o contexto poderá favorecer o uso de outros significados, pois no texto dizia “(...) *a Natureza só fazia asneira*”, ao pensar na frase e ao visualizar a imagem que o texto propõe, as respostas podem ser diferentes. Provavelmente, sem uma leitura prévia do texto, não poderíamos imaginar que se tratava de manifestações da natureza. Se considerar a leitura que precede, um leitor atento não precisará usar um dicionário para saber o significado da palavra em questão, pois o próprio texto fornece os elementos para a resposta.

Certamente quando não se conhece o significado de uma palavra, mas ela está inserida num conjunto, é possível usar o recurso da dedução, que na maioria das vezes, está correto, porém, quanto maior domínio de vocabulário o leitor tiver, maior entendimento ele terá do texto. O uso de significado inadequado ou a falta de conhecimento poderão acarretar a incompreensão ou equívocos no entendimento do texto. Por isso, o vocabulário merece atenção e contextualização durante a leitura.

Outra questão a ser considerada é quanto à coesão. O leitor principiante precisa ser desafiado a entender os elementos *anafóricos*, ou seja, os conectores que permitem a ligação entre dois trechos específicos num texto, como: *ela, eles, este, enquanto, portanto, mas* e outros. Normalmente, no início da alfabetização, o aprendiz não faz uso destes elementos na sua escrita. Se os utiliza, não consegue estabelecer muitas relações com o sentido mais amplo do texto e,

²⁴ “Las estrategias son procesos flexibles y orientados a una meta [...]” (SEVERINO, 2005, p. 24), fornecendo esquemas para a construção de significados enquanto se lê. Assim as estratégias de leitura oferecem uma complexidade de possíveis relações com os diferentes domínios de compreensão do texto, que precisam ser trabalhadas no sentido de ajustar-se a cada leitor conforme seu objetivo de leitura.

portanto, na leitura também possui dificuldades para fazer certas relações, que conduzem ao entendimento.

É nesse sentido que os “textos bobinhos”, infantilizados, são aceitos e aprovados pelos pais e professores. Geralmente nesses não há presença desses conectores, como no exemplo abaixo, o qual não tivemos a menor dificuldade de encontrar, pois a maioria das cartilhas, principalmente as mais antigas contempla-os quase que com exclusividade.

O Gato Gugu
Gugu é o gato de Gibi.
Dedé é a égua de Duda.
Duda deu água a Dedé.
Gugu bebeu a água da Dedé.
(Cartilha Pirulito, 1999, p.36).

Este texto assim como os demais textos dessa mesma cartilha e os de inúmeras outras não apresentam elementos de ligação entre uma frase e outra estabelecendo correlação, sendo que cada parte do texto se constitui de fragmentos, sem significação, sem coerência e fora de um contexto. Como formar um leitor competente restringindo sua leitura e esses tipos de texto?

Se a questão é trabalhar com a idéia de significado, o que dizer do exemplo acima? Qual é a idéia principal do texto? Alguém poderia dizer que depende do ponto de vista do leitor, talvez por isso poderíamos reformular a pergunta para: Quais as informações importantes que o autor apresenta? Qualquer leitor considerado competente encontraria dificuldades em responder essas questões considerando o texto utilizado. Agora, imagine alguém que está em processo de alfabetização. Vendo o problema sob esse ângulo, não é possível aceitar atividades de leitura que comprometam e subestimam a capacidade de pensar do aprendiz.

Muitos exercícios que trabalham com a questão do significado trazem, em seus enunciados, palavras que no fundo solicitam o mesmo que a idéia principal ou central do texto, porém isso é muito complicado para alguns, porque existem textos em que isso irá depender do ponto de vista do leitor. Nesse sentido, talvez seja importante trabalhar sob a forma de identificar as informações importantes, porém aqui também é preciso realçar que existe a informação contextualmente importante, que o leitor irá definir como tal, em função da sua intenção, de seu propósito de leitura.

Estudos apontam (WINOGRAD, 1984, apud GIASSON, 1993, p. 108) que leitores mais jovens ou menos hábeis possuem mais dificuldades em identificar o que para o autor é a idéia mais importante, porque consideram como mais importante os seus interesses pessoais ou o que

para eles é mais relacionado ao seu contexto. Isso difere dos leitores mais hábeis que consegue estabelecer essas duas diferenças.

Portanto, ao trabalhar a leitura não pode ser desconsiderado o significado no seu sentido pragmático desde os primeiros textos com os quais o leitor principiante tem contato, são eles que servirão de parâmetro para posteriores leituras e também para suas produções escritas.

2.2.4 Domínio textual

Quando se fala em domínio textual, trata-se da habilidade de recepção do texto num sentido mais amplo, permitindo ao leitor uma visão sobre a intenção do autor, através da análise sobre a distribuição do texto, dos títulos e subtítulos, da numeração das seções, da organização dos parágrafos, dos articuladores lógicos e retóricos, dos anafóricos e de outros índices formais, pode-se reconhecer e esboçar a arquitetura lógica do texto.

Esse domínio é relativo à organização do texto quanto ao formato, paginação, tipos de ilustrações, ordenação e que através dessa forma de organização é possível *constituir os trunfos* com os quais se pode jogar para facilitar as aprendizagens verbais úteis, permitindo melhorar novas competências de comunicação.

Isso permitirá o levantamento de hipóteses preliminares e interpretações que a construção do texto admite, assim como indícios sobre a problemática em questão.

As palavras-chave poderão ser de alguma forma familiares, e, portanto, servir para desencadear suposições que com a leitura poderá validar ou não. Também as ilustrações, esquemas e gráficos são uma forma de estabelecer conexão com o texto antes mesmo de entrar na parte escrita, o leitor poderá estabelecer sintonia semântica o que permite uma estratégia de leitura, em que o significado é mais importante que a decodificação, ou leitura *onomasiológica* (COSTE, 1978).

Portanto, para compreender um texto, não basta compreender cada palavra ou cada frase de maneira isolada, mas é preciso perceber o sentido mais amplo do texto, juntamente com a intenção do autor. “A competência de leitura coincidirá, então, com a capacidade de encontrar num texto a informação que se busca [...] a capacidade de construir o sentido do texto durante a leitura” (NEIS, 1982, p.49).

Porém, numa dada leitura, nem sempre essas capacidades são solicitadas simultaneamente, mas desencadeadas numa seqüência. Assim, conforme o gênero de texto,

pode ser mais necessário o domínio de uma ou de outra competência, por exemplo: para o entendimento de cartazes, o domínio pragmático estará mais presente; em textos informativos, a capacidade lingüística, etc. Portanto, os diversos componentes são necessários para uma "boa" leitura, isto é, conhecimentos: lingüístico, textual, referencial e pragmático (COSTE, 1978).

Para desenvolver as competências de leitura, há alguns aspectos a considerar que, para Smith (1999, p.9), são:

[...] mecanismos da memória e da atenção, ansiedade, capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais, as diferentes socioculturais, a aprendizagem em geral e em particular a aprendizagem das crianças pequenas.

Esses aspectos serão desenvolvidos gradativamente, se trabalhados no sentido de desenvolvê-los. Por isso quanto mais cedo forem considerados, certamente ocorrerão resultados mais eficazes. Mas a quem cabe essa tarefa? Geralmente o que cada instituição ligada à formação do sujeito faz é responsabilizar o outro pelo fracasso. Ouvimos dizer que faltam: bibliotecas públicas; hábitos de leitura na família; incentivos por parte dos professores e tantos outros entraves.

Mas o certo é que não se pode mais fugir da situação que se apresenta e, para realmente formar competências de leitura, são necessários elementos micro e macroestruturais, ou seja, o entendimento do texto no *sentido mais amplo* que supõe conhecimento e uso de estruturas lingüísticas e pragmáticas e ainda conhecimentos referentes ao tema. No *sentido mais restrito*, compreendendo sinais textuais e extratextuais, as articulações, palavras-chave, distribuições em parágrafos e a distinção das categorias textuais. Sendo assim, não se omite a importância de signos visualmente significativos, para o auxílio à compreensão do texto num sentido mais global. Também não pode ser omitida a necessidade de contemplar, desde o início da escolarização, o desenvolvimento dos diferentes domínios que irão constituir um leitor competente.

2.3 COMPETÊNCIAS DE LEITURA E A REGIÃO DE COLONIZAÇÃO ITALIANA

O dito até aqui não será eficiente na prática se ao tentar desenvolver tais habilidades e competências não for considerado o contexto que envolve o leitor e o texto. Coseriu (1992)

salienta que a lingüística historicamente priorizou as teorias que consideram as falas universais com um determinado padrão, desprezando as falas dialetais, que tanto a dialetologia como a sociolingüística têm se esforçado para dar conta.

O autor aponta três problemas decorrentes dessa prática, a divisão entre língua e fala, a distinção entre competência e atuação e a preocupação da competência lingüística com as comprovações gerais a respeito da língua. Em relação ao primeiro problema, diz que todo saber é uma forma de linguagem, independentemente se tratar de um saber decorrente da língua em geral, um saber da língua particular ou se tratar da compreensão de textos, porque a linguagem é um conceito coletivo e compreende todas as formas de saber que se aplicam ao falar. Assim, quando se refere ao problema da competência e da atuação, diz que não basta possuir o saber lingüístico, mas o mais importante é saber usar esse saber para comunicar-se de forma competente. E que a teoria da competência lingüística deveria considerar as representações culturais dos aprendizes para que a partir daí fosse possível a realização de uma “*actividad humana universal*”, que resultaria no que ele chama de produto desse processo, enfatizando que tanto a atividade, como o saber e o produto se inter-relacionam.

Ao não considerar essa problemática, a escola pressiona o uso da língua padrão o que acaba gerando aversão no aluno, tanto à escola como à língua que esta lhe impõem. Ele não a usa e, conseqüentemente resulta em fracasso escolar, pois normalmente quem não se adapta ao uso do dialeto padrão, na escola e mesmo fora dela, é marginalizado, pois o dialeto padrão é considerado fator de prestígio.

Se tomarmos a questão da leitura que é nosso objeto de estudo, não poderemos omitir a interferência do fator cultural no resultado que compõe o produto desse saber e, que cuja preocupação da escola deveria ser com “o desenvolvimento de habilidades que permitam reconhecer relações de causa e efeito, resumir, sintetizar, inferir, avaliar, apreciar, etc” (MAGALHÃES; BORTONI, 1981, 38). Mas parece que a grande preocupação da escola hoje ainda é com a transmissão da informação e não com a construção do conhecimento, tendo essa prática o hábito de não considerar o conhecimento prévio do aluno. E então o desenvolvimento das habilidades e competências estará comprometido.

Muitas dificuldades de leitura apontadas pelos professores e até por alguns pais, na verdade, são em decorrência de fatores culturais, relacionados a características fonológicas e gramaticais de variedade do português falado na região RCI-RS, influenciada pelas falas

dialetais italianas dos seus alunos. Mas, para reverter quadros assim, aquele que faz a mediação do ensino e da aprendizagem precisa conhecer o contexto em que vive aquele que aprende, prever os pontos de interferência e distinguir os “erros” que decorrem desse processo das verdadeiras falhas, que têm como causa deficiência no processo cognoscitivo.

Essas causas de ordem fonológica e gramatical são comuns na região em que se dá este estudo. Mesmo que o município de Farroupilha tenha abrigado uma variedade de outras etnias, devido ao próspero desenvolvimento da indústria, ocasionando, como consequência, muitas migrações do campo para a cidade, atraindo famílias de diferentes lugares do Estado e também de fora do Estado, a constituição da sua população conservou traços específicos daqueles que começaram a povoar esse lugar. N. Paviani (2004) na pesquisa realizada sobre o pronome **me**, na RCI, confirma traços dialetais característicos na variedade do português falado dessa região, como nos exemplos. “Olha que tu ainda **me** cai daí”. “**Me** choveu no dia do casamento” (p.67). Isso reforça a idéia da influência dos colonizadores em diferentes setores (econômico, gastronômico, religioso...) inclusive na linguagem. A descendência de imigrantes italianos é muito marcante, embora, como já dissemos anteriormente, muita miscigenação de raças tenha ocorrido, ainda prevalecem recursos lingüísticos associados às falas dialetais dos colonizadores e dos moradores vindos do meio rural que também possuem características próprias de falas, cuja linguagem é desprestigiada.

A linguagem interfere significativamente na formação de uma comunidade, seja pelas relações de trabalho, na convivência social ou familiar, formando-se atitudes lingüísticas.

Para explicar o que aconteceu com a linguagem dialetal, no sentido de *mescla lingüística* na Região de Colonização Italiana, (RCI-RS) Frosi (2000) utiliza exemplos concretos, que permitem ilustrar esse fato.

Primeiro, cita os elementos azeite e água que, se colocados num mesmo recipiente, conservam-se separados. Na linguagem, significa que um dialeto em contato com outro consegue conservar-se íntegro, preservando sua estrutura lingüística, o que é difícil quando são muitas diferenças dialetais e onde não há valorização da língua materna. No segundo exemplo, utiliza o vinho e a água, que, diferentes do primeiro, misturam-se formando um terceiro elemento, não havendo mais a possibilidade de separá-los.

Associando esse exemplo à linguagem, é possível dizer que os ingredientes são os diferentes dialetos e as influências de um sobre o outro, formando uma *mescla lingüística*

(Koiné). Assim, diferentes dialetos em contato uns com os outros, fazem surgir outras variáveis dialetais.

Podemos considerar que na RCI-RS o que ocorreu quase que exclusivamente foi o que se relaciona ao segundo exemplo, sendo que evoluiu significativamente nesses 130 anos de história.

Frosi e Mioranza (1983), na minuciosa pesquisa realizada nessa região, registram que no início da colonização eram falados pelo menos 18 dialetos italianos diferentes. A necessidade de comunicação fez com que os imigrantes italianos se tornassem bilíngües, pois a maioria conseguia estabelecer diálogo de forma competente no seu dialeto, com o dialeto de seus vizinhos e ainda com falantes da língua portuguesa. Isso também ocasionou uma grande mistura de dialetos, do tipo “*água com vinho*”. Com o passar dos anos, esse plurilingüismo foi abrindo espaços para a instalação do monolingüismo, ou seja, a maioria da população comunica-se hoje apenas utilizando a língua portuguesa.

Frosi (2000) diz não ser possível definir um período para essa mudança, de passar de uma situação de bilingüismo para o falar monolingüe. No início, aconteceram mais lentamente e depois num processo mais acelerado. Vários fatores contribuíram para isso, dentre eles estão: o assentamento dos imigrantes nos lotes conforme a ordem de chegada, obrigando a comunicação entre os diferentes dialetos; a prosperidade e necessidade de intercâmbios socioeconômicos e culturais; a campanha de nacionalização do ensino na década de 30, que, inclusive, proibia a fala em dialeto italiano em lugares públicos, a abertura de estradas e o acesso aos meios de comunicação.

Por um longo período, a fala em dialeto italiano foi considerada sem prestígio, sendo evitada e estigmatizada, lembrada como a linguagem usada pelo colono, que era sinônimo de pobre e sem instrução.

A partir do centenário da imigração italiana, porém, com campanhas, publicações, concursos, abrem-se perspectivas de resgate às origens, que provocam uma nova dinâmica de valorização, e as falas dialetais passaram a possuir prestígio, sendo que também começa uma corrida pela nacionalidade italiana.

O atraso na recuperação do *status* da língua faz perder-se a beleza natural de passar os valores culturais e lingüísticos de geração para geração.

As atitudes e valores morais são uma evidência de conservar a cultura do país de origem, ou de adotar os costumes do novo lugar. A língua é uma forma de mostrar isso, portanto, conserva-se o que existe, ou se esforça para não manter vínculos com ela.

Muitos termos utilizados no dialeto italiano foram incorporados à língua portuguesa e vice-versa em forma de empréstimos. Em muitas falas são percebidas essas misturas, assim durante a aprendizagem da língua há tendência à realização de uma nova mescla lingüística, o que parece não ter sido bem aceito na educação formal.

Uma das possibilidades para o ensino da língua ter sido essencialmente normativo, conforme Neires Paviani (1997), é justamente a variedade lingüística dessa região e o desconhecimento dessa variedade principalmente pelos educadores, que acabam incentivando a homogeneidade (reforçando a visão chomskyana) e dificultando a relação entre língua e sociedade tão necessárias, no entendimento de Coseriu (1992). Nesse sentido, é acentuada a cobrança de normas da linguagem padrão, favorecendo o preconceito às falas dialetais e reforçando a visão de erro. “[...] Cabe ao professor, diante das diferentes realizações da língua em situação de ensino, a capacidade de orientar o aluno a usar a língua de maneira adequada em conformidade com as situações socialmente determinadas” (N. PAVIANI, 1997, p.24).

Na leitura, é possível perceber essas tendências dialetais durante a leitura oral pelas trocas de letras, pela pronúncia, pela fonologia e pelo sotaque. No que se refere à compreensão do texto, isso se evidencia pela relação que se estabelece entre o leitor e o texto, buscando-se uma referência entre o conteúdo do texto e o seu contexto cultural e social.

Para exemplificar essas interferências e ilustrar o quadro teórico relacionado ao desenvolvimento dos domínios que formam o leitor competente, faz-se necessário descrever muitos dos resultados da nossa pesquisa de campo, e procurar saber através deles porque ainda não se conseguem desenvolver tais competências.

3 CULTURA, IMIGRAÇÃO E FORMAÇÃO DO LEITOR

3.1 A SITUAÇÃO E O PROBLEMA DA LEITURA

A experiência docente em escolas, quer exercendo função administrativa (direção, vice-direção e supervisão pedagógica) quer como professora de Séries Iniciais, na região de imigração italiana, são situações que nos permitem ouvir constantemente, de pais e professores, queixas e questionamentos parecidos, em aspectos que envolvem a leitura. Esse fato nos faz refletir sobre problemas relacionados à leitura. Algumas perguntas e afirmações frequentes são deste gênero: "Por que meu filho/meu aluno, não gosta de ler?" "Ele (a) tem preguiça de pensar". "Não compreende o que lê". "Quer tudo pronto". Isso leva a reflexões sobre o que observamos nas práticas escolares e nas relações entre as crianças e as suas famílias que, em muitas ocasiões, nos levam a concluir que aquilo que se apresenta como resultado pelas crianças é uma consequência daquilo que elas vivenciam na família, na escola e no ambiente comunitário.

Os pais e os professores provavelmente não se dão conta de que, em muitos casos, eles também não são leitores. E as crianças, consciente ou inconscientemente, tendem a fazer o que os adultos fazem, não o que dizem. O exemplo é um forte aliado em qualquer situação, principalmente quando se admiram as pessoas com as quais se convive, o que geralmente acontecem àqueles que formam, os pais e primeiros professores.

“[...] Sob a educação formal que nos é transmitida, existe uma educação invisível cuja força nem sempre é levada em conta em nossos estudos [...]” (J. PAVIANI, 2005, p.11). A educação invisível também não é levada em conta nas salas de aula, naquilo que dizem os olhares, as atitudes e os silêncios. Lugar de tempos burocratizados e compassados de horários, disciplinas, avaliações..., que se misturam ao tempo dos sons, dos códigos, sinais, símbolos, movimento e regras de convivência, que formam o currículo oculto, aquele que não está nos programas oficiais da educação formal, mas que com certeza é parte fundamental na formação do aprendiz.

O autor ainda acrescenta que essa educação, além de exercer influência direta na vida dos aprendizes, com sua forma de organização, sustentada por regras de controle, leis, códigos de linguagem, que acabam sendo suas funções mais importantes, adquire uma significação social e histórica, o que faz justificar as relações que existem entre seus membros. Enquanto a escola não olhar para além daquilo que está posto, enxergando aquilo que está no seu currículo oculto, assumirá um papel contraditório, pois não conseguirá refletir sobre o seu fazer e conseqüentemente não estará desenvolvendo o pensar, o qual deveria ser a base da ação pedagógica, favorecer o pensar reflexivo para que as mudanças ocorram.

Quando a criança está em processo de alfabetização, muitos pais e educadores acreditam que o importante é que ela decodifique os símbolos gráficos, formando as palavras, mesmo sem compreendê-las, não pensando reflexivamente sobre o que dizem. Assim os textos trabalhados, por vezes, não têm uma relação significativa para a criança, porque não fazem parte do mundo dela. Talvez aí esteja o começo de uma crescente dificuldade de compreensão daquilo que lê. Ler sem pensar, sem refletir sobre o que o autor escreve. E quando a criança vai avançando na sua escolaridade, este problema se agrava, pois os textos vão apresentando maior complexidade e exigindo além da compreensão e entendimento, a interpretação do leitor. Se o aluno não for estimulado desde cedo a fazê-lo, encontrará muitas dificuldades.

Mesmo antes da alfabetização escolar, a criança faz suas leituras partindo daquilo que lhe é significativo e, após descobrir e dominar o código lingüístico, faz a leitura para decodificar, sem uma preocupação com a mensagem escrita, visto que a ênfase maior no início da escolarização é dada à decodificação.

Em vista disso, o principal objetivo desta dissertação é o de tentar perceber qual é a relação entre as atividades de leitura praticadas durante o processo de alfabetização e a formação do leitor competente, procurando identificar as possíveis implicações desse processo com a compreensão do texto em diversos níveis de escolaridade. Para isso foi preciso, também, investigar o processo de aquisição das competências necessárias para a formação do leitor durante o período de alfabetização inicial, relacionando esta formação aos hábitos da família, da escola e do ambiente comunitário da criança.

3.1.1 As hipóteses

Na problemática diagnosticada em cada segmento (família, escola, comunidade), as causas são remetidas sempre ao outro. Dificilmente cada segmento se aponta como responsável ou, pelo menos, cúmplice nos problemas educacionais, aqui, nesse caso especificamente, no que se refere ao desempenho na leitura e à compreensão do texto lido.

Lá vão as crianças de novo, dessa vez rumo à alfabetização, largam os brinquedos, precisam “estudar sério”. Parece que esse pensamento dos pais, das pessoas da comunidade e da maioria dos professores é no sentido de que acabou a “moleza”, é hora de “aprender de verdade”. Como se as aprendizagens anteriores não contassem, “ele irá aprender a ler e a escrever”, como se a leitura e a escrita, que faz do seu ambiente, não servem para ser exploradas.

Os pais ansiosos acompanham os filhos nessa nova etapa, ambos (pais e filhos) ansiosos, imaginando que na escola aprenderão às ciências, o português, os números, o mundo. Muitas frustrações acontecem, porque a soma de saberes que se imagina adquirir na escola, muitas vezes, não passa de memorizações momentâneas e sem validade para a formação do cidadão. O que realmente se torna produtivo é a escola conseguir fazer-se lugar de metamorfoses de saberes, trabalhando associada à família interligando saberes, uma complementando a outra, e o aluno conseguindo ver essa relação entre o conhecimento como uma necessidade para melhorar sua vida. Retomamos o pensamento de Bombassaro (1996), ao qual no referimos no primeiro capítulo ao considerar o “*novo e a tradição*”, aqui pontuamos os aspectos que envolvem os saberes prévios da criança. Não é possível deixar de fazer a associação entre aquilo que ela traz do seu mundo familiar e os saberes que os currículos escolares contemplam. “[...] E, é exatamente esta possibilidade de convivência entre os restos que nos foram legados e as novas formas de vida aquilo que mais nos chama a atenção” (p. 32). Torna-se prazeroso e significativo poder relacionar diferentes saberes em uma mesma temática. Poder resgatar histórias do passado para estudar aspectos atuais, é dar conta do legado que foi deixado, alavanca para novas associações, descobertas e possíveis mudanças. Para que isso aconteça, a família precisa estar de fato presente na escola e os educadores permitir essa presença, não nos referimos apenas a presença física, mas aquilo que está presente nas falas, nos gestos, na história da comunidade e de seus habitantes.

Na escola que temos hoje, os professores podem ser considerados feiticeiros, com muitos poderes, principalmente aqueles educadores que trabalham com educandos no início da escolarização, porque nesses professores são colocadas muitas expectativas tanto dos pais, como dos alunos e isso lhes dá força e sustentação para “moldar” ou não, seus discípulos à sua maneira. A ânsia dos aprendizes em fase de alfabetização, dos seus pais, o poder dos seus educadores e a crença de que é preciso primeiro aprender para depois ler, fez considerar inicialmente três hipóteses sobre a problemática mencionada no item anterior:

Hipótese 1: As atividades de leitura propostas no início da alfabetização geralmente são descontextualizadas e sem muito significado para a criança, assim, não estimulam a compreensão do texto prejudicando a formação do leitor competente.

Hipótese 2: A criança quando junta as letras, as sílabas e consegue pronunciar corretamente as palavras, ela é considerada alfabetizada, mesmo sem compreender o que leu.

Hipótese 3: Essa forma de ler sendo aceita pela família e pela escola, faz com que acabe incentivando o hábito de apenas decodificar, não se preocupando com a compreensão que a criança tem do texto lido.

Algumas questões serviram de subsídio para delimitar melhor o problema tentando manter o foco no objetivo principal, visto que envolvem certa complexidade: a) As atividades de leitura propostas no início da alfabetização auxiliam ou prejudicam a formação do leitor competente? b) A criança que sabe juntar letras, formar sílabas, isto é, que consegue pronunciar corretamente as palavras pode ou é considerada alfabetizada mesmo que não consiga entender o que lê? c) A criança (da hipótese anterior) que pronuncia corretamente a palavra é ou não é considerada pela família, pela escola, capaz de ler, apenas decodificando sem compreender o texto? d) A família, nessa região, acompanha com interesse o processo de alfabetização e a conseqüente habilidade de compreensão do texto da parte de seus filhos? e) Se não acompanha, é por motivo de falta de tempo, desinteresse com a educação, ignorância da parte dos pais?

3.1.2 Métodos e instrumentos

Para tentar responder ao questionamento e às análises, as hipóteses foram utilizadas nos seguintes instrumentos:

Dados referentes ao país: Tabelas de desempenho de alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, no que se refere a competências de leitura, segundo o Sistema de Avaliação do Ensino Básico-SAEB, em testes realizados em 2001.

Dados referentes à região: Diagnóstico sobre o ambiente de alfabetização realizado por acadêmicas do Curso Normal Superior, do Centro de Ensino Superior de Farroupilha-CESF, em escolas de Ensino Fundamental do município;

Dados mais pontuais, em uma escola da rede municipal: Questionário realizado com crianças de 1ª, 2ª, 3ª, e 4ª série, sendo dois meninos e duas meninas em cada série, cuja escolha ocorreu através de sorteio (randômica), perfazendo um total de 16 alunos; Questionário realizado com pais ou responsáveis pelos alunos que responderam o questionário acima citado; Atividades de leitura colhidas através dos cadernos de alunos das turmas de Séries Iniciais; Questionário aplicado aos professores de Séries Iniciais e aos pais de alunos de Séries Iniciais.

3.1.3 Procedimentos

A análise descritiva dos dados coletados permitiram realizar as reflexões que forneceram elementos e conduziram a algumas conclusões, embora essas não sejam definitivas. Mudanças em relação a esse problema e possíveis alterações poderão ser verificadas futuramente, por novas pesquisas, porém, no momento, elas fazem pensar melhor sobre a forma de alfabetizar, deixando de lado a atitude costumeira de passar as responsabilidades adiante, mas pensar que cada um precisa assumir a sua parte.

Descrever e analisar o comportamento dos aprendizes da pesquisa em relação à competência de leitura e sua realidade sócio-cultural, familiar e escolar facilitou a verificação das implicações desse contexto na formação do leitor competente, estabelecemos uma abordagem sociointeracionista. A "chave" para a aquisição do conhecimento é a interação com o meio, assim como mostram as bases teóricas de Bakhtin (1992, 2002), Freire (1996, 2000, 2001), Marcuschi (1999, 2002, 2004) Vygotsky (1998-a, 1998-b, 2001), além de outros autores, referentes à problemática da leitura e a relação entre a sujeito e o objeto, na mediação dialógica de interação com o meio.

No dizer de Vygotsky (1998-a), é através da interação com seus pares que o ser humano vai se constituindo e interiorizando as normas da cultura, desenvolvendo-se de forma processual, considerando o meio social e histórico, sendo intermediado por sistemas simbólicos,

entre eles a linguagem. Da mesma forma Bakhtin (1992) aborda esta temática percebendo o homem influenciado pelo meio, justificando que é pela interação entre ambos, sujeito e meio, que é possível a transformação tanto de um como de outro. Freire (2001) também enfatiza o ambiente e as relações estabelecidas neste meio como elementos essenciais para a compreensão do ato de ler, leitura esta vista como forma de dominar a palavra e tornar-se meio de libertação do sujeito, passando a ler o mundo e não apenas a palavra, ou, então não fazer uma leitura em detrimento da outra, uma vez que é a linguagem que permite a relação entre ambas.

A teoria sociointeracionista valoriza o histórico, o social e o cultural, no meio onde o aprendiz convive e interage, procurando dar conta de entender, construir e reconstruir significados. É nesse sentido que se volta nossa análise considerando os dados que constituem o *corpus* deste estudo que passamos a descrever.

Optamos por vários instrumentos para a obtenção de dados e informações por considerar que eles permitiriam uma visão mais ampla do problema de pesquisa, e da mesma forma auxiliariam na verificação das hipóteses. Assim, através dos dados fornecidos por tais instrumentos, foi possível: a) contextualizar historicamente os hábitos de leitura das famílias da região colonizada por imigrantes italianos e as influências destes hábitos na comunidade; b) investigar os hábitos das famílias da região de Farroupilha utilizados atualmente, no que se refere às práticas de leitura; c) identificar métodos e procedimentos utilizados pelos professores em relação ao ensino da leitura e à compreensão do texto pelo aluno e suas influências na formação ou não do leitor; d) relacionar os resultados obtidos durante a investigação de aquisição das competências necessárias para a formação do leitor e os recursos proporcionados pelo contexto familiar, escolar e comunitário da criança; e) identificar as competências necessárias para a formação do leitor durante o processo de alfabetização e como são adquiridas tais competências.

Na seqüência, vamos primeiramente descrever como foram colhidos os dados e os resultados obtidos, para posterior reflexão sobre eles.

3.2 DESCRIÇÃO DOS DADOS

3.2.1 Quadro de desempenho de alunos quanto às competências de leitura, segundo o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB)

Como já foi mencionado, este estudo parte inicialmente de dados obtidos pelo SAEB que se preocupou em avaliar o desempenho em leitura de alunos. Esse instrumento foi nosso ponto de partida, pois ele é a confirmação oficial de que aquilo que dizem os pais e os professores realmente é uma realidade “as crianças e adolescentes não compreendem o que lêem”, porém as constatações já não satisfazem, é preciso saber onde está o problema.

Para visualizar o que tratamos anteriormente, faremos uso do resultado das avaliações realizadas em 2001, pelo SAEB. O referido órgão concluiu que a maioria dos estudantes brasileiros não possui competências e habilidades na leitura de textos, em diferentes gêneros textuais, nas séries em que os alunos foram avaliados.

Os percentuais são preocupantes conforme mostram as tabelas a seguir, que apresentam dados correspondentes a três séries de Ensino, ou seja, 4ª e 8ª do Fundamental e 3ª série do Médio.

Tabela 1- Percentual de alunos de 4ª série do Ensino Fundamental por estágio de construção de competência em Língua Portuguesa- Brasil- 2001

Estágio	População	%
Muito crítico	819.205	22,2
Crítico	1.356.237	36,8
Intermediário	1.334.838	36,2
Adequado	163.188	4,4
Avançado	15.768	0,4
Total	3.689.237	100

Fonte: MEC/Inep/Daeb/2001

Tabela 2- Percentual de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental por estágio de construção de competência em Língua Portuguesa- Brasil- 2001

Estágio	População	%
Muito crítico	146.040	4,86
Crítico	602.904	20,08
Intermediário	1.944.369	64,76
Adequado	307.056	10,23
Avançado	1.903	0,06
Total	3.002.272	100

Fonte: MEC/Inep/Daeb/2001

Tabela 3- Percentual de alunos de 3ª série do Ensino Médio por estágio de construção de competência em Língua Portuguesa- Brasil- 2001

Estágio	População	%
Muito crítico	101.654	4,92
Crítico	768.903	37,20
Intermediário	1.086.109	52,54
Adequado	110.482	5,34
Total	2.067.147	100

Fonte: MEC/Inep/Daeb/2001

Em relação à **4ª série**, o SAEB considera como *muito crítico*, os alunos que não desenvolveram habilidades mínimas de leitura, não conseguindo responder a prova; *crítico*, aqueles alunos que lêem apenas frases simples e de forma truncada; *intermediário*, os alunos que estão começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda estão aquém do nível necessário à 4ª série; *adequado*, são aqueles que conseguem compreender textos adequados a 4ª série; *avançado*, são leitores que apresentam habilidades consolidadas, algumas com nível além do esperado para a 4ª série.

Na **8ª série**, *muito crítico* significa que não foram desenvolvidas habilidades de leitura exigíveis para a 4ª série; *crítico* significa que possuem algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (apenas textos simples e informativos); *intermediário*, que desenvolveram algumas habilidades de leitura, mas insuficientes para a 8ª série; *adequado*, são leitores competentes, que demonstram habilidades compatíveis com a 8ª série; *avançado*, são leitores maduros, que possuem habilidades de leitura exigíveis para a 1ª série do ensino médio.

Na **3ª série do Ensino Médio**, o conceito *muito crítico* corresponde ao não desenvolvimento de habilidades compatíveis com a 4ª série do Ensino Fundamental; *crítico* apresenta algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série, lêem apenas textos narrativos e informativos simples; *intermediário*, são aqueles que desenvolveram algumas habilidades, porém insuficientes para o nível de letramento da 3ª série; *adequado* são competentes, demonstram habilidades de leitura, compatíveis com as três séries do ensino médio. No Ensino Médio, não foi considerado o estágio avançado, supondo que os alunos que terminam o ensino médio devam ser leitores competentes.

As habilidades de leitura em Língua Portuguesa foram constatadas a partir de estratégias de leitura de textos de seis temas em que foram examinados os seguintes aspectos:

procedimentos de leitura; implicações do suporte de gênero e/ou do enunciador na compreensão dos textos; relação entre textos; coesão e coerência no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; variação lingüística. Esses temas mesmo apresentados aqui com divisões estão interligados e associados aos domínios necessários à formação do leitor competente, que tratamos no capítulo anterior.

Como nesta pesquisa nossa ênfase é o processo de alfabetização inicial, a análise dos dados estará voltada à Tabela 1, cujos dados se referem aos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental. Retomaremos as demais tabelas posteriormente, visto que nossa intenção é perceber se as atividades propostas no processo de alfabetização irão implicar na formação do futuro leitor que, certamente, não se poderá defini-lo completamente competente em leitura ao final das Séries Iniciais, precisando que essa averiguação se dê em momentos posteriores, o que é o caso da 8ª do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, e, também porque a maioria dos indicadores apontados aqui não muda com o avanço da seriação.

Com certeza, não podemos atribuir esses resultados apenas a fatores metodológicos. Juntamente com as provas de desempenho, o SAEB realiza questionários que permitem analisar outros indicadores que listamos na tabela a seguir²⁵ :

Tabela 4: Indicadores que podem influenciar na aquisição das competências em leitura

INDICADORES	MUITO CRÍTICO	ADEQUADO
Alunos repetentes	56%	5,3%
Professor com no máximo oito anos de escolaridade	58%	A pesquisa não divulgou esse dado
Professor com formação em nível superior	A pesquisa não forneceu esse dado	65%
Salário dos professores, considerando a maioria	Variação entre R\$ 180,00 e R\$ 720,00 (em 2001)	Variação entre R\$ 361,00 e R\$ 720,00 (em 2001)
Alunos que trabalham	30%	4%

Fonte: MEC/Inep/Daeb (2001)

Esses dados permitirão verificar outras interferências que ocorreram durante o processo de formação do aluno, não restringindo apenas ao “*producto*” final, ao qual se refere Coseriu (1992).

²⁵ Os dados constantes foram considerados apenas em relação aos desempenhos *muito crítico* e *adequado*, deixamos de considerar dados intermediários para não nos alongarmos nessa transcrição, acreditamos que tais referências são suficientes para o que pretendemos analisar.

3.2.2 Diagnóstico do ambiente de alfabetização

Conforme também já mencionado anteriormente, servimo-nos de dados coletados por acadêmicas, futuras professoras de Séries Iniciais, cuja investigação conta com entrevista a professoras alfabetizadoras e a identificação do ambiente de alfabetização inicial (1ª série), apresentado por instituições escolares, principalmente do município de Farroupilha²⁶.

As entrevistas não seguem um questionário específico, visto que cada acadêmica poderia encaminhar seu percurso, sem portanto, desviar do objetivo inicial. Pela condução que dão ao trabalho, essas alunas possuem uma visão de alfabetização como processo que se inicia antes da escola formal, nas leituras que o aprendiz faz do mundo em que se insere, através das diferentes formas de interação que se estabelecem nesse meio.

As acadêmicas salientam, como elemento imprescindível à alfabetização, a compreensão do sistema de escrita, dizendo que, para apropriar-se dessa forma de linguagem, é preciso pensar sobre ela, desvelá-la e compreendê-la.

Quanto ao ambiente alfabetizador, as acadêmicas entendem-no como um espaço físico capaz de promover situações de usos reais de leitura e escrita que permitem ao aprendiz participar e interagir com o conteúdo, como também com seus pares e com os recursos materiais. Selecionamos, aleatoriamente, cinco ambientes observados, os quais passamos a transcrever conforme são descritos pelas acadêmicas:

- 1) A sala de aula observada é de uma escola da rede estadual de ensino. Possui um bom espaço físico, é bem iluminada e arejada. Nas paredes têm o alfabeto e o cartaz dos numerais, confeccionados supostamente pela professora. Os objetos da sala têm seus nomes escritos em letra bastão. Tem também cartazes de outras turmas que utilizam a sala nos demais turnos. A sala é bem organizada, possui dois armários onde são guardados diversos materiais como folhas, tinta, cola, livros, jogos e outros. Os alunos trabalham em pequenos grupos, nas dificuldades a professora os ajuda, mas sempre fazendo com que o aluno pense onde está o erro. Ela é atenciosa com a turma, é questionadora e permite que os alunos construam seu saber, não dá a resposta pronta.
- 2) Esta sala de alfabetização pertence à rede municipal de ensino. Ela é ampla e bem iluminada. Os alunos sentam-se em duplas. Em cima do quadro verde está o alfabeto, destacado em azul as consoantes e em vermelho as vogais. No fundo, a parede está destinada a turma que estuda na mesma sala no turno inverso, a parede da esquerda é destinada aos trabalhos da 1ª série e na parede da direita há janelas. Na sala não existem muitos recursos para o aluno visualizar ou buscar ajuda que possa contribuir para o desenvolvimento da leitura. A sala é pobre em recursos visuais que poderiam ser mais bem explorados pelo professor, bem como as produções dos alunos.

²⁶ Trabalho desenvolvido pelas acadêmicas na disciplina “Alfabetização II”, no 2º semestre de 2005, no Centro de Ensino Superior de Farroupilha (CESF), ministrada pela professora Giane Vargas, após trabalhar com as alunas, métodos de alfabetização e os níveis propostos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, bem como as necessidades de um ambiente alfabetizador.

- 3) A sala de aula observada é da rede particular de ensino. É arejada, bem iluminada, rica em estímulos, com muitos jogos, livros e vários tipos de letras, em madeira, papel, borracha e outras de diferentes tamanhos. A sala chega a ser ‘poluída’ visualmente pelo colorido de diferentes cartazes. As crianças também têm acesso a livros e jornais. A professora mostrou-se atenta a tudo o que acontecia, orientando e instigando a aprendizagem. Os alunos estavam motivados e envolvidos com a atividade.
- 4) Nessa sala existem variadas situações onde aparecem escritos, dos alunos, textos diversos, como regras de jogos, notícias de jornais, relatórios, gráficos, lista de nomes, reescrita de textos, calendário, números, vários alfabetos construídos pelas crianças. Nota-se que a criança é participante ativa na execução e no pensar sobre a escrita. A professora relatou que lê muitas histórias para eles, que algumas utiliza para desenvolver trabalhos relacionados ao texto e outras vezes lê apenas por prazer. Várias caixas de livros percorrem na sala de aula com diversos tipos de leitura, livros, gibis, revistas, textos retirados de livros didáticos velhos, poesias e parlendas.
- 5) A turma possui dezenove alunos, mas no dia da observação havia apenas dezessete. Eles estavam dispostos em colunas. Pareciam não estar integrados, trabalhando individualmente. A sala de aula não possui cartazes, nem mesmo o alfabeto, ou os números. A professora parecia ‘perdida’ não sabia direito como conduzir a atividade. Passou no quadro uma música, a qual não empolgou os alunos, era muito lenta, e não era significativa, pois não tiveram um contexto, apenas a música ‘solta’. Os alunos demoraram a copiar. Depois quem quisesse poderia desenhar no caderno, em seguida memorizaram a música com a ajuda do rádio, repetindo várias vezes cada refrão, a professora tentou anima-los fazendo coreografias improvisadas e que a maioria não fez, tinha vergonha, parecia que não estavam acostumados a essa prática.

As entrevistas foram selecionadas considerando o critério salas de aula observadas, portanto a transcrição que faremos a seguir referem-se às falas das alfabetizadoras, cujas salas foram descritas acima. Essa transcrição se dá de forma contínua, não separando uma entrevista da outra. Em relação ao método utilizado para alfabetizar as crianças as respostas foram:

“Começo a partir do conhecimento prévio do aluno, fornecendo atividades relacionadas à escrita e a leitura, familiarizando letras e palavras, tenho como base à teoria sociointeracionista de Vygotsky”. “Não uso um método fechado, mas acredito que o analítico-sintético caracteriza melhor muitas das minhas práticas. Procuo sempre confrontar o que a criança entende e utiliza como leitura e escrita com o que é chamado ‘correto’. “É uma mistura de todos os métodos, sempre tentando ajudar os alunos que apresentam mais dificuldades.” “Procuo começar com histórias onde a partir delas surjam palavras-chave a respeito da letra que quero trabalhar.” “Utilizo o método tradicional, silábico”.

Como as demais questões diferem, citaremos apenas algumas que acreditamos serem importantes para nossa análise posterior.

Pergunta: Que teóricos você utiliza para embasar sua prática? Resposta: Todos aqueles a que tenho acesso. (Ela afirma que são todos, porém não consegue citar ninguém).

P: Em que nível de aprendizagem²⁷, quanto ao processo de leitura e escrita, encontram-se hoje seus alunos? R: A maioria está no nível alfabético precisando de correções ortográficas, de pontuação, concordância...

P: Como você organiza o seu planejamento? R: Faço na cabeça, é muito mais rápido que as anotações. Os objetivos estão na cabeça, a seqüência, tudo isto está claro, por causa da minha experiência. Minha aula é direcionada, talvez se for pelo interesse do aluno surgirá vários assuntos, e não estou segura em fazer desse jeito, mas acredito que seria importante essa maneira de planejar junto com o aluno.

P: Como você vê o desenvolvimento do aluno que não freqüentou a Educação Infantil?

R: Os alunos que já freqüentaram a Educação Infantil possuem uma leitura de mundo bem desenvolvida e um contato muito grande com a língua escrita nos mais variados contextos, mas nada impede o desenvolvimento dos alunos que não tiveram acesso à pré-escola de aprenderem como os outros se os mesmos possuírem acompanhamento familiar e manuseio de material escrito em suas casas.

3.2.3 Questionário realizado com crianças de 1ª a 4ª série

Esse instrumento conta com um questionário aplicado a dezesseis crianças de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries de escola municipal da periferia urbana, sendo sorteados dois meninos e duas meninas em cada série. Tem como objetivo investigar hábitos realizados no ambiente familiar, escolar e também comunitário que podem beneficiar, prejudicar ou negligenciar a aquisição de habilidades e competências de leitura.

As questões propostas estão explicitadas nos títulos dos quadros e tabelas que se seguem, cujas respostas são descritas concomitantemente. Salientamos que as respostas não foram de forma alguma induzidas. Consideramos que a organização da apresentação dos dados como segue proporciona agilidade e facilitaria a compreensão, portanto, algumas questões estão em quadros, outras em tabelas e ainda, algumas que não permitiram a apresentação de tais formas, foram descritas as perguntas seguidas das respostas.

Quadro 1- Relação número de crianças que responderam ao questionário e pessoas que moram com a criança

Número de crianças que responderam	Número de pessoas que moram na casa
2	3
3	4
5	5
2	6
2	6
1	8
1	10
Total	16

²⁷ Níveis conforme proposta de Emília Ferreiro (1994).

Pergunta: *Em que trabalham os membros da família?* Resposta sob forma de condensação. A maioria possui trabalho assalariado. São operários da indústria, também há alguns prestadores de serviços como doméstica, secretária, entregador, guarda, babá, enfermeira. Há profissionais autônomos, como costureira e motorista. Dois alunos não sabem dizer onde ou em que os pais trabalham.

Tabela 5 - Frequência e percentual de crianças cujos familiares contam histórias ou não

Contam histórias	Freq.	%
Sim	8	50
Não	4	25
Às vezes	4	25
Total	16	100

Considerando as respostas da tabela anterior em que 4 pessoas responderam que não contam histórias, 12 são as respostas consideradas na tabela abaixo.

Tabela 6 - Frequência e percentual de quem são as pessoas que contam histórias aos aprendizes que responderam o questionário

Quem conta	Freq.	%
Mãe	8	67
Manas e manos	3	25
Pai e mãe	1	8
Total	12	100

Tabela 7 – Relação do tipo de leitura, que há na casa dos aprendizes que responderam o questionário, frequência e percentual

Respostas dos alunos	Freq.	%
Livros didáticos	5	31,3
Jornais e revistas	2	12,5
Jornal	4	25,0
Jornal e livros infantis	1	6,2
Folhetos informativos	2	12,5
Não há material de leitura	2	12,5
Total	16	100

Pergunta: *Você gosta de ler?* Todos os alunos responderam que sim.

Tabela 8 – Relação do tipo de leitura que o entrevistado mais gosta, frequência e percentual

Respostas dos alunos	Freq.	%
Histórias infantis	7	43,7
Histórias de aventura	2	12,5
Gibis	2	12,5
Fábulas	3	18,8
Histórias de terror	2	12,5
Total	16	100

Pergunta: *Quem lê na sua casa?* Nessa resposta apenas um aluno citou a si próprio como alguém que lê.

Tabela 9 – Relação de quem lê ou não na casa do entrevistado, frequência e percentual

	Freq.	Quem lê	%
Sempre lê	1	A mãe (Bíblia)	6
Às vezes lê	7	Eu, manos e a mãe	44
Nunca lê	8		50
Total	16		100

Pergunta: *Já ganhou livros?* Aqueles que afirmam ter ganhado livros dizem ser os clássicos da literatura infantil, livros de aventuras, fábulas e histórias bíblicas.

Tabela 10 – Frequência e percentual de entrevistados presenteados ou não com livros

Ganhou livros	Freq.	%
Sim	9	56
Não	7	44
Total	16	100

Pergunta: *Onde guarda o material de aula?* Apenas um aluno possui um lugar específico para guardar o material escolar os demais guardam em cima de roupeiros, cadeiras, cômodas e ainda na mochila pendurando-a na parede.

Pergunta: *A professora conta histórias, lembra de alguma?* Alunos de 1ª e 2ª série afirmam que a professora conta histórias com frequência. Os alunos da 3ª série disseram que às vezes, e os alunos da 4ª série dizem que é a professora não conta histórias. A maioria não lembra das histórias que a professora conta, mas lembra o que a professora pede para fazer após contar a

história: A maioria cita o desenho sobre a história, e também a reescrita “*escrever a parte que mais gostou ou toda a história do jeito que entendeu, desenhar e pintar, escrever e desenhar em quadrinhos, a professora escreve perguntas no quadro para copiar e responder, confeccionar maquetes*”.

Em relação aos locais públicos de incentivo à leitura foram propostas três perguntas: *Você conhece a Biblioteca Pública? Já visitou alguma Feira de Livros? Conhece livrarias que vendem livros?*

Tabela 11 – Frequência e percentual de entrevistados que conhecem ou não biblioteca pública, feira de livros e livraria

Visitou esses lugares	Biblioteca Pública	%	Feira de Livros	%	Livraria	%
Sim	6	37,5	2	12,5	3	19,0
Não	10	62,5	14	87,5	13	81,0
Total	16	100	16	100	16	100

3.2.4 Questionário com pais ou responsáveis

Esse instrumento visa complementar e comparar dados do questionário realizado com aprendizes, os filhos, para podermos conferir o grau de fidelidade durante a realização das análises dos dados com o objetivo de validar ou não as hipóteses levantadas. Tal instrumento contou com oito perguntas, nenhuma delas com qualquer indução ou com sugestão de resposta.

Ao solicitar às crianças que levassem os questionários aos pais, não foi especificado quem deveria respondê-lo, a tarefa era destinada ao responsável pelo aluno. Cabe salientar, porém, que apenas dois pais responderam ao questionário e catorze mães, isso nos permite observar que a mãe, mesmo trabalhando fora de casa, ainda é aquela que assume mais para si a responsabilidade pela educação dos filhos. Como nosso objetivo aqui não é identificar ou quantificar a responsabilidade dos pais ou das mães, as respostas não foram separadas considerando o sexo.

Segue as questões juntamente com a compilação dos dados:

Tabela 12 – Escolaridade dos pais ou responsáveis

Escolaridade	Freq.	%
Ensino Fundamental Incompleto	7	43,8
Ensino Fundamental Completo	5	31,3
Ensino Médio Incompleto	3	18,7
Ensino Médio Completo	1	6,2
Total	16	100

Tabela 13 – Frequência e percentual dos pais ou responsáveis sobre o costume de ler

Lê	Freq.	%
Sim	10	62,5
Não	2	12,5
Às vezes	2	12,5
Não responderam	2	12,5
Total	16	100

As respostas da tabela abaixo estão relacionadas às respostas da tabela anterior. Considerando que duas pessoas não lêem e duas não responderam, teremos um total de 12 respostas.

Tabela 14 – Preferência de leitura dos pais ou responsáveis, frequência e percentual

Preferência de leitura	Freq.	%
Não possui preferência	2	16,5
A Bíblia, jornais e romances	2	16,5
Jornal	3	25,0
A Bíblia e livros religiosos	1	8,5
Aventura e romance	1	8,5
A Bíblia	2	16,5
Poesias	1	8,5
Total	12	100

Na questão abaixo considera-se também as respostas da tabela anterior, perfazendo um total de 12 respostas.

Tabela 15 – Frequência e percentual dos pais ou responsáveis quanto ao costume de comentar ou não o que lêem

Comenta o que lê	Freq.	%
Sim	8	66,5
Não	3	25,0
Às vezes	1	8,5
Total	12	100

As respostas às questões abaixo, seguem o processo de condensação, por sintetizarem pensamentos confluentes.

Pergunta: *Alguém da família ajuda os filhos nas tarefas de casa?* Todos afirmaram que sim. A resposta ao *como ajudam* foram as seguintes: “explicando, corrigindo os erros, na tabuada, orientando para que chegue a resposta sozinho, fazer contas, aconselhando a ter paciência e às vezes brigando”.

Pergunta: *Como você imagina que se aprende a ler?* As respostas foram variadas:

“Incentivando a leitura, juntando as letras e fazendo o som, lendo livros e revistas em quadrinhos, conhecendo as letrinhas uma a uma, primeiro é preciso conhecer o alfabeto, aí começa a montar as sílabas e depois ler a palavra, ler muitos tipos de texto, precisa ter força de vontade e curiosidade”.

Quadro 2 – Relação dos tipos de leitura que pais ou responsáveis acreditam que se lê na série em que o aprendiz entrevistado se encontra

Responsáveis por alunos de	RESPOSTAS DOS RESPONSÁVEIS
1 ^a	Histórias curtas, aventuras, palavras, contos.
2 ^a	Histórias pequenas, contos, aventuras.
3 ^a	Aventura, histórias que chame a atenção da criança, livros como os de Monteiro Lobato.
4 ^a	Histórias maiores, contos e poesias.

Quadro 3 – Relação de atividades de leitura consideradas pelos pais ou responsáveis que devam ser trabalhadas na série em que o aprendiz entrevistado se encontra

Responsáveis por alunos de	RESPOSTAS DOS RESPONSÁVEIS
1 ^a	Caça-palavras, ditados, frases.
2 ^a	Contar histórias, ler textos e compreender.
3 ^a	Interpretação e compreensão de textos.
4 ^a	Ler textos, resumir respeitando os pontos e vírgulas.

3.2.5 Atividades envolvendo leitura

Primeiramente vamos citar apenas aquilo que percebemos nas amostras de atividades de leitura colhidas através dos cadernos de aula de alunos das Séries Iniciais, detalharemos mais as atividades que julgarmos necessárias durante a análise.

Na 1^a série (ANEXO C1) as atividades são de:

Cópia e leitura de pequenos textos; Alfabetos; Completar com a vogal ou com a letra que falta; Escrever o nome nos desenhos (a professora faz o desenho no quadro, o aluno copia e escreve o nome); Separar em sílabas as palavras.

Na **2ª série** (ANEXO C2) as atividades presentes nos cadernos das crianças são de:

Leitura de textos copiados do quadro para o caderno. Os textos geralmente abordam algumas questões gramaticais que a professora pretende trabalhar, porém eles não possuem uma seqüência de assuntos. Ex: *Chico Cochicho*, é um poema que a professora utilizou para trabalhar palavras com “ch”, e *Bolhas de sabão*, também é um poema onde aparecem palavras com “lh”; Escrever todas as palavras com a dificuldade trabalhada no texto, por exemplo “lh”; Leitura de textos reescritos pelos alunos; As atividades de compreensão do texto são do tipo: *O que você acha que aconteceu com tal personagem? Copie o trecho em que a onça falou. Copie do texto todas as palavras com ch; Ordenar as sílabas.* Ex:

TE	CHO	LA	CO
----	-----	----	----

CHOCOLATE

Mesmo que nosso objetivo seja verificar atividades de leitura, cabe salientar que a maioria dos textos que aparecem nos cadernos das crianças são reescritas de histórias, geralmente fábulas ou clássicos da literatura infantil, os quais provavelmente a professora tenha contado e pedido que reescrevessem. Não conseguimos verificar a existência de nenhuma produção escrita pelo aluno.

Na **3ª série** (ANEXO C3):

Encontramos vários textos em xerox colados no caderno e posteriormente copiados, assim também questões relacionadas a regras gramaticais e a compreensão do texto. Citamos para ilustrar o exemplo de algumas dessas questões: Copie as frases na ordem em que aparecem no texto; Retire do texto: Dois nomes próprios, dois nomes comuns, seis palavras trissílabas...; Separe “as sílabas”²⁸ das palavras abaixo classificando quanto ao número de sílabas; Dentro do texto “O porco espinhudo” copie palavras primitivas; Ainda dentro do texto, encontre e copie palavras derivadas.

As perguntas relacionadas à compreensão são as que exigem respostas do tipo “copiar tal e qual elas aparecem no texto”. Ex: Quem era Zizi? Zizi vivia com quem? Onde morava Zizi? O que entrou na pele de Zizi um dia? As respostas a estas perguntas estão bem

²⁸ Nessa atividade o objetivo da professora era de os alunos separarem as palavras *em* sílabas e não *as* sílabas como colocou no enunciado.

explicitadas no texto, não exigindo qualquer esforço para respondê-las, não se faz necessário nem mesmo ler o texto.

Na **4ª série** (ANEXO C4):

Encontramos textos literários, informativos, poesias e músicas. Algumas das atividades de compreensão fazem os alunos pensar sobre o texto e muitas vezes permitem fazer inferências. Ex: No texto “O menino azul” uma das questões era “*Você acha que nesse endereço, ele vai receber a carta? Por quê?*” Porém, as respostas das crianças foram muito sucintas do tipo: “*Talvez sim, talvez não, porque nunca se sabe*”.

Em outro texto sobre liberdade, uma das perguntas é: *E você o que acha da liberdade?*

Outras atividades são as tradicionais, ou seja, aquelas comumente solicitadas com questões do tipo: Quais são os personagens do texto? O que eles estavam fazendo? O que sentiu determinado personagem? Copiar o texto “O pequeno beija-flor” (o texto estava em folha xerocada, que posteriormente fora colado no caderno – ANEXO C4) e realizar as atividades: Ilustrar o texto com desenhos; Interpretação do texto: Em quantas linhas está organizado o texto? Quantos são os parágrafos? Qual a mensagem que nos passa?

Também foram localizadas atividades gramaticais, mas não com tanta ênfase como na 3ª série.

3.2.6 Questionário a pais e professoras das Séries Iniciais

O objetivo desse instrumento é tentar dar conta da testagem da segunda hipótese, a que nos referimos anteriormente, de que, quando a criança junta as letras, as sílabas e consegue pronunciar corretamente as palavras, ela é considerada alfabetizada, mesmo sem compreender o que leu. E ainda é possível através desses questionários perceber alguns hábitos em relação àquilo que as famílias e os professores fazem em relação às práticas de leitura.

São propostas três questões para as professoras das Séries Iniciais, a primeira questão propõe a seguinte situação: *Você é professora de 1ª série, ao final de um ano letivo um aluno lê as palavras, mas não as compreende. O que você faz? Por quê?* Respondem ao questionário oito professoras: duas professoras de 1ª série, duas de 2ª, uma de 3ª, duas de 4ª e uma professora substituta.

Tabela 16 – Frequência e percentual quanto ao entendimento dos professores de Séries Iniciais sobre avanços ou não no final da primeira série

Respostas das professoras	Freq.	%
Reprova	3	37,5
Aprova	3	37,5
Outra resposta	2	25,0
Total	8	100

As professoras que dizem aprovar, duas são as professoras de 1ª série e a outra é a professora que substitui semanalmente as professoras de 1ª série.

Justificativas as respostas da tabela anterior:

Por que aprova:

Porque essa é apenas uma etapa é preciso passar por ela para depois avançar”. “Acho que após conhecer como se lê ela não irá demorar a passar para a etapa seguinte”. “Porque a criança vai cedo para a escola e em cada ano vai vencer uma etapa e saber decifrar é uma etapa.

Por que reprova?

Porque apenas ler é pouco, mesmo que esteja na 1ª série já é preciso entender o que se lê, bem como saber se comunicar pela escrita. Copiar não é escrever”. “A criança não possui maturidade ideal e a 2ª série não dará conta daquilo que ela deixou de aprender na 1ª”. “A criança não está colocando sentido naquilo que está fazendo, ela ainda não está lendo, apenas decifrando.

Outras respostas:

Faria nova avaliação no início do ano seguinte para melhor perceber se é questão de imaturidade, distração ou outros problemas de aprendizagem”. “Dependeria da proposta da escola e da professora que assumiria essa criança no ano seguinte, para fazê-la avançar, cada um deveria assumir o compromisso com a aprendizagem.

2) O que o aluno precisa dominar para ser considerado alfabetizado?

Ler e compreender, escrever com coerência. Conhecer e interpretar vários tipos de textos. Fazer leitura de mundo: lendo, escrevendo, contando e resolvendo situações-problema simples envolvendo contagem aditiva em pequenos totais, fazendo uso do raciocínio lógico. A alfabetização é gradual e se dá nas outras séries, por isso na 1ª série sabendo ler palavras e escrever palavras que são ditadas estará apto para a série seguinte.

A maioria diz que não se deve enfatizar o erro ortográfico, e que esse deve ser sanado como o tempo.

3) O que você faz para estimular o hábito da leitura nos seus alunos?

Leio ou conto histórias diariamente, também os alunos fazem a leitura de gravuras. Estimulo a curiosidade. Converso sobre os autores que escreveram livros que eles gostam, converso sobre a importância de ler para aprender mais e para a vida pessoal. Ao ler converso sobre o vocabulário, pronomes, advérbios, verbos, uso de sinais na fala buscando realizar inferências.

Procuo propor que se imaginem na história, incentivando-os a retirar livros da biblioteca e a contar do jeito deles.

Nessa questão, salientam que é a família que deve dar o exemplo de leitura.

Aos pais de todas as crianças das Séries Iniciais foi realizada apenas uma pergunta. Todos os alunos recebem a questão destinada para os pais responder, perfazendo um total de 111 crianças, mas retornaram apenas 56 respostas. As respostas da tabela abaixo é relacionada a seguinte questão. *Na parte da leitura: Se seu filho(a) lê, embora não compreenda o que está lendo. Você acha que é suficiente para passar de série?*

Tabela 17 – Frequência e percentual sobre o entendimento de pais de crianças do Ensino Fundamental em relação à decodificação e compreensão na leitura

Aprova	Freq.	%
Sim	42	75
Não	08	14
Outra resposta	06	11
Total	56	100

Quando dizem outra resposta, os pais a justificam dizendo que a decisão cabe aos professores, que *eles é quem sabem*. Dos pais de 4ª série, entre os 11 que responderam, apenas um disse que não aprovaria.

Os dados que acabamos de expor são extensos e nos permitem muitas interpretações, mas consideramos todos os instrumentos utilizados indispensáveis devido à necessidade de diagnosticar o desempenho dos alunos em leitura, principalmente da realidade da região pesquisada, que pode contribuir para se ter uma noção também da realidade nacional em termos de leitura e leitores através das atividades trabalhadas nas escolas, pelas práticas das famílias e da comunidade. Apesar das muitas interpretações possíveis, vamos procurar nos deter na análise da questão principal do nosso estudo, ou seja, tentar perceber quais as implicações do processo de alfabetização inicial na formação do leitor competente, buscando resgatar nossas hipóteses iniciais.

4 RELAÇÃO ENTRE COMPREENSÃO DO TEXTO, NOS DIFERENTES NÍVEIS DE ESCOLARIDADE E A ALFABETIZAÇÃO INICIAL

4.1 INTERFERÊNCIAS DO MEIO SÓCIOISTÓRICO E CULTURAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Os resultados apresentados no capítulo anterior em relação à avaliação do SAEB foram computados de uma forma geral, não considerando as dimensões da diversidade do sistema educacional brasileiro, bem como as condições sociais, econômicas e regionais. Entendemos, então que esses dados não podem ser vistos sob uma perspectiva geral e que essas condições precisam ser consideradas. É nesse sentido que apresentamos a tabela a seguir, com a base de dados do desempenho de estudantes de 4ª série do Ensino Fundamental, a qual aponta os dados por região do Brasil, que servem de comparativo para análise de elementos que consideramos importantes, tanto em nível social, como também educacional.

Tabela 18 - Percentual de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental dos estágios de construção de competências em Língua Portuguesa – Brasil e Regiões - 2001

Estágio	Brasil	Norte	Nordeste	Sudoeste	Sul	Centro - Oeste
Muito crítico	22,2	22,6	33,4	15,8	13,5	20,5
Crítico	36,8	44,9	41,8	30,8	35,7	39,2
Intermediário	36,2	31,0	22,9	45,2	45,8	36,6
Adequado	4,4	1,4	1,8	7,4	4,8	3,3
Avançado	0,4	0,1	0,1	0,8	0,3	0,4

Fonte: MEC/Inep/Daeb/2001.

Os indicadores sociais são facilmente constatados pelo gráfico acima, em que a maioria dos estudantes com desempenho negativo maior, quanto às competências e habilidades de leitura, estão nas regiões Norte e Nordeste, as mais pobres do país. A média da renda *per capita*

no Brasil em 2001²⁹, era de R\$ 356,40, sendo que a renda mais baixa era a do Nordeste, com R\$ 196,10 e a mais alta era a do Sul com R\$ 450,70. Esse é um fator importante, porém não dá para associar bom desenvolvimento intelectual apenas ao fator econômico. A região aqui investigada é considerada com bom nível econômico, também os salários dos professores da rede municipal de ensino, se comparados a outros municípios do estado, ou a outras regiões do país, são relativamente maiores que os da maioria, porém isso não é determinante para dizer que há melhor qualidade na educação.

Quanto aos fatores educacionais, cabe constar que em 1998 os gastos com educação no Nordeste foram de R\$ 465,00 por aluno, enquanto que no Sul foi de R\$ 750,00. Outro indicador apontado pelo Censo Escolar de 2002 merece destaque no que se refere à disparidade entre escolas públicas e particulares. Apenas 45,4% dos alunos matriculados em escolas públicas possuem acesso à biblioteca na própria instituição, enquanto na escola particular o percentual é de 86,6%. Quanto ao uso de laboratório, a diferença é ainda maior, 15% da escola pública em contraste com 72% para a particular, 6,4 usa a Internet na pública, e 50,6 na particular.

Esses dados nos levam à *teoria do déficit*, proposta por Bernstein em 1965, a qual põem em discussão questões relacionadas ao fator econômico. Tal teoria defende que fatores de ordem social e econômica são fundamentais para o fracasso ou sucesso da criança na escola. As crianças de classe social privilegiada teriam maior sucesso na escola em vista de estarem em situação de uso da linguagem no nível mais elaborado, enquanto as crianças das classes menos favorecidas teriam uma linguagem mais coloquial. Esse pensamento foi alvo de muitas críticas, que acabou suscitando a discussão sobre essa temática, fazendo com que principalmente sociolinguístas tomassem uma posição a respeito. (MAGALHÃES, 1981).

Assim surge a *teoria da diferença lingüística*, tendo Labov (1972) (apud MAGALHÃES, 1981) como um dos principais defensores. Esse estudo faz a crítica à teoria do déficit, dizendo que as dificuldades desses alunos das classes menos favorecida ocorrem porque a escola não considera as interferências de fatores externos na sua dinâmica de organização interna e nos currículos, e que elementos como a linguagem são determinantes culturais que certamente influenciam na aquisição do conhecimento.

Ao fazermos essa relação entre a *teoria do déficit* e a *teoria da diferença lingüística*, não queremos limitar a abordagem utilizada pela escola apenas à linguagem. Acreditamos que

²⁹ Dados fornecidos pelo PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios).

outros fatores estão também implicados e interferem nos resultados da aprendizagem cognitiva como por exemplo, quando a escola não valoriza os conhecimentos anteriores a ela e aqueles do cotidiano do aluno.

Portanto, além da linguagem, ao não se considerarem as relações afetivas e comportamentais, o ambiente social e cultural, as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos educandos e pelo meio comunitário em que está inserida a escola, acontece uma grande disparidade de direitos. Aqueles estudantes, cujo padrão social, econômico e cultural confere com os padrões adotados pela escola, determinados por quem detêm o poder, possuem vantagens em relação àqueles que precisam adaptar-se às normas, que não coincidem com aquelas do seu meio. Se a instituição escolar não considerar esses fatores, certamente estará negando os mesmos direitos educacionais, e o fracasso escolar daquelas classes menos favorecidas será inevitavelmente maior.

Talvez esses sejam alguns dos motivos que fizeram com que o desempenho *muito crítico* em relação às habilidades e competências de leitura fosse dos estudantes das escolas públicas, que atingiram 98,1%, contra 1,9% da rede particular.

Isso reforça o que afirmávamos anteriormente em relação à não valorização da cultura do aluno pela escola. Ao adotar essa postura, ela estará contra aquilo que o educando pode oferecer, ficando implícito como se a escola fosse a única capaz de transmitir informações e também cultura, o que já não é possível aceitar-se como verdadeiro. É preciso estabelecer uma relação de compreensão entre o que a instituição escolar define como “correto” e aquilo que é valorizado pelo aluno.

O estudo realizado por Magalhães (1981) a cerca das interferências culturais na compreensão da leitura conclui que um dos fatores a ser considerado quanto à compreensão é o gênero de texto. Quando o vocabulário é simples e a temática é familiar e relacionada ao cotidiano dos alunos favorece os processos de raciocínio interpretativo.

Ao partir de textos que contemplem o mundo do aprendiz, abrir-se-ão possibilidades de uso desses em sua comunicação, preparando-os para outras situações comunicativas e ampliando sua atuação como membro social. Isso oportunizará também a busca de outros textos que já não fazem mais parte do seu contexto, mas que a autonomia provocada pelo seu sistema de comunicação trará a necessidade de novas leituras.

4.1.1 Interferências da comunidade

Refletir sobre as interferências da comunidade naquilo que envolve a leitura nos leva novamente ao conceito de região abordado no primeiro capítulo, vista como espaços sociais específicos em que os interesses, as hierarquias e as lutas têm formas e implicações particulares. É possível através do *habitus* (Bourdieu, 1998) perceber como as estruturas sociais impregnam as estruturas cognitivas. Ações realizadas inconscientemente, sem reflexão, ocasionadas pelo jogo social, pelos pressupostos culturais e pelas formas de agir, conseguem expressar a dinâmica de uma comunidade. Buscamos especificar isso no exemplo abaixo.

A Feira do Livro acontece anualmente na comunidade de Farroupilha, em algumas oportunidades coincidia com outra atividade festiva e comercial do município (Fenakiwi), durante o mês de julho. O local destinado à Feira normalmente era aberto e não permitia acomodações necessárias. Neste ano de 2006, a antecipação desse outro evento para o mês de maio foi justificada em função das chuvas que geralmente ocorrem mais durante o inverno e prejudicam as negociações. No entanto a Feira do Livro não aconteceu. Desse ato é possível inferir que a leitura está em segundo plano nessa comunidade, ou que ao contrário, a mudança de local da Feira e data seja algo positivo, onde a comunidade esteja se dando conta da necessidade de valorizar e destacar mais a importância do livro.

Os dados desta pesquisa apontam o pouco conhecimento sobre a Feira de Livros, que mesmo acontecendo regularmente no município, apenas 12,5 % dos entrevistados já a visitaram. Talvez a divulgação e os atrativos não sejam destacados como deveriam desmerecendo a atenção da maioria da população. Outras atividades sempre foram propiciadas no mesmo local, na mesma ocasião, desfocalizando a atenção para os livros e centrando nos que para a comunidade provavelmente sejam mais interessantes. Talvez com a mudança de datas possa também ocorrer maior interesse da população por esse evento.

A atenção dada à Biblioteca Pública é outro fator comunitário relevante no que se refere à identificar o gosto pela leitura. Mas esse ambiente parece não ser suficientemente adequado. Está localizado em uma rua muito movimentada do centro da cidade. Os ruídos e a agitação colocam o leitor em situação de intranquilidade e desconforto, ocasionados também pelas conversas devido a trabalhos de consulta bibliográfica em grupos. Esse local acaba transformando-se em um ambiente de ponto de encontro de estudantes que vêm dos bairros, por solicitação dos professores das escolas públicas da periferia, para realizarem pesquisas,

inclusive muitas vezes chegam ali não sabendo o que vieram buscar. Não existem salas apropriadas para esse tipo de trabalho³⁰.

O acesso à disponibilização de material para a pesquisa bibliográfica, ou à internet, esta última oportunizada a partir de 2005 por dois computadores, é realizado apenas por escadas, não favorecendo o acesso a cadeirantes. Os móveis são pouco confortáveis, principalmente as cadeiras são inadequadas, limitando o tempo de permanência no local provocado pelo desconforto que ocasionam. O acervo não é catalogado.

Assim como a Biblioteca pública, as bibliotecas escolares também encontram dificuldades para a compra de material e quanto ao espaço físico. Portanto, não atendem às reais necessidades para a formação de sujeitos que precisam ir além da alfabetização, precisam compreender, mais do que textos, o seu contexto e inferir não apenas sobre os textos, mas interagir e participar ativamente do seu mundo fazendo da leitura uma atividade continuada na vida cotidiana do aprendiz. É preciso alfabetizar e também promover o letramento.

Para Paulo Freire (2001), as bibliotecas populares precisam ser invadidas pelos estudantes, mesmo que pequeno o acervo, mas precisa ser um espaço receptivo e com possibilidades de leituras que possam fazer com que a capacidade dos alunos seja crescente, que tenha a ver com a sua realidade. A biblioteca precisa ser “[...] vista como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o conteúdo” (p.33). Uma biblioteca precisa de atividades interessantes, de acervo disponível e útil. Exige estratégias, métodos, processos, previsões orçamentárias, recursos humanos, mas, sobretudo precisa haver uma certa política cultural.

Existe uma questão, já corriqueira, na maioria dos trabalhos que são apresentados em congressos com a temática leitura, a qual se refere ao *que fazer para despertar o gosto pela leitura*. Na comunidade em que acontece esta pesquisa não é diferente. Os discursos que debatem a questão, tanto nos meios educacionais como políticos, deixam claro essa preocupação, mas na prática as ações são bem mais lentas. Quando dados oficiais detectam as

³⁰ Recentemente (agosto de 2006), foi apresentado pela Secretaria de Educação do município (e divulgado no Jornal O Farroupilha de 11/08/2006) um projeto para transformar a antiga Estação Férrea, hoje abandonada, em um Centro Cultural, *Sala de Leitura e Estudos Oscar Bertholdo*, esse local será um pouco mais afastado do movimento e agitação do centro da cidade, e pelo projeto terá salas disponíveis para leituras e trabalhos em grupos. Acredita-se que isso poderá contribuir para a valorização da cultura local e para a formação de hábitos de leitura.

deficiências, e essas são divulgadas, não há como negar a necessidade de ações concretas e urgentes.

Em 2005 o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS – SAERS, realizou avaliações em turmas de 2ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática em todo o Estado, sendo que os resultados não foram nada animadores. Numa escala que vai de zero a quinhentos, a média geral do SAERS foi 188,3 e apenas 0,7% dos 19.564 alunos de 5ª série do município de Farroupilha obtiveram pontuação acima de 300.

Esse resultado motivou a Secretaria de Educação do município a realizar ações no sentido de reverter o quadro que se apresenta. Alguns projetos³¹ foram implantados neste ano de 2006, com o objetivo de estabelecer uma política de leitura voltada primeiramente a docentes, para que estes saibam incentivar em seus alunos o hábito de ler e aos poucos possam atingir a comunidade.

Mas sabe-se que esse é um processo demorado, que exige paciência e comprometimento das instituições envolvidas, principalmente porque a maioria da população ainda não sentiu a real necessidade e importância da leitura, não serão alguns projetos ou ações isoladas que mudarão hábitos que o tempo transformou em *habitus*, entendido como prática social, conforme Bourdieu (1998). Essa falta de procura pelo livro se evidencia quando constantemente se vêem novas casas comerciais surgindo no município. Todo comércio que possui clientela acaba se fixando e ampliando. Não há livrarias que vendam livros no município. Não poderíamos esperar outra resposta em nossa pesquisa, 81 % nunca entraram em uma livraria que venda livros. Se esse tipo de comércio não existe é porque a comunidade ainda não sente a falta de livros. Se não há uma necessidade, é porque ainda o *gosto pela leitura*, de modo geral, não foi desenvolvido. Hoje ainda se percebe a falta de uma identidade cultural leitora. Então há necessidade de uma política cultural emergente nesse sentido, pode-se dizer que há tentativas de investimento nessa formação, mas ela não acontece de uma hora para outra. Se não houver um interesse comum entre as instituições (escola, família, comunidade) como diz Foucambert (1994) e medidas das autoridades que detêm os poderes econômico e político em proporem diretrizes culturais para

³¹ Um dos principais projetos “Caminhos da Leitura” está sob responsabilidade das professoras de Língua Portuguesa e auxiliares de biblioteca das escolas municipais, onde são organizados exposições e saraus com o envolvimento da comunidade e seminários de atualização com professores da rede municipal, o que no dizer dos organizadores está trazendo bons resultados, a população está mostrando-se receptiva ao projeto, isso levou o município a receber destaque positivo nos meios de comunicação regional.

mudar essa situação, a tendência é continuar com esses dados e, talvez com o tempo, piorar esse quadro.

4.1.2 Interferências do meio familiar

A integração entre o meio comunitário, familiar e escolar é indiscutível e fundamental diz Foucambert (1994). No que se refere à leitura e à escrita, quando há falhas em um desses segmentos, poderiam ser superadas, se uma ou outra parte cumprisse perfeitamente o seu papel. Como nem sempre isso acontece, ouvimos constantemente histórias de sucessos ou de fracassos ocasionados por uma ou por outra das referidas instituições.

Para melhor exemplificar, começaremos com uma história de sucesso na formação de leitores, ocasionada pela interferência da família. Mesmo que na escola ou na comunidade tivessem ocorrido falhas no seu fazer, a família proporcionou espaço para o desenvolvimento das habilidades de leitura, cumprindo com seu papel fundamental. Marrieta Castle (2005) professora alfabetizadora e consultora em leitura, diz que lê para seus filhos, não porque sabe que esse ato é importante, mas porque seu pai lia para ela. Ela, então, diz que quando chegou a sua vez sabia que havia uma *tocha* a ser passada para seus filhos, e esses certamente passariam para outra geração.

Nos primeiros anos de vida, o meio familiar é quem influencia consciente ou inconscientemente a forma de orientação que a criança irá receber. Há algumas décadas, a educação geralmente era função da mãe, pois na maioria das famílias a mulher não trabalhava fora. Histórico e culturalmente, as sociedades se constituíram de forma a valorizar a atividade masculina na esfera pública, política, no combate (nas guerras) e a mulher na esfera doméstica, presa à reprodução e ao cuidado e educação dos filhos. Atualmente, essa situação apresenta outra configuração familiar. A mulher assumindo outros papéis, além de mãe e de educadora, deixa espaços, lacunas na educação básica do filho, que são preenchidos por outros segmentos da sociedade (escolas, televisão, rua e outros).

Hoje, cada vez mais cedo, a instituição escolar está assumindo e cumprindo a função de educar as crianças, principalmente na zona urbana, tanto ou mais que a própria família naqueles aspectos que anteriormente era a família quem se ocupava. Enquanto os pais estão no trabalho, as escolas de Educação Infantil (se encarregam de cuidam da educação de crianças com menos

de 6 anos de idade) são o local onde geralmente ficam as crianças, filhos de famílias operárias, de funcionários ou de outras pessoas da classe trabalhadora.

Em outros casos, de um modo geral os pais organizam os horários de trabalho em turnos diferentes para que sempre tenha a presença de um deles com as crianças, porém geralmente é o horário de esse adulto (pai ou mãe) descansar quando está em casa, de forma que a criança está sendo apenas cuidada, mas não orientada. É possível explicar isso utilizando-se o exemplo de uma família, na concepção tradicional de família: o pai trabalha durante o dia, a mãe durante a noite ou vice-versa, portanto sempre há um adulto em casa, porém o pai e a mãe possuem pouco tempo para estabelecerem diálogo sobre a relação familiar, bem como a educação dos filhos. Um precisa dormir à noite, assim como as crianças, o outro precisa dormir durante o dia, nessas circunstâncias as crianças geralmente possuem como orientação a televisão, ou aquilo que os pais determinam, porém, geralmente sem maior acompanhamento, pois a ocupação de ambos não lhes permite maior dedicação a essa tarefa.

Em outras situações, as crianças, filhos de pais que possuem boas condições financeiras (o que é cada vez mais raro em nossa sociedade), geralmente possuem babá, que é quem toma conta da educação nos primeiros anos de vida da criança. Isso também não garante que a educação seja levada a contento nem substitui a educação dos pais.

Nos diferentes contextos, a família está de alguma forma presente e possui um importante papel na formação do sujeito, sem evidentemente, desconsiderar as outras instituições e/ou fatores que fazem parte dessa formação inicial, no caso a "escolinha" e a "babá", ou a "tia".

Considerando-se as dificuldades de hoje, os dados coletados neste estudo nos mostram que muitas famílias continuam numerosas, não no mesmo sentido de como eram constituídas antigamente, onde o objetivo dos pais era ter muitos filhos para auxiliar no trabalho da lavoura. Hoje os números dizem a quantidade de pessoas que moram juntas, isso se torna positivo para as famílias à medida que favorece a economia financeira. O que vem reforçar o conceito que Durham estabelece de famílias: "[...] sendo a família aquela capaz de articular relações de consangüinidade, afinidade e descendência em núcleo de reprodução social" (DURHAM, 2004, p.338).

Concordamos com Durham, pois, assim como ele, entendemos que a família é uma instituição em que pode abrigar diferentes relações. Em nossa sociedade, tradicionalmente vê-se

família como a constituída por pai, mãe e filhos, mas sabemos que cada vez mais este modelo vem recebendo reformulações, e família poderá significar "toda a rede de parentesco e afinidade" (DURHAM, 2004, p.344). A família vista tradicionalmente como o lugar de reprodução humana passa a desempenhar funções que não se restringem a isso, pois muitas famílias não possuem filhos, portanto não podemos generalizar o termo família a uma concepção tradicional e discriminadora.

A vida no meio rural, com o trabalho livre e o artesanato, encontra formas de manter os laços familiares. Todos trabalham para o mesmo fim, e isto os aproxima; enquanto que, na área urbana, o trabalho operário é predominantemente individualizado, embora cada um trabalhe em conjunto com demais operários. Dessa forma também as necessidades acabam sendo diferentes: excesso de consumo, individualismo, cada um ganha seu dinheiro e compra o que considera necessário e também o supérfluo. Ao contrário daquilo que acontecia outrora com as primeiras gerações, descendentes de imigrantes e antes do advento feminista, quando o chefe da família é quem geralmente tinha o poder de compra, decidia o que deveria ou não ser adquirido. Tinha o controle da situação.

Na comunidade onde foi realizado este estudo, a maioria das famílias são originárias de uma situação rural anterior, e agora se encontram na periferia urbana, as necessidades já não podem ser satisfeitas apenas com o salário do chefe da casa. A família precisa colocar no mercado de trabalho seus membros e em troca da força de trabalho geram-se os consumidores, aumentando assim a necessidade de maior produção. É nesta sociedade capitalista que hoje a família se estrutura, "articulando a produção doméstica de valores de uso e a venda da força de trabalho" (DURHAM, 2004, p.243).

Nesse contexto as primeiras leituras de mundo começam a ser exploradas, antes da leitura da palavra. A palavra é percebida nas propagandas da televisão, em vitrines nas placas, nos bilhetes, nos folhetos do sindicato, nas listas telefônicas. É percebida, mas ainda pouco explorada, talvez, porque os adultos não saibam da importância disso para aquele (principalmente a criança) que está querendo decifrar os enigmas que os códigos escondem.

É diante dessa percepção que o processo de alfabetização já está ocorrendo e as competências de leitura se formando. Por isso, assistimos com frequência à divulgação de pesquisas que constataam a importância da leitura no ambiente familiar, a contação de histórias, inclusive para bebês, o contato com o mundo escrito, e muitos outros elementos que possam

estimular o hábito da leitura desde cedo. A importância do hábito de leitura na família é o primeiro passo para a formação de leitores competentes, se a família não fizer isso, alguém deveria fazer, geralmente o apelo é para a escola.

Ler em voz alta, para os filhos antes que eles próprios possam ler sozinhos, poder discutir os diferentes pontos de vista, ou rir juntos de histórias engraçadas, tentar desvendar mistérios, antes de tudo aproxima as pessoas e torna a leitura prazerosa. Esse seria o papel da família, provocar a necessidade e o prazer da leitura. Sabemos que poucas famílias conseguem fazer isso, não por desconhecerem a sua importância, mas, muitas vezes, por inúmeros outros fatores que acabam sendo priorizados, como a falta de tempo dos pais pela exigência cada vez maior do trabalho, a divisão de atenções entre as tarefas domésticas e a televisão, o cansaço, a falta de livros em casa, o despreparo e a própria falta de hábito dos pais, que por sua vez, também não tiveram pais que tivessem passado a *tocha*, é um ciclo que precisa começar.

A realidade pesquisada, onde a maioria das famílias possui uma renda estável, porém de classe média baixa, são assalariados, que precisam dar conta da sobrevivência. Quando sobra para investimentos dificilmente é pensado no material de leitura. O livro didático foi a obra de leitura mais citada. É preciso considerar ainda que esse instrumento de leitura é o mais indicado por ser de mais fácil acesso, porque é de distribuição gratuita, assim como os folhetos informativos e a maioria dos jornais citados.

No instrumento respondido pelos filhos, 50%, deles dizem que os pais nunca lêem; 44%, que os pais lêem às vezes; e apenas 6% que lêem sempre e, portanto, contradizendo as respostas dos pais, destes, 62,5 % dizem ler frequentemente, 12,5 % lêem às vezes; e apenas 12,5% nunca lêem. Às vezes, quem não tem o hábito de ler tende a valorizar e a respeitar quem lê. Portanto a valorização e o prestígio, de ser leitor principalmente diante da escola que para os pais, é aquela que deveria “cobrar a leitura”. Os dados desta pesquisa estão indicando os motivos que levaram os pais a responderem afirmativamente em relação ao fato de terem o hábito freqüente de leitura.

Assim como quem lê é prestigiado diante da escola e da sociedade, a linguagem utilizada na escola também coloca o aprendiz que utiliza o *código restrito*³² em desvantagem em

³² Marcuschi (1975) estudando a teoria de Basil Bernstein, ao referir-se ao código linguístico explica a diferença entre o código restrito e o código elaborado. O *código restrito* é previsível, adota características próprias de um grupo, tanto na estrutura sintática, como lexical e semântica, segue trilhos rotineiros e fixos. O *código elaborado* é universal, utiliza uma linguagem padrão.

relação ao aprendiz que utiliza o *código elaborado*. Embora hoje a reorganização dos currículos escolares volta-se para o ensino da língua em função da condição social, considerando os aspectos pedagógicos e visando à emancipação do indivíduo, ainda não consegue contemplar as diferentes formas de uso da linguagem que a criança traz da convivência familiar, para, a partir dela avançar auxiliando o aluno a utilizar a variante lingüística necessária conforme o meio e o ambiente discursivo onde a utiliza, pois são as relações e o meio que definem qual é o código ou padrão de uso da linguagem que o indivíduo deve utilizar.

O grupo social desenvolve-se segundo a sua situação social e profissional. Quando o *status* social oferece poucas oportunidades de tomada de decisões, de crescimento individual, de exercício de planejamento e direção, conseqüentemente influenciará em atitudes autoritárias desse sujeito com a família. Onde há poucos estímulos intelectuais, no ambiente de formação das crianças, menores oportunidades de interessar-se por eles, todas essas condições acabam influenciando ou até determinando a orientação intelectual, social e afetiva das crianças (MARCUSCHI, 1975).

Marcuschi (1975) analisa testes realizados por Bernstein, com duas crianças: uma que utiliza o código restrito e outra que utiliza o código elaborado, em conseqüência dos ambientes familiares de ambas. Num dos testes, foram apresentadas quatro figuras que compõem uma seqüência para uma história. A criança que possui um código elaborado (melhor domínio da língua) conseguiu descrever os fatos de forma que o leitor, mesmo sem olhar as gravuras pudesse entender o que se passava. O contrário ocorreu com a criança que possui o código restrito. Ela descreveu os fatos de forma que sem observar as gravuras o leitor não entenderia a história. Aqui mais uma vez se verifica a importância de a família apresentar desde cedo material escrito, ler diferentes tipos de textos e contar histórias, colocando a criança em contato com o código elaborado que é universalizado pela sociedade. Conseqüentemente, quem não se adapta a ele é desprestigiado.

Ampliando essa visão da interferência familiar na aprendizagem, Deutsch, (apud MARCUSCHI, 1975) seguidor de Bernstein, realizou pesquisas que verificaram a importância do pai nos primeiros anos escolares, não pela ausência do pai na família, mas pela desorganização causada pelas funções de cada um “[...] O sistema de papéis ficou ali descontrolado, o que contribuiu para uma desorientação da criança quanto a sua posição e

conseqüentemente refletiu negativamente no desenvolvimento intelectual” (MARCUSCHI, 1975, p.63).

Embora os pais dizem acompanhar as tarefas escolares dos filhos, há uma contradição entre a fala desses pais e a dos professores, quando se referem à disponibilização de local adequado ao estudo, à aquisição de material de leitura e, portanto, na valorização do estudo. Com base nos resultados desta pesquisa, constatamos a pouca participação dos pais (o pai), na contação de histórias. A mãe ainda se faz mais presente, mas apenas uma criança disse que o pai lhe contava histórias. Esse dado coincide com os trazidos por N. Paviani (Prelo), sobre pesquisa realizada com universitários onde mostram ser importante a figura da mãe. “Ela é quem mais incentiva. Depois vem a escola indicando maior incentivo nas séries do Ensino Fundamental e decaindo na medida que avançam no Ensino Médio”.

A mulher que, há algumas décadas, possuía o encargo de cuidar das crianças e dos afazeres domésticos hoje é colocada no mercado de trabalho acumulando mais funções. Porém, nessa nova separação nem sempre a divisão do trabalho doméstico é partilhada com seu cônjuge, ficando evidente ainda a exploração do lado feminino e, como vimos, a ela ainda cabe a maior parte quando o assunto é educar.

Na região Nordeste do RS, onde a descendência da imigração italiana se faz presente em grande número, parece ser mais forte o cultivo desses valores, ou preconceitos em relação aos papéis e funções do casal. Quase sempre o trabalho doméstico não faz parte das tarefas masculinas ou pouco faz, pois existe uma herança cultural que determina como sendo "feio" e pouco viril pondo em dúvida a masculinidade daqueles homens que tomam para si a responsabilidade de, pelo menos, parte das atividades domésticas ou do cuidado para com as crianças. Alguns, mesmo fazendo esse trabalho, muitas vezes o negam no grupo de amigos ou em outros grupos sociais.

Segundo Durham (2004), a classe operária é a maior defensora da família nos moldes tradicionais, mas é também a mais conservadora em termos de divisão sexista das atividades, subordinando a mulher ao homem.

A explicação para isto parece ter surgido da crença de que a classe operária era formada basicamente por pessoas vindas da zona rural e conservavam os valores que herdaram desse meio. Porém, para o autor acima citado, isso não se justifica, pois, segundo ele, essa prática não

é privilégio brasileiro, assim como a divisão sexual do trabalho e, portanto, a questão de ser ou não do meio rural torna-se muito relativa.

O que é necessário considerar diante disso é a relação trabalho e famílias estáveis. Acredita-se que esses sim estão implicados, pois o trabalho interfere na relação familiar principalmente quando os ganhos são precários e há membros não produtivos na família. Isso faz com que haja muita oscilação de parceiros, e as famílias, no dizer de Durham, tornam-se "matrifocais", de responsabilidade feminina. Parece que esse legado tem perdurado, é o que podemos confirmar diante das respostas dos dados obtidos a partir dos instrumentos utilizados.

A interferência da família conseqüentemente irá se refletir no meio escolar e também nos resultados das avaliações, como a que apresentamos aqui, realizadas pelo SAEB. Os pais sabem da importância da leitura e da escrita, mas talvez não saibam o quanto eles próprios são importantes na formação dos filhos. Verifica-se isso quando dizem "*a professora é quem sabe*", omitindo-se de suas responsabilidades e muitas vezes considerando-se incapazes. Cabe então à escola e ao poder público orientarem as famílias informando, incentivando e cobrando o comprometimento nessa formação. E os professores são bastante convincentes quando se referem ao compromisso dos pais em relação ao educando, mas será que os professores possuem consciência da importância deles mesmos nessa formação? Temos o cuidado e o propósito de refletir um pouco sobre essa questão no próximo item.

4.1.3 Interferências da escola

Com base no *corpus* formado pelos dados obtidos por este estudo, observamos alguns resultados. (Constatamos que textos do tipo: Chico cochicho; O segredo do rei; O problema de Zizi, (ANEXOS C2 e C3)) entre outros, foram trabalhados em turmas de 2ª e 3ª séries, e inclusive numa seqüência de dias. Esse fato permite pensar que a periodicidade dessa tipologia de textos é muito corriqueira. Todos os textos citados não apresentam fatos relacionados ao cotidiano infantil ou à sua comunidade.

O primeiro texto trata-se de uma poesia que parece ter o objetivo de trabalhar com questões que envolvem a gramática, por exemplo, quando trata do uso do dígrafo [ch], percebe-se que houve da parte da professora uma preocupação com a escolha do texto que pudesse dar conta dessa parte da gramática que para a maioria dos docentes é dificuldade de leitura e de escrita nas crianças em fase de alfabetização. A maioria das palavras foram cuidadosamente

escolhidas pela autora da poesia para que possuíssem o *ch*. E pelas atividades trabalhadas posteriormente não houve qualquer preocupação com o entendimento do texto, mas com a transcrição das palavras que possuíam “*a dificuldade ch*”. O segundo texto refere-se à história de um rei que usava peruca e que não possuía orelha e esse era o segredo que dividia com seu barbeiro, que morre deixando o rei sem ter quem lhe cortasse o cabelo. *Castelo, rei, barbeiro, peruca*, termos pouco comuns no contexto dessas crianças, e trabalhado de forma fragmentada, é pouco provável a ampliação de conhecimentos. O texto não traz o nome do autor e também não possui nenhum atrativo que prenda o leitor ao texto. Esse texto foi utilizado apenas para leitura oral, não constam outras atividades sobre ele, até porque ficaria difícil encontrar algo que justificasse qualquer tarefa relativa à temática proposta. O terceiro texto fala de uma ostra que teve seu corpo invadido por um verme e virou a preocupação dos amigos e familiares. O texto oferece algumas oportunidades de explorar a questão dos cuidados com a saúde, exploração que não ocorreu. A compreensão desse texto foi baseada na pergunta do tipo “copiar as respostas tal e qual aparecem no texto”. Essa tarefa não consistiu em provocar qualquer tipo de reflexão, não promoveu o ato de pensar nem de estabelecer qualquer relação do conteúdo com o contexto da criança.

Considerando as atividades de leitura analisadas, é possível concluir que não houve uma preocupação quanto ao tipo e ao gênero de texto escolhido, quanto à adequação deste ao mundo da criança, ao nível de compreensão, ao vocabulário, à significação e à própria condição de apreender as informações.

Portanto, os fatores socioeconômicos e culturais não foram considerados como critérios para selecionar textos e eles são fundamentais num processo dinâmico e dialético de leitura, pois que valorizam os saberes dos alunos e procuram ampliar os saberes a partir desses fatores. São relevantes, para que de fato a leitura tenha significado e não fique apenas na decodificação. Considerar esses aspectos todos numa leitura permite fazer com que o leitor vá além do texto e interaja melhor no meio em que vive, quando a aquisição de conhecimentos, no sentido de produzir mudança de postura, realmente se efetiva.

O aprendizado da criança na escola parte sempre de um conhecimento prévio que ela possui, pois o aprendizado não começa na escola. Aprendizado e conhecimento estão inter-relacionados desde o nascimento, no dizer de Vygotsky (1998-b), o aprendiz vai ampliando seu conhecimento passando do nível de *desenvolvimento proximal* para o nível de *desenvolvimento*

*real*³³, para que esse fator aconteça, alguém (professor, colega, pais) precisa fazer a mediação, que Vygotsky nomeia como o *desenvolvimento potencial*, ou seja, a necessidade de o aprendiz ser ajudado por outros ou pelas circunstâncias do meio em que vive, para que consiga evoluir.

Ao propor as atividades que citamos anteriormente, não houve desafios para passar de um nível de desenvolvimento para o outro conforme nomeia Vygotsky, se a criança já havia acomodado o conhecimento proposto (*desenvolvimento real*), permaneceu no mesmo nível, porque as tarefas de leitura e de escrita não passaram de meras atividades motoras, não foi explorado o contexto cultural, portanto, não houve provocação para um *desenvolvimento proximal*. Assim o professor deixou de assumir a postura de mediador, num processo de desenvolvimento das potencialidades dos alunos e, agiu como alguém que apenas orienta e transmite informações, não provocando o pensar e o agir na construção do conhecimento. Se as estratégias propostas forem relevantes e necessárias para a vida dos aprendizes, mais rapidamente irão provocar o *desenvolvimento real*. Quanto mais natural forem trabalhados os conteúdos, maiores envolvimento a criança terá com a aprendizagem.

Por isso ler e escrever não devem ser ações impostas, mas estratégias que promovam ações cultivadas, fator fundamental para uma metodologia que se preocupa com a formação autônoma e integral do aprendiz. É preciso investir em um ambiente que busque fugir de atividades e programas mecanizados, e que atendam os interesse do educador. Essa proposta de ensino, centrada no professor contribui para isolar e distanciar o *desenvolvimento real*. É preciso trabalhar no sentido de se fazer mediação, evitando a fragmentação, as tarefas inócuas e sem significado real, isso possibilitará posturas de valorização das diferenças individuais e culturais dos grupos presentes na coletividade da escola.

4.2 ALFABETIZAÇÃO E CULTURA REGIONAL

Embora o diagnóstico dos hábitos de leitura dos aprendizes da realidade comunitária e escolar, em que se insere a presente pesquisa, ser restrito à população do Bairro Centenário já mencionado, é possível fazerem-se relações com outras realidades da mesma região de

³³ Para Vygotsky, o nível de *desenvolvimento real* é quando a criança já consegue realizar determinada atividade sozinha. O *desenvolvimento proximal* é a distancia entre aquilo que já consegue fazer sozinho e aquilo que ainda falta -está em processo de “amadurecimento” e a necessidade de auxílio para realizar a tarefa, é a mediação, ou *desenvolvimento potencial*. Assim o que hoje é considerado zona de desenvolvimento proximal, amanhã poderá ser desenvolvimento real, porque conseqüentemente a necessidade de apoio que necessita hoje, não necessitará mais no momento em que tiver assimilado aquele conhecimento, o qual produzira acomodação.

Farroupilha, pelas características semelhantes que elas possuem quanto à falta de estratégias comuns e de investimentos na formação integral dos aprendizes.

Pelo fato de a autora deste texto trabalhar com futuras professoras que realizaram e realizam trabalhos de pesquisa com a temática alfabetização em diferentes escolas do município, e também em visitas ocasionadas pelo trabalho de orientação a essas professoras, pôde-se constatar que é normal não possuir uma proposta integrada entre aqueles que organizam o trabalho escolar. Mesmo as instituições que possuem um documento (proposta político-pedagógica) que formaliza isso, a prática geralmente contradiz àquilo que os documentos “amarelados” pelo tempo tentam assegurar.

O levantamento realizado pelas acadêmicas, conforme mencionado anteriormente (nota nº 26), constava de uma entrevista com professoras alfabetizadoras e a partir de observações do ambiente, sala de aula. Uma das questões formuladas na entrevista referia-se à indicação do método utilizado. A grande maioria diz seguir a abordagem construtivista. Algumas sabem argumentar o porquê a utilizam e como realizam na prática, de forma muito convicta. Porém, muitas não conseguiram especificar a linha teórica utilizada, ou seja, a fundamentação epistemológica das práticas de ensino, inclusive apresentando incoerência no depoimento. Para melhor descrever a cultura regional que envolve o processo de alfabetização, consideramos oportuno exemplificar utilizando alguns fragmentos de depoimentos das referidas professoras.

Para alfabetizar procuro começar por uma história ou uma música e a partir delas trabalho com uma palavra chave, por exemplo, para a letra "h" contei a história “Grandão o hipopótamo”, fizemos atividades de interpretação e depois questionei a palavra hipopótamo (letras, sílabas, vogais, consoantes e letra inicial), assim questiono sobre outras palavras que começam com a mesma letra, e uma série de atividades com essa letra são realizadas (S.R.C).

Essa professora, parece inicialmente se dar conta da importância de partir do universal, para depois tratar do específico, quando diz começar o processo com histórias e músicas e, também, quando se preocupa em fazer o entendimento do texto junto com as crianças, com o provável objetivo de fazê-los interessarem-se pelo assunto. Mas, no decorrer de sua fala, deixa claro que o importante é trabalhar a letra separadamente, para ela é necessário buscar em histórias ou músicas a letra que “ela deseja ensinar”, mesmo que a maioria das crianças nunca tenha visto um hipopótamo. Isso mostra que o interesse por tal temática é da professora e nos faz pensar que existe da parte dela um querer sair daquilo que já se acredita não servir, mas a maior dificuldade está em desafiar-se a fazer diferente.

Impressiona quando uma das respostas à pergunta: *Como você percebe a eficácia do método que utiliza?* É a seguinte: *Percebo que os alunos com dificuldades, não importa como se trabalhe, sempre têm dificuldades.* Essa afirmação da professora é preocupante, pois, sendo assim, a atuação do professor é desnecessária, o aluno que não possui dificuldades aprende de qualquer maneira, na interação com o seu material de estudo ou com o colega e aquele que possui dificuldades estará condenado a não saber, visto que no dizer dessa docente não há método que seja eficiente para ele. Esse pensamento contraria as inúmeras experiências que comprovam a importância de respeitar a individualidade e um tempo específico de cada um para aprender.

Uma das professoras entrevistadas diz trabalhar com a teoria sociointeracionista, baseando-se em Vygotsky. O ambiente da sala de aula foi assim descrito pela acadêmica que realizou a observação:

Os alunos estavam dispostos em colunas, trabalhando individualmente, a atividade era a cópia de uma música, a qual a maioria demorou mais de uma hora para copiá-la, outros não conseguiram terminar. A letra da música tinha relação com a primavera, pois a professora desejava trabalhar essa data, porém as crianças não ficaram sabendo disso. A sala não possui qualquer tipo de material escrito nas paredes, não possui nenhuma produção das crianças, nem alfabeto e nem números (A.R).

Como é que esse ambiente pode ser considerado de interação?

Para Vygotsky (1998-a), o termo interação surge do entrelaçamento entre duas unidades dialéticas básicas do desenvolvimento infantil, a biologia e a cultura que embora distintas, precisam ser consideradas em cada fase desse desenvolvimento. O meio não representa apenas o espaço físico, mas aquele das relações sociais, e, nessas, também as relações afetivas são produtos da interação que representa, então, aspectos internos e externos da vida do aprendiz. Quais são as relações percebidas na sala de aula descrita acima? Certamente não foi a das relações sociais, nem afetivas e também não foi a relação sujeito objeto, pois não houve construção de conhecimento, pode-se dizer, talvez, que houve relação entre a criança e a lousa no momento da cópia.

O maior problema no ensino da leitura e da escrita é que essas habilidades são ensinadas como se fossem uma atividade motora e não como atividade cultural “[...] a escrita deve ser relevante para a vida[...] não apenas um hábito de mão e dedos, mas uma forma nova e complexa de linguagem” (VYGOTSKY, 1998-a, p.156), por isso a fase da alfabetização deve propiciar atividades relevantes e necessárias para a vida, quanto mais naturalmente forem

ensinadas mais implicações a criança terá com ela. São as necessidades que impulsionam a aprendizagem. São as relações do que é lido com a realidade do aluno que permite construir sentidos e passa a ser uma atividade significativa, porque passa habilidades cognitivas de compreensão, de entendimentos.

Por isso compartilhamos do pensamento de Vygotsky, insistindo que as oportunidades, as condições históricas e sociais em que as crianças vivem influenciam no desenvolvimento cognitivo e na formação do pensamento. A formação de conceitos começa no convívio familiar e se estabelece na vida social. É portanto, na interação com a realidade que o homem se constitui e faz história. Esse pensamento parece estar presente nos discursos dos educadores, mas não nas estratégias de suas atuações pedagógicas.

Os dados que compõem o *corpus* deste estudo permitem dizer que teoricamente muitos avanços ocorreram e estão ocorrendo quanto ao processo de alfabetização nessa região, mas certamente existe um longo caminho a percorrer, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas.

Embora se ouça todo um discurso afirmativo de que o alfabetizar não é visto como uma sistematização do “B” + “A” = “BA”, nas práticas ainda é possível perceber a alfabetização como aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Quando o aprendiz entende palavras ou frases curtas, já se comemora com satisfação, dizendo-se que esse sujeito já está alfabetizado. Essa afirmação é percebida no discurso dos pais, onde 75% dizem que aprovaria o filho que não compreende o que lê. O que é preocupante é o índice apresentado pelos pais de alunos de 4ª série, onde 91% os aprovariam. Isso significa que, embora se queixem que os filhos não compreendem o que lêem, os pais consideram satisfatória a decodificação e por isso os filhos podem avançar. Mas os dados mostram também que pais e professoras não pensam da mesma forma.

Para 37,5% das professoras entrevistadas, decodificar é um começo, não devendo permanecer nesse nível, e em igual proporção 37,5% dizem que não é suficiente para passar da 1ª para a 2ª série. As professoras que dizem não ser suficiente a decodificação, são a sua maioria professoras que trabalham a partir de 2ª série. Esse dado nos faz pensar que, provavelmente, se um aluno nessas condições for aprovado, talvez não haverá preocupação com o que ele deixou de aprender, mas sim com o conteúdo exigido para aquela série. Embora os conteúdos que ainda não domina sejam requisitos para que o *desenvolvimento real* aconteça, infelizmente é isso que

acontece na maioria das vezes, havendo decodificação então o aluno avança para outra série, mas não avança no nível de compreensão dos conteúdos, principalmente no que se trata de leitura.

Conforme vimos, quando tratamos das habilidades e competências, a leitura envolve domínios de muitas habilidades cognitivas complexas e que precisam ser desenvolvidas progressivamente cada uma em momentos específicos da formação do leitor. Sánchez Miguel (2005) diz que alfabetizar é uma tarefa complexa e que a leitura exige duas habilidades fundamentais: decodificar rapidamente e entender e comentar os conceitos aprendidos com a leitura. Quando não consegue desenvolver essas duas habilidades, o aprendiz está condenado ao fracasso escolar. É o que infelizmente acontece com a maioria dos alunos após onze anos de escolaridade. Talvez isso se deva ao fato de o aluno, antes de automatizar a leitura, perceber que é necessário pensar para ler, e, como isso exige muito, fica-se preso apenas à automatização prendendo-se em aspectos mecânicos da leitura (dicção, pronúncia, ritmo, pontuação, etc...).

Para a leitura se tornar automática e veloz é preciso um longo contato com diferentes tipos e gêneros de texto, que devem ser interessantes e significativos para o aprendiz. Porém, progressivamente, é preciso que essa leitura lenta, forçada e consciente seja substituída, deixando de lado a relação sistemática entre unidades ortográficas e fonológicas que muitas vezes utiliza a silabação para entender a palavra.

Acreditamos que essa seja a parte mais fácil da alfabetização. Embora seja necessário realizar reflexão sobre a própria língua, a leitura acaba sendo um processo mecânico. Porém a agilidade é necessária e exige experiência prolongada e sistemática com a leitura. Se a leitura flui naturalmente irá facilitar a compreensão das palavras e conseqüentemente a aquisição de maiores habilidades de leitura, o que resultará em um leitor mais assíduo e mais competente.

Pensar não apenas na decodificação da palavra, mas no todo do texto, é o que parece ser ainda preciso agilizar. Quando o leitor necessita de mais tempo para ler, a dificuldade para entender também é maior, afetando os processos cognitivos e afetivos e então o leitor começa a perder o interesse e o gosto pela leitura. Passada essa fase inicial, é preciso mediar para que, além da automaticidade, o aprendiz consiga perceber os conteúdos e a lógica subjacente que a leitura requer, instigando a realização de inferências e inclusive a revisão metacognitiva do próprio processo de leitura e interpretação.

São etapas que não podem ficar desfavorecidas por formas ineficientes de ensino. Como cada uma dessas fases requer habilidades diferentes, também é preciso promover experiências distintas conforme o conteúdo trabalhado. “(...) se os alunos não conseguem compreender desde o início o que lêem, é muito difícil comprometê-los nesse esforço (...)” (MIGUEL, 2005, p.12).

Portanto, se a alfabetização se contentar apenas com o reconhecimento de palavras, estará não apenas contribuindo, mas talvez sendo a maior responsável pelo quadro de leitores que não desenvolvem as competências básicas de leitura nos diferentes níveis de escolaridade. A alfabetização inicial deve ser sinônimo de domínio da linguagem escrita, vinculada à capacidade de utilizar essa linguagem como meio de comunicação.

4.3 PRÁTICAS METODOLÓGICAS: ATIVIDADES DE LEITURA DURANTE A ALFABETIZAÇÃO INICIAL

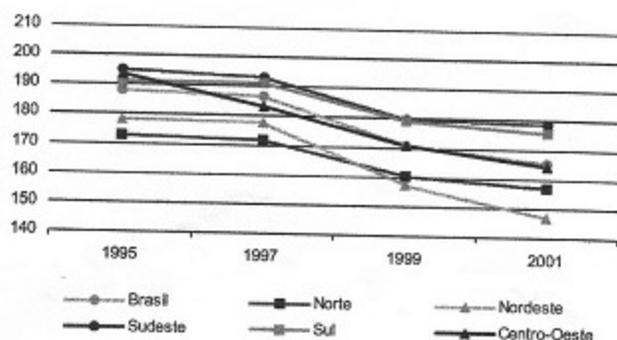
A metodologia praticada na sala de aula, a maneira como a família e a comunidade tratam o processo de alfabetização e o incentivo à leitura são visualizados nos dados estatísticos mostrados anteriormente, e em outros, pelas inúmeras pesquisas sobre o assunto. As amostras coletadas reforçam que ninguém assume a responsabilidade e que tais resultados parecem não ser motivo de preocupação, a “culpa é sempre do outro”.

Quando em uma prova, 22,2% dos alunos apresentam um quadro de desempenho mostrando não estarem alfabetizados e estes somados aos 36,8% que se encontram em um nível crítico, teremos 59% de alunos que não passaram da fase inicial da decodificação e realizam leitura apenas de frases simples. Aqueles que conseguiram construir apenas algumas habilidades somam mais 36,2%. Então temos 95,2% de alunos em condições não adequadas para a série em que se encontram, quanto às competências de leitura. Esse é um fator de preocupação.

Essa realidade não é nada animadora quando o mesmo órgão (SAEB) assinala uma linha em declínio relacionando a provas anteriores, conforme mostra o gráfico a seguir.³⁴

³⁴ No final do ano de 2005, foram novamente aplicadas provas, pelo SAEB, aos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, por amostragem, em todo o país. O resultado divulgado no início do mês de julho de 2006 aponta uma pequena melhora a nível nacional, porém, confirma o declínio no desempenho dos estudantes tanto em Língua Portuguesa como também em Matemática, no Rio Grande do Sul, que ao lado de Roraima, está entre os estados que mais pioraram o desempenho nos exames. Esse resultado coincide com o da avaliação realizada pelo Sistema de Rendimento Escolar do RS, SAERS, aplicado a estudantes de 2ª e 5ª séries do Ensino Fundamental, também em 2005, sobre o qual nos referimos anteriormente.

Gráfico 1- Média de desempenho em Língua Portuguesa na 4ª série do Ensino Fundamental Brasil e Regiões – 1995/2001



Fonte: MEC/Inep/Daeb.

Esses dados do SAEB ilustram a situação em termos de país, o que infelizmente não difere do local onde foram colhidos os dados para esta pesquisa, visto que, ao analisar as atividades de leitura propostas aos alunos das Séries Iniciais, não foram percebidas atividades que pudessem fazer os alunos avançar, no sentido de sair das questões que envolvam apenas o *saber*.

Como exemplo, pode-se descrever uma atividade realizada em uma turma de 3ª série, onde foi trabalhado um texto cujo título era “*O porco espinhudo*”, (ANEXO C3). O autor não fora referido, portanto foi negado aos alunos o direito de saber quem escreveu o texto com o qual estavam trabalhando. Assim, ao desconsiderar esse fato importante, não é dado ao autor o reconhecimento pelo seu trabalho e por sua vez não oportunizando ao aluno o desenvolvimento do hábito de valorizar, de conhecer autores, de incentivar ou mesmo de criticar quem escreve. Certa parte do texto dizia: “(...) *Espinhudo era um porco muito legal*”. Uma atividade relativa à interpretação do texto proposta pela professora fazia a seguinte pergunta: “*Quem era o espinhudo?*” A resposta da aluna: “*O porco era legal*”.

Historicamente a compreensão do texto limitava-se ao fato de o professor realizar questões sobre o próprio texto. O trabalho do aluno consistia em localizar as respostas e copiá-las para satisfazer o professor. Percebe-se ainda hoje essa prática. Como se vê, não é tão historicamente assim. Hoje isso ainda acontece, porém já não satisfaz. O aluno precisa entender por que determinada resposta é mais adequada, justificá-la e procurar estratégias para melhorar seu entendimento colocando sentido no seu dizer e fazer.

O professor é aquele que irá mediar esta atividade, provocando no aluno, por meio de atividades de interação, um processo de constituição do leitor, desenvolvendo habilidades em contato com os membros de sua comunidade, com a família, com o professor, com os colegas e com todos aqueles que possam favorecer essa interação. É dessa forma que o aprendiz será colocado em situação de leitura significativa porque tudo se integra e faz sentido para ele.

Questiona-se, então, o que fez a aluna que trabalhou sobre “*O porco espinhudo*”, além de copiar do texto uma resposta que considerou a mais adequada ao nível do seu saber? Que desafios foram provocados para que saísse dessa situação e avançasse a fim de construir as competências de compreensão do texto? E ainda há o termo *interpretação* utilizado no enunciado da atividade, que nada tinha de interpretação, nem compreensão, mas apenas decodificação.

A habilidade cognitiva de compreender nos permite saber o que dizem os textos, a interpretação permite questionar, julgar o escrito. Dificilmente a interpretação é possível na primeira leitura, pois o leitor precisa se posicionar sobre o texto, construindo seu ponto de vista a partir das questões que se propõe. Portanto, a interpretação não é a apreensão, mas a atribuição de sentidos, o que irá provocar a argumentação (BUTLEN, 2003).

As atividades verificadas nos cadernos das crianças de 1ª série (ANEXO C1) estão voltadas a uma prática tradicional de leitura. Ao separar palavras em sílabas, escrever nomes nos desenhos ou completar as palavras com as letras que faltam, percebe-se a valorização da fragmentação. Tais atividades priorizam a leitura partindo das partes, o que subestima a capacidade dos alunos colocando-os em situação de subordinação frente ao conhecimento que se apresenta.

Palavras descontextualizadas como *gilete* e *gesso* que estão presentes em certa atividade, cuja seqüência temática em que possam ter trabalhado, tais conceitos não se percebem. Certamente não são significativas para esses alunos. Provavelmente a maioria não sabe o que é *gesso*, e, no caso, *gilete* é uma marca de lâmina de barbear que já está fora de uso. “Ler e escrever deveriam acontecer a propósito de atividades autênticas, *de verdade*” (CELIS, 1998, 16). De que forma é possível se dizer que essas atividades são reais e significativas para quem quer desvendar o mundo da leitura e da escrita? Nessa fase, a criança quer descobrir o seu mundo, quer saber como se lê ou como se escreve coisas do seu brincar, da sua família, dos seus amigos, do seu corpo, enfim do seu lugar (FREIRE, 1983).

O aluno precisa saber para que serve aquilo que está lendo ou fazendo. Isso permite uma ação reflexiva. Quando o aprendiz é sujeito ativo, diante da prática de leitura ele lê com alguma finalidade, respondendo às exigências funcionais de sua realidade imediata. Então para haver compreensão, é necessário instigar o leitor iniciante a lançar hipóteses-chave e não ficar na identificação cansativa de letras, sílabas, palavras...

Como aprender a decodificar significativamente, já que para ler é preciso saber o código? Antes de entrar para a escola e nos primeiros tempos na instituição escolar, as crianças apresentam uma curiosidade enorme e uma grande ansiedade pela leitura e pela escrita. Desde muito cedo, as crianças estruturam sua linguagem através da atenção que dedicam às mensagens que são ditas verbalmente. Assim, a partir dos primeiros anos de vida, a criança já utiliza a metalinguagem, ela consegue perceber diferentes situações de uso da escrita e o significado dessa para a comunicação. Aos poucos, vai adquirindo características mais particulares e melhorando o seu entendimento do que seja leitura e escrita, que muitas vezes, em nome do uso formal do código escrito, a escola torna a prática sem significado e acaba por desmotivar a criança.

Alfabetizar não pode ser considerado apenas o processo de leitura e escrita, como tradicionalmente entendem muitos educadores, mas é conceber a linguagem como um fenômeno global, isto é, compreendida na sua globalidade, isso envolve as habilidades de escutar, de falar, de ler e de escrever, mais presentes no conceito das crianças. Quando elas perguntam “*o que está escrito aqui?*”, elas têm o interesse pelo significado do texto, e não pelo fragmento desse. Por isso a importância de que o código lingüístico seja inserido em um contexto significativo.

Quando o texto é lido percebendo sua globalidade o aluno atinge um nível maior de compreensão, ao contrário de quando tenta identificá-lo palavra por palavra. A leitura da palavra individualizada, sem uma seqüência temática, não leva à compreensão, pois ao prestar atenção nas letras e palavras isoladas o contexto da frase perde o sentido. A tomada de consciência do *para que serve a leitura* é que vai permitir a construção de um projeto pessoal de leitura *eu quero aprender para...* A leitura ganha sentido quando é percebida como uma maneira de melhorar a qualidade de vida daquele que a faz.

Em outro texto, cujo assunto era *primavera*, a estratégia de leitura usada em uma turma de alfabetização inicial (ANEXO C1) poderia estar tratando de uma temática relevante na cultura desses alfabetizandos, se relacionada aos fatores climáticos que ocorrem hoje, e muito

presente nas falas das crianças, como furacões, ciclones, tempestades, secas, e outros fatores que interferem diretamente no seu mundo, como a necessidade de economizar água, cuidar o meio ambiente, proteger-se dos raios solares, além de outros. Porém, o assunto não se estendeu, resumiu-se na cópia que os alunos fizeram e na leitura do texto, sendo o conhecimento tratado com superficialidade. Essa atividade não exigiu formulação de hipóteses, nem inferências, conseqüentemente não foi exercitado o ato de pensar, de refletir e formar opinião, condições necessárias para provocar uma ruptura no sistema de ensinar e aprender. Ao desenvolver o processo de reflexão, o aprendiz se torna conhecedor de si próprio, é flexível, crítico e auto-crítico, propõe e procura resolver problemas, aprende a comunicar-se, a colaborar, torna-se responsável e busca o conhecimento de forma autônoma.

O que se percebe a partir dos dados é que a 2ª série dá continuidade ao que foi realizado na 1ª, repetindo estratégias de leitura que limitam a leitura a textos com o objetivo de ensinar a gramática, sem que se respeite uma seqüência de estratégias de leitura e de assuntos. Encontramos muitas reescritas de textos pelos alunos, a princípio consideramos muito positivo, porém percebemos que se repetia continuamente a dinâmica da atividade. A professora conta uma história (clássicos da literatura infantil) e os alunos a escrevem e desenhavam, não passando de tarefas de recontar a história pela escrita, que não deixa de ser uma atividade necessária, porém, ao limitar-se a ela, pode tornar-se entediante.

Para Vygotsky (2001), o ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. Se forem apenas para o professor avaliar, não passará de exercício mecânico e sem nenhum atrativo. Isso irá contribuir para que aquele desejo e curiosidade inicial pela leitura e pela escrita sejam logo abandonados.

Os textos trabalhados na 3ª série (ANEXO C3) deixam transparecer uma grande preocupação com o ensino de regras gramaticais. Essas regras aparecem em tópicos copiados formalmente nos cadernos. Em todos os textos, procura-se explorar questões referentes às normas lingüísticas, porém também longe daquilo que é possível aos alunos encontrar significação, “copiar do texto”, “encontrar no texto”, “retirar do texto”, se considerarmos o sentido literal de *retirar*, as palavras solicitadas deveriam ser apagadas do texto. Nesse tipo de atividade o aluno exercita a cópia que é passar o texto de um lugar para outro. As novas abordagens de ensino estão centradas nos gêneros de texto porque são unidades significativas de comunicação real, com propósitos comunicativos definidos. São textos de circulação social e

ocorrem em ambientes discursivos diversos. O estudo da diversidade de gêneros de textos é que oportunizará condições para desenvolver competências lingüísticas e não uma enorme quantidade de exercícios de regras gramaticais desconectadas de situações comunicativas. Assim as regras gramaticais não são a base do sistema comunicativo, mas são construídas interativamente de acordo com os fatos culturais pelo uso que a sociedade faz da linguagem.

As atividades consideradas de compreensão do texto lido, pela professora, também não passam de atividades de cópia que, em nenhum momento, fazem com que o aluno participe ativamente do processo de leitura. Bakhtin (1979) diz que a compreensão é um processo ativo, dialógico, ao longo do qual contrapomos à palavra do outro com as nossas palavras, dessa forma quanto mais conseguirmos aproximar o que pensamos daquilo que o autor escreveu, melhor será nossa capacidade de *réplica* e, portanto, maior a possibilidade de uma compreensão profunda e real do texto.

Segundo essa visão, o aprendiz que, apenas, transcreve as informações do texto não está realizando compreensão nem assumindo o papel de leitor, mas de processador de textos, sem criticidade e sem eficiência. O ato de leitura está sendo restrito à sala de aula, com atividades repetitivas, desconsiderando a verdadeira função da leitura como prática social, com utilidade para a vida real de alunos autônomos, que vivem numa comunidade letrada. Para participar ativa e criticamente da ação dialógica entre leitor e autor, a compreensão é necessária.

Infelizmente as atividades de leitura tratadas como sendo de compreensão do texto não passam de decodificação. Extrair conteúdo de um lugar para registrá-lo em outro, esse ato não auxilia em nada na construção de reflexões críticas que poderiam permitir a expansão ou construção de sentido (MARCUSCHI, 2002). Se as atividades de leitura se resumem em exercícios de codificação e decodificação de textos enfadonhos e artificiais escolhidos pelos professores com o objetivo de fazer a criança *aprender a ler e a escrever*, maior dificuldade terá o aprendiz de *ler para aprender*.

Ao realizar questionamentos do tipo “*o que você acha?*” e “*Como você vê esse problema?*” (ANEXO C4), como aqueles realizados em atividades de compreensão de texto, no final das Séries Iniciais, está criando oportunidades ao aprendiz de opinar e argumentar a respeito daquilo que leu. O aluno precisa ser desafiado a fazer antecipações sobre o que encontrará no texto, isso ajuda a manter o interesse em acompanhar os fatos, compreendendo-os.

O processo de problematização, acima mencionado, certamente não agradou à professora que não desejava que a resposta fosse “*talvez sim, talvez não, porque nunca se sabe*”. Esse fato pode ser interpretado como uma despreocupação muito grande da aluna com o que estava sendo escrito. Primeiro, porque o emprego do termo *talvez* ocorreu em dois sentidos (positiva e negativamente), modalizador discursivo que suscita dúvida e com duas formas de escrita da palavra. Segundo, porque não houve uma argumentação maior à resposta apresentada. Isso comprova que não é suficiente realizar perguntas que provocam inferências, mas é preciso antes de tudo mediar esse fazer, não basta *saber* é preciso *saber fazer* e ainda *saber utilizar* esse saber em diferentes situações.

Saber compreender e interpretar os textos escritos que envolvem o seu contexto é fundamental para compreender e participar do desenvolvimento da sociedade. É ignorância pensar que o aluno irá aprender tudo sozinho. Se quisermos um aluno leitor, precisamos propiciar a leitura compreensiva. Os alunos precisam aprender utilizar estratégias de leitura em seu favor.

As estratégias devem permitir que o leitor planeje sua tarefa de forma que elas contribuam para a compreensão do texto. Como estratégias iniciais propõe-se que o professor seja um ponto de referência, fazendo a leituras de textos em voz alta; depois o aluno vai participando e formulando hipóteses, para em seguida partir para uma leitura silenciosa, na qual os alunos tentam realizar sozinhos as tarefas (SOLÉ, 1998).

Embora tenha havido questões que permitem explorar a capacidade reflexiva o pensar, do aluno, ainda prevalecem aquelas, que poderíamos nomear como *recorte e colagem*, que inclusive utilizam o termo *interpretação* para a transferência de informação de um lugar para o outro, não explorando em nenhum momento a atribuição de sentidos pelo leitor.

Ao ler um texto, parte-se do pressuposto de que ele possua um significado para quem o lê. O leitor irá direcionar esse significado considerando seus conhecimentos prévios, isso exigirá raciocínio, pois é necessário construir a própria interpretação da mensagem escrita partindo daquilo que diz o texto, sem contudo, desconsiderar também os conhecimentos lingüísticos do texto. Assim é possível dizer que a leitura depende de processos perceptivos, cognitivos e lingüísticos, estabelecem uma interação entre eles.

Trabalhando nesse sentido desde a alfabetização inicial, o leitor irá monitorar a sua própria compreensão, ao que chamamos de metacognição e irá, paralelamente, construindo aos

poucos maior capacidade de interpretação textual. Tudo isso se for orientado com estratégias de leitura adequadas para tornar mais eficiente sua aprendizagem. Se a escola se voltasse às tarefas de ensino e aprendizagem para as habilidades de compreensão e de interpretação da escrita, deixando de se preocupar apenas com a decodificação, certamente as habilidades de leitura seriam desenvolvidas e passariam a formar leitores competentes, e autônomos capazes de compreender e interpretar não só o texto, mas também o seu mundo.

Então, não é ensinando técnicas de leitura que o leitor se formará competente, mas ajudando-o a desenvolver estratégias de leitura, passando pelos processos de: *formulação de hipóteses*, antecipando aspectos do conteúdo; *verificando as hipóteses*, tentando comprovar sua previsão, considerando todas as condições que o texto fornece; fazendo a *integração da informação*, de seus conhecimentos prévios com os novos conhecimentos; e promovendo o *controle da compreensão*, que propiciará elaborar uma interpretação global, em nível de macroestrutura mental do texto (COLOMER, 2002).

4.4 ENSINAR A COMPREENSÃO: ESTRATÉGIA PARA UMA LEITURA EFICIENTE

O que podemos concluir de todas essas atividades de leitura, propostas para alunos das Séries Iniciais, é que elas não são direcionadas para ensinar o educando a compreender um texto. Esse dado nos faz pensar que os professores, ao proporem determinadas atividades de leitura não possuem uma visão clara do que se entende por compreensão na leitura de um texto. Isso tudo é um indício de que acreditam que ao ler bem, traduzindo oralmente um texto escrito, o educando estará compreendendo o texto. Porém, a habilidade cognitiva de compreensão é entendida como a base e não a consequência da leitura. Vista dessa forma, o compromisso com aquilo que se quer com determinada leitura será explicitado por perguntas que antecederão a própria leitura do texto.

Prever o que diz o texto é fazer perguntas inteligentes, e compreender é saber responder a tais perguntas. Se o aluno se encontra diante de um texto e não busca respostas, cabe ao educador provocá-lo com questões, cujas respostas o aprendiz possa encontrar no texto, porém se isso for feito antes de lê-lo, oportunizará a compreensão que será orientada pelas perguntas, pois a compreensão depende daquilo que buscamos.

O que dizer daqueles poucos alunos que atingem bons índices de compreensão, mesmo diante das propostas de atividades de leitura que analisamos anteriormente? Aquele bom aluno

parece compreender “apesar” daquilo que lhe é ensinado, suprindo as lacunas do ensino formal, utilizando um conjunto amplo de experiências que adquiriu por meio da língua escrita no contexto escolar e também fora dele. É preciso reconhecer que essa conquista está de alguma forma vinculada às condições pessoais e a situações socioculturais e, portanto, esses aprendizes souberam aproveitar o contexto escolar e extra-escolar para adquirir estratégias próprias de leitura, o que os fizeram ser reconhecidos como leitores competentes (COLOMER, 2002). Os professores geralmente ficam tão preocupados com os conteúdos, que “*a instrução necessária para a compreensão do texto como meio de acesso ao conhecimento fica relegada à terra de ninguém*” (Idem, p. 71), contribuindo para os níveis *muito críticos* de competências de leitura.

Os leitores mais eficientes são aqueles que prestam atenção naquilo que realmente lhes é relevante no momento de responder perguntas específicas para o fim desejado, esses leitores provavelmente encontraram estratégias para tornar útil e significativa a leitura.

A compreensão ocorre quando são encontradas as respostas para essas perguntas. A habilidade de fazer perguntas relevantes e de saber onde encontrar as respostas a partir da leitura do texto depende do conhecimento do tipo de material envolvido e do propósito específico da leitura. Nada disso pode ser ensinado explicitamente, mas é desenvolvido com a prática da leitura mediada pelas relações que faça o aprendiz sair de um estágio de *desenvolvimento proximal*, para encontrar o *desenvolvimento real*. Isso reforça o que diz N. Paviani (2006), citando Bourdieu (1998), no artigo sobre *Hábito de leitura como uma prática cultural*, para que a leitura possa efetivar-se como uma prática cultural, é preciso tornar-se *habitus* que irá constituir-se uma determinação interna, mas não definitiva, porque pode ser influenciado por novas experiências, tornando-se produto da história individual e coletiva.

Um dos sete saberes necessários à educação do futuro, apontados por Morin (2000), é *ensinar a compreensão*. Ele afirma que a tecnologia comunicacional está cada vez mais avançada, porém os recursos da linguagem não garantem a compreensão da informação. Ainda permanece a incompreensão do que se lê como o maior problema dos humanos, e por isso o autor justifica a necessidade da educação formal trabalhar no sentido de desenvolver estratégias de leitura que dão conta da habilidade cognitiva de compreensão uma vez que as técnicas mais modernas de comunicação ainda não conseguem fazer. Pois, para Morin, pensar é próprio da pessoa, e compreender envolve o encontro de diferentes relações “que se multiplicam entre pessoas, culturas, povos de diferentes origens culturais” (Idem, p.94).

Então, atividades que não contemplem no aprendiz a habilidade de compreender o que ele lê deveriam ser banidas das instituições que têm como objetivo desenvolver o ser humano. As atividades que os alunos desenvolvem deveriam ser aquelas que desafiam o sujeito a pensar. Não basta saber obter informações, é preciso saber o que fazer com elas. Portanto, o grande desafio hoje é saber pensar, interpretar a realidade crítica e criativamente e nela ser capaz de intervir autonomamente. É nisso que pais, educadores e a comunidade, que se preocupam com a formação de suas crianças, devem direcionar seus esforços. Ensinar leitura é ensinar a pensar, que é uma forma de compreender não só o texto, como também os outros, a si e ao mundo que cerca o leitor aprendiz, sabendo interagir, dessa forma, com a realidade, com os problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Freire (2001), todo o ambiente em que a criança vive desde a infância é um contexto de leitura. As primeiras leituras da criança estão relacionadas ao ambiente familiar, aos objetos, às palavras, às relações com os outros, às letras que podem ser expressas através do canto dos pássaros, do assobio do vento, da chuva, do cheiro, da variedade de cores. É assim que o universo da linguagem vai se formando. A compreensão do mundo particular permite ampliar a leitura de mundo. E ler é isto, compreender as mensagens escritas ou não e atribuir significados a elas através do entendimento do leitor.

A partir dos anos 80, estudos, no sentido a que Freire se refere acima, intensificaram-se e trouxeram um novo conceito para alfabetização, diferente daquele de apropriação do código lingüístico, mas de um vasto processo de formulação de hipóteses, trazendo reflexões acerca da psicogênese da língua escrita tendo como defensora Emília Ferreiro, que lançou a proposta de alfabetização construtivista e logo seguida por outros pesquisadores e estudiosos.

Nos anos que se seguiram, a necessidade de abarcar as dimensões socioculturais da língua escrita fez surgir o termo *letramento*. Tanto a psicogênese como a concepção de letramento reforçam a necessidade da relação interativa entre o aprendiz e a sua cultura, que possuem seu aporte teórico nas teses defendidas por Vygotsky (1998a, 1998b, 2001), Bakhtin (1992, 2002), Paulo Freire (1996, 2000, 2001) e outros autores que acreditam no processo de

interação não apenas do sujeito com o objeto, mas destes com o seu meio. Nesse processo de interação, é preciso considerar os inúmeros agentes mediadores dessa aprendizagem que podem estar na família, na escola, no grupo de amigos, nos objetos, na dinâmica pedagógica entre outros.

Hoje, o conceito de *alfabetização* tem sido trabalhado mais no sentido de domínio da técnica e das habilidades de utilizar esse código para ler e escrever. Já letramento, no dizer de Kleiman (1995), tem sido visto como o domínio competente da técnica, implicando a aquisição de várias habilidades, entre elas a capacidade de ler ou de escrever para atingir diferentes objetivos. Acreditamos que a mudança do termo por si só não provoca mudança de postura na prática pedagógica, porque, se considerarmos estudos anteriores a essa terminologia, como é o caso dos autores citados anteriormente, percebe-se que nas reflexões deles, embora usando o termo alfabetização, estão se referindo à prática competente do ato de ler e de escrever. Então, não é a terminologia, mas a postura adotada na prática que irá formar leitores competentes ou não. Portanto, letramento seria o processo de alfabetização associado aos modelos contemporâneos de alfabetização que valoriza o social, o cultural e os diferentes tipos de texto, desde a Educação Infantil.

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, induza, seduza, documente, informe, reivindique, oriente-se e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita lhe permitirá uma condição diferenciada na sua relação com o mundo. Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, ou associá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício da comunicação num determinado contexto cultural (SOARES, 2003-b).

É nesse sentido que insistimos na necessidade de utilização de diferentes gêneros de textos e atividades reais desde a Educação Infantil, texto entendido como unidade de sentido oral ou escrito, que se estabelece em uma situação discursiva. Quando nos referimos a textos reais estamos falando de escritos que vão desde o nome da rua numa placa, um livro, um cartaz, uma embalagem, até textos orais como gestos, expressões faciais e os discursos no momento em que se precisa realmente deles, numa situação real.

A sala de aula precisa provocar esse tipo de leitura de textos autênticos, mesmo que muitas vezes seja de difícil compreensão, mas que sejam necessários para compreender o mundo que cerca a vida da criança. Crianças de classe social média possuem maior acesso a

esses textos, a livros, revistas, jornais... então, na escola a presença deles terá continuidade. Já as crianças de classe popular (maioria nas escolas públicas) possuem poucas relações com esses textos em casa, daí a importância ainda maior da presença deles no cotidiano da escola. Quanto mais oportunidades de contato com o mundo letrado, maiores elementos a criança terá para desenvolver as competências de leitura.

Se a escola não dispuser à criança esses gêneros de textos diversificados e reais a criança terá a impressão de que os textos escolares são apenas para a prática da leitura e, portanto, para a decodificação, não sendo necessário compreendê-los. É preciso deixar de lado a rotina de impor leitura de textos chamados “escolares” e partir para uma nova perspectiva de trabalho alternativo. A sala de aula é um laboratório oficina em que se encontram gêneros de textos do mundo social do aprendiz (bilhetes, receitas, folhetos, cartas, propaganda política...).

Não se lê para aprender a ler, mas para satisfazer a um interesse imediato, para alimentar-se, informar-se, comunicar-se, locomover-se, enfim tendo sempre em vista um propósito comunicativo. Se ler fosse entendido dessa forma, talvez não haveria tanto educando saindo da escola sem o hábito de pensar ou lendo sem atribuir o menor sentido ao que está sendo lido.

Considerando nossa primeira hipótese de que as atividades de leitura propostas no início da alfabetização normalmente são descontextualizadas e sem muito significado para a criança, e, assim, não estimulam a compreensão do texto, prejudicando a formação do leitor competente, constatamos que as atividades de leitura no início da escolarização são direcionadas para a criança aprender a ler, e não são atividades de ler para aprender. Nessa fase, percebe-se que ainda existe uma evidente preocupação com o tipo de letra, com a seqüência fonológica e léxica. Está subjacente, nessa abordagem, o pressuposto de que a criança aprende do mais fácil para o mais difícil, isso do ponto de vista da professora, quando a preocupação das Séries Iniciais deveria ser com a constituição de sentido.

As atividades desenvolvidas pela escola oportunizaram basicamente a reprodução, a cópia sem objetivos definidos. A maioria das tarefas dita de compreensão não permitiram ao aluno pensar, realizar inferências ou explorar qualquer domínio que pudesse desafiá-lo a uma leitura eficiente. Os textos foram apresentados fora do contexto dos aprendizes ou de possíveis temáticas que a turma estivesse trabalhando. Isso não colabora para uma leitura prazerosa, significativa que busque satisfazer às necessidades do leitor, mas foram conduzidas de modo

que satisfizessem os desejos da professora. Esse certamente é o primeiro passo para prejudicar a formação do leitor competente e autônomo.

As professoras demonstraram saber que as condições histórico-sociais em que as crianças vivem influenciam no desenvolvimento cognitivo e na formação do pensamento e da linguagem, e que os fatores culturais precisam ser considerados para uma aprendizagem significativa, porém não foi possível fazer constatações nesse sentido ao considerar apenas as atividades coletadas nos cadernos das crianças.

As atividades de leituras oportunizadas e realizadas na família permitem concluir que são restritas. Existem muitos fatores que disputam o lugar destinado ao livro, à leitura em casa. As famílias de classe social baixa ou média baixa, o que é o caso da população investigada, precisam em primeiro lugar dar conta da sobrevivência. Então o trabalho é o que merece maior destaque, e este exige muito tempo dos adultos, não permitindo o tempo para leituras, para contar histórias às crianças. Quando sobram recursos geralmente são empregados no conforto e na estética pessoal e do ambiente ou do carro. A televisão é uma forma de distração e descanso às vezes a única opção de lazer, tomando a atenção de toda a família nos momentos livres. Visitas a lugares culturais que possam oferecer oportunidades de convívio com material escrito não são vistos como atrativos. E assim constatamos que o ambiente familiar não dá conta suficientemente da sua parte na formação de leitores competentes.

A comunidade, por sua vez, oferece alguns recursos dessa natureza, porém são precários, restritos e pouco atrativos, o que contribui significativamente para a manutenção do quadro de não leitores. Sabemos que a formação de conceitos começa no convívio familiar e se estabelece na vida social. É então na interação com a realidade que o homem se constitui e faz história, pois as necessidades o impulsionam. Essa forma interacionista faz o papel social condição para a apropriação e superação do conhecimento socialmente construído. E podemos dizer que o hábito da leitura não foi ainda socialmente construído e edificado nessa comunidade.

A investigação da segunda e da terceira hipótese, as quais possuíam relação entre si, não permitiram uma conclusão precisa, pois elas se confirmaram em partes. Nossas hipóteses eram de que, quando a criança junta as letras, as sílabas e consegue pronunciar corretamente as palavras, ela é considerada alfabetizada, mesmo sem compreender o que leu; e sendo esta leitura aceita pela família e pela escola, estas acabam incentivando o hábito de apenas decodificar não se preocupando com a compreensão que a criança tem ou não do texto lido.

A família e a escola possuem visões diferentes quanto ao conceito de alfabetização. Os resultados são um indício de que, para a família, não importa se a criança compreenda ou não, o importante é a criança decodificar o que lê, embora posteriormente transfira para a escola o fato de o filho (a) não possuir entendimento daquilo que lê. Já as professoras, mesmo aprovando o aluno ao final da primeira série, dizem que o processo de alfabetização não finaliza aí, e que as demais séries precisam dar continuidade, porém 37,5% mesmo considerando que alfabetizar é um processo, dizem que reprovariam o aluno que apenas decodifica no final da primeira série, contrariando a idéia de processo, anteriormente reconhecida por elas.

Evidenciou-se que, mesmo sabendo da importância de não restringir o processo de alfabetização a decodificação, o fazer inicial dessa prática acaba por transformar-se em hábito. Dissemos que se confirmou em partes essa hipótese porque existe a consciência, principalmente dos professores, de que não é possível continuar apenas nesse nível de leitura. Porém, se continua a trabalhar desconsiderando o interesse da criança e a necessidade de variar a tipologia de textos, não são exploradas atividades que permitam avançar. Os professores parecem continuar fornecendo respostas aos alunos sem antes questionar, ou permitir a compreensão, não favorecendo a relação de dialogicidade entre o leitor e o texto, nem a realização de inferências.

O avanço gradativo das habilidades e competências de leitura é necessário, e só será eficaz se for oportunizado ao aprendiz saber fazer e aplicar esse saber em situações reais, mas certamente isso não acontece de forma mágica, é através de diferentes formas de mediação que isso se concretizará. É nesse sentido que a família, a escola e a comunidade são grandes responsáveis cada qual assumindo sua função, porém integradas num objetivo comum que é o de formar leitores competentes e autônomos (FOUCAMBERT, 1994). Nesse sentido é possível afirmar que o início da alfabetização interfere significativamente no futuro desse leitor, ou não-leitor eficiente.

Concluimos, então, que aprender a língua é muito complexo porque envolve aquisição de habilidades (ouvir, falar, ler, escrever, estas envolvendo outras...) na fase inicial de escolarização, envolvendo participação de todo um processo discursivo. Essa participação é básica, fundamental que deve acontecer desde o início do processo e não só se constituir em atividades de preparar para a leitura e a escrita em si, como um fim em si mesmas: lendo, aprende-se a ler e a compreender o mundo; escrevendo, aprende-se a escrever e a interagir com a realidade. Por isso na escola é importante que haja lugar para vários gêneros de texto, como

aqueles que a criança encontra no mundo social: textos que informam, sugerem, relatam, demonstram, tentam convencer, fazem sonhar. Para que a leitura possa efetivar-se como uma prática cultural é preciso tornar-se *habitus* que, conforme N. Paviani (2006), citando Bourdieu (1998) constitui uma determinação interna, mas não definitiva porque pode ser influenciado por novas experiências, tornando-se produto da história individual e coletiva.

Muitas propostas alternativas de trabalho com alfabetização têm sido divulgadas, procurando privilegiar o contato da criança com diferentes gêneros de texto objetivando o ato de ler para aprender, porém a maioria das práticas ainda se encontra numa abordagem tradicional. Isso precisa urgentemente ser repensado, se quisermos sair desse quadro catastrófico em que nosso país se encontra, no que se refere aos hábitos de leitura, a exemplo dessa singela, mas significativa amostra que encontramos apesar dos limites desta investigação. Talvez as próximas pesquisas sobre essa temática centrar-se-ão mais nos procedimentos utilizados pelos poucos bons leitores, na tentativa de estabelecer melhoria e facilitar o acesso eficiente a um maior número de aprendizes.

Parece-nos clara e pertinente a idéia de Foucambert (1994) de que a escola, sozinha, sem a participação efetiva da família e da comunidade não conseguirá edificar uma realidade social constituída de leitores efetivos. Se não agirem em consonância, essas entidades serão forças dispersas que, além de não somarem para minimizar esse e outros problemas, uma estará desfazendo o trabalho da outra porque estarão voltadas para valores e interesses divergentes. Nesse sentido, a escola falhará se não levar em conta a sua função de articular essas instâncias para que se convirjam ações e interesses comuns na luta, mais que contra o analfabetismo, para a formação de leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHMAN, Lyle. A habilidade comunicativa de linguagem. Trad. Niura Maria Fontana In: **Linguagem & Ensino**, V. 6, nº 1, 2003, p. 77-128.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud, Yara Vieira. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 2ª ed, 1986.

BERNS, Roberta. **O desenvolvimento da criança**. São Paulo: Loyola, 2002.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. As tradições e o novo: a busca de sentido para as estórias contadas por nossos avós. In: MAESTRI, Mário (coord.). **Nós, os ítalo-gaúchos**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996, p. 29-32.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BRAGGIO, Silvia Lúcia. **Leitura a alfabetização**: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. In: **Revista de Estudos da Linguagem**. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte, v.11, nº 1, p.49-69, jan/jun. 2003.

BUTLEN, Max. Ler, compreender e interpretar textos literários na escola. In: RETTENMAIER, Miguel (Org.). **Questões de leitura**. Passo Fundo: UPF, 2003.

CASTLE, Marietta. Passando a tocha: o poder da leitura compartilhada. In: **Revista Pátio**, nº 33, fev/abril, 2005, p. 18-20.

CELIS, Gloria. **Aprender a formar crianças leitoras e escritoras**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Trad. Carla Valduga, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHOMSKY, Noam. **Reflexões sobre a linguagem**. Trad. Francisco Guimarães, 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

COLOMER, Teresa. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSERIU, Eugenio. Competencia Linguística . Elementos de la teoria del hablar. Madri: Biblioteca Românica Hispânica. Editorial gredos, 1992.

COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: **Le Français dans le Monde**, nº 141, Hachette/Larousse: Paris, 1978.

CRIVELATTI, Inês. Et al. **História da educação no município de Farroupilha**. Trabalho acadêmico, coordenado pelo professor Ivo Adamatti, na disciplina de História da Educação II, no 2º semestre de 1984, pela Universidade de Caxias do Sul.

CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Competências e habilidades da proposta à prática**. 2. ed. Edições Loyola: São Paulo, 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A dinâmica da cultura: ensaios de antropologia**; São Paulo: Cosac Naify, 2004.

FARROUPILHA, Prefeitura Municipal, Secretaria de Educação e Cultura. **Nostra terra município de Farroupilha: aspectos sociais e políticos**. Caxias do Sul: Lorigraf, 2003.

FEIL, Iselda. **Alfabetização um desafio para um novo tempo**. 6 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

FELTES, Heloísa. Região: desenhando os fundamentos de um conceito superestrutural. In: CHAVES, Flávio Loureiro. BATTISTI Elisa (orgs.) **Cultura regional: língua, história, literatura**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004, p. 97-109.

FERREIRA, Norma. Leitura como objeto de investigação. In: **Revista da FAEEBA** Educação e Contemporaneidade, Salvador, V. 13, nº 21, p 13-22, jan/jun, 2004.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KLEIMAN, Ângela. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42. Ed., São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 29. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Maria Tereza. **Vygotsky e Bakhtin**: Psicologia e educação um intertexto. 4. ed., São Paulo: Ática, 1999.

FROSI, Vitalina Maria. Os dialetos italianos no RGS: convivência e mescla lingüística. IN: CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. (Orgs.) **Raízes italianas do RS 1875-1997**. Passo Fundo: UPF, 2000, p. 83-98.

FROSI, Vitalina Maria; MIORANZA, Ciro. **Dialetos italianos**: um perfil lingüístico dos ítalo-brasileiros do nordeste do RGS. Caxias do Sul: EDUCS, 1983.

GASPERIN, Alice. **Farroupilha**: ex-Colônia Particular Sertorina. Caxias do Sul, Ed. Do autor, 1989.

GERALDI, João Wanderley. Abordagem sociointeracionista no ensino, leitura e escrita. **Revista de Educação AEC**, nº 101, 1996.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Lisboa, Portugal, Edições Asa, 1993.

HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti. A imigração europeia no século passado: o programa de colonização no RGS. In: **Scripta Nova**. Revista Eletrônica de geografia y Ciências Sociales. Univesidad de Barcelona, nº 94, agosto, 2001.

_____. Etnicidade e cultura regional. In: CHAVES, Flávio Loureiro; BATTISTI, Elisa. **Cultura regional**: língua, história, literatura. Caxias do Sul, RS: EducS, 2004. p. 35-51.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOBIM & SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

JOLIBERT, Josette (coord.). **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, V.1.

KAMINSKI, Krithian; GIL, Patricia. Questão de método. **Revista Educação**. Nº 244, agosto, 2001.

LEFFA, Vilson. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson (org.) **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educart, 2003, p.13-38.

MAGALHÃES, Maria; BORTONI, Stela. O fator cultural na compreensão da leitura. In: **Letras de Hoje**, nº 46, 1981, p. 34-69.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: **Estado de leitura**, 1999, p.95-125.

MARTINS, Andréa. **Cartilha Pirulito**. 15. Ed, São Paulo: Scipione, 1999.

MIGUEL, Emílio Sánchez. Reflexões sobre a alfabetização. In: **Revista Pátio**, nº 33, fev/abril, 2005, p. 8-13.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. SP: Cortez, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um impacto secular. **Caderno Cedes**, vol. 20, nº 52. Campinas, SP, nov. 2000.

NEIS, Ignacio Antônio. A competência de leitura. In: **Letras de Hoje**, 15 (2), 1982, p.43-57.

PAVIANI, Jayme. **Cultura, humanismo & globalização**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2004.

_____. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino**. 7.Ed, Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Atuação do professor de língua portuguesa em situação de bilingüismo**. Tese de doutorado pela Universidade Federal de São Carlos, 1997.

_____. **Hábito da leitura como uma prática cultural.** In: CHAVES, Flávio Loureiro; BATTISTI, Elisa. **Cultura regional 2: língua, história, literatura.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2006, p. 81-95.

_____. **O meio cultural na formação do leitor.** Artigo sobre aspectos levantados na pesquisa *Relações entre fatores socioeconômicos e culturais e desempenho em leitura do aluno de língua portuguesa instrumental da Universidade de Caxias do Sul*, apontados no Congresso 130 anos de Imigração, UCS, 2005. (Prelo).

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PAZ, Ivoni Nör. A Formação do Estado brasileiro. In: GIRON, Loraine Slomp (org.). **Refletindo a Cidadania.** 7. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2000.

PINKER, Steven. Abutres da cultura. In: **Tabula rasa: a negação contemporânea da natureza humana.** São Paulo; Companhia das Letras, 2004.

PIZANI, Alicia Palácios de. **Compreensão da leitura e expressão escrita: experiência pedagógica.** Trad. Beatriz Affonso Neves. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

POZENATO, José Clemente. Algumas considerações sobre região e regionalidade. In: FELTES, H. P de M. ZILLES, U. (Orgs.). **Filosofia: diálogo de horizontes.** Porto Alegre: Edipucrs, Caxias do Sul: Educs, 2001. P. 583-592.

SEVERINO, Liliana. **Leo pero no comprendo: Estrategias de comprensión lectora.** Córdoba: Comunic-arte Editorial, 2005.

SILVA, Ezequiel. **Elementos de Pedagogia da leitura.** 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa.** Trad. Beatriz Affonso Neves.- 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. In: **Revista Presença Pedagógica**, nº 244, julho/agosto, 2003-a, p. 35- 42.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema de três gêneros.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003-b.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling. 6. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUMARES, Manuel. Compreensão. In: **Logos.** Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia. Lisboa, São Paulo: Verbo, 1997, p. 1059-1062.

TRASK, R.L. **Dicionário de linguagem e lingüística.** Trad. Rodolfo Ilari; Revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thaís Silva. São Paulo: Contexto, 2004.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 12. Ed., São Paulo: Libertad, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998-a.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jéferson Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998-b.

REFERÊNCIAS A DOCUMENTOS EM MEIO ELETRÔNICO – INTERNET

ACADEMIA DO VINHO. **Serra Gaúcha, Regiões vinícolas do Brasil**. Mapa da Serra Gaúcha. <<http://www.Academiadovinho.com.br/brasil/br.reg.>> Acesso em 17 jun. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Qualidade da Educação uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/básica/saeb>. Acesso em 20 nov. 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Qualidade da Educação uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª série do Ensino Fundamental**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/básica/saeb.>> Acesso em 20 nov. 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Qualidade da Educação uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/básica/saeb.>> Acesso em 20 nov. 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário aos alunos

APÊNDICE B - Questionário aos pais

APÊNDICE C - Questionário às professoras

APÊNDICE D - Enquete com pais ou responsáveis pelos alunos
das séries iniciais da escola investigada

A) QUESTIONÁRIO COM OS ALUNOS

1) Nome: _____ Idade: _____ Série: _____

2) Quantas pessoas moram com você? _____ Quem são elas e o que fazem? _____

_____ Alguém

conta histórias para você? _____ Quem? _____

3) Que tipo de leitura há em sua casa? _____

4) Você gosta de ler? _____ O que mais gosta? _____

5) Quem na sua casa costuma ler? _____ Quando? _____

6) Você já ganhou livros de presente? _____ Quando? _____

Quais? _____

8) Onde

é guardado o material escolar em sua casa? _____

9) Sua professora costuma contar histórias? Lembra alguma? _____

10) Depois que a professora conta a história realiza alguma atividade sobre ela? _____

11) Você conhece a Biblioteca Pública? _____ Visitou Feira de Livros? _____ Ou livrarias que vendam livros? _____

A) QUESTIONÁRIO COM PAIS

1) Nome: _____

2) Profissão: _____

3) Até que série estudou: _____

4) Você possui o hábito de ler? _____

5) Se lê que tipo de leitura prefere? _____

6) Costuma comentar com outras pessoas o que lê? (filhos, cônjuge, colegas...) _____

7) Alguém da família ajuda os filhos nas tarefas de casa? _____

Como? _____

8) Como você imagina que se aprende a ler? _____

9) Que tipo de leitura deve ser feita na série? _____

10) Que atividades de leitura devem ser trabalhadas na série? _____

C) QUESTIONÁRIO ÀS PROFESSORAS

Professora: _____ Série: _____

1) Considere a seguinte situação:

Você é professora de 1ª série, ao final de um ano letivo um aluno lê as palavras, mas não as compreende. O que você faz?

() reprova () aprova () outra resposta _____

Por quê? _____

2) O que o aluno precisa dominar para ser considerado alfabetizado?

3) O que você faz para estimular o hábito da leitura nos seus alunos?

ENQUETE COM TODOS OS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DA ESCOLA INVESTIGADA

Nome: _____

NA PARTE DA **LEITURA**:

SE SEU FILHO (A) LÊ EMBORA NÃO COMPREENDA O QUE ESTÁ LENDO. VOCÊ ACHA QUE É SUFICIENTE PARA PASSAR DE SÉRIE?

SIM NÃO OUTRA RESPOSTA _____

ANEXO A – Croqui das dimensões de terreno e prédio escolar

ANEXO B – Foto de uma sala de aula

**ANEXO C – atividades de leitura colhidas nos
cadernos dos alunos de 1^a, 2^a, 3^a e 4^a séries**

ANEXO C1 – Atividades de 1^a série

ANEXO C2 – Atividades de 2^a série

ANEXO C3 – Atividades de 3^a série

ANEXO C4 – Atividades de 4^a série

