

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIA**

**ALINE SBERSE SENGIK**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM:**  
PROPOSTA DE INSTRUMENTALIZAÇÃO DOCENTE PARA A IDENTIFICAÇÃO DE  
DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA, NO  
ENSINO FUNDAMENTAL

**CAXIAS DO SUL**  
**2013**

**ALINE SBERSE SENGIK**

**EDUCAÇÃO E LINGUAGEM:**

**PROPOSTA DE INSTRUMENTALIZAÇÃO DOCENTE PARA A IDENTIFICAÇÃO DE  
DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LEITURA, NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado em Educação para a  
obtenção do título de Mestre em Educação na  
Universidade de Caxias do Sul, Programa de  
Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maris de Azevedo

**CAXIAS DO SUL  
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
UCS - BICE - Processamento Técnico

S476e Sengik, Aline Sberse, 1978-  
Educação e linguagem : proposta de instrumentalização docente para a identificação de dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura, no ensino fundamental / Aline Sberse Sengik. - 2013.  
115 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.  
Apresenta bibliografia.  
“Orientação: Profª. Dra. Tânia Maris de Azevedo”.

1. Inabilidade na leitura. 2. Aprendizagem. 3. Leitura – desenvolvimento. I. Título.

CDU 2.ed.: 37.015.3

Índice para o catálogo sistemático:

1. Inabilidade na leitura	37.015.3
2. Aprendizagem	372.41
3. Leitura – desenvolvimento	028.6

Catálogo na fonte elaborada pela bibliotecária  
Carolina Meirelles Meroni – CRB 10/ 2187



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*"Educação e Linguagem: proposta de instrumentalização  
docente para a identificação de dificuldades no  
desenvolvimento das habilidades de leitura, no Ensino  
Fundamental"*

Aline Sberse Sengik

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Caxias do Sul, 13 de dezembro de 2013.

Banca Examinadora:

Dra. Maria Maris de Azevedo (presidente - UCS)

Dra. Cláudia Toldo (UFF)

Dra. Neires Maria Soldatelli Paviani (UCS)

**CIDADE UNIVERSITÁRIA**

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 - D. Petrópolis - CEP 95070-500 - Caxias do Sul - RS - Brasil  
Ou: Caixa Postal 1352 - CEP 95020-972 - Caxias do Sul - RS - Brasil  
Telefone / Telefax (54) 3218 2100 - www.ucs.br  
Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul - CNPJ 88.648.761/0001-03 - COCITE 029/0089510

Dedico esta dissertação a todas as  
pessoas que têm feito parte do meu  
percurso acadêmico e profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

À orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tânia Maris de Azevedo pela disponibilidade, pelo apoio e por interagir comigo, permitindo que seus ensinamentos valiosos guiassem-me nesta caminhada.

A todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul que, de uma forma ou de outra, acolheram-me e ajudaram na construção desta trajetória, em especial à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neires Maria Soldatelli Paviani por seu auxílio e suas considerações significativas desde o momento em que aceitou fazer parte da banca de qualificação do Projeto de pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Alquati Bisol que também fez parte da banca de qualificação do Projeto de pesquisa, contribuindo com relevantes apontamentos e observações.

À equipe administrativa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, principalmente a Júlia Aparecida de Queiroz Bertoti.

A todos os familiares e amigos que me incentivaram na escolha deste projeto.

Às colegas, especialmente a Jordana Wruck Timm, Liliane Melo do Amaral e Florencia Del Carmen Nieto, pelo afeto, cumplicidade e compartilhamento de informações ao longo desses dois anos de mestrado.

“a leitura é prazer para os sentidos e abstração do mundo dos sentidos;  
é experiência única e individual e evento social e coletivo;  
fazem parte dela tanto o entendido como os mal entendidos”  
(Kleiman, 2011, p. 8).

## RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo principal propor diretrizes para uma instrumentalização docente que auxilie a identificação de dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura (de decodificação e de compreensão) do aluno, especialmente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O procedimento adotado é essencialmente bibliográfico, e os conceitos trabalhados fundamentam-se em referenciais teóricos de Vygotsky, Soares, Kleiman, Solé, Allende e Condemarín, entre outros autores que estudam o desenvolvimento humano, a educação, a aprendizagem e a leitura. O estudo permite constatar que a aprendizagem da leitura é uma prática social complexa que acontece na interação leitor/autor. Nesse processo, vários elementos entram em ação ao mesmo tempo, como os conhecimentos prévios do leitor e os elementos do texto. Para que essa operação ocorra de maneira eficaz, é recomendável ao aprendiz desenvolver uma série de habilidades e utilizar algumas estratégias de leitura. Nesse sentido, quanto mais informações o docente possuir sobre os processos de alfabetização e letramento, bem como acerca das operações que a leitura proficiente requer, mais qualificadamente poderá avaliar o nível de leitura do aluno e intervir significativamente quando necessário. A investigação possibilitou concluir que um docente bem instrumentalizado pode criar um contexto de interação, colocando-se como mediador no processo que envolve o ensino de habilidades imbricadas pela leitura, identificando, mais apropriadamente, as dificuldades que venham a ocorrer nesse percurso e promovendo condições mais favoráveis para uma aprendizagem significativa.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem. Leitura. Instrumentalização docente. Dificuldades em leitura.



## ABSTRACT

This thesis has as a main goal to propose guidelines for a major instrumentation that helps teachers to identify difficulties in the development of reading skills (decoding and comprehension) of the student, especially in the early years of Elementary School. The procedure adopted is essentially bibliographic and concepts used are based mainly on theoretical references by Vygotsky, Soares, Kleiman, Solé, Allende and Condemarin, among other authors who study human development, education, learning and reading. The study reveals that learning to read is a social practice, which is complex, occurring in the interaction between the reader and the author. In this process, several factors come into play at the same time such as the prior knowledge of the reader and the text elements. For this operation to take place effectively, it is recommended that the learner develop a range of skills and use some reading strategies. In this sense, the more information the teacher has on the processes of literacy, as well as about the operations that proficient reading requires more qualifiedly tends to assess the reading level of the students and intervene whenever necessary. The investigation concluded that it enables a teacher to be able to create a well-instrumented interaction context, placing himself or herself as a mediator in the process that involves teaching skills overlapped by reading, more appropriately identifying the difficulties that may occur in this pathway and promoting more favorable conditions for meaningful learning.

**Keywords:** Learning. Reading. Intrumetalization teaching. Difficulties in reading.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

IM – Índice de Maturidade

NDP – Nível de Desenvolvimento Proximal

NDR – Nível de Desenvolvimento Real

QI – Quociente de Inteligência

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2</b>	<b>ALGUNS FUNDAMENTOS.....</b>	<b>13</b>
2.1	PARADIGMA RACIONALISTA .....	13
2.2	PARADIGMA EMPIRISTA .....	15
2.3	PARADIGMA CONSTRUTIVISTA .....	18
<b>2.3.1</b>	<b>Enfoque sociocultural .....</b>	<b>21</b>
2.3.1.1	Aprendizagem e conhecimento.....	26
2.3.1.2	Língua, linguagem e ensino.....	30
<b>3</b>	<b>APRENDIZAGEM DA LEITURA.....</b>	<b>41</b>
3.1	CONCEPÇÕES DE LEITURA.....	41
3.2	OPERAÇÕES PRESSUPOSTAS PELA LEITURA.....	52
<b>3.2.1</b>	<b>Processos de decodificação e de compreensão.....</b>	<b>56</b>
3.3	LEITURA INICIAL E COMPREENSÃO.....	62
<b>3.3.1</b>	<b>Fatores relacionados à aprendizagem da leitura.....</b>	<b>62</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Habilidades que favorecem o aprendizado da leitura.....</b>	<b>71</b>
3.4	INDICADORES DE DIFICULDADES DE DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES PRESSUPOSTAS PELOS NÍVEIS DE LEITURA.....	84
<b>3.4.1</b>	<b>Indicadores de dificuldades diretamente relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de decodificação em leitura.....</b>	<b>84</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Indicadores de dificuldades diretamente relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de compreensão em leitura.....</b>	<b>87</b>
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>93</b>
4.1	O DOCENTE COMO MEDIADOR NA APRENDIZAGEM DA LEITURA..	97
4.2	DIRETRIZES PARA INSTRUMENTALIZAÇÃO DOCENTE.....	103
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante meu percurso profissional como psicóloga clínica e escolar – cuja função, no meu caso, consiste em assessorar professores, acompanhar alunos do Ensino Fundamental, além de realizar psicodiagnósticos<sup>1</sup> e psicoterapia individual<sup>2</sup> –, presenciei e percebi a existência de uma grande angústia de alguns professores dos anos iniciais desse nível de ensino. Esses docentes, que têm como responsabilidade a alfabetização, demonstravam, já no início do ano letivo, ansiedade ao lidar com aquela criança que necessitava de mais tempo para obter êxito no processo inicial da leitura.

Situações como essa me levaram a refletir sobre como eu poderia auxiliar os professores, visto receber inúmeras fichas de encaminhamento para avaliação e/ou tratamento psicológico de crianças que, segundo eles, não conseguiam aprender a ler e a escrever. Nesse sentido, o que chamava minha atenção era que grande parte dessas crianças não apresentava nenhum tipo de conflito emocional que pudesse impossibilitar suas aprendizagens, tampouco que configurasse a necessidade de tal atendimento.

Percebi, ainda, uma inquietação por parte de alguns docentes ao sugerirem que crianças com apenas sete anos de idade – recém-egressas do primeiro ano do Ensino Fundamental – apresentavam problemas de aprendizagem da leitura, quando, em minha opinião, elas ainda não haviam desenvolvido as habilidades<sup>3</sup> implicadas na decodificação e na compreensão que o *ler* requer.

Em meio a essa dinâmica, a criança, normalmente, é encaminhada a um psicólogo, a um médico neurologista e/ou psiquiatra que, muitas vezes, acaba fazendo uma intervenção medicamentosa, baseado em um parecer escolar, não raramente, precipitado.

Diante desse contexto, surgiram as seguintes questões que nortearam esta pesquisa: Que diretrizes uma instrumentalização docente requer para auxiliar a identificação de dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura (neste trabalho, de *decodificação* e de *compreensão*) do aluno, em especial, dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Que habilidades a leitura requer para o desenvolvimento de suas operações? Quais são os

---

<sup>1</sup> O termo *Psicodiagnóstico* pode ser entendido como uma prática que busca elucidar a problemática do paciente, ou seja, esclarecer o diagnóstico psicológico.

<sup>2</sup> A *psicoterapia individual* que realizo consiste no tratamento psicológico individualizado que objetiva mudanças de natureza emocional, cognitiva e/ou comportamental.

<sup>3</sup> Nesta dissertação o termo *habilidade* refere-se a um conhecimento operacional, procedimental, um saber fazer que se dá pelo agir contextualizado e pelo uso efetivo.

indicadores<sup>4</sup> de desenvolvimento das habilidades da *decodificação* em leitura? Quais são os indicadores de desenvolvimento das habilidades da *compreensão* em leitura? Que indicadores de desenvolvimento das habilidades imbricadas pelos níveis de leitura, especificamente os de *decodificação* e *compreensão*, estão diretamente relacionados ao diagnóstico (do ponto de vista pedagógico) de dificuldades no desenvolvimento dessas operações?

Dito isso, creio que a relevância deste estudo está em contribuir para uma atuação mais qualificada do docente, pois acredito que o professor, se estiver bem instrumentalizado, possa refletir acerca de sua prática e, então, agir realmente como mediador no processo de aprendizagem, na medida em que compreende como o aprendizado da leitura se efetiva e tem presente as habilidades implicadas na leitura, bem como as dificuldades que podem ocorrer durante esse aprendizado. Além disso, acredito que este trabalho possa também ser útil a psicólogos que atuam com dificuldades de aprendizagem<sup>5</sup>, pois é necessário que esses profissionais compreendam, mais aprofundadamente, como ocorrem as operações que a leitura proficiente exige, a fim de evitar a patologização desse processo.

Defendo que o docente – conhecendo as operações que envolvem o processo de leitura e identificando as dificuldades que podem ocorrer ao longo desse processo – pode evitar que o aluno se sinta excluído ou rotulado como um sujeito com problemas de aprendizagem de leitura, minimizando, assim, os efeitos que um possível fracasso escolar possa vir a ter sobre o desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança; o que pode, eventualmente, levá-lo à evasão escolar.

O professor, munido dessas informações, tende a planejar mais apropriadamente as tarefas, oferecendo situações de leitura significativas, compartilhando recursos e estratégias, a fim de que o aprendiz possa, progressivamente, desenvolver as habilidades pressupostas pela leitura.

Nesse sentido, o *objetivo geral* deste estudo é o de propor diretrizes para uma instrumentalização docente que auxilie a identificação de dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura do aluno, especialmente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dado o objetivo geral, os *objetivos específicos* são:

- descrever as habilidades relacionadas à *decodificação* e à *compreensão* que a leitura

<sup>4</sup> É importante esclarecer que os *indicadores* descritos nesta pesquisa devem ser considerados como *macroindicadores* porque a maioria deles é amplo e precisa ser traduzido em comportamentos ou atitudes observáveis, ou seja, em indicadores mais específicos que não serão aqui pormenorizados.

<sup>5</sup> Normalmente os psicólogos que atendem crianças recebem queixas, por parte de pais e/ou professores, relacionadas a *dificuldades de aprendizagem*. Essas dificuldades que, eventualmente, causam problemas específicos de leitura, podem ocorrer devido a uma série de fatores, como por exemplo, neurobiológicos. Daí a importância de serem distinguidas dificuldades de aprendizagem das eventuais dificuldades que ocorrem no desenvolvimento das habilidades que a leitura requer, tema sobre o qual se refere este estudo.

- requer para o desenvolvimento de suas operações;
- investigar os indicadores de desenvolvimento das habilidades pressupostas pelos níveis de decodificação e compreensão leitora;
  - mapear os indicadores de desenvolvimento das habilidades requeridas pelos níveis de leitura que estejam diretamente relacionados ao diagnóstico (do ponto de vista pedagógico) de dificuldades do aluno; e
  - elaborar diretrizes de instrumentalização docente para o referido diagnóstico.

A fim de responder ao problema proposto “Que diretrizes uma instrumentalização docente requer para que o professor possa identificar dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura (de *decodificação* e de *compreensão*) nos alunos, especialmente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental?”, esta investigação delinea-se como uma pesquisa bibliográfica, envolvendo pressupostos teóricos de Lev S. Vygotsky<sup>6</sup>, Juan I. Pozo, Magda B. Soares, Angela Kleiman, Teresa Colomer e Anna Camps, Mary A. Kato, Luiz A. Marcuschi, Isabel Solé, Felipe Alliende e Mabel Condemarín, entre outros teóricos que têm como foco de seus estudos o desenvolvimento humano, a educação, a aprendizagem e a leitura.

Para a efetivação de tal proposta, apresento o percurso desta dissertação, vinculada à linha de pesquisa *Educação, Linguagem e Tecnologia*, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul.

A dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo “Alguns fundamentos” traz três grandes paradigmas epistemológicos: *Racionalismo*, *Empirismo* e *Construtivismo*<sup>7</sup>. Ao apresentar essas teorias filosóficas e científicas, destaco alguns aspectos que julguei relevantes para o leitor refletir sobre as diferentes concepções de *aprendizagem* que estão implicadas em práticas docentes. Nesse sentido, o foco deste trabalho é a aprendizagem, pois, de acordo com Azevedo (2010), somente compreendendo como se dá a aprendizagem é possível planejar um ensino mais adequado. Na sequência, explico alguns pressupostos vygotkianos que fundamentam a pesquisa. Ainda no mesmo capítulo, saliento o que compreendo por *aprendizagem*,

---

<sup>6</sup> Ainda que não haja no Brasil uma padronização na forma de grafar o nome do autor, neste estudo será adotada a grafia *Vygotsky*.

<sup>7</sup> É oportuno esclarecer que *construtivismo* é geralmente o termo mais utilizado para se referir a esse paradigma. Entretanto, dependendo do autor estudado, tendo em vista a ênfase que atribui a determinado fenômeno, há especificidades e diferenças quanto à nomenclatura. Por exemplo, Piaget é considerado o precursor do *construtivismo* como será discutido na sequência deste trabalho. Já Vygotsky pode ser referido como um *construtivista*, mas também, frequentemente, como um representante do *interacionismo*, da *abordagem sócio-histórica* e/ou do *enfoque sociocultural*.

*conhecimento, linguagem e ensino* com a intenção de esclarecer a perspectiva que é adotada neste estudo, enfatizando a importância da interação social nos processos que envolvem o aprender e o ensinar.

No segundo capítulo, intitulado “Aprendizagem da leitura”, vários aspectos (avaliados necessários e pertinentes para atingir os objetivos desta pesquisa) são apresentados e fundamentados, principalmente, no que se refere às contribuições de Felipe Allende e Mabel Condemarín (2005). Inicialmente, anuncio algumas concepções de *leitura* que possibilitam tecer comentários sobre *alfabetização e letramento*; posteriormente, cito alguns *métodos*, como, por exemplo, os *sintéticos* e *analíticos* que são constantemente mencionados por diversos autores quando tratam o ensinar a ler e a escrever no contexto da educação formal.

Em seguida, busco elucidar as *operações pressupostas pela leitura*, especificamente às da *decodificação* e da *compreensão*. Após esclarecer determinados pontos, que considero fundamentais para o entendimento desses processos, exponho alguns *fatores* (físicos e fisiológicos; sociais, emocionais e culturais; perceptivos; cognitivos e linguísticos) que podem intervir na aprendizagem inicial da leitura e na compreensão de textos.

Na sequência, analiso alguns *indicadores de desenvolvimento das habilidades* pressupostas pela leitura, que favorecem sua aprendizagem, bem como os *indicadores de dificuldades* no desenvolvimento dessas habilidades, que podem comprometer a aprendizagem. Finalizo esse segundo capítulo, mapeando indicadores que podem estar diretamente relacionados ao diagnóstico (do ponto de vista pedagógico) de dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura pressupostas pela *decodificação* e pela *compreensão*. As contribuições de Colomer e Camps (2002), Kato (1999), Kleiman (2001, 2011, 2012), Marcuschi (2008), Soares (2003, 2011) e Solé (1998) também fundamentam esse capítulo.

No terceiro capítulo, “Formação docente”, trato alguns temas que envolvem a prática do professor, como a interatividade, a identidade, a experiência, o desenvolvimento de competências profissionais, bem como o apoio que o docente pode ofertar ao aluno quando exerce o *papel de mediador* na aprendizagem da leitura.

Finalizando a apresentação dos objetivos desta investigação, proponho algumas diretrizes para uma instrumentalização que possa auxiliar o professor na identificação de dificuldades no desenvolvimento das habilidades (decodificação/compreensão) de leitura.

## 2 ALGUNS FUNDAMENTOS

Dada a importância de contextualizar a abordagem sociocultural na educação, que fundamenta teoricamente os principais conceitos tratados aqui, abordarei, neste capítulo inicial, três grandes enfoques epistemológicos: *Racionalismo*, *Empirismo* e *Construtivismo* (POZO, 2002). Desses paradigmas derivam diferentes concepções de *aprendizagem*. Entretanto, nem todos inspiraram “teorias” sobre a aprendizagem, como é o caso do *Racionalismo*. Contudo, todos contribuíram de algum modo para uma reflexão sobre a educação e, conseqüentemente, sobre a prática docente.

### 2.1 PARADIGMA RACIONALISTA

Para tratar do *Racionalismo*, é preciso retornar ao idealismo grego de Platão. Platão (427-347 a.C.), filósofo nascido em Atenas, defendia a suposição de que o ser humano nascia com ideias puras as quais davam origem às categorias fundamentais do conhecimento, isto é, o conhecimento seria o reflexo de ideias inatas; logo, já existiriam na alma do indivíduo e constituiriam a racionalidade humana (POZO, 2002).

Conforme Abbagnano (2000, p. 175), *conhecer*, para Platão, “é estabelecer uma relação de identidade com o objeto em cada caso, ou uma relação que se aproxime o máximo possível da identidade”.

Em função desse entendimento, de acordo com Pozo (2002), no racionalismo de Platão, não se aprende nada realmente novo, ou seja, a aprendizagem é extremamente limitada. O que se pode fazer é usar a razão e o pensamento para extrair os conhecimentos que já estão inscritos no sujeito. Nesse sentido, aprender significa apenas recordar o que o indivíduo já sabe desde sempre.

O *Racionalismo* pode ser compreendido, de modo geral, como uma postura de quem acredita nos procedimentos da razão para a determinação de crenças ou de técnicas em um campo definido (ABBAGNANO, 2007).

No racionalismo moderno, o nome de destaque é René Descartes (1596-1650), filósofo, físico e matemático francês, para quem o conhecimento origina-se no ser humano, sendo a *razão* e os *pensamentos lógicos e claros* as condições necessárias para o conhecimento verdadeiro (MATUI, 1995).

A esse respeito, Dutra (2010) comenta que os racionalistas defendiam a ideia de o intelecto humano possuir uma estrutura determinada com conteúdos, e utilizavam o método



axiomático, baseado no modo de investigação dos matemáticos, a fim de aplicar justificações incontestáveis às faculdades cognitivas humanas, como a imaginação, o entendimento, a sensibilidade etc.

De acordo com Abbagnano (2000), Descartes assegurava que a ideia era o único objeto imediato do conhecimento, colocando em discussão o princípio do conhecer enquanto identificação com o objeto, sendo esse último inalcançável, visto que ter uma ideia no pensamento nada dizia sobre a existência do objeto representado.

Dutra (2010) acrescenta que Descartes buscava, junto a outros racionalistas, reformar o saber humano. Para tanto, concebe dois modos que podem fundamentar o conhecimento: a intuição<sup>8</sup> e a dedução. A *intuição* permitiria ao sujeito a percepção clara, distinta e direta, não oferecendo dúvidas em relação aquilo que é compreendido. Já a *dedução* possibilitaria o acesso aos conhecimentos que não são evidentes, isto é, aqueles que não podem ser alcançados diretamente. A regra de clareza e distinção asseguraria o conhecimento verdadeiro, já que os racionalistas pontuam que boa parte das nossas observações provêm dos sentidos, podendo, em algumas circunstâncias, levar-nos ao equívoco.

Dentre algumas posições racionalistas na contemporaneidade, especialmente em linguística, Pozo (2002) cita Chomsky<sup>9</sup> e Fodor<sup>10</sup>. Ambos adotam uma atitude inatista, todavia o último, mais radical, insiste que a aprendizagem, como processo psicológico, é irrelevante, porque para ele não existem conhecimentos realmente novos, todo o conhecimento já está formado previamente em um saber que o precede. No entanto, ainda conforme o mesmo autor (2002), o argumento de que só aprendemos aquilo que já sabemos tem sido refutado, tendo em vista que algumas habilidades desenvolvidas pelo homem dificilmente estariam programadas geneticamente.

Entende-se disso que o *Racionalismo* seja uma abordagem que despreza aspectos importantes para a aprendizagem, como a experiência exterior e a interação do ser humano, à medida que considera a razão como a única forma de se chegar ao conhecimento. Nessa perspectiva, o sujeito já pressupõe o conhecimento do objeto, o que enfatiza as questões biológicas. À educação pouca importância é atribuída, pois o sucesso ou o fracasso escolar dependeriam, principalmente, da hereditariedade, da maturidade, do dom e/ou da aptidão do aluno.

---

<sup>8</sup> Para Descartes é pela intuição que se dá a percepção da própria existência e da capacidade de pensar (DUTRA, 2010).

<sup>9</sup> Avram Noam Chomsky (nascido em 1928) é filósofo, linguista e político americano.

<sup>10</sup> Jerry Alan Fodor (nascido em 1935), filósofo e cientista cognitivo americano.

## 2.2 PARADIGMA EMPIRISTA

Opondo-se ao Racionalismo, o *Empirismo* tem como seu fundador Aristóteles. Aristóteles (384-322 a.C.), filósofo grego, nasceu na Macedônia e, diferentemente de Platão, defendia, de modo realista, que as ideias estão na essência das coisas.

Segundo Pozo (2002), a origem do conhecimento para Aristóteles estava na experiência sensorial, que permitiria formar ideias a partir de associações entre imagens proporcionadas pelos sentidos. Assim, o conhecimento era entendido como o resultado da experiência obtida por meio da percepção da realidade.

Abbagnano (2000, p. 175) assinala que, para Aristóteles,

o C. [conhecimento, sic] em ato é idêntico ao objeto, se se tratar de C. sensível; é a própria forma inteligível (ou substância) do objeto, se se tratar de C. inteligível (*De an.*, II, 5, 417 a). Entende-se que a faculdade sensível e o intelecto potencial são simples possibilidades de conhecer, mas quando essas possibilidades se realizam, a primeira pela ação das coisas externas, a segunda pela ação do intelecto ativo, identificam-se com os respectivos objetos [...].

John Locke (1632-1704), filósofo inglês, foi considerado na filosofia moderna um dos principais representantes do Empirismo. Locke combateu o inatismo de Descartes, afirmando que tudo que existe em nossa mente tem origem nos sentidos e que todo o conhecimento é adquirido pela experiência (GADOTTI, 2004; DUTRA, 2010).

Conforme Dutra (2010), Locke acreditava que as ideias derivavam de impressões produzidas por estimulação ambiental a partir de duas fontes que, conjuntamente, constituíam o domínio da experiência: a *sensação* e a *reflexão*. A primeira caracterizava-se por ideias oriundas da relação do sujeito com as coisas externas a ele, enquanto a segunda originava-se da reflexão interna que propiciavam ao indivíduo a percepção sobre seus próprios processos mentais. Portanto, o objetivo do filósofo seria mostrar que as ideias eram geradas pela experiência e que poderiam ser combinadas, ou seja, ideias simples seriam capazes de suscitar ideias complexas.

Para o *Empirismo*, segundo Abbagnano (2007), o critério de norma de verdade é a experiência. Enquanto no *Racionalismo* a razão é o principal fundamento para a verdade, não exigindo nenhuma forma de confirmação, no *Empirismo* qualquer verdade só é aceita se puder ser testada, verificada, modificada e confirmada.

Nessa perspectiva, o *conhecimento* é algo externo, e a *aprendizagem* ocorre de fora para dentro, sendo os estímulos do ambiente os responsáveis por depositarem saberes na mente do sujeito, o qual é considerado uma *tabula rasa* ao nascer; o processo de

aprendizagem fica, então, restrito à repetição de informações fornecidas pelo meio.

De acordo com Cole e Scribner (1991) e Bruner (1998), a luta entre racionalistas e empiristas continuou enquanto eram elaborados modelos cada vez mais sofisticados acerca da mente humana e, conseqüentemente, sobre como poderia se chegar ao conhecimento e à aprendizagem. Essas abordagens foram sendo colocadas em discussão, especialmente com o desenvolvimento das ciências que desafiavam o pensamento psicológico do final do séc. XIX.

A partir desse momento, várias escolas de psicologia começaram a surgir. A primeira foi fundada por Wilhelm Maximilian Wundt (1832-1920), em 1880, que objetivava descrever os conteúdos da consciência humana, analisar seus elementos constituintes e entender uma possível relação entre a mente e os estímulos externos. Defendia que as funções mentais superiores e ou complexas<sup>11</sup> não poderiam, num primeiro momento, ser analisadas pelos psicólogos experimentais, mas, sim, pesquisadas por meio de produtos culturais como os costumes, as lendas e a linguagem estudados historicamente (COLE e SCRIBNER, 1991).

Por volta de 1914, não apenas na Rússia, mas também nos Estados Unidos psicólogos estavam insatisfeitos frente às polêmicas em torno das descrições introspectivas das sensações, assim como em relação à escassez de resultado que aquelas pesquisas vinham apresentando. Desse modo, acabaram por abdicar do estudo da consciência em favor do estudo do comportamento animal e humano (COLE e SCRIBNER, 1991).

No século XX, as leis e os princípios empiristas seguiram influenciando teorias psicológicas da aprendizagem que predominaram durante décadas. Dentre essas teorias, destaco as comportamentalistas (behavioristas). Seus principais autores foram Ivan Pavlov (1849-1936), Wladimir Bekhterev (1857-1927), John B. Watson (1878-1958) que estabeleciam a associação de um *estímulo* a uma *resposta* (COLE E SCRIBNER, 1991; BRUNER, 1998) e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), representante do behaviorismo radical, que se dedicou ao estudo do condicionamento operante, o qual enfatizava as conseqüências de uma ação, isto é, a probabilidade de uma resposta ocorrer em um determinado momento.

O *Behaviorismo* propõe uma abordagem teórica na qual todo o comportamento pode ser observável, mensurável e controlável de modo semelhante aos fatos que ocorrem nas ciências naturais e exatas. À psicologia fica a tarefa de predizer e controlar o comportamento, focando-se no comportamento observável, nos eventos e estímulos ambientais (GADOTTI,

---

<sup>11</sup> As *Funções mentais superiores* e ou *complexas* envolvem a percepção, memória, atenção, formação de conceitos, solução de problemas, fala, atividade motora, raciocínio etc. (COLE e SCRIBNER, 1991; VYGOTSKY et al., 1998).

1993; STERNBERG, 2008).

Conforme Pozo (2002), esses princípios podem ser percebidos também em contextos de instrução, como na tecnologia do ensino sugerida por Skinner em 1968. Para Skinner, o que proporcionaria uma aprendizagem eficaz seria propor atividades apoiadas em técnicas específicas de aprendizagem, com objetivos e tarefas bem definidas – que permitissem reproduzir a realidade tal qual é oferecida pelo meio – junto a um programa de reforços.

Nesse contexto, os processos de aprendizagem são reduzidos a leis objetivas e universais, ocorrendo sempre da mesma forma em todas as atividades e em todas as espécies (POZO, 2002). Na educação, essas concepções de *aprendizagem* e de *conhecimento* ainda podem ser observadas em algumas práticas educativas.

É rotina, em determinadas escolas, exigir que o aluno decore as informações dadas pelo professor, reforçando posteriormente seu comportamento positivo ao atribuir-lhe uma nota alta (boa), ou punindo seu desempenho negativo com uma nota baixa (ruim). Desde essa perspectiva, a transmissão dos conteúdos é realizada pelo professor e ocorre em meio a uma programação pré-concebida, rígida, na qual o papel do aluno é reproduzir tal qual o material que lhe foi apresentado.

No mesmo período em que houve a efervescência das abordagens behavioristas, outro movimento surgiu para criticar tanto Wundt quanto os comportamentalistas, no que diz respeito à validade de analisar as funções mentais complexas em seus constituintes básicos. A Gestalt, como ficou conhecida, argumentava que o estudo de elementos básicos da consciência e as declarações das teorias behavioristas fundamentadas nas associações estímulo-resposta não davam conta de explicar fenômenos perceptuais e intelectuais, por exemplo. Além disso, os gestaltistas refutavam a ideia de que por meio de processos psicológicos simples poderiam ser explicados os processos mais complexos (COLE e SCRIBNER, 1991). Os principais fundadores desse movimento foram Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967), Kurt Koffka (1886-1941) e Kurt Lewin (1890-1947). O termo *Gestalt* significa *configuração, tema, relação estrutural* ou *todo significativo*.

A Gestalt concebe as funções psicológicas como um *todo*, pretendendo entender como ocorre determinado fenômeno, tomando-o na sua totalidade e buscando identificá-lo em função de como se estrutura esse *todo* (LOFFREDO, 1994). De modo que busca estudar o evento mental intacto, sem dividi-lo, por isso, é muitas vezes chamada de fenomenológica. Por outro lado, em função de acreditar que a mente possui elementos determinados

geneticamente, algumas vezes, os gestaltistas são tratados como nativistas<sup>12</sup> (MOREIRA, 2011).

Sob essa perspectiva teórica, a aprendizagem pode ser entendida em termos de reorganização perceptual do campo<sup>13</sup>, consistindo em um processo dinâmico do organismo na busca do entendimento de uma situação por meio de *insight*. O conceito de *insight* é uma das principais contribuições da Gestalt e refere-se à compreensão abrupta de relações entre elementos de uma situação problemática. Nesse sentido, a aprendizagem implicaria em perceber relações entre os elementos do campo, desenvolvendo novos *insights* e modificando – em função de seu caráter provisório e da experiência do sujeito – aqueles já tidos, já conhecidos (SCHULTZ et al., 1998; MOREIRA, 2011).

Apesar do breve apanhado de informações sobre as teorias e/ou ciências que vinham sendo discutidas, principalmente no início do século XX, creio que tenham sido suficientes para o entendimento do enfoque construtivista, o qual tratarei a seguir.

### 2.3 PARADIGMA CONSTRUTIVISTA

O cognitivismo enfatiza justamente aqueles aspectos ignorados pelas abordagens discutidas no início do séc. XX. Investiga os processos mentais superiores, preocupando-se com o uso da informação, desde a atribuição de significados até a maneira como ela pode ser processada, compreendida, transformada e armazenada na cognição (MOREIRA, 2011). Nessa perspectiva, segundo Moreira (2011), admite-se que a cognição se dê por construção; a partir desse entendimento, surge o paradigma construtivista.

Na concepção epistemológica construtivista, todo conhecimento é entendido como o resultado de uma atividade de construção na qual a linguagem, a mente (cérebro) e também a sociedade (ou outras instituições de poder) desempenham um papel construtivo (ABBAGNANO, 2007).

Para os construtivistas, o conhecimento é sempre uma interação dos conhecimentos prévios, isto é, dos conceitos formados, com uma nova informação que é apresentada ao sujeito; a aprendizagem, por seu turno, é sempre uma construção ou uma reestruturação dos

---

<sup>12</sup> Por essa característica *nativista*, ou seja, *inatista*, é possível encontrar alguns autores, como Matui (1995), que consideram a Gestalt uma abordagem de cunho racionalista. Já outros autores como Moreira (2011) discorrem sobre a Gestalt como uma teoria cognitiva de aprendizagem antiga, tendo em vista sua preocupação em estudar a percepção.

<sup>13</sup> Para Moreira (2011), originalmente, o conceito de *campo* indicava o objeto percebido (figura) e o ambiente ao redor dele (fundo). Mais tarde, Lewin modificou o conceito gestáltico de campo, chamando-o de espaço vital, ao qual acrescentou, além da figura e fundo, as crenças, metas e sentimentos do sujeito.

conhecimentos anteriores, e não apenas a substituição de alguns conhecimentos por outros. Essa construção dinâmica implica uma mudança verdadeira, não apenas quantitativa, visando à probabilidade de uma resposta, mas também qualitativa, objetivando uma resposta criativa que proporcione novas soluções. Além disso, exige um envolvimento ativo do sujeito, baseado na tomada de consciência e na reflexão (POZO, 2002).

Alguns estudos buscam apontar o filósofo prussiano Immanuel Kant<sup>14</sup> (1724-1804) como um dos antecedentes teóricos que inspiraram o *Construtivismo*. Kant chamou a atenção para o que considerava um reducionismo das filosofias anteriores, as quais aumentavam o papel do *sujeito*, no caso do Racionalismo, e do *objeto*, no caso do Empirismo. Esse filósofo foi, de acordo com Matui (1995), o primeiro a considerar *a participação relativa do sujeito e do objeto*, pois para ele o conhecimento só poderia ocorrer na relação ativa de ambos.

Segundo o mesmo autor (1995), para Kant, no conhecimento de qualquer fenômeno, duas classes de elementos entram em ação: os que dependem do *sujeito* e já estão nele (a forma do conhecimento) e os que dependem do próprio *objeto*, referentes às categorias *a priori* (a matéria do conhecimento).

Contribuindo nesse sentido, Abbagnano (2000) postula que, para Kant, a função atribuída *a priori* é condição de todo conhecimento objetivo. O que pode ser evidenciado na explicação dada em sua obra *Crítica da Razão Pura*.

As condições *a priori* de uma experiência possível em geral são, ao mesmo tempo, condições de possibilidade dos objetos da experiência. Ora, eu afirmo que as *categorias* [...] não são outra coisa que as *condições do pensamento numa experiência possível*, tal como o *espaço e o tempo* encerram as *condições da intuição* para essa mesma experiência. Portanto, aquelas são também conceitos fundamentais para pensar objetos em geral correspondentes aos fenômenos e têm validade objetiva *a priori*. (KANT, 2001, p. 178, grifos do autor).

Abbagnano (2000) esclarece que os fenômenos, para Kant, são representações de coisas que devem ser pensadas e submetidas às categorias. Desse modo, conhecer algo implica uma operação de síntese<sup>15</sup> e, por isso, precisa ser observada sob o ponto de vista do conhecimento como transcendência<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> É possível encontrar alguns textos em que *Kant* é citado como racionalista, visto ter atribuído esse termo à sua filosofia transcendental. Para Dutra (2010), Kant é um racionalista, embora tenha sido influenciado profundamente pelo pensamento empirista e conseguido unificar, de certa forma, as tradições dos dois paradigmas.

<sup>15</sup> É o próprio Kant (2001, p. 135, grifo meu) quem nos esclarece em sua obra “Entendo, pois, por *síntese*, na acepção mais geral da palavra, o ato de juntar, umas às outras, diversas representações e conceber a sua diversidade num conhecimento”.

<sup>16</sup> O termo *Transcendência*, segundo Dutra (2010, p. 123), “diz respeito ao que vai além da experiência possível, isto é, o que transcende seus limites”.

Entretanto, a identidade atual do construtivismo epistemológico tem como precursor e expoente máximo Sir Jean William Fritz Piaget (1896-1980), biólogo e psicólogo suíço que, apesar de elaborar seus trabalhos na década de 20, somente por volta das décadas de 70 e 80 seus escritos tiveram grande repercussão no Brasil.

A teoria de Piaget é uma teoria do desenvolvimento cognitivo, na qual o conhecimento está baseado em processos de *assimilação* e *acomodação*. A *assimilação* seria o processo cognitivo pelo qual o sujeito interpreta a informação que provém do ambiente em função de seus esquemas ou estruturas conceituais disponíveis. Existiria uma ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento e, em seguida, uma modificação no sujeito para acomodá-lo (POZO, 1998).

*Esquemas*, aqui, podem ser entendidos como estruturas biológicas que têm a finalidade de adaptar-se e de modificar-se com o desenvolvimento mental. O novo conhecimento deve sempre ser articulado a um esquema pré-existente.

Já a *acomodação* pode ser compreendida como qualquer modificação de um esquema assimilador ou de uma estrutura, causada pelos elementos que são assimilados. A *acomodação* ocorre quando há um novo estímulo ou descoberta que o sujeito precisa assimilar e não consegue por não possuir esquemas mentais para tal informação. Então, para resolver essa questão, o sujeito cria um novo esquema ou modifica um esquema já existente, a fim de incluir esse novo estímulo. Ambos os processos promovem uma mudança na estrutura cognitiva existente ou no seu desenvolvimento.

O *equilíbrio* se configura quando há essa incorporação do estímulo ou da experiência externa a uma estrutura interna, um esquema do sujeito *cognoscente*<sup>17</sup>. Só há aprendizagem quando existe *acomodação*, ou seja, quando há uma reestruturação cognitiva do indivíduo, a qual resulta em novos esquemas de assimilação (POZO, 1998).

Tendo em vista o que foi exposto, ainda que de modo breve, pode-se compreender que no *Construtivismo* o desenvolvimento da inteligência humana se dá na interação do sujeito com o meio físico e social e, partindo da premissa de que nada está formado ou pronto, a aprendizagem acontece de maneira ativa e contínua. Nesse processo, devem ser considerados os *conhecimentos prévios* do aprendiz interagindo com a nova informação apresentada, resultando em novos conhecimentos e/ou reestruturando os que o sujeito já possui.

---

<sup>17</sup> O termo *cognoscente* refere-se ao indivíduo que conhece, ou seja, que tem autonomia no processo de construção de seu conhecimento.

### 2.3.1 Enfoque sociocultural

A fim de introduzir o enfoque sociocultural, apresento Lev Semenovich Vygotsky, que partilhava da insatisfação vivenciada pelos psicólogos do início do século XX e interessava-se por investigar os processos mentais superiores (percepção, memória, consciência, pensamento etc.).

Vygotsky nasceu em 1896, em Orsha, Bielo-Rússia, num contexto histórico de muitos conflitos sociais, políticos e econômicos. Iniciou sua carreira como psicólogo após a Revolução Russa de 1917, no mesmo ano em que se formou em Direito e Filosofia na Universidade de Moscou. Posteriormente, iniciou seus estudos em Medicina, mas não a concluiu em função de sua morte aos 38 anos de idade, devido à tuberculose.

Vygotsky tinha como meta construir os fundamentos teóricos de uma ciência psicológica, em termos aceitáveis para as ciências naturais, que superasse as concepções behavioristas e gestaltistas predominantes na época (BRUNER, 1998).

O autor e seus colaboradores, dentre eles Alexander R. Luria e Alexis N. Leontiev, trabalharam com temas inovadores, como a natureza das funções psicológicas superiores ao longo do desenvolvimento infantil, a relação entre pensamento e linguagem, bem como a relevância da instrução no desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, et al., 1998).

Vygotsky explica que, de uma intrincada relação entre os fatores biológicos (parte que constitui o humano) e os fatores culturais (que evoluíram historicamente), originavam-se as funções psicológicas superiores às quais se propusera a estudar. Dentre as hipóteses propostas por ele, a mais defendida era a de que os processos psicológicos complexos seriam mediados pela linguagem e estruturados em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente modificáveis, de nada adiantando serem localizados anatomicamente, de forma fixa, no cérebro (VYGOTSKY, et al., 1998).

Vygotsky sofreu influência da perspectiva ideológica marxista, pois percebeu a determinação histórica da consciência e do intelecto humano. Karl Heinrich Marx (1818-1883) postulava que mudanças históricas na sociedade e na vida material produziam mudanças na consciência e no comportamento humano (BRUNER, 1998; COLE e SCRIBNER, 1991).

De acordo com Luria (1998), Vygotsky percebia o sujeito como um ser ativo no processo de criação do seu ambiente, portanto, não poderia ser simplesmente um produto desse meio. Dessa forma, constatou que são as interações que o homem estabelece com o mundo exterior e com os outros sujeitos com quem se relaciona que regem as forças



superiores de sua consciência.

Assim, Vygotsky ampliou o conceito de *interação homem-ambiente* no uso de instrumentos e de signos. Para ele, os “sistemas de signo (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos<sup>18</sup> são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de desenvolvimento cultural” (COLE e SCRIBNER, 1991, p. 8). As concepções de Friedrich Engels (1820-1895) sobre a sociedade, o trabalho, o uso de instrumentos e a dialética homem-natureza<sup>19</sup> também foram fundamentais para suas teses (COLE e SCRIBNER, 1991).

Conforme Vygotsky (1991), todo fenômeno tem sua história. Constatando isso, Tomasello (2003) lembra que existem evidências de que os seres humanos têm modos de transmissão cultural únicos da espécie e que as tradições e os artefatos culturais transformam-se historicamente. O autor (2003) denomina esse movimento de *evolução cultural* e acrescenta que as práticas sociais humanas, como a comunicação simbólica, a produção de ferramentas e as instituições sociais, de modo geral, sofrem modificações, aperfeiçoamentos, melhorias ao longo do tempo.

Conforme Cole e Scribner (1991), Vygotsky acreditava que, se as funções mentais complexas surgem e sofrem transformações ao longo do desenvolvimento e do aprendizado<sup>20</sup>, a psicologia só poderia compreendê-las se determinasse a sua origem e traçasse a sua história. Além disso, demonstrou que ao experimento cabia o importante papel de revelar os processos que geralmente estão ocultos pelo comportamento habitual, incluindo a história da sociedade e da cultura ao lado da história da criança.

Vygotsky e seus colaboradores (1998) centraram seus estudos em temas analisados pela psicologia cognitiva (*atenção, percepção, memória, linguagem, resolução de problemas e atividade motora*). Atentaram não somente para os processos neurofisiológicos mas também para as possíveis implicações entre o funcionamento intelectual e a cultura da qual o homem faz parte. Investigaram assuntos que são de interesse de diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, a abordagem sociocultural de Vygotsky contribuiu tanto para a psicologia contemporânea, quanto para a neurologia, a linguística e a educação na medida em que o autor desenvolveu conceitos, os quais podem ser compreendidos, ampliados, estudados e aplicados também no âmbito escolar.

<sup>18</sup> Os *instrumentos* podem ser entendidos como coisas e/ou objetos que possuem um significado funcional, utilitário, como auxílio para a aquisição de algum objetivo.

<sup>19</sup> A *Dialética homem-natureza* é compreendida, por Engels, como o estudo da relação do homem com a natureza em uma perspectiva de movimento recíproco e lógico, considerando as mudanças que ocorrem historicamente.

<sup>20</sup> O vocábulo *aprendizado* é tido, no âmbito desta pesquisa, como sinônimo de *aprendizagem*.

Como mencionado anteriormente, a base da teoria de Vygotsky (1996) está no papel que atribui à experiência social no desenvolvimento humano. Esse processo de interação é, para ele, um processo de educação, pois o homem humaniza-se quando, por meio do processo de educação, internaliza significados proporcionados pela cultura ao longo da história. À educação fica a incumbência de assegurar às crianças a apropriação desse conhecimento que é passado de geração a geração.

Além dos colaboradores de Vygostky, como Luria e Leontiev que deram continuidade a seu trabalho, outros estudiosos baseados em algumas de suas principais ideias elaboraram teorias da aprendizagem. Dentre essas, a *Aprendizagem Significativa* de Ausubel, com a parceria de Novak, sobre a qual teço algumas considerações, citando ainda o Modelo de Gowin.

David Paul Ausubel (1918-2008), psiquiatra, dedicou-se à psicologia estadunidense. A proposta desse autor consiste em uma explicação teórica do processo de aprendizagem produzido em um contexto educativo, valorando o papel da aprendizagem significativa na construção cognitiva do sujeito.

Ausubel foca sua teoria na organização do conhecimento em estruturas e nas interações que as estruturas presentes no indivíduo estabelecem com a nova informação, possibilitando reestruturá-las. Para que haja tal reestruturação, é necessária uma instrução formalmente estabelecida, na qual a informação esteja presente de maneira organizada e explícita, desequilibrando as estruturas existentes. Nesse sentido, o autor estabelece a diferenciação entre *aprendizagem* e *ensino*, pois os concebe como processos contínuos, postulando que a aprendizagem e a instrução interatuam, porém são relativamente independentes, de tal forma que determinados tipos de ensino não conduzem a uma determinada aprendizagem (POZO, 1998).

Ausubel (2003) distingue *aprendizagem significativa*, ponto central de sua teoria, de *aprendizagem mnemônica*. Segundo ele, a aprendizagem é significativa quando a nova informação pode ser integrada às estruturas de conhecimento que o indivíduo possui. Para que isso aconteça, é fundamental que o material a ser apreendido possua um significado em si mesmo, isto é, que exista uma relação que não seja simplesmente associativa entre suas partes.

Assim, Moreira explica que, para Ausubel, a “aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em *conceitos* ou *proposições relevantes*, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (MOREIRA, 2011, p. 161, grifos do autor). Nesse

contexto, *subsunção*<sup>21</sup> seria a estrutura de conhecimento específica existente na estrutura cognitiva do sujeito, com a qual a nova informação deve interagir.

De acordo com Pozo (1998), a *aprendizagem mnemônica* ocorre de forma mecânica ou por repetição. As novas informações estão relacionadas entre si de maneira arbitrária, com pouca ou nenhuma interação com conceitos importantes existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. Quando se ensina uma criança a identificar uma letra fora de qualquer contexto – portanto, sem sentido, exigindo dela a simples memorização –, exemplifica-se a aprendizagem mnemônica.

Ainda conforme Pozo (1998), para que haja uma aprendizagem significativa – além do material (que possui significado lógico e potencial) estar composto por elementos organizados em uma estrutura de tal modo que as diferentes partes dessa estrutura se relacionem entre si –, faz-se necessária uma predisposição por parte do sujeito. Uma vez que compreender requer sempre um esforço, o sujeito deve ter um objetivo para justificar seu empenho e, assim, reter a informação.

Nesse sentido, Ausubel (2003) sugere o uso de organizadores prévios para auxiliarem na incorporação da nova aprendizagem e no desenvolvimento de *subsunções* que facilitem a aprendizagem ulterior. Esses organizadores prévios poderiam servir como um canal entre os conhecimentos que o sujeito já possui e as novas informações que se lhe apresentam, promovendo a apreensão do material de forma significativa.

Desde essa perspectiva, a aprendizagem significativa pode ser entendida como o resultado da relação entre a nova informação e a estrutura preexistente no sujeito, que envolve, além da construção individual de significados, a deformação pessoal do que foi assimilado. É essa interação entre o *novo* e o *dado* (o já conhecido) que possibilita a reestruturação do material a ser compreendido (POZO, 1998).

Joseph D. Novak, educador americano, nascido em 1932, além de ter sido colaborador de Ausubel, tem seguido, desenvolvido e divulgado sua teoria. Novak apresenta uma proposta mais ampla, que integra a aprendizagem significativa de Ausubel. Segundo ele, os estudos relacionados à educação devem levar em consideração que o homem é capaz de pensar, sentir e atuar, devendo ainda ajudar a explicar – no sentido de melhorar – a forma com que o ser humano pensa, sente e age (MOREIRA, 2011).

Moreira (2011, p. 187, grifos do autor) sintetiza a ideia central da teoria de educação de Novak como sendo a de que a “aprendizagem significativa subjaz à integração construtiva

---

<sup>21</sup> A esse respeito, afirma Moreira (2011), o vocábulo *subsunção* não apresenta tradução do inglês (*subsume*) para o português, mas de modo geral poderia corresponder a *facilitador*, *inseridor* ou *subordinador*.

de pensamentos, sentimentos e ações: essa integração conduz ao engrandecimento (*empowerment*) humano”.

Novak considerou cinco constituintes básicos que fazem parte do fenômeno educativo: o aprendiz, o professor, o conhecimento, o contexto e a avaliação; postulando que em um evento educacional o *sujeito* (aprendiz) apreende a *informação* na interação com o *professor* (ou substituto), em um determinado *contexto* e que todo esse processo de ensino e de aprendizagem envolve uma *avaliação*. Considerando esses cinco elementos, Novak afirma que em qualquer acontecimento educativo existe uma troca de sentimentos e de significados que se deve a uma ação entre professor e aluno. É essa troca que promove a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2011).

Bob Gowin (1961-1990), filósofo e educador, assim como Novak também seguiu com os estudos relacionados à aprendizagem significativa de Ausubel, contudo ficou conhecido pelo *Vê epistemológico* ou *Vê de Gowin*. O *Vê* é um instrumento que busca “analisar a estrutura do processo de produção do conhecimento ou [...] ‘desempacotar’ (desvelar) conhecimentos documentados” (MOREIRA, 2011, p. 185).

O modelo proposto por Gowin envolve uma relação triádica entre o docente, os materiais de estudo curriculares e os estudantes, objetivando compartilhar significados. A partir do momento em que esse compartilhamento é atingido pelo aprendiz, ele está preparado para decidir se deseja ou não aprender significativamente, o que resultará em relações do tipo educativa ou degenerativa. As primeiras são estabelecidas ao ocupar um lugar na relação triádica; as segundas são tão retraídas que não se concretizam em tal relação (MOREIRA, 2011).

Assim, conforme Moreira (2011), para Gowin o ensino realiza-se quando o significado do material captado pelo aluno é o significado pretendido pelo professor em relação a esse material para esse aluno.

Creio que, ao mencionar esses autores e seus recentes estudos, seja possível perceber as valiosas contribuições do pensamento de Vygotsky, especialmente, se estendermos suas ideias ao contexto escolar. A teoria vygotskyana permite refletir sobre modelos ainda não impregnados e reduzidos a uma aprendizagem mecânica, além de pensar em práticas alternativas de ensino que possam promover uma aprendizagem significativa fundada na interação e na construção do conhecimento.

### 2.3.1.1 Aprendizagem e conhecimento

Diante do exposto, é possível ter uma visão, ainda que sucinta, de como o conhecimento e a aprendizagem foram entendidos de acordo com as teorias filosóficas e/ou científicas abordadas no início deste capítulo. Neste item, busco tratar os conceitos de *aprendizagem* e de *conhecimento*.

O ser humano é um ser social. Diferentemente de outras espécies, a criança nasce extremamente frágil e desprotegida, por um longo período, em um mundo preexistente a ela, onde dificilmente sobreviveria se não recebesse auxílio de outra pessoa. Entretanto, quando acolhido, o sujeito pode desenvolver habilidades, pois as relações que estabelece na e com a cultura que o cerca proporcionam a ele experiências diversas e educativas sobre formas de ser e de viver. São essas apropriações, de acordo com Vygotsky (1996), que possibilitam a humanização do indivíduo.

Esse mundo, porém, não é estático, e a sociedade contemporânea está em constante movimento, em ritmo de mudança acelerada, exigindo continuamente novos conhecimentos, novas habilidades e, conseqüentemente, novas aprendizagens. Em meio a uma avalanche de informações e de novas tecnologias, a aprendizagem tem como função essencial captar a cultura, personalizá-la, interiorizá-la (POZO, 2002).

Assim sendo, a *aprendizagem* ocorre no processo de interação e esta é concebida, segundo Faraco (2012, p. 31), como “constitutiva do nosso eu, da nossa identidade, da nossa vida mental” com o outro e/ou com os objetos de conhecimento que fazem parte do meio social.

A experiência social, aqui entendida como fonte de desenvolvimento, tem origem na relação com o outro. Esse processo de interação é, para Vygotsky (1996), um processo de educação, pois, por meio dele, o homem incorpora valores, crenças e atitudes proporcionadas pela cultura e adquiridas pelas gerações precedentes. Assim, à educação pode ser atribuída a função de assegurar às crianças o acesso a essas informações, para que possam construir, a partir delas, conhecimentos.

Colaborando nesse sentido, Luckesi et al. (1987) refere que é no diálogo com a realidade e na interação com o outro que existe a possibilidade de criação e construção do saber. O *conhecimento*, também para esse autor, ocorre no âmbito social e histórico, não fazendo sentido para a vida do sujeito, portanto, quando é apreendido com base na memorização de coisas desnecessárias. O conhecimento passa a ser interessante quando possibilita o entendimento acerca da realidade, facilitando e melhorando o modo de viver e

conviver no e com o mundo.

Pela abordagem sócio-histórica, o *conhecimento* é construído na interação dinâmica da criança com o meio social, através das relações sociais, afetivas, cognitivas que estruturam sua vida. Assim, a aprendizagem pode ocorrer desde muito cedo, nas relações informais, inicialmente com as figuras parentais, para depois estender-se às relações mais formais, como as que ocorrem quando as crianças ingressam na escola. Conforme Vygotsky (1991, p. 99, grifos do autor), “*o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam*”.

Vygotsky (1991) diz que um sistema funcional de aprendizado organizado de maneira apropriada conduz ao desenvolvimento cognitivo. E acrescenta, destacando o caráter individual e único da aprendizagem, que esse processo pode ocorrer de forma semelhante em uma criança e outra, mas jamais do mesmo modo, pois dependerá das interações dos aspectos internos e externos de seu desenvolvimento.

Dito isso, penso que seja preciso atentar para a necessidade de definir, de modo fixo, estágios de desenvolvimento ou etapas baseadas em idades cronológicas, como, por exemplo, acontece no contexto escolar. As relações que se estabelecem entre o que as interações propiciam e como a criança percebe individualmente essas informações podem se distinguir, o que admite uma postura flexível do professor. Além disso, não há como precisar quando se inicia uma aprendizagem, tampouco almejar um fim para que se conclua esse processo oferecedor de variadas possibilidades.

Para Vygotsky (1991), é difícil falar de aprendizado sem considerar o desenvolvimento, processos que, segundo ele, estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. O autor (1991) defende que há, pelo menos, dois níveis de desenvolvimento. O primeiro diz respeito ao *nível de desenvolvimento real (NDR)*, isto é, ao nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que resultam de certos ciclos de desenvolvimento já estruturados. Esse nível, geralmente, é o que determina, em testes psicológicos, a idade mental de uma criança, admitindo-se que só é indicativo da capacidade mental aquilo que ela consegue realizar sozinha.

O segundo, o *nível de desenvolvimento potencial (NDP)*, considera a noção de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* que é entendida como

*a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97, grifos do autor).*

O *nível de desenvolvimento real* de uma criança define funções mentais que já estão estruturadas, ao passo que a *zona de desenvolvimento proximal* revela aquelas funções em processo de formação, permitindo o delineamento do estado dinâmico do desenvolvimento futuro (potencial) da criança. As possibilidades que a ZDP tem para o processo de instrução do aprendiz podem ser muitas, desde que o professor observe os níveis de desenvolvimento real e potencial e atue como mediador, intervindo, quando necessário, no processo de aprendizagem do aluno.

O próprio Vygotsky (1991) já propunha que um fator fundamental da aprendizagem é a criação da ZDP; visto que ela promove, na criança, o desenvolvimento de vários processos internos que mais tarde e com o auxílio de outras pessoas operam de forma independente.

Vygotsky (1991) considerava que o estado de desenvolvimento mental da criança só poderia ser determinado se fossem revelados os dois níveis mencionados, pois o NDP (o que a criança pode realizar com assistência hoje) será o NDR, quer dizer, o que a criança será capaz de realizar sozinha amanhã.

Nesse sentido, a questão da aprendizagem pressupõe atitudes de cooperação, internalização, apropriação, prevendo sempre o papel do outro mais experiente como mediador entre a criança e o conhecimento historicamente produzido (VYGOTSKY et al., 1998).

Essa assistência, da qual o autor fala, pode ser oferecida à criança por qualquer pessoa (amigos, colegas, professores, pais) mais experiente que possa contribuir para que ela solucione algum problema, desafiando-lhe com pistas, exemplos, fazendo perguntas, demonstrações, ou ofertando qualquer outro tipo de auxílio. Como afirma Vygotsky (1991), o aprendizado não deve ser orientado para o passado, mas para o futuro, voltando-se para as funções mentais superiores que ainda estão em desenvolvimento.

De acordo com a abordagem vygotskyana, para que a aprendizagem seja significativa, especificamente no que se refere ao ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é necessário que se investiguem os conhecimentos prévios que a criança possui, sua cultura, sua história. A aprendizagem da criança inicia-se muito cedo, antes mesmo que ela comece a explorar o mundo escolar. Essa pré-história do aprendizado infantil pode ser considerada relevante quando se pretende ensinar, pois é em função do que a criança já sabe que se deve partir, nunca do zero (VYGOTSKY et al., 1998).

Nesse sentido, a criança não nasce sabendo tudo, porém até o momento de ingressar na escola ela já viveu alguns anos, relacionando-se e interagindo com produtos culturais e com pessoas do contexto em que se insere. Em função disso, ela já se apropriou de muitas

*informações*, além de construir *conhecimentos* e *saberes* que foram disponibilizados pela cultura. Em relação a esses conceitos, cabe, aqui, apresentar alguns esclarecimentos para assim diferenciá-los.

Azevedo e Rowell (2010) distinguem os termos *informação*, *conhecimento* e *saber*. As autoras definem *informação* como todo e qualquer dado abstrato ou concreto a que o indivíduo tenha acesso pelos seus sentidos ou pelo raciocínio quando interage com outros indivíduos e/ou com o meio. Já *conhecimento* é considerado o resultado da organização, da hierarquização, da estruturação, da síntese dos conceitos formados pela pessoa a partir do processamento cognitivo – e, portanto, individual – das informações acessadas. O *saber* é constituído conforme a circunstância em que forem aplicados os conhecimentos construídos à resolução de problemas, implicando, assim, o desenvolvimento de habilidades e competências específicas – pelo sujeito cognoscente – para cada situação. Para as autoras (2010), não é possível haver *saber* sem *conhecimento* ou *conhecimento* sem *informação*.

A educação, do ponto de vista sociocultural, possibilita, via interação social, o desenvolvimento cognitivo que de modo natural não acontece na criança. A educação proporciona informações para que o ser humano se desenvolva, transforme-se e, ainda, desenvolva e transforme a sociedade. A educação propicia o desenvolvimento, que por sua vez promove a aprendizagem.

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente. (VYGOTSKY et al., 1998, p. 115).

Evidencia-se, portanto, o papel fundamental da aprendizagem também no que se refere à *formação de conceitos* na criança em idade escolar. A atividade cognitiva que inicialmente é social, ou seja, que se dá entre pessoas como um fenômeno intersíquico, posteriormente é internalizada pela criança, passando a ser um fenômeno intrapsíquico, quer dizer, pessoal (VYGOTSKY, 1991). É assim que a criança adquire autonomia cognitiva e, conforme desenvolve as funções intelectuais, também se torna capaz de formar conceitos.

Vygotsky (1998) aborda esses aspectos destacando que os conceitos podem ser *espontâneos*, isto é, construídos na experiência pessoal concreta e cotidiana da criança, e *científicos*, ou seja, aqueles de que a criança se apropria na escola, salientando que ambos se relacionam e se influenciam o tempo todo, pois fazem parte de um único processo: o



desenvolvimento dos conceitos.

Um conceito pode ser compreendido como um ato real do pensamento que não pode ser *ensinado*, mas *formado* quando a criança já tiver atingido o nível de desenvolvimento mental necessário, pois para formar um conceito, é imprescindível que a criança já consiga abstrair, isolar, unificar, examinar elementos.

O autor (1998) distingue fases pelas quais a criança passa para chegar à formação de conceitos verdadeiros. Refere que, da etapa do *agrupamento conceitual*, em que há uma agregação desorganizada, a criança evolui para o *pensamento por complexos*, no qual ela passa por um longo processo que a leva a constituir um pensamento coerente e objetivo até alcançar a formação de *conceitos verdadeiros*. Esse processo é influenciado por diferentes condições externas e internas, processando-se de forma única. Assim, quando a criança consegue formar *conceitos verdadeiros*, ela também já trilhou um longo caminho no que se refere ao desenvolvimento de muitas funções mentais, como a abstração, a memória, a atenção, a capacidade de comparar e diferenciar, além de já ter atingido a consciência dessas funções.

Vygotsky (1991) destaca também o importante *papel da imitação* no aprendizado. A imitação não seria considerada apenas um ato mecânico, de cópia, mas um comportamento que pode oportunizar a reconstrução interna daquilo que a criança observa externamente, ou seja, a internalização de ações externas, o que, não raramente, ultrapassa o limite de suas capacidades.

Ciente disso, fica claro que a aprendizagem é uma das principais fontes de desenvolvimento mental, pois auxilia na evolução do ser humano, promovendo o desenvolvimento de funções que não podem se produzir de forma natural, espontânea. Como indica Vygotsky (1991), só é boa a aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento do aprendiz e o conduz a novos conhecimentos, originando processos internos que só podem ocorrer na interação social.

#### 2.3.1.2 Língua, linguagem e ensino

Neste item tenho como finalidade explicitar ao leitor o que entendo por *língua* e *linguagem*, além de tecer algumas considerações relacionadas à concepção de *ensino*.

De acordo com Dubois (2006), a *língua* pode ser compreendida em seu sentido mais

amplo como um sistema de signos<sup>22</sup> vocais pertencentes a uma mesma comunidade, tendo como objetivo primordial o entendimento que se realiza por meio da comunicação de seus membros. Abbagnano (2000), em conformidade com esse autor, descreve a língua como signos linguísticos devidamente sistematizados.

Nesse sentido, a língua pode ser considerada uma espécie de convenção criada em comum acordo para estabelecer comunicação, relação e entendimento entre as pessoas. Já *linguagem* difere de *língua*, sendo essa distinção estabelecida por Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguista e filósofo que contribuiu substancialmente para o estudo da Linguística como ciência autônoma.

Conforme Saussure (2006), *língua* é um sistema abstrato e relativamente estável de signos. *Signo* entendido, por ele, como a relação entre um *significante* (uma imagem acústica) e um *significado* (um conceito). Essa relação é arbitrária, pois, segundo o autor (2006), não existe um laço natural entre *significante* e *significado*. Como acrescenta Dubois (2006), para Saussure, os sons, as palavras e todos os elementos da língua não possuem valor algum quando dissociados das relações de correspondência e de diferença que os unem.

Ainda conforme DUBOIS (2006), a *linguagem*, para Saussure, é uma particularidade comum a todos os seres humanos, a qual envolve a capacidade de simbolização, abrangendo a *língua* e a *fala*. Enquanto a *língua* é um produto social, uma parte fundamental da linguagem, a *fala* corresponde ao elemento individual da linguagem.

Nesse sentido, Saussure argumenta (2006, p. 17),

Mas, o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade. A língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Desde que lhe demos o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação.

Para Paviani (2012), a *língua* e a *linguagem* são fenômenos intimamente ligados. Embora sejam conceitos inseparáveis e sobrepostos, é essencial, especialmente no âmbito da educação, que sejam diferenciados. A autora (2012) refere que enquanto a *língua* se limita às características específicas de uma cultura, envolvendo os temas do falar e do escrever, a

---

<sup>22</sup> Os *signos*, no contexto empregado, podem ser entendidos como instrumentos de comunicação e representação de algo.

*linguagem* é um fenômeno amplo que abrange as atividades de comunicação do homem, como as práticas sociais de linguagem.

Neste estudo, *linguagem* é concebida como sendo constitutiva do humano, é produto e produtora de cultura, tendo um papel primordial no desenvolvimento humano, por promover a organização psíquica<sup>23</sup> da criança.

A linguagem humana, de acordo com Cagliari (2009), tem, certamente, uma função comunicativa, não obstante, quando as pessoas falam, elas não pretendem apenas transmitir informações novas, pois a linguagem está vinculada a valores sociais, ideológicos, políticos, econômicos, religiosos, estabelece direitos e deveres entre os interlocutores, além de revelar o *status* social daquele que fala com variações na língua. Independentemente da língua, ela é sempre múltipla e heterogênea.

Faraco (2012) considera que o homem é um ser de muitas linguagens, pois pode se expressar pela música, pela dança, pelos gestos, pelas expressões do rosto, pelos sinais do corpo etc. No entanto, apesar de toda essa pluralidade de linguagens, dado seu potencial comunicativo, é a linguagem verbal a marca constitutiva da espécie humana, o que individualiza e difere o ser humano de outros animais.

O uso da linguagem permite ao sujeito comunicar, pensar e, fundamentalmente, conhecer. Conforme Azevedo (2010), é a linguagem que possibilita ao indivíduo apreender o conhecimento produzido na e pela cultura. Nesse sentido, a autora se reporta a um sujeito ativo que faz uso da língua para investigar, questionar e tomar consciência da realidade e das informações disponibilizadas pelo meio em que ele está inserido. É pela reflexão – percebida e compreendida de forma única e, portanto, individual sobre essa realidade – que o conhecedor conhece e constrói suas próprias opiniões.

Embora, em geral, todas as línguas tenham algumas características em comum, cada sociedade tem seu próprio inventário de símbolos, incluindo construções linguísticas complexas, que permitem o compartilhamento simbólico de experiências entre si. Esses símbolos vão se transformando ao longo do tempo, evoluindo à medida que as pessoas os utilizam para se comunicarem (TOMASELLO, 2003).

Faraco (2012) contribui nesse sentido, salientando que as variações linguísticas parecem ser resultantes de movimentos históricos que ocorrem, especialmente, em função do desdobramento das comunidades, que se estabelecem em diversos espaços, mesclando-se, diferenciando-se e, desse modo, interinfluenciando-se.

---

<sup>23</sup> A *organização psíquica*, neste estudo, refere-se à organização da mente humana.

Como pontua Tomasello (2003), os símbolos linguísticos e os artefatos simbólicos, acumulados ao longo do tempo em uma determinada cultura, são internalizados pelo indivíduo a partir de sua interpretação subjetiva. Esse processo, que envolve a aquisição da linguagem, é fundamentalmente dinâmico e influencia a natureza das representações cognitivas do sujeito.

O aspecto cultural da linguagem pode ser percebido nas crianças desde o momento em que começam a se comunicar. A criança aprende a falar conforme escuta os adultos falarem em situações da vida, usando semelhantes construções linguísticas e palavras. No entanto, a linguagem não permanece estática, modificando-se através das interações e experiências que o sujeito estabelece com as pessoas e com os objetos disponibilizados no e pelo meio.

Esse caráter sociocultural e histórico da linguagem também é percebido na perspectiva vygotskyana (1991) e na visão enunciativa de Bakhtin (1997). Ambos os autores consideram a linguagem como um instrumento que supera o mero ato de comunicar. É o meio que permite a prática social e ideológica; uma ferramenta que constitui o homem e é constituída por ele. Conforme afirma Bakhtin (1997, p. 346), “a língua, a palavra, são quase tudo na vida do homem”.

Bakhtin (2000) entende a linguagem como uma possibilidade de comunicação individual, mas também social e universal. A língua realiza-se na forma de enunciados que surgem na esfera da comunicação – em um contexto de interação, nas relações sociais que a criança estabelece com o mundo – e podem ser orais ou escritos, mas são concretos e únicos. O enunciado, para Bakhtin (2000, p. 293), “é a unidade real da comunicação verbal” que possui uma demarcação determinada pela alternância dos sujeitos falantes, que não se repete e termina por uma transferência da palavra ao outro, pela qual surge o diálogo.

A fala se concretiza através de enunciados, que são acontecimentos considerados exclusivos, isto é, modos de dizer carregados de juízos de valor, emoções e entonações próprios. Para esse autor (2000), o interlocutor não é um mero receptor passivo, mas um sujeito que penetra no discurso do outro buscando compreendê-lo. Por isso, a cada enunciado há sempre a demanda por uma resposta por parte do ouvinte, que consiste na atitude responsiva ativa, relacionada à necessidade de entrar no discurso do outro.

De acordo com Faraco (2012), ainda que a estrutura e o funcionamento (organização) de uma língua sejam finitos – os sons da fala, o número de palavras e de regras –, existe um número ilimitado de enunciados possíveis. Esse caráter infinito e a característica dinâmica da língua estão relacionados com o movimento contínuo, vivo e plural da espécie humana.

Diante do que foi discutido até o momento, entendo que é a interação social que rege o

processo de construção da linguagem. E, nesse sentido, a língua apresenta especificidades que variam conforme a época, o contexto e o grupo social do qual o sujeito é pertencente (BAKHTIN, 2006).

Para Vygotsky et. al. (1998), a língua pode ser considerada o principal signo criado pelo homem, e a linguagem desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança. É pelo uso dos instrumentos e pela internalização dos signos produzidos culturalmente, que a criança se desenvolve intelectualmente.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (VYGOTSKY, 1991, p. 62, grifos do autor).

As sociedades criam símbolos, instrumentos e signos que, historicamente, modificam e mediam a relação do sujeito com o mundo. Os instrumentos podem servir ao homem externamente à medida que o indivíduo faz uso deles para dominar os objetos disponíveis na natureza. Já os signos influenciam as próprias funções mentais do sujeito, ou seja, internamente, originando novas funções.

Dessa forma, a capacidade da linguagem, especificamente suas funções comunicativas e cognitivas, permite à criança uma forma nova e superior de atividades, como superar a ação impulsiva, planejar soluções para a execução de tarefas, além de controlar seu próprio comportamento, sua própria aprendizagem. Essas possibilidades que o homem tem pelo uso da linguagem é que o individualiza e o diferencia dos animais (VYGOTSKY, 1991).

Em relação a isso, Luria (2005) considera o processo que envolve a aquisição da linguagem na vida mental da criança uma reorganização do pensamento, que promove a reflexão da realidade e do próprio agir humano. A criança, através da observação e das interações que estabelece com os outros, modifica sua própria conduta e internaliza sistemas linguísticos complexos. Desse modo, a linguagem utilizada principalmente pelos adultos leva o sujeito a estabelecer metas distintas para seu comportamento, além de repensar as relações entre os objetos. Nessas situações, a criança cria novas formas de relação, reavalia as atitudes dos outros e também as suas e desenvolve, mediante a linguagem, sentimentos generalizados.

Vygotsky (1998) a esse respeito defende a tese de que a linguagem, como habilidade propriamente humana que se dá nas e pelas trocas sociais, permite ao homem, não apenas expor seu pensamento, mas desenvolvê-lo:

o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica da criança [...] é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VYGOTSKY, 1998, p. 62-63).

A fala é um marco fundamental no desenvolvimento cognitivo da criança, pois é o veículo que possibilita a estruturação do pensamento. Segundo Vygotsky (1998), a fala ocorre em três fases: (a) a *fala exterior* é a fala socializada, direcionada para a comunicação da criança com o outro; (b) a *fala egocêntrica* surge por volta dos três anos, atinge seu ponto culminante aos sete anos de idade, pode ser percebida quando a criança fala para si mesma, acompanha o agir infantil, auxilia a criança na resolução e/ou superação de suas dificuldades, além de representar uma transição da fala social (dirigida aos outros) para a fala interna (dirigida a si mesma); e (c) a *fala interior*, ocorre quando a criança já é capaz de pensar as palavras sem a necessidade de verbalizar, é a linguagem silenciosa, quando a fala é interiorizada, “as palavras morrem à medida que geram o pensamento” (VYGOTSKY, 1998, p. 185).

Dentre as formas de linguagem, a fala que ocorre de modo espontâneo, salvo se a criança ou o indivíduo tiver alguma limitação neurobiológica e/ou auditiva, permite a expressão do discurso interior (desejos, sentimentos, emoções). Como afirma Faraco (2012), a linguagem verbal, quando transformada em signo, materializa o discurso interior e, sem o auxílio de qualquer instrumento exterior, promove a comunicação e o entendimento.

Assim, a fala utiliza-se de palavras que passam a ter sentido de acordo com o contexto enunciativo e com o que se deseja comunicar. De acordo com Dascal (2006), não basta compreender o significado das palavras em si, mas o sentido que elas adquirem em determinada situação de enunciação. O sujeito não usa as palavras de forma aleatória, mas as seleciona em razão da mensagem que objetiva transmitir, especialmente quando são usadas de forma implícita e indireta.

Luria (1987) refere que a palavra é o elemento primordial da linguagem verbal, tendo em vista que ela codifica a experiência do sujeito. A linguagem autoriza ao homem sair da superficialidade observada por meio das percepções imediatas e mergulhar na profundidade das coisas. Ela permite ao sujeito dirigir e organizar seu comportamento para um determinado objetivo, além de possibilitar a comunicação, a assimilação e a transmissão de informações que foram acumuladas em uma cultura ao longo do tempo histórico.

A fala humana atua na organização, unificação e integração dos variados aspectos do

comportamento e das funções mentais da criança, como a memória, a percepção e a resolução de problemas (VYGOTSKY, 1991). Além disso, dois fatos marcantes podem ser evidenciados em relação ao papel específico da fala no acompanhamento e na realização da atividade prática. O primeiro deles refere-se à importância da fala quando a criança realiza uma ação para alcançar um objetivo. Vygotsky (1991) explica que as crianças falam durante a realização de uma tarefa porque sua fala e ação estão a serviço de uma mesma função psicológica complexa, buscando a resolução de um problema posto. O segundo fato relaciona-se ao papel fundamental que a fala assume quando a ação exigida para resolver determinada situação é indireta e ainda mais complexa.

Segundo o autor (1991), é plausível que, nesses casos, se a criança for impedida de fazer uso da fala, ela não consiga alcançar com êxito uma solução para a situação dada. Percebe-se a importância da fala ao permitir que a criança controle o ambiente antes mesmo de dominar seu próprio comportamento. É pela linguagem que a criança expressa o que sente, soluciona problemas e reivindica coisas. Também é por ela que ocorrem as interações que possibilitam todo o desenvolvimento cognitivo da criança. Assim, a percepção imediata da criança vai sendo mediada.

Partindo do que foi arrolado até aqui, compreendo que a língua não está posta, mas é constantemente construída e reconstruída pelos sujeitos que interagem no e com o meio; e que é nesse encontro dialógico, social, que a linguagem medeia toda e qualquer oportunidade de conhecimento.

Dada a importância das interações que o sujeito estabelece com outros indivíduos e com os objetos culturais – especialmente pelo uso que faz da linguagem na construção de conhecimentos – e da relevância de perceber-se como ser humano cognoscente ativo, reflito sobre a forma mais eficaz para promover o desenvolvimento da criança no contexto escolar. E mais: questiono se o ensino está voltado para atuar no desenvolvimento já estruturado, superado pela criança, ou se está oportunizando o desenvolvimento de novos processos internos, como propõe Vygotsky et al., (1998), incidindo na ZDP do aluno.

Conforme já visto, a aprendizagem pode se dar de forma espontânea, naquelas situações em que a criança aprende independentemente de um ensino formal, sistematizado, no qual a aprendizagem é capaz de contribuir no avanço do desenvolvimento mental da criança, como acontece quando ela ingressa na escola. Entretanto, nem sempre observo um ensino que colabore nesse sentido. Muitas vezes, o que percebo é que a escola julga a criança como um indivíduo incapaz de pensar, menosprezando seu saber linguístico e tratando-a como um mero ouvinte, espectador.

Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24),

no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática [...] e aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio.

A partir do que mencionam as autoras e admitindo uma criança viva, ativa, na construção do seu próprio conhecimento, penso que devam ser revistas algumas práticas de ensino. Concordo com Pozo (2002) quando diz que um melhor conhecimento sobre as formas de aprendizagem – considerando a cultura e outros saberes que a criança leva à escola – possibilita um ensino diferenciado.

O *ensino*, de acordo com Veiga (2010), envolve um processo dinâmico, relacional, mas também um ato interpessoal, flexível e intencional. O principal objetivo do ensino formal é a construção de conhecimento.

Para Pozo (2002), por *ensino*, em um contexto formal de instrução, entende-se um tipo de intervenção social programada e organizada que possibilita a aprendizagem explícita, quando há apropriação de informações de modo deliberado e consciente. Porém, o mesmo autor (2002) lembra que o sujeito pode aprender mesmo sem um ensino formal e, ainda, sem consciência de que está aprendendo, pois a maior parte de suas aprendizagens ocorre nas interações que estabelece no dia a dia com os outros e/ou com os objetos disponíveis na realidade da qual faz parte.

Esse aspecto pode ser evidenciado, principalmente, quando se observa a destreza com que uma criança de cinco ou seis anos de idade, por exemplo, lida com a linguagem oral. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), a criança, quando ingressa na escola, tem um conhecimento notável sobre a língua materna<sup>24</sup>, um uso linguístico muito desenvolvido que utiliza de modo espontâneo nos atos de comunicação, sem que, para isso, tenha recebido qualquer tipo de ensino formal. A criança aprende a língua nas e pelas relações sociais que estabelece com as pessoas que estão ao seu redor.

Esse conhecimento prévio que o sujeito possui – toda a bagagem de informações que ele leva consigo e as habilidades que já desenvolveu ou estão em desenvolvimento – não raramente é ignorado pela escola, com a justificativa, equivocada em minha opinião, de que a criança nada conhece, desqualificando todos os saberes que ela construiu até então. Por isso, é

---

<sup>24</sup> É oportuno esclarecer que *língua materna* é a primeira língua adquirida pela criança.



recomendável que o docente conheça seu aluno, avalie seu nível de desenvolvimento, investigue as aprendizagens que já foram consolidadas por ele e promova oportunidades, para que o aprendiz possa avançar naquelas funções que ainda não estão estruturadas e construir conhecimentos novos e/ou mais complexos. O docente, então, toma o lugar do adulto mais experiente, pronto para socializar suas informações, capaz de identificar a ZDP do aluno e intervir, quando necessário.

A esse respeito, afirma Foucambert (2008), quando intervenções de ensino são necessárias, podem auxiliar a criança incidindo sobre os pontos fortes que ela demonstra no percurso de seu desenvolvimento. Se a escola tentar impor um ritmo e/ou um caminho exemplar para o aluno, bem como atuar apenas sobre seus pontos fracos, poderá desmotivá-lo a construir um conhecimento que vai além daquele que já construiu.

As práticas de ensino que o docente adota estão diretamente relacionadas com sua concepção de *aprendizagem*. Talvez seja essa uma das maiores dificuldades que ele tenha para mudar os métodos de ensino que utiliza. Como referido no início deste capítulo, se um professor segue um modelo racionalista, acredita que a criança já nasce com conhecimentos e que a aprendizagem do aluno ocorre de dentro para fora. De modo que, assim, seu papel como professor fica restrito ao de “despertar” no aluno todos os conteúdos que crê existirem previamente a qualquer tipo de experiência na mente da criança.

Por outro lado, se o docente segue um enfoque empirista, em que o conhecimento está na realidade exterior, nos objetos, e é absorvido pelos sentidos ou pelo raciocínio, entende que o processo de aprendizagem acontece de fora para dentro. Desde essa perspectiva, a criança ao nascer é considerada uma *tabula rasa*, sendo suas manipulações, em torno dos objetos de conhecimento, o que deixam marcas em sua mente.

Na psicologia, esse modelo passou a ser conhecido como *Behaviorismo*. Como mencionado, essa abordagem defende que a aprendizagem é possível em razão dos condicionamentos e das associações de estímulo-resposta. Nessa perspectiva, o aluno pouco sabe, sendo considerado passivo e receptivo. O professor é visto como aquele que detém o saber, e a aprendizagem é baseada em métodos que exigem a cópia, a repetição e a memorização de conteúdos. Os processos de aprendizagem são sempre iguais para todos e ocorrem de modo mecanizado até que a criança seja capaz de reproduzir o que e do modo como foi solicitado. Cabe uma ressalva: a crítica feita aqui ao behaviorismo refere-se a formação de conceitos, contudo o desenvolvimento de habilidades pressupõe treino e repetição, haja vista que uma habilidade é considerada plenamente desenvolvida quando for automatizada pelo sujeito.

Infelizmente, ainda é possível encontrar escolas que compactuam com práticas, condutas e concepções de aprendizagem que oferecem um ensino pautado, exclusivamente, no autoritarismo, na decoreba e na falta de reflexão crítica. No entanto, essas características não conseguem mais dar conta das exigências da realidade atual. Em meio a todas as mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas, há transformações não apenas quanto a o que se aprende, mas também em relação a como se aprende. “Se o que temos de aprender evolui [...], a forma como tem de se aprender e ensinar também deveria evoluir” (POZO, 2002, p. 26).

Entendo que apenas repetir o conhecimento não leva à aprendizagem. Um exemplo disso, que abordarei no próximo capítulo deste estudo, diz respeito às operações que envolvem o aprender a ler. Esse processo é muito complexo e exige muito mais do que apenas a identificação e a memorização de letras. No entanto esses dois processos precisam ser feitos a fim de que as habilidades pressupostas pela leitura sejam desenvolvidas.

Conforme aponta Pozo (2002), a reiteração continuada de uma mesma atividade, que gera uma prática repetitiva produz aprendizagens mais limitadas que a realização de atividades que objetivam a reflexão acerca das informações que estão sendo aprendidas no processo de formação de conceitos. Volto a lembrar que a repetição é fundamental no desenvolvimento de habilidades. Essa questão pode ser exemplificada quando se observa um atleta profissional e um sujeito que pratica a mesma atividade física, esporadicamente, por lazer ou prazer. O que diferencia um do outro é justamente o treino que permite o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades. Mesmo atividades não motoras precisam ser exercitadas.

Outro fator que destaco em relação ao ensino é que, em minha opinião, não há como juntar, em uma sala, várias crianças e desejar que elas aprendam da mesma forma, ao mesmo tempo, atingindo exatamente os mesmos resultados e as expectativas do docente, o qual, não raramente, transmite informações desconectadas das experiências vivenciadas pelo aluno e desconsidera o conhecimento que ele já construiu. Penso que algumas escolas precisam ainda compreender o caráter singular e único do aprendiz.

No entanto, creio que esse quadro possa ser modificado, principalmente porque percebo o desejo de mudança por parte de alguns professores. Dentre as sugestões propostas por Cagliari (2009), estão as de melhorar as escolas preparatórias e de investir na formação dos docentes, oportunizando discussões, conhecimentos teóricos, além de permitir espaços para que os professores reflitam acerca de suas práticas. Esse autor (2009) assegura que é possível aos educadores atuarem como agentes transformadores no auxílio da construção de

conhecimentos pelo aprendiz.

Colaborando com essas questões, Pozo (2002) acrescenta que o professor pode, conforme o resultado almejado, beneficiar a aprendizagem do aluno e criar condições que favoreçam o desenvolvimento de processos de aprendizagem. Além disso, o mesmo autor (2002) comenta sobre a complexidade que envolve a aprendizagem e o ensino. Nesse sentido, não há razão para discutir se as práticas docentes são boas ou ruins, mas se elas criam ou não condições autênticas e eficazes para chegar aos objetivos pretendidos.

Para Morin (2001), o ensino tem como missão transmitir uma cultura que permita compreender a condição humana e que ajude o indivíduo a viver, instigando a curiosidade, oportunizando questionamentos e reflexões, além de promover um modo de pensar livre e aberto.

Discutir sobre *aprendizagem, conhecimento, linguagem e ensino* é refletir sobre a *educação*. Como visto, a educação ocupa um papel central no desenvolvimento humano, a partir das interações que o homem estabelece no e com o meio em que ele se humaniza.

Para Severino (2004, p. 11), a educação “é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e a amplitude de sua influência na existência do homem [...] é a prática fundamental da espécie, distinguindo o modo de ser cultural dos homens do modo natural de existir dos demais seres vivos”.

A educação promove a elevação cultural, possibilita ao homem transformar-se e modificar a sociedade em que vive. Nesse processo, o docente pode desempenhar uma função especial, auxiliando o aluno na construção autônoma e significativa de conhecimentos.

Dada a importância da linguagem que possibilita ao indivíduo apreender, aprender, produzir e divulgar o conhecimento e da função do professor, especialmente quando atua nos primeiros anos do Ensino Fundamental, proponho examinar, a seguir, questões relacionadas à leitura, com a meta de contribuir tanto teoricamente quanto de forma prática para uma instrumentalização docente que possa ser útil àquele a quem é atribuída a difícil tarefa da alfabetização.

### 3 APRENDIZAGEM DA LEITURA

No capítulo anterior, teci comentários relativos a três grandes paradigmas sobre o conhecimento – *Racionalismo*, *Empirismo* e *Construtivismo* – e expus alguns pressupostos da abordagem sociocultural de Vygotsky. Ainda que de modo sucinto, busquei esclarecer que, para os racionalistas, a *razão* é a única forma de chegar-se ao conhecimento, enquanto para os empiristas a *experiência* é tida como a única fonte de informação, e no que concerne aos construtivistas é na e pela *interação* do sujeito com o meio e com as pessoas e/ou objetos de estudo que fazem parte do contexto social que se constrói o conhecimento.

Posteriormente, procurei apresentar definições de *aprendizagem* e *conhecimento* na perspectiva sociocultural, defendendo, em concordância com os autores mencionados, que a *aprendizagem* ocorre na relação com o outro e/ou com os objetos de conhecimento, e que o *conhecimento* é construído na e pela interação dinâmica do sujeito com o meio social, ou seja, por meio das relações sociais, afetivas, cognitivas que estruturam sua vida.

Em seguida, explicitarei o que entendo, neste estudo, por *linguagem*, concebida como constitutiva do ser humano, sendo produto e produtora de cultura, além de ter um papel primordial no desenvolvimento cognitivo do sujeito, visto ser entendida como a responsável pela estruturação do pensamento.

Por fim, fiz algumas considerações acerca do *ensino*, pois, como discutido, na educação, diferentes concepções acerca de *aprendizagem* e de *conhecimento* influenciam as práticas educativas do docente.

É a partir desses conceitos já estudados que penso ter condições de tratar, neste segundo capítulo, do processo de ler e de sua aprendizagem, destacando, fundamentalmente, algumas concepções de *leitura*, as operações pressupostas por esse processo – de decodificação e de compreensão –, além de pontuar uma série de habilidades e mapear algumas das dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura que podem estar diretamente relacionadas à decodificação e à compreensão.

#### 3.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA

O problema da leitura no Brasil é grave e pode se tornar ainda pior, se justificado por diferenças sociais, culturais, étnicas, linguísticas, motivacionais ou por possíveis dificuldades neurológicas, psicológicas, tendo em vista que essas características e possibilidades fazem

parte do contexto educacional.

Há necessidade de investimento na formação de professores, especialmente para que possam lidar com a diversidade de alunos, bem como com a complexidade que envolve o aprender a ler. Arrisco dizer que as preocupações de uma grande parte de professores possam ser generalizadas, visto a frequência com que os escuto dizerem: *os alunos não têm o hábito de ler e quando leem, muitas vezes, não compreendem o que determinado texto*<sup>25</sup> diz.

Conforme os dados observados no último censo (IBGE, 2010), no Brasil, houve uma diminuição no número de crianças de 10 anos de idade (6,5%) que não sabiam ler e escrever, em comparação com o Censo Demográfico de 2000, em que tal taxa, proporcionalmente, alcançava 11,4%. Entretanto, esses resultados não devem ser comemorados, pois, ainda assim, em 2010, a taxa de analfabetismo<sup>26</sup> da população com 15 anos de idade ou mais foi de 9,6%, o que configura 13.933. 173 pessoas analfabetas, um número alarmante diante da “Década das Nações Unidas para a Alfabetização” liderada pela UNESCO (2013).

A *Década das Nações Unidas para a Alfabetização* foi lançada em 2003 com o objetivo de “aumentar os níveis de alfabetismo, além de empoderar todas as pessoas em todos os lugares”. A partir dessa declaração, a comunidade internacional reconheceu que a promoção da alfabetização é interesse de todos como parte dos esforços para a paz, o respeito e o intercâmbio em um mundo globalizado. Também cabe mencionar a simplicidade do conceito acerca de *pessoa alfabetizada*<sup>27</sup> utilizado pelo IBGE, visto que, se a taxa de analfabetismo abarcasse questões referentes à compreensão daquilo que se lê, certamente teríamos números ainda maiores.

Diante disso, urge o aprimoramento na educação, tanto nos aspectos relacionados à infraestrutura (ambientes, salas de aula, materiais didáticos, bibliotecas etc.) quanto nas práticas de ensino (formação de professores), para que seja iniciada uma mobilização que diminua o número de analfabetos e sejam, ao menos, amenizados os problemas relacionados à compreensão da leitura, especialmente os já percebidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>25</sup> Neste estudo, uso a definição utilizada por Allende e Condemarin (2002), na qual *texto* é uma informação coerente e coesa tanto no que se refere ao seu significado e às suas relações internas quanto no que diz respeito ao contexto no qual se insere. É importante mencionar que, nesta pesquisa, não será feita a distinção *texto/discurso*, uma vez que não interferirá no conteúdo ou nos procedimentos desta investigação.

<sup>26</sup> A *taxa de analfabetismo* refere-se à percentagem das pessoas analfabetas. Conforme a definição que consta no site do IBGE, é considerada *analfabeta* “a pessoa que aprendeu a ler e escrever, mas que esqueceu devido a ter passado por um processo de alfabetização que não se consolidou e a que apenas assinava o próprio nome.” (2011, p. 21).

<sup>27</sup> Ainda conforme os dados coletados no site do IBGE, “Considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhecesse” (2011, p. 21).

Embora este estudo pretenda tratar aspectos relacionados à leitura, sempre que for necessário farei referência à produção escrita, ainda que apresentem processos de aprendizagem bastante distintos, pois, como salienta Solé (1998, p. 64), “nas primeiras etapas da aprendizagem, leitura e escrita se apoiam mutuamente”.

Conforme abordado anteriormente, e em consonância com Kleiman (2012), a aprendizagem ocorre na interação entre indivíduos que cooperam entre si e buscam objetivos comuns. A autora (2012) acrescenta ainda que o aprender a ler consiste na leitura com compreensão e não meramente na decifração de um código. Assim, nesta pesquisa, como também em seu trabalho, o que defendo é que se aprenda a leitura na interação em um contexto criado para oportunizar à criança a compreensão daquilo que se propõe a ler.

A partir desse entendimento, quando se recebe um aluno na escola, é fundamental conhecê-lo, uma vez que, de acordo com Solé (1998), as crianças mostram-se muito hábeis quanto ao uso da linguagem oral, além de utilizarem estruturas linguísticas complexas quando iniciam o processo de aprender a ler e escrever. Elas estão atentas, desde muito cedo, a tudo que se refere à sua linguagem e à comunicação oral dos outros. Além disso, as crianças normalmente gostam de brincar com as palavras, inventando, adivinhando, rimando, cantando, observando não apenas seus erros mas também os dos outros.

Azevedo e Rowell (2006) lembram-nos que a criança, como usuária da língua, ao chegar à escola, já possui competência comunicativa bastante desenvolvida em nível oral. Se assim é, ao invés de ser desprezado o que a criança já domina linguisticamente, quando da aprendizagem do código escrito, é fundamental que a escola vincule o ensino à língua que ela já usa.

Ferreiro e Teberosky (1999) já haviam chamado a atenção acerca das relações que se estabelecem entre a escrita e a linguagem oral, pois a criança já ingressa no ensino formal com um saber linguístico<sup>28</sup> bem desenvolvido, além de apresentar hipóteses referentes ao funcionamento da escrita. Dessa forma, segundo as autoras (1999), a conduta do professor que avalia e leva em consideração o notável conhecimento da criança em relação a sua língua materna difere totalmente daquele que desconhece e/ou desconsidera esse saber.

Nesse sentido, e de acordo com a abordagem vygotskyana, quando os processos de leitura e escrita iniciam-se, a escola deve apreciar as apropriações das crianças em relação às

---

<sup>28</sup> Para Kleiman (2011), o *saber linguístico* ou o *conhecimento linguístico* está relacionado ao conhecimento não verbalizado, implícito, na maioria das vezes, que permite ao sujeito falar uma primeira língua como falante nativo, abrangendo o conhecimento da pronúncia, do vocabulário, das regras morfosintáticas, enfim, do uso da língua.

habilidades já desenvolvidas, investigando os conhecimentos prévios<sup>29</sup> que ela possui, ou seja, seu conhecimento de mundo, sua linguagem oral, além de sua cultura, afastando-se do pressuposto de que a criança nada sabe, para, a partir daí, organizar um ensino que de fato resulte em aprendizagens realmente significativas, novas e/ou mais complexas (VYGOTSKY et al., 1998).

Assim, para Colomer e Camps (2002), a escola deve considerar que o sujeito é capaz de ampliar suas possibilidades de expressão linguística, aprendendo a elaborar e a encontrar sentido em um texto mediante a incorporação de um novo código de uso social. Desse modo, ler não é, simplesmente, reproduzir oralmente uma palavra escrita, é saber tratá-la como signo, atribuindo-lhe significado<sup>30</sup>, pois, como afirma Vygotsky (1998), uma palavra sem sentido é simplesmente um som vazio.

De acordo com Solé (1998), a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre quando o sujeito tenta ler e escrever, observa outras pessoas lendo e escrevendo, comete acertos e erros sem inibição, sem receio de ser tolhido, sempre buscando a construção de significados e uma finalidade para a atividade que está se propondo a explorar. Conforme a autora (1998), para a criança ser proficiente nessa tarefa, precisa ser instruída. Foucambert (2008) contribui nesse aspecto, referindo que a língua escrita é uma prática. Assim, o que interessa ao professor – se ele quer auxiliar a criança em sua escrita – é saber o que é essa prática.

Entendo que a aprendizagem da leitura e da escrita é construída em meio a atividades nas quais a criança interage com os outros e/ou com os objetos de estudo que, nesse caso, podem ser uma letra, uma palavra e/ou um texto; e que, para ser capaz de ler e escrever, é necessário, em um contexto formal, o auxílio de um adulto ou de um colega mais experiente que possa instruí-la, oferecendo a ela um ambiente com materiais escritos autênticos e significativos.

Sendo assim, um docente bem instrumentalizado teórica e metodologicamente, que compreende as operações pressupostas pela leitura e sua aprendizagem, tem condições de criar situações que propiciem ao aprendiz um ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades que subjazem a esse processo. A partir do entendimento de que é necessário conhecer o código escrito, porém insuficiente para uma leitura compreensiva e para o domínio da linguagem como atividade sociocultural, o professor pode propor práticas mais apropriadas

---

<sup>29</sup> Kleiman (2011) esclarece que *conhecimento prévio* são aqueles conhecimentos que o sujeito adquiriu ao longo de sua vida, ou seja, o que ele já conhece sobre determinado assunto. Smith (2003) usa a expressão *informação não visual* quando se refere aos conhecimentos prévios.

<sup>30</sup> É oportuno esclarecer que, no âmbito deste estudo, não será feita a distinção *sentido/significado*, uma vez que não interferirá no conteúdo ou nos procedimentos desta investigação.

e eficazes que promovam o gosto do aluno pela leitura, além de uma aprendizagem significativa.

Faraco (2012) analisa a ação didático-pedagógica sugerindo que a linguagem escrita possa ser ensinada para além do uso de estratégias metodológicas exclusivamente pautadas no domínio do sistema alfabético. O autor propõe que o sistema gráfico seja entendido como uma atividade social, cultural, interativa, histórica e significativa. Para tanto, os professores podem criar condições nas quais a aprendizagem da escrita seja tomada como uma atividade humana ampla, considerando sempre o aluno como um interlocutor real e ativo.

A aprendizagem da leitura geralmente inicia-se no contexto escolar, no qual é esperado que seja propiciado à criança um ensino que resulte em *alfabetização*. A alfabetização é um dos assuntos mais referidos nas discussões sobre metas a serem atingidas pela Educação nas Políticas Públicas Brasileiras, especialmente nas últimas décadas.

De acordo com Soares (2011), a *alfabetização* pode ser considerada como um conjunto de habilidades, procedimentos, conhecimentos, valores, técnicas, aspectos sociais, políticos e históricos, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, interdisciplinar, além de fazer dela objeto de estudo de diversas ciências, como a linguística<sup>31</sup>, a psicolinguística<sup>32</sup>, a sociolinguística<sup>33</sup> etc. Todos esses fatores seriam condicionantes na aprendizagem da leitura e da escrita, por isso é recomendável levá-los em consideração quando o objetivo é o ensino dessas operações.

Soares (2011) analisou o termo *alfabetismo*, que a partir dos anos 1980 foi denominado, no Brasil, *letramento*, em duas grandes dimensões: individual e social. A *dimensão individual* refere-se a um atributo pessoal, ou seja, às habilidades de leitura e escrita que o sujeito desenvolve, especificamente em relação a conhecimentos linguísticos, para decifrar palavras escritas e compreender textos escritos. No que diz respeito à *dimensão social*, o alfabetismo apresenta características culturais, e é tido como um conjunto de atividades e demandas sociais de uso da língua escrita. Logo, o alfabetismo refere-se à relação entre as habilidades e os conhecimentos de leitura e de escrita e as necessidades, os valores e as práticas sociais, isto é, diz respeito ao que o sujeito faz com tais recursos em um contexto

---

<sup>31</sup> De acordo com Dubois (2006) a *linguística* caracteriza-se pelo estudo da linguagem de modo científico. Nesse sentido, abrange estudos relacionados à fala, ao discurso e às relações da língua com o sujeito e com o mundo, utilizando para esse fim métodos rigorosos e explícitos. Atualmente, a linguística objetiva a elaboração de modelos de comunicação, produção e compreensão desses discursos.

<sup>32</sup> A *psicolinguística* “é o estudo científico dos comportamentos verbais em seus aspectos psicológicos” (DUBOIS, 2006, p. 494).

<sup>33</sup> Ainda conforme o dicionário de linguística, a *sociolinguística* “tem como tarefa revelar, na medida do possível, a covariação entre os fenômenos lingüísticos e sociais e, eventualmente, estabelecer uma relação de causa e efeito” (DUBOIS, 2006, p. 561).



determinado (SOARES, 2011).

É possível perceber que o próprio conceito de *alfabetização* vem sofrendo ampliações, visto que, atualmente, se busca uma alfabetização na qual não basta unir letras e ler palavras, mas é fundamental dar um significado a elas.

Faraco (2012) aponta para o fato de a *alfabetização* já ter sido compreendida simplesmente como o conhecimento do alfabeto, das letras, ou seja, o entendimento acerca dos mecanismos e da lógica da escrita alfabética. Após a utilização do termo *letramento*, que engloba, segundo o autor (2012), a imersão na cultura escrita, isto é, o domínio de suas práticas socioculturais, a *alfabetização* escolar tem sido considerada como um componente do processo de letramento mais abrangente, pois se realiza para além do aprender a ler e a escrever no contexto escolar.

A ideia é que, apesar de haver diferenças entre *alfabetização* e *letramento*, esses dois termos possam se complementar. Assim, define Soares (2003, p. 91, 92), a *alfabetização* pode ser compreendida como “o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita”. Já o termo *letramento*, parte da noção de que, para ler e compreender o que se está lendo, é necessário fazer uso competente e frequente da leitura. Desse modo, para tornar-se letrado, de acordo com Soares (2003), o indivíduo precisa envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, fazendo uso dessas habilidades.

Segundo Cagliari (2009), a *alfabetização* é um momento tão importante para a formação escolar do sujeito quanto foi à invenção da escrita para a história da humanidade. Dessa forma, a escola tem uma função fundamental quando ensina uma criança a ler e escrever, visto que essas habilidades lhe propiciam meios para mudar a si própria, para modificar a sociedade em que vive. Como ensinou Paulo Freire (1980, 2000), a *alfabetização* pode ser experienciada como projeto político emancipador, promovendo a libertação da consciência, oportunizando, assim, a capacidade de interpretar o mundo e de agir para transformá-lo. Solé (1998) contribui, nesse sentido, quando menciona que saber ler é essencial para agir com autonomia nas sociedades letradas.

Para tanto, é importante que o professor tenha ciente a relevância de conhecer o aluno com quem passará os próximos nove ou dez meses, quase todos os dias. É essencial que ative o conhecimento prévio que a criança leva à escola, investigue os conceitos já formados, suas expectativas e vivências, prevendo que cada aluno terá uma bagagem diferente. Algumas crianças estarão motivadas para serem alfabetizadas, pois procedem de um ambiente que é rico em termos de acesso a livros, revistas, leituras, histórias etc. Já outras, talvez, nunca

tenham tido a oportunidade de ter um gibi sequer em suas mãos, chegando à escola com a esperança de que o docente possa favorecer o contato com esses materiais, com esse universo letrado.

A criança que vive em um ambiente que proporciona diversas formas de leitura (seja lendo histórias, olhando gravuras, formulando e respondendo perguntas, relacionando-as com aquilo que é lido) gradativamente constrói a ideia de que as palavras escritas informam sobre coisas e pode ser gratificante e divertido ter acesso a elas, conhecê-las, isto é, ler (SOLÉ, 1998).

Conforme Faraco (2012), o importante é poder ambientar o sujeito mesmo antes do processo de alfabetização. Desse modo, a criança poderia ter acesso à cultura da escrita compreendendo o processo de aprendizagem da leitura como uma atividade social significativa para, posteriormente, conhecer o alfabeto. Para o autor (2012), é esse aspecto que distingue claramente o vocábulo *alfabetização*, que considera o conhecimento do alfabeto em si, do termo *letramento* que concebe essa imersão na cultura escrita em suas diversas faces e no domínio de suas práticas socioculturais.

Em concordância com Faraco, Jolibert e Saraiki (2008) argumentam sobre a necessidade de os alunos, desde a Educação Infantil, apropriarem-se da cultura da língua escrita para construir, de forma programada e estruturada, uma representação do escrito e das práticas comunicativas reais. “*Trata-se de entrar no escrito através da vida e dos textos em situação, e não através dos exercícios, das palavras fora de contexto ou das letras.*” (JOLIBERT e SRAÏKI, 2008, p. 57, grifo das autoras).

A partir disso, me questiono sobre os possíveis problemas e justificativas que permeiam o processo de alfabetização.

Para alguns autores como Cagliari (2009) e Soares (2011), os problemas relacionados ao fracasso da alfabetização implicam inúmeros estudos com dados não integrados, inconclusivos e, muitas vezes, excludentes e preconceituosos. O problema ora é visto no aluno (suas condições de saúde, psicológicas, e de linguagem), ora no contexto cultural da criança (ambiente familiar, vivências socioculturais), ora no docente (formação defasada, deficitária competência técnica), ora no método (ineficácia), ora nos livros didáticos (descompasso entre a proposta e os interesses das crianças, especialmente das que vivem em ambientes pouco letrados), ora, enfim, na própria língua (em seu sistema de uso e função).

Por ser um fenômeno complexo, penso que muitos desses fatores realmente interferem na aprendizagem do aluno. Por isso, parece razoável pensar que se as escolas seguirem apresentando as escassas condições (de materiais, de estrutura, de pessoal, de qualificação, de

formação etc.), dificilmente prepararão leitores efetivos comprometidos com uma leitura voltada para o letramento, ou seja, para a prática social. Nesse sentido, como educadores, os professores raramente conseguem modificar aqueles aspectos que se relacionam ao meio em que os sujeitos vivem. Contudo, podem estudar os processos que englobam a língua oral e escrita, podem se aperfeiçoar conhecendo as habilidades imbricadas na leitura, assim como oferecer um ambiente, em sala de aula, que promova a interação adequada, a fim de que a criança tenha o máximo de recursos possíveis para a construção do conhecimento.

Na opinião de Solé (1998), o problema do ensino na escola situa-se, principalmente, na definição do que é *leitura*, do papel que ocupa no currículo, das propostas metodológicas adotadas pela escola, além da forma com que é avaliada pelas equipes de docentes. Já para outras autoras, como Ferreiro e Teberosky (1999), os problemas que surgem em relação à alfabetização, em grande parte das vezes, têm sido colocados em relação ao método.

De acordo com Soares (2011), um *método* é um conceito genérico que pode ser entendido, no âmbito do ensino das línguas, como um conjunto de atos baseados em hipóteses ou em princípios coerentes e lógicos que buscam responder a determinados objetivos. No caso de um método de alfabetização, a autora (2011) explica que é necessário o estabelecimento explícito de metas, a escolha por uma teoria e por certos paradigmas conceituais que acordem entre si, além da definição de técnicas, procedimentos e ações que sejam conciliáveis com os objetivos aspirados.

Kato (1999) sustenta que grande parte dos docentes restringe o método a um conjunto de técnicas, materiais e procedimentos programados para o professor e o aluno, visando a atingir um determinado fim. Entretanto, refere ser imprescindível a qualquer método ter hipóteses claras acerca da natureza a ser apreendida do objeto de conhecimento, bem como da sua aprendizagem.

Muitos foram os métodos que fizeram parte dos processos de ensino no que diz respeito à alfabetização. Mas, de modo geral e de maneira resumida, distinguem-se em métodos sintéticos e métodos analíticos.

Os métodos sintéticos (*alfabético*, *fônico* e *silábico*) seriam aqueles que partem de elementos mínimos para o todo, buscando a síntese. Seus adeptos defendem a correspondência entre o oral e o escrito, ou seja, entre o som e a grafia. Nessa perspectiva, o ensino é baseado na apresentação das letras, de seus nomes (*alfabético*), dos sons (*fônico*) e das “famílias” silábicas (*silábico*). A ideia é aprender sua pronúncia e sua combinação com as demais sílabas. O processo ocorre de forma mecânica e hierárquica, pela memorização e repetição. Após essa etapa, a criança pode aprender as palavras com essas letras já conhecidas

e, posteriormente, as frases (MORTATTI, 2000). Exemplifico esse tipo de método com as antigas cartilhas do “b + a = ba”.

Embora esse método ainda possa ser utilizado na atualidade, creio não ser o mais apropriado. Percebo que, embora haja aproximações, as pessoas não falam como escrevem e isso se torna um problema quando se tem como objetivo exigir que a criança escreva uma letra ou uma palavra como ela a escuta. Sem contar que a língua, devido às suas peculiaridades, apresenta inúmeras variações, em função dos diferentes dialetos<sup>34</sup>.

Cagliari (2009) considera ser possível notar múltiplas variações na forma de falar quando o sujeito aprendente está se alfabetizando. Os aprendizes cometem erros de ortografia, de acentuação, quando estão aprendendo a ler e a escrever, demonstrando as diversas possibilidades de fala e de escrita. Esses erros ocorrem, principalmente, porque os alunos se baseiam na forma fonética da língua. Por isso, a escrita não pode ser considerada uma transcrição fonética, ou seja, a forma como uma pessoa pronuncia uma palavra não corresponde exatamente à grafia correta dessa mesma palavra. Um exemplo disso é a palavra “*casa*”, que, embora seja pronunciada normalmente com o som de “z” é escrita com a letra “s”.

Conforme esse autor (2009), as distintas maneiras de falar acontecem porque as línguas sofrem mudanças com a passagem do tempo e influências de diferentes culturas. O convívio do sujeito com pessoas de outra comunidade ou com grupos sociais divergentes do seu o leva a aprender a falar de forma diferente e a agregar ao seu vocabulário novas expressões linguísticas. Vygotsky (1991) e Tomasello (2003) já evidenciavam o caráter social, cultural e histórico da linguagem, isto é, que cada sociedade tem seu próprio inventário de símbolos com suas especificidades linguísticas e o quanto este se transforma ao longo do tempo e evolui à medida que as pessoas interagem.

A escola, muitas vezes, avalia a forma diferente de falar como um erro, pois, de acordo com Soares (2011), acaba privilegiando a linguagem utilizada pelos sujeitos que pertencem a um nível social mais elevado. Nesse sentido, também as funções que prevalecem no uso que se faz da língua são aquelas que predominam nas classes mais favorecidas. É recomendável que o docente tenha claro esse aspecto e, ainda que ele tenha como objetivo mostrar a forma ortográfica e formal da escrita, possa valorizar o uso que a criança faz da língua, evitando um tipo de discriminação que poderá afastá-la da escola.

Para os seguidores do método analítico, que surgiu em oposição aos modelos

---

<sup>34</sup> Faraco (2012) assinala que *dialeto* pode ser entendido como várias formas de falar e de pronunciar jargões, gírias, estilos formais e informais próprios da fala, diferenças devido às variedades geográficas, sociais etc.

sintéticos, conforme Ferreiro e Teberosky (1999), a leitura é um ato global e fundamentalmente visual. O reconhecimento global das palavras ou das orações deve iniciar com unidades significativas para a criança e anteceder a análise dos seus componentes. O método analítico parte do todo para unidades menores, como por exemplo, da palavra à sílaba e, posteriormente, da sílaba à letra (SOARES, 2011).

Soares (2011) relata que, a partir da década de 1980, houve, no Brasil, uma mudança conceitual que surgiu como uma crítica à importância que vinha sendo atribuída aos métodos de alfabetização praticados até então, o que ocasionou uma tendência a desvalorizar tal método no ensino. A proposta realizada pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro, de forte influência piagetiana, criticava os métodos baseados em concepções empiristas da aprendizagem e rejeitava qualquer ordem hierárquica de habilidades, defendendo uma concepção psicogenética que passa a considerar a aprendizagem como uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na qual o aprendiz, enquanto sujeito ativo, interage com o objeto de conhecimento, nesse caso, com a língua escrita.

Entretanto, essa concepção foi alvo de muitas controversas. Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (1999), o enfoque construtivista de Emilia Ferreiro trouxe contribuições para a compreensão do processo de letramento, mas renunciou, de certa forma, fatores relevantes para o ensino. Conforme eles (1999), o enfoque de Emilia Ferreiro não ensina o que um alfabetizador deve fazer quando o aluno não seguir o caminho que todos deveriam trilhar de acordo com a psicogênese traçada. Além disso, apontam, desde essa perspectiva, o papel do docente sendo reduzido a um mediador passivo, que não precisaria ensinar, deixando a responsabilidade da aprendizagem e do seu progresso quase que exclusivamente ao aluno.

Soares (2011, p. 96, grifos da autora) argumenta que

esse paradigma se tornou hegemônico, tendo-se conseqüentemente desconsiderado a necessidade de sua complementação e integração com paradigmas linguísticos, já que a alfabetização não é somente um processo de conceitualização da escrita, que a psicogênese descreve e explica, mas é também, e simultaneamente, um processo de apropriação de um *objeto linguístico* – a língua escrita, objeto e processo que as ciências linguísticas descrevem e explicam.

Mortatti (2000), por sua vez, declara que a psicogênese não teve pretensão de ser um novo método de ensino, ou uma nova proposta didática, mas uma teoria sobre a aquisição do conhecimento. É a própria Emilia Ferreiro quem afirma que seu objetivo não era oferecer uma nova metodologia da aprendizagem, mas explicar os processos pelos quais a criança aprende a ler e a escrever, mostrando – a partir do ponto de vista do sujeito – como ele interpreta seu

processo de aprendizagem (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Diante dessas discussões, Soares (2011) adverte que há de se buscar um método para subsidiar o professor em sala de aula. Porém, esse método deve ser pensado a partir da elaboração de objetivos claros e bem definidos, que tratem conceitos, características, habilidades e atitudes definidores do *docente alfabetizador*. Um método que envolva uma perspectiva linguística, psicológica, social e política, que seja resultado das ações, técnicas e procedimentos coerentes, não apenas com uma opção teórica mas também com os objetivos a serem alcançados. É relevante ainda, segundo a autora (2011), que esse método ofereça uma nova concepção dos processos de aprendizagem da escrita, ou seja, que compreenda a criança como um sujeito ativo capaz de construir o conhecimento quando em interação com as pessoas e com os objetos disponíveis na realidade.

De acordo com Vygotsky (1991, p. 134), o melhor método para a criança aprender a ler e a escrever é aquele em que ela descobre as habilidades de forma lúdica: “é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças”.

Já Massini-Cagliari e Cagliari (1999) afirmam que o importante não são as técnicas ou métodos a serem aplicados, mas, sim, conhecer tudo o que se refere ao processo de letramento. Segundo esses autores (1999), é fundamental saber: o que é necessário para que o sujeito aprenda a ler e a escrever; o que se deve ensinar ao aluno; e o que fazer com sua história de vida, com a realidade que ele leva à escola.

Como menciona Solé (1998), sendo a leitura e a escrita um sistema complexo, a combinação de diversas estratégias que permitam seu crescente domínio pode beneficiar a aprendizagem. Parece fundamental considerar que existem vários caminhos possíveis para a construção apropriada das noções essenciais para a aprendizagem do código. Todas essas possibilidades podem ser ensinadas, permitindo ao aprendiz lidar com as habilidades implicadas no ler e no escrever de forma eficiente e autônoma.

Nesse sentido, considero necessário que a alfabetização articule e integre o conhecimento de diferentes ciências, cada uma com sua importância revelada; que possa se realizar como um processo, no qual a leitura seja sinônimo de compreensão, não havendo motivos para dissociar processos como *alfabetização* e *letramento*, mas que venham a se encontrar na prática, promovendo o verdadeiro ato de ler.

Não tenho a pretensão, neste estudo, de oferecer um método adequado para a alfabetização, mas proponho uma reflexão sobre as possibilidades disponíveis para, efetivamente, auxiliar uma criança a aprender a ler compreensivamente. Tendo isso em vista, apresento no próximo item o que entendo por *leitura*, em consonância com os autores que

utilizo, e descrevo as operações cognitivas (decodificação/compreensão) pressupostas pela leitura.

### 3.2 OPERAÇÕES PRESSUPOSTAS PELA LEITURA

Neste item, tenciono explicitar o que entendo por *leitura*, a fim de, posteriormente, tratar especificamente, no subitem que segue, das operações implicadas pela leitura: a *decodificação* e a *compreensão*. É oportuno alertar que essa separação não se dá na prática, apenas se justifica para fins didáticos de sistematização, tendo em vista que a etapa inicial da leitura apresenta uma série de particularidades e que esses dois processos pressupõem o desenvolvimento de habilidades diferentes.

Para Kleiman (2011), *leitura* é uma atividade social que acontece na e pela interação de dois sujeitos (leitor e autor), acatando necessidades e objetivos determinados socialmente. Ao ler um material escrito “colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados” (KLEIMAN, 2012, p. 13).

Assim, ao ler um texto, o sujeito sempre faz uma leitura baseada em suas vivências, experiências e em seus conhecimentos prévios. A compreensão é carregada de sentidos que se relacionam com a bagagem que se adquire ao longo dessas socializações. Como sinaliza Foucault (2008), a *leitura* é uma atividade estreitamente ligada à totalidade do indivíduo, ao que ele é, ao que ele vive e às suas metas atuais.

Em seu caráter individual, a *leitura* de um texto é singular, pois dificilmente duas pessoas fazem uma mesma leitura, atribuem um mesmo sentido a um mesmo texto. Inclusive, o mesmo sujeito, lendo o mesmo texto em um outro momento, fará uma outra interação e constituirá outro(s) sentido(s). Entretanto, Cagliari (2009) alerta que isso não autoriza pensar que uma leitura seja melhor do que outra, são apenas leituras diferentes. Ler um texto gera compreensões distintas, na medida em que o conhecimento de cada um é único. A leitura desvela o entendimento que o leitor faz acerca da compreensão que o escritor fez de sua própria leitura de mundo.

É claro que a *leitura*, conforme explica Cagliari (2009), acontece em um contexto, em relação a algo que foi escrito por um determinado autor, e isso quer dizer que o leitor – quando interage com esse material – tem o direito de ler a seu modo, mas não pode entendê-lo de qualquer maneira. Apesar de o texto ser uma obra aberta e permitir que o leitor aja sobre/com/por ele, é necessário que exista um limite para que a mensagem escrita não perca

totalmente seu sentido de origem. A leitura deve ser coerente com o que o texto autoriza. Desse modo, para que se dê a compreensão, deve existir também uma interação entre o código do leitor e o código do autor.

Para Solé (1998), quando o leitor compreende um texto ou qualquer mensagem escrita, não está extraíndo ou copiando dela o significado conferido pelo autor, mas construindo-a. Essa construção, realizada pelo leitor, envolve não apenas o texto, os conhecimentos que ele já possui, mas também suas intenções para com o material escrito.

Em relação ao *significado*, cabe, aqui, fazer algumas considerações. Para Dascal (2006), um exame sobre o papel do significado pode ser uma estratégia valiosa no processo de compreensão, lembrando que o homem está sempre ansiando por significados. É praticamente um ato natural o sujeito fazer ligações entre acontecimentos, mesmo quando não estão relacionadas à finalidade de buscar um significado nesses eventos. O significado sempre está oculto, ainda que o indivíduo seja capaz de encontrá-lo ou de reconhecê-lo (DASCAL, 2006).

O autor (2006) ainda distingue dois modelos que se opõem na discussão acerca do significado e do que o sujeito faz quanto tenta encontrá-lo: o *criptográfico* e o *hermenêutico*. No primeiro, o significado – embora presente de modo objetivo – parece estar escondido por trás de um código/sinal, e ao leitor cabe revelar esse significado implícito. Nesse caso, a *semântica* é o ponto chave desse processo compreensivo pois ela propicia as “regras” determinantes para o significado.

Já no segundo modelo, é o leitor que atribui, na relação com o código/sinal, o significado, pois este não está presente de maneira objetiva. Esse modelo privilegia a contribuição do sujeito no processo, considerando sua bagagem de conhecimentos (propósitos, pontos de vista, expectativas etc.). Para o *modelo criptográfico*, o significado está contido nas palavras presentes no texto, e o leitor infere, “descobre” o significado, enquanto no *modelo hermenêutico*, o significado é de criação, ou seja, de construção a ser produzida no processo compreensivo.

No entanto, de acordo com o autor (2006), os dois modelos acabaram por minimizar o papel do produtor do texto. Ao enfatizar somente o código ou o leitor, os modelos não levaram em consideração que o texto é produzido com intenções comunicativas de um autor que tem algo a dizer.

Diante de tal insatisfação, Dascal (2006, p. 220, grifos do autor) propõe um terceiro modelo ao qual denomina *pragmático*. Nesse modelo, o significado “é produzido por um agente, o produtor do signo. Produzir um signo significativo é uma *ação* comunicativa. Uma ação – ao contrário de um simples acontecimento – sempre é motivada por uma intenção”.



Assim, parece razoável dizer que o significado não está nem no texto nem no leitor, mas é produzido na ação de recuperar a intenção do autor, tal como ele a expressa no texto.

Neste estudo, a atribuição/construção de sentido ou a busca de significado envolve o cuidado do leitor em recuperar a intenção do autor, ou seja, a leitura coerente e em conformidade com o que o texto quer dizer. É na interação leitor/texto (autor) que essa operação se realiza.

A *leitura*, como prática social, para Luckesi et al. (1987), proporciona um melhor entendimento do mundo, da realidade do sujeito e do meio no qual ele vive. Freire (1998) ensina que o ato de ler precede a leitura da palavra, pois a pessoa é capaz de fazer diversas leituras do mundo que a cerca. A leitura do mundo é fundamental para a compreensão sobre a importância do ler e do escrever. Esse entendimento contribui para que os processos de leitura e de escrita se tornem significativos, à medida que implica uma prática consciente, crítica, na qual se interpreta e se reescreve o que foi lido. As habilidades e práticas leitoras permitem, dentre outras coisas, o exercício da cidadania.

É consensual entre quase todos os autores a que me refiro neste estudo que a leitura vai muito além do simples ato mecânico de decifrar um código escrito. Vygotsky (1991) já criticava em seus textos o aprendizado da escrita quando reduzido ao desenvolvimento de uma habilidade motora, mecânica e sem sentido, sendo ignorada sua dimensão cultural complexa. Também o ato de ler deve abranger uma perspectiva significativa e sociocultural, além de considerar, para sua aprendizagem, uma instrução apropriada.

Para ler, vários elementos entram em ação, tanto os que se referem ao leitor quanto os relacionados ao texto. Porém, de modo geral, a *leitura* é o processo de compreender o significado da escrita, o que é realizado na língua portuguesa a partir de 26 letras do alfabeto que se articulam de maneira quase infinita. Essa operação é realizada por um sujeito interessado na compreensão de uma mensagem escrita.

Colomer e Camps (2002) defendem que ler é raciocinar, é compreender dado material escrito a partir das informações disponibilizadas pelo texto e dos conhecimentos do leitor. Durante esse processo, inicia-se simultaneamente outra série de raciocínios que objetivam controlar a leitura, a fim de que possam ser identificadas, durante o progresso dessa compreensão, possíveis falhas e/ou incompreensões.

Solé (1998) acrescenta que, em uma perspectiva interativa, a *leitura* é uma operação que visa a compreender a linguagem escrita, implicando construção e reconstrução de significados. Nessa operação, intervêm tanto o leitor (com suas expectativas, objetivos, experiências e conhecimentos prévios) como o texto (com sua forma e conteúdo). Para que o

sujeito leia, é necessário manejar, simultaneamente e com destreza, as habilidades que permitem identificar o código escrito, bem como aportar ao texto suas ideias, objetivos e experiências. Desse modo, o leitor deve se apoiar em seu próprio saber e nas informações proporcionadas pelo texto (pistas<sup>35</sup>), o que envolve o uso de previsão<sup>36</sup> e inferência<sup>37</sup> as quais permitem ao sujeito aceitar ou rejeitar as hipóteses<sup>38</sup> realizadas enquanto lê.

Ainda de acordo com Solé (1998), durante a leitura o sujeito desempenha um papel ativo ao interagir com o texto, buscando a compreensão do material escrito para, posteriormente, formar a própria opinião a respeito do que leu.

Ao ler, muitas funções mentais superiores do leitor são postas em ação ao mesmo tempo, como a atenção, a memória, o pensamento etc. Como sugerem Alliende e Condemarín (2005, p. 14),

a leitura enriquece e estimula o intelecto do estudante. Ao ler compreensivamente, ele não recebe com passividade a informação; enriquece o texto graças à sua própria contribuição. À medida que vai lendo, o estudante vai antecipando os conteúdos, forjando suas próprias hipóteses, confirmando-as ou descartando-as; também raciocina, critica, infere, estabelece relações, tira suas próprias conclusões. Tudo isso se traduz numa poderosa estimulação intelectual que repercute na aprendizagem em sua totalidade.

Consoante esses mesmos autores (2005), a linguagem escrita tornou possível o registro e a recuperação de informações, o que permite, por meio da leitura, expandir a memória humana. A leitura estimula a produção de textos, tendo em vista que ler leva a um melhor desempenho da escrita, e amplia os processos de pensamento, pois tende a formar pessoas mais flexíveis, criativas e abertas ao mundo.

Foucambert (2008) chama a atenção para a importância da intenção do leitor quando lê. Para ele, a leitura pode ser entendida como uma tomada de informações do material escrito, e o que pode mudar de uma situação para a outra é exatamente o que se deseja fazer com essas informações. É em função daquilo que se procura, ou seja, de seus objetivos, que se escolhe uma informação.

O aspecto referente ao objetivo da leitura é bastante relevante, pois o sujeito lê por

<sup>35</sup> As *pistas*, no entendimento de Kleiman (2012), são outras palavras que existem no texto e que ajudam o leitor a compreendê-lo a partir do contexto que lhe é apresentado pelo autor.

<sup>36</sup> Smith (2003) esclarece que as *previsões* referem-se a um conjunto de alternativas possíveis e prováveis, dentre as quais uma escolha de identificação será selecionada a partir de informações visuais propiciadas pelo texto durante a leitura.

<sup>37</sup> Para Marcuschi (2008), *inferência* pode ser entendida como um processo cognitivo em que o sujeito, considerando o contexto e partindo da informação textual, constrói uma nova representação semântica.

<sup>38</sup> Conforme Colomer e Camps (2002) *hipóteses* são perguntas ou suposições, mais ou menos explícitas, para as quais o leitor tem a expectativa de encontrar resposta na sequência de sua leitura.

diferentes motivos e com distintas intenções. Algumas pessoas podem ler para obter alguma informação, para resolver um problema, para verificar se compreenderam algo, para aprender, ou por puro prazer e lazer. Autores como Solé (1998), Kleiman (2011) e Foucambert (2008) sugerem que o êxito na compreensão está relacionado à intenção do leitor que o instiga e o motiva na busca do entendimento.

A partir desses apontamentos, a *leitura* pode ser concebida como uma prática complexa, cultural, dinâmica, construída socialmente na interação com o outro (autor) e/ou com os objetos de conhecimento (letra, texto, livro). O material escrito também não é isento de valores sociais. A leitura pode ser tratada para além de um objeto de conhecimento em si. Pode ser um instrumento para a realização de novas aprendizagens, implicando sempre a construção de significado.

A *leitura*, neste estudo, é entendida como uma leitura compreensiva. Em sua dimensão individual, ela apresenta uma singularidade, pois cada leitor possui uma bagagem de vida diferente que influencia na atribuição de sentido a um texto.

Enfim, a verdadeira *leitura* vai muito além do ambiente escolar, ela supera a leitura de palavras, possibilitando ao sujeito uma maior consciência, autonomia e capacidade crítica acerca do meio em que vive. Ler enriquece as funções cognitivas, ativando o raciocínio, a criatividade e a inteligência, estimulando os processos de pensamento; oportuniza o acesso a informações sobre qualquer assunto que o sujeito possa se interessar, pois permite conhecer diferentes culturas, diversos modos de vida e experiências variadas; aumenta e qualifica o vocabulário, propiciando ao sujeito um melhor desempenho com a linguagem verbal; e tende a melhorar a produção da escrita. Com todas essas possibilidades, ler ainda pode ser divertido ou causar comoção. Como afirma Cagliari (2009, p. 130), a “leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”.

### **3.2.1 Processos de decodificação e de compreensão**

As operações de leitura que são apresentadas neste trabalho referem-se aos processos de *decodificação* e de *compreensão*. Apesar de a leitura não ser resultado apenas da decifração de um código escrito, esse processo é importante para o início de sua aprendizagem. Como diz Solé (1998, p. 52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. Cabe salientar que as noções descritas, na sequência, certamente não cobrem toda a complexidade desses dois processos, entretanto, tento apontar os aspectos que julgo mais relevantes ao menos no âmbito desta investigação.

A *decodificação* pode ser entendida, conforme propõem Allende e Condemarín (1987, p. 25), como “a capacidade para identificar um signo gráfico por um nome ou por um som. Capacidade de transformar os signos escritos em linguagem oral. Capacidade de decifrar o código de uma mensagem e captar seu significado”. Todo o esforço posterior deve ser direcionado à compreensão.

Por se tratar de um assunto polêmico entre os próprios estudiosos da leitura, penso que seja essencial esclarecer que o *processo de decodificação* não se restringe apenas à decifração da escrita ou a uma tradução de letras em sons, mas objetiva construir a significação do código dado. Conquanto, as habilidades para estabelecer a correspondência entre o som e a letra são necessárias para a leitura, principalmente em seu processo inicial.

Cagliari (2009) especifica que o leitor deve, primeiramente, decifrar a escrita para depois entender a linguagem encontrada e, por fim, decodificar todas as informações que o texto apresenta. Após esse processo, o leitor é capaz de refletir sobre tudo isso e construir o próprio conhecimento a partir do que leu. Todavia, o mesmo autor considera que a identificação de letras, o reconhecimento de sílabas, por exemplo, embora não possam ser considerados a leitura propriamente dita, fazem parte de seu estágio inicial, pois constituem etapas do processo de decifração.

Foucambert (1989), por sua vez, afirma que a leitura apresenta outra natureza, não podendo ser considerada uma operação que vai além da decifração nem mesmo no início de sua aprendizagem. O autor argumenta que a escrita, tendo em vista sua característica gráfica, é dirigida aos olhos. Por isso, nos processos de leitura não há necessidade de que sejam feitas correspondências aproximativas entre a linguagem escrita e a oral. O autor admite que não se aprende a ler aprendendo a oralizar, mas, retirando antecipadamente informações do material escrito para construir diretamente um significado.

Conforme Foucambert (2008), dois processos indissociáveis são necessários para que se efetive o ato de ler: o de *identificação* e o da *antecipação*. A *identificação* corresponderia às milhares de palavras escritas, na memória do sujeito leitor, que possibilitam a ele reconhecer e associar de modo instantâneo um significado a uma forma ou a um grupo de formas escritas. No que diz respeito à *antecipação*, explica que o contexto em que as palavras se encontram, assim como a estrutura das últimas palavras guiam o leitor (que procura compreender) a antecipar a palavra escrita e/ou um conjunto de palavras que virão na sequência. Foucambert (2008, p. 76) declara ser por esse motivo que ler significa “verificar a exatidão de uma antecipação”. Assim sendo, é a forma escrita das palavras que permite o acesso direto ao significado, e não seu valor fonético.

A *decodificação*, explica Solé (1998), caracteriza-se pela realização de correspondências entre os sons da língua e os signos ou os conjuntos de representações gráficas convencionais, isto é, as letras e o conjunto de letras que os representam. E salienta que, quando a criança inicia esse processo, já é capaz de pronunciar as palavras; a dificuldade é reconhecê-las para pronunciá-las, e não simplesmente oralizar um som aproximado para encontrar em seguida a significação.

Neste estudo, a *decodificação*, o *significado* e a *compreensão* são considerados como sempre presentes na leitura, a qual deve se apoiar em estratégias diversificadas para a identificação de letras, sílabas e palavras em um processo que se constrói, progressivamente, na/pela interação com os materiais escritos e/ou com seus mediadores. A leitura é uma operação que supera as habilidades de decodificação, contudo, elas são necessárias para que se realize a leitura propriamente dita.

Diante dessas colocações, é possível afirmar que a *decodificação* é fundamental para a leitura inicial, porém, insuficiente para a compreensão de um texto. Ainda que a criança possa ser ensinada por um método sintético, iniciando a leitura pelas letras, sílabas e depois pelas palavras – ou ao contrário, como propõe o método analítico, fazendo uso do reconhecimento global das palavras –, o sentido só pode ser construído quando algumas habilidades são desenvolvidas e alguns conhecimentos são construídos, tanto na perspectiva do leitor quanto na amplitude do texto, isto é, na/pela interação desses elementos.

Como visto no capítulo anterior, a língua é uma convenção criada para que as pessoas possam se entender e se comunicar, ou vice-versa. No interior do signo, a relação entre significante e significado é arbitrária. Elementos como os sons e as palavras não apresentam nenhum laço natural que estabeleça relações de equivalência ou oposição entre eles. Por isso, no aprendizado da leitura o “significado não está contido dentro dos sons da fala ou nos sinais impressos da escrita, convenientemente esperando para serem descobertos ou decodificados, mas, em vez disso, deve ser proporcionado pelo ouvinte ou leitor” (SMITH, 2003, p. 41).

Segundo Foucambert (2008), a criança, aos poucos, constrói o conjunto de comportamentos necessários para ler em função do exercício que realiza em situações de leitura e das instruções de um mediador eficiente que a auxilia nesse processo.

A prática baseada somente na decodificação é muito empobrecedora. Essa concepção se apoia em um ato mecânico, sem qualquer engajamento intelectual por parte do aprendiz. Ensinar a leitura de forma automatizada torna a aprendizagem extremamente desmotivadora e em nada qualifica e enriquece a visão de mundo do sujeito (KLEIMAN, 2012).

Certamente, alguns modelos que discorrem sobre o entendimento de como o leitor

processa ou apreende a informação influenciam esse tipo de prática, que envolve quase que, exclusivamente, o processo de decodificação.

De acordo com Solé (1998), Colomer e Camps (2002), Kleiman (2001, 2011, 2012) e Kato (1999), existem duas linhas teóricas básicas que tentam explicar o *processamento de informação* ao longo da história: o modelo *ascendente (bottom up)* e o modelo *descendente (top down)*. O primeiro está relacionado à decodificação, estipulando estágios a partir do processamento gráfico, e o segundo decorre de hipóteses ou previsões baseadas no conhecimento linguístico e enciclopédico (ou de mundo) do leitor.

Para Kato (1999, p. 50), o processamento *ascendente (bottom up)* “faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes”. Segundo a mesma autora (1999), o leitor que faz uso do processo ascendente é aquele que constrói o significado focando-se nos dados do texto, que se atêm a detalhes, inclusive a erros ortográficos, e não se precipita em tirar conclusões. Esse tipo de processamento é mais utilizado no início da aprendizagem da leitura, no qual o leitor é mais vagaroso, pouco fluente e tem dificuldades para sintetizar e distinguir o que é mais relevante no texto.

Solé (1998) esclarece que no modelo *ascendente* o processamento realizado pelo leitor começa pelas letras, depois pelas palavras e posteriormente pelas frases. Esse processo é sequencial, hierárquico e atribui muito valor às habilidades de decodificação, visto que seus adeptos consideram que o leitor só pode compreender o texto a partir do momento em que consegue decodificá-lo totalmente.

Já o processamento *descendente (top down)* “é uma abordagem não linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção parte da macroestrutura para a microestrutura e da função para a forma” (KATO, 1999, p. 50). Nesse modelo, o leitor apreende sem dificuldades as principais ideias do texto, mostrando-se fluente e veloz. No entanto, utiliza mais seus conhecimentos do que as informações dadas pelo texto, podendo fazer uso em excesso de hipóteses sem confirmá-las.

Solé (1998) acrescenta que no modelo *descendente* o conhecimento prévio e os recursos cognitivos do leitor são bastante utilizados. Portanto, esse processo também é sequencial e hierárquico, porém parte de hipóteses e antecipações, para depois verificar e processar o texto. As propostas de ensino baseadas nesse enfoque enfatizam o reconhecimento global de palavras e não atribuem tanto valor à decodificação como no modelo anterior. Além desses modelos, atualmente tem-se falado de *perspectivas interativas*, nas quais os dois tipos de processamento se inter-relacionam no processo de constituição do sentido.

Para Kleiman (2001), as propostas interativas abrangem as contribuições de diversas disciplinas – como as ciências cognitivas, a linguística e a inteligência artificial –, o que permite entender as operações pressupostas pela leitura com um maior grau de especificidade. A autora refere que essas propostas focam e descrevem alguns aspectos da interação de níveis de conhecimento que julgam ser fundamentais para o processo de compreensão.

Nessa perspectiva, Kato (1999) considera que o leitor mostra-se maduro, ativo, quando faz uso competente e no momento apropriado dos dois processos (ascendente e descendente) de forma complementar. É um leitor que tem controle consciente de seu comportamento.

Na concepção dos chamados modelos interativos, o leitor utiliza conhecimentos de diversos tipos para obter informação do texto, além de reconstruir o seu significado ao compreendê-lo a partir de seu conhecimento de mundo. A relação que se estabelece entre o texto e o leitor é dialética, pois, para compreender a mensagem escrita, atribuindo sentido a ela, o leitor faz uso de seus conhecimentos e esse novo significado lhe possibilita alterar, transformar, elaborar, criar e estruturar novos conhecimentos a seus esquemas<sup>39</sup> mentais (COLOMER e CAMPS, 2002).

De acordo com Solé (1998), nessa perspectiva interativa, o processo de leitura que não é centrado exclusivamente nem no leitor nem no texto ocorre da seguinte maneira: no momento inicial em que o leitor coloca-se diante do texto, expectativas em diversos níveis (letras, palavras etc.) referentes aos elementos que compõem o material escrito são geradas nele; a informação é processada como *input*, em um processamento ascendente que tende a evoluir para níveis mais elevados do texto, em um processamento descendente, devido às expectativas também geradas pelo texto em nível semântico (léxico, sintaxe etc.).

É possível perceber que nesse modelo o leitor utiliza, ao mesmo tempo, diversos níveis de conhecimento (linguístico, sintático, semântico etc.). Essa constante interação envolve tanto o conhecimento prévio, as expectativas e os objetivos do leitor quanto os elementos formais do texto, viabilizando ao sujeito constituir coerência acerca do material escrito. Como afirma Smith (2003, p. 86), a “leitura sempre envolve uma combinação de informação visual e não-visual. Ela é uma interação entre o leitor e o texto”.

Para Solé (1998), as propostas de ensino baseadas na perspectiva interativa ressaltam a importância de os alunos aprenderem a processar o texto e seus diferentes elementos, além de

---

<sup>39</sup> Por *esquema*, entende-se aqui “uma representação mental generalizada de padrões complexos de comportamento ou eventos” (SMITH, 2003, p. 362).

acessarem diversas estratégias<sup>40</sup>, o que tende a facilitar a compreensão e a proporcionar-lhes uma leitura autônoma.

Retomando as operações de leitura, conforme Kleiman (2012), a *compreensão* é construída de forma conjunta e cooperativa, acrescentando que resultados de pesquisas recentes têm demonstrado que é durante a conversa (interação) sobre aspectos relevantes do texto que o leitor inexperiente compreende o material escrito.

Alliende e Condemarín (2005, p. 111), por sua vez, sustentam que a habilidade necessária para entender a linguagem escrita, ou seja, a *compreensão*, constitui o principal objetivo da leitura. “Isso implica um processo de pensamento multidimensional que ocorre nos limites da interação entre o leitor, o texto e o contexto”. Essa operação ocorre quando o leitor estabelece relações significativas entre os conhecimentos que possui e a informação nova que lhe é apresentada. Dessa forma, o leitor tenta reconstruir o sentido dado pelo autor a um determinado material escrito. Para tanto, o sujeito conta com o uso de estratégias de leitura e com as indicações fornecidas pelo texto que facilitem seu entendimento.

Solé (1998) ressalta que para compreender é necessário um importante esforço cognitivo por parte do sujeito durante a leitura. É por essa razão que considera o leitor ativo, capaz de processar e atribuir sentido à mensagem escrita. É durante esse esforço cognitivo que o sujeito, a partir do seu conhecimento de mundo, seleciona indicadores, faz inferências, formula hipóteses, verifica as hipóteses que formula, a fim de que consiga captar do texto um todo coerente. A ativação do conhecimento prévio pelo leitor referente ao material que terá de ler, assim como o entendimento sobre os motivos que exigem a realização de tal atividade auxiliam na compreensão.

Marcuschi (2008, p. 239) entende que “ler e compreender são equivalentes”. A *compreensão*, segundo ele, é uma atividade essencialmente dialógica, pois se realiza com o outro que pode ser o autor ou sua produção. A compreensão implica seleção, reordenação e reconstrução, permitindo certa criatividade. Além disso, para o autor (2008), a compreensão vai muito além da ação linguística e cognitiva, é uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre ele na relação estabelecida com o outro dentro de determinada realidade social.

---

<sup>40</sup> Para Solé (1998), as *estratégias* de compreensão leitora são procedimentos que envolvem o planejamento de ações que buscam atingir determinados fins, passíveis de avaliação e mudança quando necessário. As *estratégias do leitor*, conforme Kleiman (2012) podem ser estratégias cognitivas ou metacognitivas. As *cognitivas* seriam as operações que ocorrem sem que o leitor tenha consciência delas na realização para alcançar determinado objetivo de leitura. Para o processamento do texto, elas se apoiam, principalmente, no conhecimento do vocabulário (que auxilia no reconhecimento instantâneo de palavras) e no conhecimento das regras gramaticais (sintáticas e semânticas). Já as *estratégias metacognitivas* seriam aquelas operações realizadas com alguma intenção, das quais o sujeito tem o controle consciente e que permite uma reflexão sobre o próprio conhecimento.



Nesse contexto, é possível perceber que ensinar a ler com compreensão não é uma tarefa fácil. O conhecimento que o leitor tem acerca do tema, o modo como maneja suas experiências prévias e a competência nas habilidades básicas da leitura são fundamentais na construção do significado de um texto. Se o docente tem clareza das habilidades que estão envolvidas nessa operação de construção de significado dos textos, pode utilizar diversas estratégias, planejar atividades destinadas a desenvolvê-las e, então, avaliá-las de forma mais apropriada.

De acordo com Colomer e Camps (2002), um dos principais pontos que torna o ensino da leitura relevante é considerá-lo em seu aspecto sociocultural. O sujeito pode se apropriar de seu processo de aprendizagem entendendo-o como uma maneira prazerosa que, dentre outras contribuições, amplia suas possibilidades de comunicação. Assim, o aluno terá razões para interessar-se em descobrir o que está por trás daqueles códigos/sinais escritos, isto é, terá motivos para ler. Somente partindo de diversas situações que a vida escolar oferece ao aprendiz é que o docente poderá fazer o aluno perceber que, para acessar a língua escrita de modo significativo, é preciso compreender claramente seus objetivos e dar-lhes uma razão.

Após essas discussões introdutórias sobre os processos de decodificação e de compreensão, pretendo, no próximo item, descrever a *leitura inicial* e a *compreensão*, destacando alguns fatores imbricados nessas operações.

### 3.3 LEITURA INICIAL E COMPREENSÃO

A aprendizagem da leitura concretiza-se, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse período, com o apoio do professor, as crianças devem desenvolver uma série de habilidades que permitam a elas a aprendizagem do código escrito. Concomitantemente ao desenvolvimento das habilidades de decodificação, o aluno desenvolve outras habilidades e faz uso de estratégias que o auxiliam no processo de compreensão de textos.

Tendo isso em vista, descrevo a seguir fatores relacionados à aprendizagem da leitura para, posteriormente, pontuar uma série de habilidades pressupostas pela *decodificação* e pela *compreensão*.

#### 3.3.1 Fatores relacionados à aprendizagem da leitura

Segundo Alliende e Condemarín (2005), existem alguns fatores que, frequentemente,

são relacionados à *aprendizagem da leitura*, como: os *físicos* e *fisiológicos*; os *sociais*, *emocionais* e *culturais*; os *perceptivos*; e os *cognitivos* e *linguísticos*. Os mesmos autores (2005) lembram que essa divisão não é arbitrária, tampouco segue uma sequência, pois existem superposições entre eles.

Ao fazer menção a esses fatores, devo advertir ao leitor que, embora eles possam influenciar na aprendizagem da leitura, não estão sendo tratados como pré-requisitos para que o sujeito possa ser capaz de ler.

Os *fatores físicos* e *fisiológicos* incluem a *idade cronológica*, o *gênero* e as *faculdades sensoriais*. De acordo com os referidos autores (2005), a *idade cronológica* não é um fator que influencia na preparação para a leitura. Isso pode ser constatado, em alguns países, no início da alfabetização formal ou escolarizada que ocorre aos cinco anos de idade (Inglaterra), aos seis anos de idade (Brasil) e em outros aos sete anos de idade (Suécia).

Considerando esses dados, arrisco dizer que a aprendizagem da leitura não se inicia aos cinco, seis ou sete anos de idade, assim como não se encerra no terceiro ano do Ensino Fundamental, mas é um processo contínuo. O sujeito torna-se um leitor à medida que desenvolve as habilidades imbricadas pela leitura.

Nesse sentido, é fundamental conhecer a origem da criança que chega à escola, considerando seus saberes linguísticos, suas experiências sociais e culturais que certamente farão parte de sua formação, reiterando que a aprendizagem da criança inicia-se muito cedo, antes mesmo que ela comece a explorar o mundo escolar. Essa pré-história do aprendizado infantil é extremamente relevante, pois é em função do que a criança já sabe, já aprendeu ou está aprendendo que se planeja o ensino.

As questões levantadas sobre *gênero* indicam que, sob o ponto de vista fisiológico, as meninas teriam uma vantagem em comparação aos meninos. Porém, essa discussão, no que diz respeito à aprendizagem, demonstra ser de pouca importância. Quanto aos *aspectos sensoriais*, como a visão e a audição, caso haja algum tipo de prejuízo funcional, pode alterar a percepção das palavras orais e/ou escritas, bem como a aprendizagem de modo geral.

Já aconteceu em minha prática profissional a realização de dois encaminhamentos de crianças de seis e de sete anos de idade para uma avaliação com um médico oftalmologista. Na ocasião, as crianças haviam sido indicadas para tratamento psicológico porque não aprendiam a ler e/ou não conseguiam copiar as letras escritas pela professora no quadro-negro. Esse fato resultou numa mobilização desnecessária, sendo que as crianças apresentavam problemas com o nível de visão e não conflitos emocionais que estivessem perturbando suas aprendizagens.

No que diz respeito aos *aspectos sociais, emocionais e culturais*, algumas evidências experimentais (Durkin, 1969; Stanley, 1972; McDaniels, 1975) apontadas por Alliende e Condemarín (2005) sugerem que um ambiente letrado, no qual pais e/ou responsáveis pela criança, disponibilizam materiais como livros, revistas, jornais, além de oportunizarem experiências interessantes, elevam o desejo da criança de aprender a ler, influenciando positivamente sua segurança e autoestima. Quando for constatado que o aluno não provém de um meio letrado, o docente pode oferecer, no contexto escolar, um espaço para que haja interações que lhe desafie e, talvez, até mesmo instigue nele o gosto pela leitura.

Para Jolibert e Sraïki (2008), quando as crianças sentem que os adultos acreditam em sua capacidade de aprender, tendem a se mostrar mais confiantes. Por outro lado, Smith (2003) observa que dificuldades sociais, pessoais e culturais podem perturbar o processo de aprendizagem da leitura do aluno, assim como fazê-lo perder o interesse e interferir em sua motivação.

No que se refere aos *aspectos perceptivos*, Alliende e Condemarín (2005, p. 31) consideram que a percepção

constitui um processo ativo no qual os padrões espaciais e temporais e os impulsos nervosos provenientes dos órgãos sensoriais são confrontados no cérebro com os traços de memória de excitações similares já experimentadas: o resultado é a identificação de algo significativo.

A *percepção* pode ser considerada um processo dinâmico que envolve o reconhecimento e a interpretação de um estímulo – que varia conforme a experiência prévia de quem o percebe –, o contexto e as características do estímulo que é percebido. A percepção se dá por diferentes vias sensoriais inter-relacionadas, como a *percepção visual*, a *discriminação visual* e a *habilidade visuomotora* (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005).

A *percepção visual*, que varia de pessoa para pessoa, inclui aspectos relacionados à forma, à cor, ao tamanho, à posição etc., importantes especialmente na aprendizagem inicial da leitura. A *discriminação visual* é o que permite atentar para semelhanças e diferenças entre as formas visuais. Segundo Alliende e Condemarín (2005), alguns estudos, como o de Muehl (1960), defendem o benefício que a discriminação de formas geométricas traz para o posterior reconhecimento de letras e palavras. Entretanto, em outros estudos, como o de Vellutino (apud ALLIENDE, 2005), o reconhecimento de círculos, triângulos ou retângulos não proporcionam informação gráfica, ortográfica, semântica e sintática necessárias para ler, que é, segundo esse autor, um ato que requer habilidades essencialmente linguísticas.

A percepção quando especificamente relacionada à leitura, conforme Foucambert (2008, p. 79), “não é uma percepção passiva, mas uma criação, uma pesquisa, a projeção de uma forma definida ao mesmo tempo pelas informações anteriores, pela natureza do sujeito que percebe e de suas expectativas”. Além disso, a percepção visual pode ser uma atividade muito complexa, como exemplifica Smith (2003), na qual a discriminação que a criança precisa fazer quando está sendo alfabetizada exige dela uma experiência apropriada. A tarefa de diferenciar duas letras como o “b” e o “d” coloca a criança em uma situação de difícil discriminação visual. No caso dessas letras, a diferença é mínima: um semicírculo voltado para a esquerda e outro para a direita. Essa diferença não é significativa, nem mesmo parece relevante para grande parte dos aspectos relacionados com a experiência de vida das crianças.

A situação trazida por Smith fez-me recordar daqueles alunos encaminhados para uma avaliação com um médico neurologista por apresentarem, no início de suas aprendizagens, tais dificuldades apontadas pelo autor. Além de letras, também observo que é muito comum a troca de números, como, por exemplo, o “6” e o “9”. Esse tipo de discriminação é fácil para quem já apresenta certa intimidade com o mundo escolar, mas pode ser muito difícil para aquela criança cujas questões não são priorizadas. Talvez, antes de julgar se o sujeito tem ou não um problema neurológico, seja válido instruir a criança a olhar essas diferenças de forma significativa.

Já a *habilidade visuomotora* apresenta uma função estimuladora. No entanto, para ser suficiente, deve ser integrada a técnicas de desenvolvimento de habilidades de pensamento e de linguagem. As atividades incluem basicamente as tarefas trabalhadas com alunos que frequentam a pré-escola, envolvendo a estruturação espaço-temporal e a motricidade fina, valendo-se de recortes com os dedos e tesouras, reprodução de círculos, quadrados ou triângulos etc. Essas ações podem auxiliar a criança na aprendizagem da leitura, porém não a definem (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005).

Os *fatores cognitivos* tratados por Allende e Condemarín (2005) incluem a inteligência, a atenção e a memória.

A *inteligência* durante muitos anos foi considerada em termos de resultados obtidos em testes psicométricos<sup>41</sup>, realizados, na grande maioria das vezes, por psicólogos. Esses testes, que avaliam a inteligência, geralmente são expressos em *índice de maturidade* (IM) ou em *quociente de inteligência* (QI).

O IM aponta resultados relativos à idade mental da criança, que pode estar de acordo

---

<sup>41</sup> Os *Testes Psicométricos* compreendem um conjunto de técnicas utilizadas para medir experimentalmente um comportamento que se deseja conhecer.

com sua idade cronológica ou não. Caso ela tenha dez anos de idade, por exemplo, e obtenha um resultado esperado para uma criança de oito anos, esse dado será indício de que ela está tendo um desempenho com uma pontuação igual à média de crianças de oito anos, denotando, portanto, um resultado inferior à média alcançada por crianças da sua idade cronológica.

O QI, que mede o nível de desenvolvimento mental, ou seja, a capacidade intelectual do sujeito, gera uma escala numérica padronizada que tende a classificá-lo<sup>42</sup> como, por exemplo: acima e/ou igual a 130 – Muito Superior; 120-129 – Superior; 110-119 – Médio superior; 90-109 – Médio; 80-89 – Médio Inferior; 70-79 – Limítrofe; e abaixo de 69 – Intelectualmente Deficiente (FIGUEIREDO, 2002).

Alliende e Condemarín (2005) alertam que essa classificação deve ser manuseada com cuidado, especialmente por professores, pois pode gerar preconceitos e estigmatizar alguns alunos. Em relação a esse assunto, concordo plenamente com os autores, pois, como psicóloga, eventualmente faço uso de testes de inteligência com crianças que estão em processo de alfabetização e o que percebo, não raras vezes, é uma “sensação” de alívio do professor quando apresento um resultado inferior por parte do aluno. Essa sensação remete a um sentimento de que o docente não está fracassando em seu trabalho, e que o problema é exclusivamente com o aluno.

Dentre as críticas apontadas a esses testes, uma delas é a de que eles tendem a desfavorecer as crianças provenientes de ambientes socioculturais distintos em relação àquelas cujos resultados configuram um padrão. Apesar dessas restrições, como mencionam Alliende e Condemarín (2005), não se pode negar que a inteligência é um dos fatores que mais influenciam no ritmo, na velocidade e na compreensão leitora.

Neste trabalho, o conceito de *inteligência* abarca a noção de *zona de desenvolvimento proximal* de Vygotsky, que, conforme explicitado no capítulo anterior, refere-se àquelas funções que a criança ainda não desenvolveu, mas que estão em processo de estruturação, desde que possa contar com o apoio de um adulto ou colega mais experiente, quando da resolução de um problema. Esse entendimento permite sair-se do padrão estável dos testes de inteligências tradicionais, bem como avaliar a criança num processo dinâmico, visando ao potencial que ela pode atingir.

O aspecto fisiológico da *atenção*, segundo Alliende e Condemarín (2005), refere-se a

---

<sup>42</sup> Essas *classificações* podem diferir de acordo com a escolha do teste psicológico que será aplicado. No exemplo, utilizo o Wisc - III (Escala de inteligência Wechsler) que é considerado um instrumento clínico conhecido internacionalmente. É composto de vários subtestes, cada um medindo um aspecto diferente da inteligência. O desempenho nestes subtestes é resumido em 3 medidas compostas: QIs Verbal, de Execução e Total, que oferecem estimativas das capacidades intelectuais dos indivíduos. É aplicado individualmente e é indicado para avaliação da capacidade intelectual de crianças e adolescentes (de 6 a 16 anos de idade).

um nível de alerta que permite ao sujeito dirigir sua atenção a determinado objetivo. A criança excessivamente alerta ou que demonstra um leve estado de alerta apresenta dificuldades para concentrar-se numa tarefa, o que pode prejudicar o processo de aprendizagem. A *atenção*, fator cognitivo diretamente ligado à percepção do material escrito, dá início ao *processamento de informação* pelos olhos<sup>43</sup>.

De acordo com Foucambert (2008), quando o leitor é colocado diante dos signos escritos que compõem uma mensagem, ele coordena o movimento dos olhos que irá seguir as linhas no sentido da esquerda para a direita. Kleiman (2011; 2012) acrescenta que esse movimento é muito rápido e, embora ele possa parecer linear, não o é, o que inviabiliza a leitura de letra por letra e palavra por palavra. Além disso, refere que os olhos movimentam-se muito mais rápido do que qualquer produção de linguagem oral.

Ainda segundo a autora (2011; 2012), o movimento do olho é *sacádico*, isto é, o olho ao se fixar num ponto do texto, dá um pulo, ou sacada, para, posteriormente, fixar-se em outra palavra mais adiante. Nesse processo de deslocamento, o olho nada vê. Para Foucambert (2008, p. 65, grifos do autor), “*o olho se fixa três a quatro vezes durante um espaço de tempo de trinta centésimos de segundo e se desloca de uma fixação à outra muito rapidamente (entre dois e três centésimos de segundo)*”. Durante a fixação em determinado material, o olho percebe claramente, mas a visão tende a ficar reduzida durante a sacada, o que faz supor que exista uma visão periférica muito diminuída e pouco nítida entre uma fixação e outra.

Essa visão periférica, aparentemente, auxilia na decisão de onde será feita a próxima fixação. Em função disso, acredita-se que grande parte do material lido é adivinhado ou inferido, mas não diretamente percebido. Essa inferência torna-se possível porque durante a leitura o sujeito pode reconhecer estruturas, categorias e, então, associar significado às palavras que identifica pela sua forma, natureza ou por lhe ser familiar (KLEIMAN, 2012).

Ainda em relação ao movimento dos olhos, a pausa que ocorre quando se lê varia conforme a dificuldade apresentada pelo texto. Sob esse aspecto, o movimento dos olhos pode ser progressivo ou regressivo (quando existe a necessidade de reler o material que não é compreendido). O movimento sacádico permite uma leitura muito rápida, resultando em, aproximadamente, duzentas palavras por minuto quando o texto for familiar ou de fácil entendimento, e um número inferior quando o material for desconhecido ou complexo (KLEIMAN, 2001).

---

<sup>43</sup> Cabe mencionar que este estudo trata questões relacionadas a aprendizagem de videntes. No caso de pessoas com deficiência visual o processamento de informações acontece de modo diferenciado que, em função dos objetivos desta dissertação, não serão aqui abordados.

No que se refere à *memória*, abordarei a *memória de curto prazo* (de trabalho ou imediata) e a *memória de longo prazo* (profunda, ou permanente), que são fundamentais não apenas para a leitura, mas também para a aquisição de qualquer tipo de informação.

Conforme Kleiman (2001, 2012), uma vez que o objeto visual é reconhecido e apreendido ele é transformado em uma imagem acústica ou visual, dando início à compreensão que possibilita chegar a uma unidade reconhecível, ou seja, a um significado. Essas unidades percebidas são armazenadas em um depósito conhecido como memória de curto prazo.

Ainda para a mesma autora (2001, 2012), a *memória de curto prazo* tem como característica uma capacidade limitada e finita, pois consegue guardar, aproximadamente, sete elementos ao mesmo tempo (podem ser sete letras, sete palavras ou sete frases), tendo que logo ser esvaziada das unidades anteriormente estocadas para a entrada de novos elementos, a fim de não ficar sobrecarregada.

Segundo Pozo (2002), uma sobrecarga na memória ocorre quando temos uma tarefa com muitas informações novas e independentes, resultando em uma aprendizagem empobrecida. Daí a importância de o docente distribuir, satisfatoriamente, a nova informação em relação aos conhecimentos prévios do aluno, não excedendo os recursos cognitivos disponíveis do aprendiz.

A *memória de trabalho* serve como depósito transitório de informação. Para Pozo (2002), a informação que é processada de forma ativa num determinado momento é retida por alguns segundos e se perde quando nada é feito com o material de aprendizagem, pois se torna inútil e desnecessária. Como afirma Kleiman (2001), se o sujeito não reconhece o material como um elemento significativo, ele será esquecido imediatamente.

De acordo com Pozo (2002), a memória é essencial para qualquer tipo de aprendizagem humana. As operações que ocorrem no sistema cognitivo permitem ao sujeito a apropriação da nova informação relacionando-a e estruturando-a com os conhecimentos mais ou menos estáveis que ele tem. A sequência dessas operações, assim como a possibilidade de intervir intencionalmente sobre esses processos, permite otimizá-los. Nesse sentido, para que a memória seja eficiente – e consiga ter um bom funcionamento dos processos de aprendizagem, como a atenção, a automatização, a recuperação etc. –, é necessário o uso de processos adequados, como a organização dinâmica da memória de longo prazo.

A *memória de longo prazo* parece ser ilimitada, no que se refere ao armazenamento de informações, ou seja, à capacidade e duração. Por isso, é também conhecida por memória permanente. É nesse depósito que ficam todos os conhecimentos de vida, além das

experiências do sujeito. Mas sua eficiência é condicionada pelo limite de itens com os quais a memória de trabalho pode operar, assim como pelos fatores relacionados à recuperação da informação armazenada (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005).

Conforme Pozo (2002), a *memória de longo prazo* tem uma função organizadora, dinâmica e seletiva. É esse sistema que permite reviver e reconstruir aprendizagens relacionando uma informação nova às representações que o sujeito já possui, até preenchê-la de sentido.

Em relação ao papel da memória, Allende e Condemarín (2005), citando Kline (1998), destacam que a passagem da informação da memória de trabalho para a memória permanente faz-se através do sistema límbico, no qual ocorre a maioria dos processos emocionais. Sendo assim, pode-se inferir o motivo de algumas informações passarem despercebidas, enquanto outras, por serem significativas, ficam marcadas em nossas lembranças. Smith (2003, p. 123) contribui aqui afirmando que “as condições que tornam a rememoração fluente e fácil são a significância, a relevância e o envolvimento pessoal”.

Um aspecto que chama minha atenção em relação a algumas crianças que atendo em psicoterapia – devido a algum tipo de sofrimento psíquico, mas que também apresentam queixas relacionadas ao desempenho fraco ou até mesmo ruim na escola – refere-se à capacidade de memorização. É bastante comum a responsável pelo paciente, ou mesmo o professor, entrar em contato comigo e comunicar que o sujeito não “grava” as letras que deveria aprender na escola, ou mesmo que se esquece de tudo o que foi ensinado de um dia para o outro.

Nesse sentido, questiono se essa criança pode ter algum problema de memória, tendo em vista que seus relatos são cheios de significados e peculiaridades quando informa o que fez no dia anterior e até mesmo durante toda a semana que antecede nosso encontro. Pergunto-me se as informações que estão sendo apresentadas à criança na escola são significativas para ela; se o professor está dosando as novas informações conforme os conhecimentos prévios do aluno. Penso que, na grande maioria das vezes, o problema não seja de memória, mas de intenção, não necessariamente consciente, por parte da criança, de reter ou não determinada informação.

Smith (2003, p. 118) esclarece que a memorização interfere na compreensão,

monopolizando a atenção e reduzindo a inteligibilidade. Basicamente, tudo depende do sentido que damos ao material quando originalmente o colocamos na memória. É inútil tentar colocar uma sobrecarga de fragmentos supérfluos da memória a curto prazo na memória a longo prazo – e é por isso que o aprendizado decorado é freqüentemente tão improdutivo.



Existe ainda outro tipo de memória, de acordo com Kleiman (2012), que seria mais elementar, a *memória intermediária*. A autora explica que a *memória de curto prazo* seria auxiliada nesse processo por uma *memória intermediária* que tornaria aqueles conhecimentos importantes para o entendimento de determinado material que se encontra organizado na *memória permanente*, mais acessível, como num estado de alerta.

No que se refere aos *fatores linguísticos*, Allende e Condemarín (2005) abordam os *aspectos semânticos* (sentido das unidades constituintes do material a ser lido); os *fatores sintáticos* (à familiarização que se tem com a estrutura das orações e a sua significação); além do conhecimento acerca do *significado dos padrões de entonação*, como o ritmo, por exemplo.

Além desses, para que suceda a aprendizagem inicial da leitura, é importante que o indivíduo tenha um *bom vocabulário* e desenvolva a *consciência fonológica* que se refere “à habilidade metalingüística que permite às crianças refletir sobre algumas características da linguagem” (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p. 39).

Esse processo auxilia o sujeito no reconhecimento da existência de palavras mais curtas, mais longas, as que rimam, as que podem ser separadas em sílabas, palavras que iniciam ou terminam com um mesmo som etc., e na exploração de semelhanças e diferenças entre palavras e parte de palavras. O nível dessa consciência varia e se desenvolve em diferentes idades, possibilitando o entendimento acerca da estrutura sonora, ou seja, das relações entre sons e letras.

À *consciência fonológica* é atribuído um papel importante, pois ela contribui para o sucesso da criança que está aprendendo a ler. Isso acontece, especialmente, nas línguas latinas, devido à regularidade e à proximidade com que a fala pode ser codificada em fonemas.

Desde a perspectiva de Solé (1998), a habilidade metalingüística ou *consciência metalingüística* consiste na capacidade de manipular e refletir sobre a linguagem de modo intencional, o que repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que os sujeitos se propõem a enfrentar. A ampliação dessa consciência metalingüística, promovida pelo crescente manejo da leitura e da escrita, faz com que a criança seja capaz de perceber que pode dizer a mesma coisa de formas distintas utilizando estruturas diferentes. É isso que permite ao sujeito pensar em uma palavra, em um som, nos sinais de pontuação, bem como isolar os constituintes sintáticos e diferenciá-los. Assim, conforme Allende e Condemarín (2005), as crianças vão entendendo que existe uma correspondência entre os sons da língua e

sua representação gráfica, ou seja, vão desenvolvendo a habilidade de reconhecer que as letras podem substituir os sons e que essas quando combinadas podem grafar palavras.

Nesse sentido, enfatizo, aqui, o quanto o conhecimento da criança acerca do uso da língua é importante para a aprendizagem da leitura. O fato de conhecer como a língua funciona e o uso que se pode fazer dela influencia positivamente o desempenho do leitor. O professor atento a isso contribui ao apoiar-se em práticas pedagógicas apropriadas, para que o aluno possa expandir as informações que já possui, enquanto explica para que se lê, mostrando como se lê e, quando possível, promovendo interações que suscitem no aprendiz o desejo pela leitura. As atitudes do docente, como mediador no processo de leitura, colaboram para que a criança desenvolva a consciência fonológica e as habilidades metalinguísticas.

A aprendizagem do código escrito é um processo complexo que não ocorre de forma espontânea e natural, mas por meio de uma instrução direta e explícita, frequentemente realizada no contexto escolar. Por isso, o docente alfabetizador pode oferecer, no momento oportuno, informações relevantes relacionadas aos fatores linguísticos, vinculando o ensino à língua que a criança já usa, colaborando para que ela desenvolva as habilidades pressupostas pela leitura.

Solé (1998) lembra que o processo de aprendizagem, seja na educação formal, como acontece na escola, seja na educação informal, como no caso da família, sempre ocorre em um meio social. Faz parte desse processo, especialmente quando se realiza de modo sistematizado, que o educador conheça e considere todos os fatores relacionados à aprendizagem de modo geral.

### **3.3.2 Habilidades que favorecem o aprendizado da leitura**

Neste subitem, descrevo uma série de habilidades<sup>44</sup> relacionadas à decodificação e à compreensão, fundamentadas principalmente naquelas descritas por Allende e Condemarin (2005). Para tanto, retomo alguns conceitos já tratados.

No que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento da *decodificação*, quase todos os autores estudados nesta pesquisa salientam a importância do *conhecimento prévio* da criança, principalmente aqueles relacionados à linguagem oral e ao vocabulário. O *conhecimento prévio* compreende o conhecimento oral, de mundo ou enciclopédico e sobre o

---

<sup>44</sup> É oportuno esclarecer que não tenho como meta expor uma lista de habilidades que sejam entendidas como aptidões necessárias para que a criança aprenda a ler, mas pretendo descrever uma série de habilidades (referentes à decodificação/compreensão) pressupostas pela leitura no sentido de possibilitarem tornar o processo dessa aprendizagem menos complexo e mais significativo.

escrito. O *conhecimento oral*, como dito anteriormente, envolve a competência da criança no uso da própria linguagem falada e todos os desdobramentos que a acompanham, como o entendimento dos aspectos sintáticos, semânticos, prosódicos etc. O *conhecimento de mundo* engloba as representações do sujeito acerca da cultura, dos valores, de ideologias, conceitos, sistemas de comunicação, procedimentos etc. próprios dos contextos com os quais interage (SOLÉ, 1998). O *conhecimento sobre o escrito* inclui, além do domínio do sistema linguístico os tipos (narração, descrição, explicação etc.) e os gêneros textuais (contos, cartas, textos jornalísticos, receitas, cartazes etc.).

O docente pode facilitar o acesso ao código, valorizando e aproveitando o que a criança já sabe, isto é, o conhecimento que construiu ao longo de sua vida, com as novas informações que lhe são apresentadas. É nesse processo interativo, dos conhecimentos que o sujeito possui e da nova informação, que se efetiva a construção do significado. Cabe lembrar que na aprendizagem da leitura cada sujeito terá um desempenho diferente, conforme sua bagagem e suas experiências ímpares.

A *decodificação* é a operação que dá início à leitura, sendo necessária, ainda que insuficiente para a compreensão. O leitor principiante deve aprender a identificar uma palavra pela percepção de, pelo menos, algumas letras que a constituem e relacionando-as com o som, através de diversas estratégias de reconhecimento de palavras. Solé (1998) sugere que as habilidades de decodificação devem ser ensinadas, especialmente, quando a criança provém de lares que não oferecem ambientes letrados.

As *habilidades de decodificação*, citadas por Allende e Condemarin (2005), referem-se, preponderantemente, à capacidade de estabelecer a *correspondência letra-som* (aprendizagem dos fonemas<sup>45</sup>) e o *reconhecimento de palavras*. Nessas operações, o docente pode utilizar diferentes maneiras para identificar, pronunciar, recordar os traços que distinguem e assemelham letras e palavras, além de técnicas e estratégias que auxiliam a construção do sentido.

O ensino referente à *correspondência letra-som* é fundamental para a construção do significado da língua escrita. Os autores (2005) explicam que para a aprendizagem dos fonemas o docente pode oportunizar a leitura de pequenos textos, através do manejo global de palavras habituais e significativas para a criança, como *e, o, um, de*, por exemplo. A ideia é que essa prática possa encorajar a criança a atribuir um sentido àquilo que lê, e não simplesmente a decorar como se escreve ou se pronuncia determinada letra/palavra.

---

<sup>45</sup> Para Allende e Condemarín (2005, p. 200, grifo meu) “o *fonema* é a unidade estrutural mínima em seu sistema de sons que torna possível diferenciar as significações”.

Durante essa etapa da aprendizagem da leitura inicial, é útil para a criança que o código escrito possa ser ensinado de modo direto ou explícito, enfatizando o *reconhecimento de palavras*. Para tanto, Alliende e Condemarín (2005) apontam algumas sugestões que contribuem para essa operação: o *desenvolvimento do vocabulário visual*, a *aprendizagem dos fônicos*, a *análise estrutural das palavras* e o *uso de chaves ou indícios contextuais*.

O *desenvolvimento do vocabulário visual* permite reconhecer uma série de palavras *instantaneamente* ou *à primeira vista*. O reconhecimento de palavras é realizado sem a necessidade de sonorizar os fonemas, ou seja, sem que a criança necessite pronunciar os sons. Essa operação ocorre por meio da identificação da forma ou do contorno das palavras, propiciando ao sujeito chegar ao significado.

Segundo Alliende e Condemarín (2005, p. 74), o *reconhecimento de palavras* é um “termo usado para descrever as diferentes maneiras de identificar, de pronunciar, de lembrar os traços distintivos das palavras e para compreender seu significado.” É com base nessa construção de informações e imagens visuais das palavras e pela discriminação de letras e de palavras que a criança vai formando, progressivamente, um *vocabulário visual*.

De acordo com Kleiman (2012), quando o sujeito está aprendendo a ler, ele parte, normalmente, da decifração das letras ou da palavra escrita, fazendo uso do processamento *bottom-up* em detrimento da ativação dos seus conhecimentos (enciclopédico, semântico, pragmático), levando a uma leitura vagarosa que dificulta a lembrança acerca do que leu quando chega ao final de uma oração. Já o aprendiz capaz de reconhecer instantaneamente as palavras pode ter um desempenho mais rápido em sua leitura e, conseqüentemente, recordar, mais apropriadamente, as unidades passíveis de interpretação semântica, isto é, pode ler a mensagem atribuindo-lhe sentido.

É possível perceber com esses argumentos que a compreensão adequada de um material escrito surge com a possibilidade de uma leitura rápida, automatizada, o que pressupõe o papel fundamental da construção do vocabulário visual para o reconhecimento instantâneo de palavras.

Interessante, também, é destacar que, segundo Kleiman (2012), a escolha de uma palavra está diretamente relacionada com o grau de familiaridade que o indivíduo tem com ela. Em função disso, mesmo um leitor proficiente pode cometer equívocos quando lê devido ao automatismo em relação ao reconhecimento de palavras. Smith (2003) ressalta que até mesmo os profissionais que revisam textos podem ignorar erros de impressão e ortográficos, pois eles atentam ao sentido da mensagem, veem as palavras escritas no texto como deveriam estar e não como elas realmente estão. Solé (1998) confirma que esse fato é frequente nos

bons leitores e que não se trata de um erro de decodificação, mas de previsões realizadas pelo sujeito a partir de seus conhecimentos prévios e da informação dada pelo texto.

As *regras fônicas* também contribuem para o reconhecimento de palavras. Para Allende e Condemarín (2005), elas se referem à relação entre as letras e os fonemas, que envolvem a aprendizagem de consoantes (*c, s, g, m*), ditongos (*ei, ai*), dígrafos (*lh, ch, rr, nh, ss*), grupos consonantais (*dr, br, tr*), dentre outros casos. A análise fônica, junto com os indicadores estruturais e com os indícios referentes à forma das palavras, são muito úteis quando a meta da criança é pronunciar adequadamente as palavras. Além disso, a análise fônica facilita o progressivo domínio da ortografia. Não obstante, os autores (2005) alertam que o ensino letra-fonema só adquire sentido para o sujeito se ele conhecer as funções da língua escrita e a existência de diversos tipos/gêneros de texto.

De acordo com Allende e Condemarín (2005), a *análise estrutural das palavras* possibilita o reconhecimento de palavras novas, apoiando-se em raízes conhecidas, palavras agrupadas para formar uma nova (palavras compostas), finais flexionais de uma mesma raiz, prefixos e sufixos combinados às raízes.

A análise estrutural implica uma revisão e extensão das experiências da criança em combinar os indícios fônicos com os estruturais para facilitar o reconhecimento das palavras; identificar e pronunciar as sílabas como uma só emissão de voz; identificar a raiz da palavra nas formas com flexão, derivadas ou compostas; reconhecer a forma e o significado dos prefixos e dos sufixos; entender e aplicar os princípios da silabação e da mudança experimentada pela palavra, conforme o acento da sílaba. (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p. 90).

Já as *chaves ou indícios contextuais* são pistas ou vestígios que surgem no contexto e auxiliam o leitor no reconhecimento de palavras desconhecidas e de seus significados, devido à função ou posição da palavra dentro de um padrão familiar de oração (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005). Parece válido também mostrar ao sujeito o papel das ilustrações, de alguns sinônimos, de expressões familiares etc., na tentativa de ajudá-lo no reconhecimento de palavras.

Assim, a leitura inicial pode ser entendida como a aprendizagem da leitura de maneira autônoma. Para tanto, o sujeito deve desenvolver algumas habilidades, dentre elas, de realizar a correspondência letra-som adequadamente e reconhecer as palavras instantaneamente, de forma rápida e inconsciente<sup>46</sup>. Nesse processo, a criança precisa ser informada de que a

---

<sup>46</sup> O termo *inconsciente* é utilizado, nesse contexto, como ausência de consciência no momento da ação. A ação se realiza de forma automatizada, sem que o sujeito se dê conta.

palavra é formada por letras, que essas letras possuem certa organização e que o material escrito apresenta significado a partir do que está impresso (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005). Essas operações junto a pistas estruturais e contextuais é o que permite ao aprendiz automatizar o processo de decodificação das palavras.

Eventualmente, a identificação isolada e sem sentido das letras do alfabeto pelo aluno é, para alguns docentes, sinônimo de leitura. Percebo ansiedade nos professores alfabetizadores e uma pressão dos responsáveis pelas crianças, para que elas identifiquem e pronunciem as letras já no início do primeiro ano do Ensino Fundamental.

O que acontece é que, muitas vezes, essas exigências são feitas aos alunos quando recém estão tomando contato com a cultura da língua escrita; ou quando eles ainda não desenvolveram as habilidades implicadas pelo processo de decodificação em leitura. Isso é preocupante, pois o ambiente que deve acolher e desafiar o sujeito pode se tornar um lugar frustrante e desagradável. Nesse sentido, ir à escola para aprender a ler passa a ser, somente, uma obrigação. O processo de aprendizagem da leitura, que pode ser observado quando a criança atribui sentido às placas, cartazes e *outdoors* no trajeto de casa para a escola, por exemplo, perde todo o encanto.

Dentre outras habilidades a serem desenvolvidas pela criança que está aprendendo a ler, a *consciência fonológica* parece ser fundamental, pois, como mencionado, ela permite uma reflexão sobre as características da linguagem. Assim, a criança vai percebendo que pode dizer a mesma coisa de formas diferentes. A consciência fonológica, junto à habilidade metalinguística, auxilia o sujeito a explorar semelhanças e diferenças entre as palavras, além de propiciar o entendimento sobre as relações e/ou correspondências entre os sons da língua e o código escrito, o que é bastante útil para o processo de decodificação em leitura.

Uma vez desenvolvidas as habilidades de decodificação, todo o esforço posterior deve ser direcionado à *compreensão*, principal meta da leitura. A *compreensão* também pode ser bastante facilitada em função dos *conhecimentos prévios* do sujeito, à medida que permitam preencher os vazios da informação que um texto possa apresentar. Como nem todos os sujeitos possuem os mesmos conhecimentos, haverá diferenças na compreensão de um texto dado. Além disso, quanto mais variado o conhecimento do leitor, maior a chance de que ele obtenha êxito na leitura (COLOMER e CAMPS, 2002).

De acordo com Solé (1998), nessa complexa operação, todos os tipos de estratégias devem ser ensinados à criança para que possa utilizá-las de forma integrada e, assim, tenha acesso ao texto disponibilizado. Para a autora (1998), a aprendizagem da leitura acontece quando é permitido ao sujeito ler e escrever de diferentes maneiras, ainda que possa cometer

erros, pois é por meio dessa operação que ele será capaz, progressivamente de atribuir sentidos.

No processo de *compreensão*, o desempenho do sujeito dependerá do desenvolvimento de suas habilidades e do material que lhe for apresentado. O objetivo é que ele possa *consolidar as habilidades* fundamentais necessárias para a leitura inicial, tais como *o reconhecer palavras à primeira vista* e *o incrementar seu vocabulário de significados*. Quanto mais o sujeito manejar essas habilidades de forma eficiente, mais rapidamente poderá automatizar o ato de ler, de modo que a leitura se torne uma atividade satisfatória e estimulante, seja em nível informativo, recreativo, ou funcional (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005).

O desenvolvimento da leitura com *compreensão*, para esses autores (2005), requer a distinção de duas dimensões que, na prática, estão inter-relacionadas: a precisão e a fluência. A *precisão* é a habilidade que a criança tem de reconhecer corretamente as palavras, o que reflete no conhecimento do código e na compreensão do significado. Já a *fluência* é a habilidade que o sujeito tem para ler corretamente em voz alta, com pausas e entonações adequadas. Nesse caso, é fundamental que o leitor possua conhecimentos de sintaxe e de pontuação no texto.

Ainda de acordo com Allende e Condemarín (2005), a leitura oral fluente desempenha um papel importante, especialmente depois do primeiro ano do Ensino Fundamental, pois, afora ser uma habilidade social que os aprendizes podem usar para além da vida escolar, permite a avaliação, a comunicação e a aprendizagem.

A leitura em voz alta é uma atividade mais difícil que a leitura silenciosa, pois exige que o aluno reconheça todas as palavras, expresse-as oralmente e mantenha um ritmo constante, a fim de que os colegas possam compreender o que está sendo lido. Esse tipo de leitura requer, ainda, que o sujeito atente para o uso da entonação apropriada e preocupe-se com as pausas que os sinais de pontuação indicam.

Cagliari (2009) refere que para ler em voz alta seria indispensável que o professor preparasse a criança, ou seja, que lhe oportunizasse um tempo para estudar, decifrar e treinar sua leitura. Nesse processo, o leitor iniciante tem de levar em consideração o que deve dizer em termos de produção sonora, além de acompanhar o raciocínio do autor, o que é uma tarefa muito complexa, visto que exige a combinação entre elementos fônicos e semânticos.

Para Foucambert (2008, p. 30-31, grifos do autor), essa leitura permite “*controlar a capacidade de sonorizar um texto escrito*”, além de verificar, por meio da entonação na leitura expressiva, se está sendo compreendido. Essa categoria de leitura já supõe que a

criança saiba decodificar, ou seja, que já reconheça as correspondências entre grafia e som.

Já Kleiman (2001) pondera que, apesar de a leitura em voz alta poder ser um bom instrumento para o docente averiguar se o aluno conhece as regras ortográficas da língua e os diversos sinais de pontuação, não justifica o professor interessar-se em saber o quanto o aluno compreendeu determinado material escrito. A leitura em voz alta torna-se muito difícil na medida em que demanda atender tanto a pronúncia quanto a manifestação de um sentido.

Em contrapartida, na leitura silenciosa, as crianças conseguem identificar o significado com mais rapidez, pois não precisam expressar verbalmente o que estão lendo. Além disso, o leitor não se preocupa com as exigências da pronúncia de cada palavra, tampouco com o volume ou tom de sua voz para ser escutado pelos demais. A leitura silenciosa evita certos constrangimentos em relação ao sujeito que ainda está em processo de desenvolvimento das habilidades de decodificação diante dos ouvintes (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005).

Exceto esses aspectos que interferem na compreensão, como a fluência e a precisão da leitura, a criança só é capaz de ler compreensivamente um texto se este tiver certa legibilidade de acordo com seu nível de leitura. Para Kleiman (2001, p. 42), “a legibilidade de um texto é o grau de dificuldade desse texto para um leitor ideal, que se situa numa faixa etária determinada, com uma experiência escolar determinada”.

No processo que envolve a leitura compreensiva e a legibilidade de um texto, é necessário considerar, além das habilidades que o sujeito apresenta, os seus conhecimentos textuais, especialmente os que se referem à *coesão* e à *coerência*.

De acordo com Marcuschi (2008), os *processos de coesão* referem-se à estruturação da sequência do texto, constituindo padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos. Desse modo, um texto não pode ser considerado uma simples sequência de frases bem escritas, pois seus elementos ultrapassam o domínio linguístico e as propriedades léxico-gramaticais da língua como código. A coesão envolve também aspectos relacionados à realidade sociointerativa do leitor, como conhecimentos de mundo, capacidade de memorização, compartilhamento de normas sociais, uso de inferências, domínio de tecnologias etc. Já a *coerência* “é uma atividade interpretativa<sup>47</sup> e não uma propriedade imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código apenas”. (MARCUSCHI, 2008, p. 121).

A *coerência* está muito mais ligada ao leitor do que às formas ou estruturas textuais. Pode ser concebida como uma entidade cognitiva, na qual o trabalho do leitor é encontrar

---

<sup>47</sup> A atividade interpretativa é tida, nesse contexto, como atividade compreensiva.



dentre as possibilidades de compreensão de um texto aquela que possa fazer sentido. Nessa operação, as pistas, os indicadores, o contexto não apenas auxiliam mas também permitem o acesso à coerência de um texto (MARCUSCHI, 2008).

É importante frisar que a coerência é um aspecto fundante da textualidade e não resultante dela. O sujeito é histórico e social, acha-se inserido em contextos mais amplos que ele próprio e não tem domínio pleno do autor e do texto. O sujeito-leitor está submetido a uma série de condicionamentos e não tem consciência de todos eles. Assim, a coerência é também fruto de domínios discursivos dos quais procede o texto em questão (MARCUSCHI, 2008, p. 122).

É na interação das habilidades do leitor com as propriedades do material escrito que se torna possível uma leitura com coesão e coerência. É nesse processo, em que o sujeito utiliza todo o seu saber combinando com os elementos propiciados pelo texto, que constrói o sentido.

Dentre esses elementos e propriedades, Kleiman (2011) chama a atenção para a relevância de o sujeito conhecer diversos tipos de estruturas textuais, como, por exemplo, a narrativa, a expositiva e a descritiva.

A *estrutura narrativa* se caracteriza pela organização temporal cronológica e pela causalidade. Kleiman (2011) destaca que, nesse tipo de estrutura, são essenciais pelo menos as seguintes partes: o cenário (pano de fundo da história) que orienta o leitor sobre onde estão os personagens, assim como o local onde se sucedem os acontecimentos; a compilação, que é o início do enredo; e a resolução, que é o desdobramento da trama até seu término.

Já na *estrutura expositiva*, o foco é na temática, nas ideias. Os elementos que fazem parte da estrutura expositiva estão ligados entre si por várias relações lógicas: causa e efeito; tese e evidência; premissa; conclusão; entre outros.

O terceiro tipo de estrutura textual mencionado pela autora (2011) é a *descritiva*, que acentua a carga informacional. Essa, raramente, é uma forma independente, pois quando um objeto precisa ser particularizado, ela pode ser encontrada no interior de uma narração ou de uma exposição. A estrutura descritiva pode exemplificada quando se elabora uma listagem.

Nesse sentido, quanto mais estratégias de leitura o aprendiz utilizar e quanto mais informações possuir sobre os diferentes tipos de texto, mais apropriada tende a ser a sua compreensão. Kleiman (2011) assegura que grande parte das expectativas do sujeito, em relação ao material escrito, que contribui para a compreensão, é determinada pelo acesso a diferentes estruturas textuais.

Tendo em vista já haver sido abordada uma série de habilidades de decodificação e de compreensão, além de alguns aspectos relevantes acerca do texto, havendo, ainda, defendido a

interação existente leitor/material escrito, pretendo descrever, na sequência, alguns dos fatores envolvidos no *processo de construção do significado dos textos*, de acordo com a abordagem de Allende e Condemarín (2005).

Depois que o texto escrito é criado, passa a ter uma autonomia em relação ao autor, pois o contexto no qual ele foi produzido pode ser totalmente diferente das circunstâncias na qual será lido. Assim, o leitor interage com um texto, independentemente de seu autor, e aplica seus próprios conhecimentos dando um sentido a ele.

Em função dessas considerações, Allende e Condemarín (2005) estabelecem que os fatores influenciáveis na *compreensão* da leitura derivam do *emissor* (doravante *locutor*), do *texto* e do *receptor* (doravante *interlocutor*).

Os *fatores da compreensão* da leitura *derivados do locutor* referem-se aos conhecimentos dos códigos manejados pelo autor, aos seus esquemas cognitivos, ao seu patrimônio cultural e ao contexto/às circunstâncias em que o texto foi escrito. Conhecer os *códigos* manejados pelo autor acerca de determinado tema ou objeto, assim como manejar os mesmos códigos utilizados por ele, é relevante para o leitor, pois ajudam na compreensão do significado dos elementos que aparecem no texto. Nesse sentido, também parece essencial que o leitor conheça as peculiaridades relacionadas a esses códigos, como as distinções de vocabulário que o autor pode utilizar em sua escrita, por exemplo.

De acordo com Allende e Condemarín (2005), cada sujeito conhece, conforme seus esquemas cognitivos. Kleiman (2011) explica que *esquema* (ver nota na p. 60) é o conhecimento estruturado, parcial que o sujeito tem na memória sobre situações, assuntos, eventos típicos da sua cultura. Portanto, para compreender um texto, é necessário que autor e leitor dominem os mesmos esquemas.

As questões relacionadas ao conhecimento do *patrimônio cultural* do autor auxiliam no entendimento de uma mensagem que pode conter informações com práticas diferentes ou desconhecidas das realizadas na atualidade pelo leitor. Nesse sentido, também pode auxiliar na compreensão de um determinado texto conhecer alguns dados sobre o autor, como a idade, a época e o lugar em que um texto foi escrito, ou seja, sobre o *contexto* ou as *circunstâncias* em que o texto foi produzido.

Em relação aos *fatores da compreensão* da leitura *derivados do texto*, eles são tão necessários quanto os derivados do leitor, pois determinam até certo ponto a legibilidade do material produzido. Allende e Condemarín (2005) distinguem, entre outros, os fatores físicos, linguísticos e o componente referencial (conteúdo) do texto.

Os *aspectos físicos* do texto relacionam-se às questões materiais ou sensoriais de uma

mensagem escrita, como, por exemplo, a textura do papel, a cor, o tamanho e a clareza das letras, o número de linhas etc. Se o texto estiver disponível na tela de um computador, é preciso observar a qualidade da tela, além da fonte (letra) utilizada.

A *legibilidade linguística* relaciona-se aos vários elementos da língua que estruturam um texto: (a) *Fatores de linguística oracional* – léxico<sup>48</sup>, estrutura morfossintática das orações<sup>49</sup> e uso de elementos dêiticos e reprodutores<sup>50</sup>; (b) *Compreensão de textos e linguística textual* – analisa as características de um texto como um todo, as partes que o compõe, as regras que determinam sua construção, além das propriedades e relações entre essas partes. É isso que permite captar, enquanto o sujeito lê, se o texto está completo ou incompleto, se as partes divergem ou concordam entre si etc.; c) *Elementos textuais* – um texto é constituído por elementos *pré-estruturais*, *estruturais* e *supraestruturais*. Os elementos *pré-estruturais* são os extratos, ou seja, as partes que formam o texto sem pertencer necessariamente à sua significação. Referem-se à parte das unidades do texto (letras, palavras, parágrafos). Os elementos *estruturais* aludem ao intratexto que dá unidade e estrutura a um escrito, estabelecendo relações significativas com os outros elementos do texto (ideias de uma reflexão, momentos de um drama, personagens de uma história etc.). Os elementos *supraestruturais* envolvem a *intertextualidade*, isto é, a relação daquilo que o sujeito lê com outros textos, e o *supratexto* que é “formado pelo conjunto de circunstâncias que enquadram tanto a sua produção, quanto a sua recepção” (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p. 122). Portanto, a *supratextualidade* é o que proporciona ao texto escrito a sua dimensão significativa final; e (d) *Componente referencial* (conteúdos) excessivamente complexo, que não corresponde ao nível de leitura do sujeito, assim como a ausência de indicadores relacionados ao tipo de texto podem dificultar a compreensão.

Dito isso, o que parece ser fundamental ao docente é escolher um texto para trabalhar em sala de aula que esteja de acordo com o interesse e com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Cabe averiguar se o material escrito possui legibilidade adequada, com um vocabulário apropriado, sem o uso de termos técnicos e abstratos que possam dificultar a compreensão.

Os *fatores da compreensão* da leitura *provenientes do interlocutor* referem-se aos códigos do leitor, aos seus esquemas cognitivos, ao seu patrimônio cultural, aos seus

<sup>48</sup> *Léxico* refere-se ao vocabulário do texto.

<sup>49</sup> *Estrutura morfossintática das orações* são estruturas variadas e complexas, como orações muito longas, com abundância de elementos subordinados (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005).

<sup>50</sup> *Elementos dêiticos e reprodutores* são “procedimentos que servem para aludir ou reproduzir elementos já mencionados”. Exemplos: pronomes demonstrativos, alguns advérbios de tempo (então, depois), modo (assim) e de lugar (ali, lá, aqui) (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p. 117).

interesses e valores, além do contexto/das circunstâncias da leitura.

Alliende e Condemarín (2005, p. 125) entendem por *código do leitor* “um esquema dinâmico e aberto de normas e dados sobre um tema ou objeto que permite atuar sobre ele, aplicando-lhe categorias conhecidas, as quais vão surgindo da manipulação que se faz sobre ele”. O leitor iniciante, apesar de possuir um grande número de códigos, tende a manejá-los de modo impreciso. Já o leitor proficiente e culto maneja diversos códigos, provenientes, em parte, de leituras bem sucedidas e, em parte, de atividades comunicativas, sendo por meio dessas situações que ele constrói conhecimentos sociais, filosóficos, políticos, éticos etc.

Os *esquemas cognitivos* do leitor envolvem um processo que se dá na e pela interação dos elementos de um texto com os conhecimentos do leitor. O sujeito ao ler um texto aplica um esquema, pois uma simples frase demanda uma grande quantidade de processos mentais. Esse esquema pode se alterar, confirmar-se ou tornar-se mais preciso. Segundo Alliende e Condemarín (2005), é o conjunto desses processos mentais que gera a compreensão. Assim como o leitor atua sobre o texto, este também atua sobre o leitor. Por conseguinte, para compreender um material escrito, é necessário levar em consideração a interação dos esquemas cognitivos do leitor com o conteúdo do texto.

Os conhecimentos relativos ao *patrimônio cultural* do leitor não precisam coincidir, mas devem interagir de modo dinâmico. Caso um material escrito exija do leitor determinados conhecimentos prévios que ele não possua, a mensagem pode se tornar incompreensível. O interesse, a motivação, a relevância que o sujeito atribui ao conteúdo de determinado material escrito são fatores importantes para que a leitura seja significativa. Como assinala Smith (2003), o texto é um lugar de encontro das expectativas do leitor com os objetivos do escritor. E ainda, conforme o *contexto* e as *circunstâncias* em que sucede a leitura, um mesmo material escrito pode ser compreendido de maneiras diferentes.

Em função dessas considerações referentes ao papel do locutor, do texto e do interlocutor, que podem interferir na construção do significado de um texto, descrevo algumas *habilidades* e *estratégias* que são pressupostas pelo ato de ler, como o uso de *inferências*, a *formulação de hipóteses*, e faço comentários sobre o *objetivo* do leitor.

Kleiman (2012) argumenta que não é necessário o reconhecimento exato do significado de cada palavra para a compreensão de um texto, pois com auxílio de indicadores e pistas é possível fazer inferências acerca da mensagem contida no material escrito.

A *inferência lexical* é uma operação que implica a aprendizagem de um vocábulo a partir de um significado próximo atribuído a ele, o qual seria suficiente para a compreensão da leitura. Nesse sentido, cada vez que o sujeito tiver acesso a um material escrito e que uma

mesma palavra for utilizada em contextos diferentes, aos poucos ele vai formando o conceito sobre aquela palavra e atribuindo o sentido adequado a ela.

Para Marcuschi (2008, p. 249), as inferências contribuem à medida que funcionem “como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência”. Em consonância com Kleiman (2012), Marcuschi (2008) afirma que as *inferências* são consideradas processos cognitivos que permitem ao usuário de uma língua, a partir da informação textual e do contexto, a construção de uma nova representação semântica.

Colomer e Camps (2002) acrescentam que o leitor precisa formular *hipóteses* também sobre informações que não estão explicitadas no texto, tendo em vista que grande parte do significado que o sujeito constrói, como mencionado, é inferido. Quando o sujeito compreende um texto, é importante que ele possa explicar seu significado de um modo próprio. Para isso, o leitor deduz as relações estabelecidas entre as frases e as completa, inferindo a informação fornecida pelo texto com outras que não estão explícitas. Essas previsões englobam letras, um conjunto de palavras ou mesmo a sequência de uma história. Por isso, essa operação inferencial é considerada de natureza cognitiva, ativa e inconsciente.

Smith (2003, p. 34-35, grifos do autor) acrescenta que a previsão

é o núcleo da leitura. Todos os esquemas [...] e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e, assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambigüidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes. *A previsão é a eliminação anterior de alternativas improváveis.* É a projeção de possibilidades. Realizamos previsões para reduzir nossa incerteza e, portanto, para reduzir a quantidade de informação externa de que necessitamos.

A partir das inferências e previsões projetadas pelo leitor, mediante vários indicadores (títulos, negritos, ilustrações, cabeçalhos, esquemas etc.) e de elementos que compõem um texto (personagens, cenários, situação etc.), é possível que o sujeito formule hipóteses coerentes sobre o conteúdo desse texto. Tais hipóteses criam expectativas e permitem que o leitor faça deduções, suposições, perguntas, as quais irão sendo confirmadas, ou não, no decorrer da leitura.

Para Colomer e Camps (2002), se as hipóteses antecipadas são coerentes com a informação, o leitor as irá integrando aos seus conhecimentos para seguir com a construção de significado global do texto, utilizando diversas estratégias de raciocínio. De maneira que, faz-se necessário, para a compreensão, a frequente elaboração e confirmação de previsões (SOLÉ,

1998).

Os *objetivos* que o leitor tem em relação a um texto são vantajosos para a compreensão, pois determinam as estratégias de que ele fará uso enquanto lê. A rapidez da leitura não está apenas relacionada ao tipo de texto mas também à intenção do leitor.

Essas expectativas relacionadas à leitura são essencialmente individuais, próprias do leitor. Kleiman (2011) demonstrou em seus estudos que o estabelecimento de objetivos é importante para a formulação de hipóteses, melhorando a capacidade de processamento e de memória, além de ser uma estratégia metacognitiva, uma estratégia que permite o regulamento e o controle do próprio conhecimento.

A autora (2011) realizou uma pesquisa com estudantes que cursavam o Ensino Médio. Nessa experiência, ofereceu o mesmo material escrito para duas turmas de alunos e solicitou a eles que fizessem um resumo. Em um dos grupos, porém, designou um objetivo para a tarefa e no outro não. Com esse estudo, Kleiman encontrou evidências de que os aprendizes que tinham um objetivo específico entenderam mais apuradamente o tema sobre o material escrito e produziram melhores resumos.

De acordo com Kleiman (2012), o leitor proficiente lê, porque tem algum objetivo para sua leitura e compreende o que lê, porque, quando apresenta alguma dificuldade para tal atividade, utiliza várias estratégias e diferentes recursos para tornar o texto inteligível. São essas duas características que fazem a diferença quando se busca uma leitura consciente, reflexiva e intencional.

Conforme nos alerta Solé (1998), o processo de leitura deve garantir a compreensão do texto pelo sujeito, que tende a construir uma ideia sobre o conteúdo do material escrito, retirando dele, a partir de seus interesses e objetivos, a informação que lhe interessa. Entretanto, isso só pode ser realizado em uma leitura individual, que possibilita o avanço e o retrocesso ao texto, além do uso de estratégias que permitam antecipar, prever, inferir, reler, parar, recapitular, pensar, relacionar as informações do texto com as suas, formular perguntas e hipóteses, além de julgar criticamente os conteúdos.

Essa relação entre leitor e autor, para Kleiman (2011), tem sido considerada como de responsabilidade mútua, visto que ambos têm interesse em manter o contato e a comunicação coerente, mesmo que possa haver divergências de opiniões e objetivos. O autor assume o papel como detentor da palavra, sendo claro, relevante e informativo. “Ele deve deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu” (KLEIMAN, 2011, p. 66). Ainda que no texto existam pontos não explicitados, o autor deve permitir que o “oculto” possa ser inferido. Quanto ao leitor, espera-se que confie

na ideia de o autor ter algo importante a dizer em seu texto, e que o dirá de maneira congruente.

Desse modo, na linguagem escrita, autor e leitor têm papéis a cumprir. O autor deve levar em consideração o tipo de interlocutor com quem quer se comunicar, apresentando a informação com clareza e coerência em uma mensagem legível. Ao leitor cabe ler, decodificando o material escrito, assimilando a nova informação aos seus conhecimentos prévios e atribuindo sentido ao texto, num processo de construção e reconstrução de significados. Nessa interação, em um contexto escolar, o docente pode mediar o processo, se necessário, instruindo o aluno, oferecendo recursos, estratégias para que ele desenvolva uma série de habilidades que o ler requer. Essas atitudes permitem que a criança aprenda a ler de forma autônoma, segura e eficaz.

### 3.4 INDICADORES DE DIFICULDADES DE DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES PRESSUPOSTAS PELOS NÍVEIS DE LEITURA

Nesse item, pretendo tratar alguns indicadores que são fruto do estudo realizado até aqui e que podem estar relacionados às dificuldades no desenvolvimento das habilidades pressupostas pela leitura, especificamente às que se referem à decodificação e à compreensão.

#### 3.4.1 Indicadores de dificuldades diretamente relacionadas ao desenvolvimento das habilidades de decodificação em leitura

Assim como na descrição das habilidades (decodificação/compreensão) que a leitura requer, a abordagem sobre as *dificuldades* diretamente relacionadas ao desenvolvimento das habilidades implicadas pela leitura e referentes à *decodificação*, também será baseada, principalmente, nos estudos de Allende e Condemarín (2005). Ao finalizar, faço um mapeamento, a fim de sistematizar o estudo realizado até aqui, sem a intenção de qualquer tipo de hierarquização, mas no sentido de apontar alguns indicadores de dificuldades no desenvolvimento das habilidades imbricadas pelo processo de decodificação, os quais podem estar diretamente relacionados ao diagnóstico (do ponto de vista pedagógico) dessas dificuldades.

É importante retomar que o docente tem condições de observar, quando a criança chega à escola, se ela provém de um ambiente letrado ou não. O fato de não ser familiarizada com situações que envolvam o ato de ler pode desfavorecer seu rendimento no início da aprendizagem da leitura. O aluno *distante da cultura da língua escrita*, pode ter dificuldades

para desenvolver as habilidades pressupostas pela decodificação, pois, se não for inserido em um meio que propicie interações significativas com o universo da escrita, sua motivação para aprender a ler pode ser mínima. Entretanto, isso tende a ser revertido no momento em que o professor oportuniza, ao aluno, o contato com diferentes materiais, como livros, revistas, histórias, ilustrações etc.

Ainda nas primeiras semanas de aula, a criança vai revelando se apresenta um *leve* ou *excessivo estado de alerta*. Tendo em vista que a *atenção* está intimamente ligada à percepção do material escrito, é essencial que o aluno apresente um nível de alerta adequado que o permita dirigir sua atenção a determinado objetivo. O comportamento do aluno ainda possibilita ao professor conhecer como ele lida com outros fatores cognitivos, como com sua capacidade de memorização e inteligência. Se a criança sentir que sua memória está sobrecarregada com novas informações, ela dificilmente conseguirá retê-las, tampouco processá-las na memória de longo prazo. Do mesmo modo, se o docente trabalhar com um texto que vai além do *nível de desenvolvimento mental* da criança, sem oferecer auxílio, ela pode apresentar dificuldades no processo de decodificação e perder o interesse por aprender algo que lhe parece tão difícil.

A atenção e a memória, para Alliende e Condemarín (2005), estão intimamente relacionadas, sendo fundamentais para a aprendizagem, pois se aprende apenas o que é objeto de atenção e é memorizado. Nesse sentido, o professor pode ter o cuidado de dosar as novas informações apresentadas tendo como parâmetro os conhecimentos prévios (de mundo, enciclopédicos, linguísticos) do aluno a respeito do assunto a ser tratado, considerando a importância das interações desses conhecimentos com os novos para a aprendizagem da leitura.

Os *fatores perceptivos*, especialmente aqueles que se referem à discriminação visual, são relevantes, principalmente, para o reconhecimento instantâneo de palavras. Mas é preciso estar atento, e, como assinalam Alliende e Condemarín (2005), os adultos não devem confundir os aspectos relacionados à percepção visual e o seu papel nas perturbações, que podem ocorrer durante a aprendizagem da leitura, com problemas visuais. Se a criança tiver um nível de visão prejudicada, suas dificuldades serão as de enxergar e não a de identificar semelhanças e/ou diferenças entre as formas visuais, por exemplo. No entanto, em ambos os casos, o sujeito pode apresentar dificuldades para a identificação de letras e/ou palavras apropriadamente.

Como já referi, no processo de decodificação – e aqui retomo o conceito proposto por Alliende e Condemarín (1987, p. 25), “a capacidade para identificar um signo gráfico por um



nome ou por um som. Capacidade de transformar os signos escritos em linguagem oral. Capacidade de decifrar o código de uma mensagem e captar seu significado” – é importante que a criança seja capaz de estabelecer a correspondência letra-fonema (identificar uma representação gráfica a um som), além de identificar/reconhecer uma palavra (perceber pelo menos algumas letras que a constituem).

Para o estabelecimento da correspondência letra-som, um dos pontos de partida é a *linguagem oral*, em função da grande gama de conhecimentos que a criança já possui, de sua fala, geralmente bem desenvolvida, e das hipóteses que ela faz a respeito da linguagem escrita. Portanto, dificuldades com a língua, isto é, com a pronúncia apropriada de letras, pode vir a comprometer o processo de aprendizagem dos fonemas.

As dificuldades relacionadas à identificação de palavras e/ou ao reconhecimento instantâneo de palavras, principalmente na aprendizagem inicial da leitura, parecem estar diretamente relacionadas à ausência de um bom vocabulário visual e à dificuldade para desenvolver a consciência fonológica. De modo geral, esses fatores auxiliam a criança no reconhecimento de traços que distinguem as letras e as palavras, na diferenciação entre as letras maiúsculas e minúsculas, na distinção entre as letras de imprensa e as cursivas, na identificação de palavras curtas e longas, na percepção de palavras que começam ou terminam com a mesma letra, na identificação das palavras que rimam, na exploração de semelhanças e diferenças etc. Tudo isso interfere na decodificação, e as limitações no desenvolvimento dessas habilidades resultam na dificuldade de essa operação ocorrer de maneira eficiente.

A consciência fonológica, como já assinali, é fundamental no processo, pois ela envolve a habilidade metalinguística que ajuda a criança, dentre outras coisas, a perceber quando ela comete um erro em sua leitura, permitindo que ela o retome e o corrija; além disso, assegura o entendimento acerca da estrutura sonora, ou seja, da correspondência entre os sons da língua e sua representação gráfica. Na ausência dessas habilidades, o sujeito não percebe que pode dizer a mesma coisa de formas diferentes, tampouco que as letras podem substituir os sons e que essas quando combinadas podem grafar palavras.

O desconhecimento sobre as regras fônicas (relação entre as letras e os fonemas, que envolve a aprendizagem de consoantes, ditongos, dígrafos etc.); as estruturas das palavras (reconhecimento de novas palavras a partir de raízes já conhecidas, como prefixos e sufixos, por exemplo); os aspectos semânticos (sentido individual das palavras e expressões); os aspectos sintáticos (estrutura das orações e sua significação); e o significado dos padrões de entonação também pode dificultar à criança a decodificação de maneira adequada.

O docente pode investigar as dificuldades que o aluno está apresentando para

decodificar e, conseqüentemente, oferecer-lhe meios para desenvolver as habilidades que esse processo requer. Isso exige do professor conhecer de forma aprofundada como se dá a aprendizagem da leitura.

Quanto aos *indicadores*<sup>51</sup> que podem estar diretamente relacionados ao diagnóstico (do ponto de vista pedagógico) de dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura pressupostas pela *decodificação*, destaco os seguintes:

- pouca familiarização com a cultura da língua escrita;
- dificuldade de manter a atenção em estado de alerta;
- dificuldade para processar a informação recebida na memória de longo prazo;
- dificuldade em perceber a informação visual de forma apropriada, especialmente no que se refere à discriminação de letras em comparação com outros sinais gráficos;
- dificuldade de estabelecer a correspondência letra-som;
- dificuldade em transformar um signo escrito em língua oral;
- dificuldade em reconhecer palavras instantaneamente ou à primeira vista;
- dificuldade para desenvolver a consciência fonológica;
- dificuldade para desenvolver habilidades metalinguísticas; e
- dificuldade em perceber estruturas linguísticas, como: regras fônicas, estruturas das palavras, aspectos semânticos, aspectos sintáticos e significado dos padrões de entonação.

### **3.4.2 Indicadores de dificuldades diretamente relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de compreensão em leitura**

Assim como no item anterior, neste, pretendo tratar as *dificuldades* diretamente relacionadas ao desenvolvimento das habilidades pressupostas pela leitura, porém referentes à *compreensão* de textos. Ao final, também faço um mapeamento dessas dificuldades, apontando alguns indicadores de dificuldades no desenvolvimento das habilidades implicadas no processo de compreensão que podem estar diretamente relacionados ao diagnóstico (do ponto de vista pedagógico) dessas dificuldades.

É importante destacar que as habilidades de decodificação seguem em

---

<sup>51</sup> É necessário reiterar que os *indicadores* aqui descritos devem ser considerados como *macroindicadores* porque a maioria deles precisa ser traduzido em comportamentos ou atitudes observáveis, ou seja, em indicadores mais específicos.

desenvolvimento no processo de compreensão, pois essa operação requer que aquelas habilidades sejam consolidadas, ampliadas e aperfeiçoadas para uma leitura fluente e compreensiva de textos.

Cabe mencionar, novamente, a relevância de valorizar os conhecimentos prévios que o leitor possui. Também é preciso lembrar, a importância dos aspectos sociais, perceptivos e cognitivos, além do papel fundamental desempenhado pela consciência fonológica que se inicia no processo de decodificação e continua sendo indispensável para a compreensão eficiente de um material escrito.

Para compreender uma mensagem escrita, como visto, é necessário ler com precisão e fluência. Caso o leitor não consiga identificar palavras, a precisão poderá ser bastante comprometida, pois ele dificilmente fará o reconhecimento instantâneo ou à primeira vista das palavras de forma correta enquanto lê. Conseqüentemente, o sujeito terá seriamente prejudicada a fluência em sua leitura, apresentando um desempenho lento, com pausas, na tentativa ainda de decodificar o material escrito. Para que haja fluência na leitura, o leitor precisa ter conhecimentos da sintaxe, das regras fônicas, das estruturas das palavras, dos aspectos semânticos, do significado dos padrões de entonação e da pontuação no texto (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005).

Solé (1998) menciona que as crianças podem não conseguir ler com fluidez justamente por estarem demasiadamente ligadas ao texto, confiando exclusivamente nas informações que estão impressas no material escrito ao invés de construir significados.

Ações compensatórias, como, por exemplo, a interrupção abrupta da leitura para consultar o professor ou um dicionário, buscando o significado de uma palavra que não foi entendida, às vezes, prejudicam a compreensão de um texto. Em situações como essas, se o professor orientar o aluno no sentido de que ele pode seguir com sua leitura, ignorando inicialmente a(s) palavra(s) que não foi(foram) entendida(s), ele poderá perceber que, com frequência, o próprio contexto lhe fornece o sentido da(s) mesma(s).

A compreensão também pode ser prejudicada se o código do leitor não interagir com o código do autor. Quando um texto é lido em uma língua estrangeira não dominada perfeitamente pelo leitor, por exemplo, o material escrito pode se tornar de difícil compreensão.

Kleiman (2011) afirma que a incompreensão pode ocorrer quando o sujeito tem pouca familiaridade com um determinado assunto. Nessas situações, o que gera a incompreensão são as falhas de conhecimento (de mundo, enciclopédico) do indivíduo. Defende, ainda, que, para ocorrer a compreensão, “aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a

leitura do texto deve estar *ativada*, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória” (KLEIMAN, 2011, p. 21, grifos da autora). Colomer e Camps (2002) acrescentam que a má utilização dos conhecimentos prévios pode levar o sujeito a fazer inferências errôneas ou a realizar compreensões que vão além do que o texto permite.

Para Colomer e Camps (2002), existem dois tipos de carência que impossibilitam a compreensão de um texto por parte do leitor. A primeira refere-se ao fato de os leitores não dominarem os níveis intermediários da informação do texto. Estes dizem respeito à estrutura do texto e à organização das informações nele contidas. Esse problema ocorre porque o leitor não possui esquemas textuais claros e não reconhece a importância que deve atribuir ao conjunto do texto, tampouco às chaves que o autor utiliza para revelar como a informação é organizada.

As autoras acrescentam (2002) que o desconhecimento do sujeito sobre as estruturas textuais mais frequentes (narrativas, explicativas, descritivas etc.) e das pistas que tornam a mensagem mais acessível para o leitor o impedem de utilizar tais esquemas para relacionar e ordenar a informação, assim como de planejar a recuperação para uma posterior recordação quando necessário.

Dificuldades do leitor em fazer uso de habilidade/estratégias de leitura que permitem construir e reconstruir o significado de um texto – como fazer comparações, analogias, previsões, além de inferir, anteciper, prever, formular e testar hipóteses – empobrece a compreensão de um texto, tendo em vista serem elas fundamentais para captar o sentido do material escrito.

A segunda carência citada por Colomer e Camps (2002), que impossibilita a compreensão, está relacionada à falta de domínio do leitor acerca das estratégias de controle de sua própria compreensão, isto é, o sujeito não tem consciência da ocorrência de erros, não percebe a incoerência na progressão das ideias no texto ou em suas próprias inferências:

os leitores aprendizes não são conscientes das inferências que eles mesmos fazem, incorporam-nas à lembrança como uma informação do próprio texto e quando, mais adiante, revelam-se como incorretas, interpretam isso como uma incoerência do texto que *não se entende* sem saber que o que deveriam retificar são suas próprias deduções (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 81, grifos das autoras).

Ainda conforme as autoras (2002), quando uma dificuldade é detectada na leitura, além do controle, o leitor deve discernir se a causa é a incoerência que se deu na construção do significado (inferência errônea) ou se é a falta de conhecimentos sobre o assunto. Apenas a caracterização do erro permite a adoção de uma solução para cada situação.

O conhecimento do leitor sobre o autor do texto pode ser relevante, pois alguns mal-entendidos e até mesmo um erro de compreensão podem ocorrer devido ao desconhecimento do código manejado pelo locutor, ou mesmo de alguma peculiaridade relacionada ao vocabulário utilizado em determinada época ou local em que a mensagem foi escrita (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005).

Outra questão é a ausência de objetivos e intenções para a leitura. Se o aluno lê simplesmente de forma mecanizada, decorando um texto com a pretensão de tirar uma nota alta, ou para passar de ano, a leitura tende a torna-se desinteressante e desmotivadora, além de, obviamente, não levar à compreensão, tampouco à construção de conhecimento.

À parte dessas dificuldades, que interferem no desenvolvimento das habilidades de compreensão em leitura referentes ao leitor, é fundamental observar alguns aspectos próprios do material escrito. O texto deve possuir uma legibilidade e estar de acordo com o nível de leitura do sujeito. Se o leitor se propuser a ler um material em que a mensagem, além de ultrapassar seus conhecimentos, não forneça pistas, indicadores ou um contexto necessário que auxilie a leitura, permitindo o acesso à coerência do texto, ele não conseguirá entender esse texto (MARCUSCHI, 2008).

Na escola, é o docente quem propõe ao aluno ler determinado material escrito. Em outras, o professor deve utilizar o texto disponibilizado pelo livro didático. O que acontece, não raramente, é que o sujeito lê e não compreende, acreditando ser um problema com sua leitura, quando na verdade existem textos muito mal escritos e até mesmo ruins. Pode ser evidenciado em situações desse tipo o abandono desse texto específico e da atividade de leitura como um todo pelo aprendiz.

O aspecto físico do texto é um elemento básico, especialmente, para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A clareza e o tamanho das letras, o número de linhas, a disposição de frases e parágrafos, bem como a forma como o texto é escrito podem facilitar ou comprometer a compreensão do material escrito.

Ainda em relação a isso, Allende e Condemarín (2005) afirmam que textos com uma estrutura muito complexa (com o uso de orações longas, muitos pronomes, advérbios, preposições, conjunções etc.) e que apresentem conteúdos excessivamente abstratos dificultam a compreensão do leitor. A ausência de indicadores num texto também prejudica o sujeito em termos de alinhamento entre seu código com o código do texto.

Para Solé (1998), todas as dificuldades e os erros observados na tentativa que o leitor faz para compreender um texto são imprescindíveis à medida que informam o docente sobre o que o aluno já sabe e o que ainda não compreendeu. A partir disso, o professor pode propiciar

elementos para que o aprendiz faça uso de estratégias adequadas que o auxiliem na resolução de seus problemas. Um mau leitor se torna um leitor proficiente quando assume o controle do próprio processo de aprendizagem, entendendo que pode utilizar diversos conhecimentos para construir uma compreensão adequada. Nesse sentido, ensinar a ler “também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto, assim como estratégias que permitam compensar a não compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 130).

A avaliação da compreensão, segundo Allende e Condemarín (2005), nunca pode ser realizada de forma precisa, pois envolve as diferentes formas de compreensão que caracterizam cada leitor, visto seu caráter subjetivo. Porém, o fato de o docente conhecer seus alunos lhe permite, em primeiro lugar, diagnosticar que habilidades específicas ele precisa desenvolver; e, em segundo lugar, selecionar materiais de leitura mais adequados para diferentes propósitos. Desse modo, é possível tanto avaliar a leitura do sujeito, quanto elaborar um ensino eficaz, a partir do qual a criança possa seguir com seu desenvolvimento, expandindo seus interesses e seu nível de informação através da leitura.

Em relação a isso, as pesquisas realizadas por Kleiman (2001) demonstram, claramente, que os problemas de leitura do aluno são superáveis quando se cria condições que permitam o envolvimento e engajamento da faculdade de compreensão.

Os *indicadores* que podem estar diretamente relacionados ao diagnóstico (do ponto de vista pedagógico) de dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura pressupostas pela *compreensão* são:

- não consolidação das habilidades pressupostas pela decodificação, dentre elas a dificuldade de estabelecer a correspondência letra-som e de reconhecer palavras instantaneamente ou à primeira-vista (devido a um pobre vocabulário visual);
- dificuldade para desenvolver a consciência fonológica;
- dificuldade para desenvolver habilidades metalinguísticas;
- desconhecimento e/ou falta de familiarização com o assunto a ser lido;
- dificuldade para ler com precisão e fluência;
- desconhecimento sobre as regras fônicas, as estruturas das palavras, os aspectos semânticos, sintáticos, o significado dos padrões de entonação, o uso de pontuação, os tipos e gêneros de textos;

- dificuldade em atribuir sentido a um texto e/ou reconstruir o significado de uma mensagem;
- desconhecimento acerca dos códigos utilizados pelo autor;
- desconhecimento ou inabilidade para fazer uso de habilidades/estratégias de leitura (antecipar, prever, inferir, formular hipóteses, testar hipótese etc.); e
- ausência de objetivos e intenções do leitor.

Torna-se necessário, aqui, mencionar que a ilegibilidade do material escrito – no seu aspecto físico, estrutural e de conteúdo – também prejudica a compreensão, embora não possa ser considerada um indicador de dificuldades no desenvolvimento das habilidades pressupostas pela leitura, por parte do aprendiz; poderia ser um indicador da dificuldade do professor em selecionar textos a serem objeto do aprendizado da leitura.

A partir desses apontamentos, é possível perceber a necessidade e o cuidado que o docente deve ter ao fazer um diagnóstico do aluno quando ele está aprendendo a ler. Identificando as dificuldades que podem ocorrer no desenvolvimento das habilidades de leitura, o professor não corre o risco de julgar, precipitada e inapropriadamente, a criança como se ela não fosse capaz de ler, quando, na verdade, ela ainda não desenvolveu as habilidades pressupostas pelo processo de decodificação e de compreensão.

Dada a relevância de todo o processo envolvido nessas operações, apresento, no próximo capítulo, uma breve discussão sobre a formação docente e o papel do mediador, particularmente no ensino da leitura. Na sequência, proponho diretrizes para uma instrumentalização docente que auxilie o professor na identificação de dificuldades no desenvolvimento das habilidades de decodificação e de compreensão dos alunos, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 4 FORMAÇÃO DOCENTE

Como visto no capítulo anterior, aprender a ler é uma prática social, complexa, que acontece na interação leitor/texto. Nesse processo, vários elementos entram em ação ao mesmo tempo, como os conhecimentos prévios do leitor (de mundo, enciclopédicos, linguísticos) e os elementos linguístico-discursivos do texto, particularmente aqueles que se relacionam à legibilidade do material escrito.

Para ler compreensivamente, o sujeito deve ser capaz de decodificar e de atribuir sentido a uma mensagem escrita. Entretanto, para que essa operação ocorra de maneira eficaz, é fundamental que o aprendiz desenvolva uma série de habilidades e faça uso de estratégias de leitura. Essas habilidades e estratégias, raramente são aprendidas, pelo sujeito, de forma natural e espontânea, por isso é recomendável que elas sejam ensinadas de maneira direta e explícita.

Em função disso e da importância do professor nesse processo, comento neste capítulo, aspectos que considero fundamentais para a docência, principalmente no que se refere à formação de professores. Em seguida, trato sobre atitudes que fazem do professor um mediador na aprendizagem da leitura e proponho diretrizes para uma instrumentalização docente voltada para a promoção/otimização do desenvolvimento das habilidades pressupostas pela decodificação e compreensão leitora.

O debate sobre o trabalho docente e as práticas de ensino é frequente e demanda mudanças, especialmente no que se refere à formação de professores. Acredito que, para a promoção de uma educação com qualidade, seja prioritário o aperfeiçoamento teórico-prático contínuo do educador.

*Docência*, no sentido etimológico, tem origem no latim *docere*, que significa *indicar, mostrar, ensinar, instruir, dar a entender*. Entretanto, de modo geral, a docência se refere ao trabalho dos professores, função que esses desempenham e que, frequentemente, ultrapassa a atividade de dar aulas (VEIGA, 2010).

Para Tardif e Lessard (2005, p. 8, grifos dos autores), a docência é uma atividade complexa “*compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental de interação humana.*”

É justamente por isso que a docência adquire um caráter desafiador. O trabalho do professor ocorre em uma instituição social e cultural, na qual ele interage todo o tempo com pessoas. Conforme Tardif e Lessard (2005), o principal objeto de trabalho do docente é a



interatividade. Quando o professor entra em uma sala de aula, ele abre frente para que sua atividade profissional se desenvolva, e é nesse contexto, junto à interação estabelecida com vários alunos que ela se concretizará.

Nas análises realizadas pelos autores (2005), eles notaram que a escola não pode ser concebida, unicamente, como um espaço físico, neutro, mas como um espaço social, visto que, nessas relações cotidianas, não raras vezes, se evidenciam dificuldades e situações imprevisíveis com as quais o professor deverá lidar. Assim, dentro da sala de aula, é o elemento humano que prevalece, e o trabalho docente se materializa na interação com os alunos.

De acordo com Nóvoa (1995), as situações que o professor enfrenta, e na maioria das vezes resolve, apresentam características singulares, exigindo respostas únicas. Se o professor estiver bem preparado, ou seja, se possuir uma boa formação teórica e prática, ele terá melhores condições para solucionar os impasses inerentes ao processo educativo. Esse aperfeiçoamento parece necessário, tendo em vista que cada vez mais são imputadas novas atribuições à escola e, conseqüentemente, ao trabalho docente.

Veiga (2010) comenta a esse respeito que o campo da docência tem sofrido um processo de ampliação e devido a isso surgem novas demandas que têm exigido cada vez mais dos professores o aprimoramento profissional. Nesse sentido, a docência requer, para o seu exercício apropriado, o desenvolvimento de habilidades e o domínio sólido de conhecimentos específicos, objetivando melhorar a qualidade na educação como um todo.

Nesse contexto, a *formação docente* adquire uma importância primordial, tendo em vista que se refere ao ato de educar o futuro profissional para o exercício de sua função. Entretanto, formar professores requer, primeiramente, compreender a importância do papel da docência, promovendo um aprofundamento científico-pedagógico que os possibilite refletir, criticar, confrontar questões fundamentais da escola enquanto instituição social (VEIGA, 2010).

Para Veiga (2010), o processo de formação é plural, incompleto, inacabado, autoformativo. É um ato progressivo e contínuo que engloba diversas instâncias (ética, estética, cultural, científica, técnica, político-social, psicopedagógica). A autora (2010) refere, ainda, que o processo de formação é contextualizado social e historicamente e, por isso, deve ser compatível com as circunstâncias do meio, além de estar “comprometido, técnica e politicamente, com a construção de perspectivas emergentes e emancipatórias que se alinhem com a inclusão social” (VEIGA, 2010, p. 27).

Nóvoa (1995) acrescenta que a formação de professores vai muito além da apreensão

de informações e da aquisição de técnicas, é um momento essencial para a socialização e identificação profissional. O autor argumenta que não basta unir conhecimentos, técnicas ou realizar vários cursos se não forem disponibilizados momentos para que o professor repense suas práticas. É preciso investimento na pessoa do professor. A formação deve propiciar espaço para o pensamento autônomo, reflexivo e crítico, facilitando a busca por uma autoformação com vistas à reconstrução duradoura de uma identidade pessoal e profissional que dê sentido a seu trabalho.

A construção da identidade docente é imprescindível para a profissionalização do professor, pois envolve o delineamento da cultura do grupo ao qual o profissional pertence. É no contexto da interação docente e nas oportunidades em que relatam suas práticas e experiências que eles se constituem efetivamente professores.

A noção de *experiência* apresenta muitos sentidos para o professor, no entanto, de modo geral, ela significa a noção de *verdade* referente à sua vivência prática (TARDIF e LESSARD, 2005). Para esses autores (2005), a experiência é qualificante, visto que ensinar se aprende ensinando. E é essa aprendizagem realizada no dia a dia, *in loco*, com o progressivo domínio das situações de trabalho e do alcance dos objetivos, que diz respeito à experiência.

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitem compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1995, p. 25-26).

Não obstante, como alerta Rösing (2001), com frequência a prática docente é caracterizada como uma ação intuitiva e espontânea, não se constituindo resultado de uma reflexão teórica e consistente que possa direcionar o professor ao seu aprimoramento como sujeito de sua aprendizagem. Essa carência de reflexão teórica promove um distanciamento entre os professores e os meios pelos quais podem “apreender as experiências realizadas no passado, cotejá-las com as do presente, aperfeiçoando-as e, também, programar as futuras” (RÖSING, 2001, p. 15).

Acredito que a experiência do professor em sala de aula possa ser um componente constitutivo para sua ação pedagógica e construção de saberes, principalmente no que se refere à interação com seus alunos. Todavia, apoiar-se apenas na experiência parece-me insuficiente. O docente pode considerar essas situações de modo a favorecerem sua atividade, tendo o cuidado, porém, de contextualizá-las e discuti-las em nível teórico-metodológico e

técnico.

Para alguns autores, a formação de professores fica restrita ao desenvolvimento de competências. Competências profissionais, para Paquay et al. (2001), envolvem diversos conhecimentos, ações, atitudes mobilizados no exercício da própria função. Conforme essa definição ampla, competências são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetiva e prática. Para Veiga (2010, p. 20), as “competências são compreendidas no bojo de uma ação contextualizada, definindo-se como um saber-agir/reagir”. Concordo com Paquay et al. (2001) quando pontuam que é difícil formar professores no sentido de que desenvolvam competências profissionais, especialmente se existe o desejo de que suas práticas de formação sejam refletidas e fundamentadas.

De acordo com Sacristán (1995), a competência docente está diretamente relacionada aos saberes e à experiência que o docente construiu ao longo de sua profissão. Esses conhecimentos podem orientar a prática do professor em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Nesse sentido, penso que seja significativo oportunizar momentos de formação e construção coletiva, a partir das necessidades das pessoas e da profissão, a fim de que essas interações, propiciadas pela socialização de experiências, possam promover discussões, consolidar saberes, fortalecer a identidade profissional do docente e reformular suas ações. Entretanto, há de ser valorizado também o aspecto teórico, pois o professor precisa continuamente construir conhecimentos e desenvolver habilidades para o exercício eficaz de sua profissão.

A formação docente implica mudanças tanto dos professores quanto das escolas, e, para que ocorram, é importante que todas as partes se mobilizem, tanto instituições escolares, quanto seus profissionais, principalmente os professores. É recomendável que haja uma articulação dos envolvidos no que tange a objetivos e projetos. “A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola” (NÓVOA, 1995, p. 28, grifos do autor). Por isso, parece urgente promover espaços de interação das dimensões pessoais e profissionais imbricadas que possibilitem ao docente a apropriação de seu processo de formação e a atribuição de razões à escolha profissional que fez para sua vida (NÓVOA, 1995).

Segundo Nóvoa (1995a), o que está em jogo é a possibilidade de desenvolvimento profissional, tanto individual, quanto coletivo, que propicie condições para que cada professor defina os percursos de sua carreira, projetando o futuro dessa profissão. Entretanto, esse mesmo autor sustenta que, se nada for feito, por parte das políticas públicas, em relação às

condições existentes nas escolas e em função do trabalho dos docentes, nada poderá ser modificado.

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, inter-pares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistir em dificultar esta aproximação. Numa palavra, não vale a pena repetir intenções que não tenham uma tradução concreta em acções e compromissos políticos (NÓVOA, 2007, p. 8).

O desafio, hoje, é pensar numa formação docente que possa contribuir, de fato, para uma prática satisfatória, que oportunize reflexão, a construção de conhecimentos, gerando sentimentos e significados que mobilizem saberes, reafirmando ou ressignificando a identidade do professor. A prática docente precisa ser entendida como uma ação construída diariamente, na interação com os sujeitos e com o meio, articulada a um projeto de formação continuada.

Por outro lado, para que tudo isso possa ocorrer, há de se valorizar a profissão *professor*, oportunizando aos docentes melhores condições de trabalho com infraestrutura mais adequada (ambientes de aprendizagem, salas de aula, materiais didáticos, bibliotecas, laboratórios de informática etc.), além de uma melhor qualidade nos cursos de nível superior. Necessidades essas que só serão atendidas, em minha opinião, se existirem políticas públicas que realmente assumam a educação como prioridade, valorizando o trabalho docente e promovendo uma melhor remuneração desses profissionais.

#### 4.1 O DOCENTE COMO MEDIADOR NA APRENDIZAGEM DA LEITURA

É a partir da ideia de um docente preparado teoricamente e identificado com sua função, que, a seguir, teço comentários sobre algumas atitudes que fazem do professor um efetivo mediador na aprendizagem da leitura.

Cagliari (2009) enfatiza que ao alfabetizador mais do que a qualquer outro professor é necessária uma formação especial dada à especificidade e complexidade de seu trabalho. Soares (2011) reitera que a formação do professor dos anos iniciais exige dele a compreensão acerca de várias esferas (linguística, psicológica, psicolinguística, sociolinguística) e seus condicionantes (culturais, sociais e políticos) implicados no processo de alfabetização. A formação apropriada parece ser atingida não somente com conhecimentos sólidos e bem definidos sobre as operações que envolvem a aprendizagem da leitura, mas também com a

sensibilidade do professor em considerar todas as esferas e condicionantes que fazem parte desse ensino.

Isso vem ao encontro do que referi anteriormente sobre a importância da formação docente, desde o ponto de vista de aprofundamento teórico até a disponibilização de um espaço para que o professor possa refletir sobre sua prática, rever e aperfeiçoar sua ação, além de atentar para a pluralidade de interações que terá com seus alunos.

O professor eficaz, para Massini-Cagliari e Cagliari (1999), é aquele que apresenta bom preparo técnico e atua como um pesquisador, observa o aluno e reconhece os saberes por ele consolidados e os conhecimentos que ainda precisa construir. É aquele profissional que busca recursos teóricos, metodológicos e técnicos sobre a linguagem oral e escrita nas mais variadas dimensões, é o que, munido de informações adequadas e úteis, propõe ao aprendiz instruções que lhe permitem superar dificuldades e seguir adiante no desenvolvimento de habilidades e na construção de conhecimentos. O bom professor promove um ambiente letrado, para que o aluno vá se inserindo gradativamente e desenvolvendo as habilidades necessárias para a alfabetização.

Esse preparo, segundo a proposta da investigação que ora se apresenta, refere-se ao conhecimento que o docente necessita ter sobre o processo que envolve o aprender a ler. É fundamental construir um saber acerca das operações e habilidades pressupostas pela leitura. Somente um aporte teórico-metodológico solidamente construído pode instrumentalizar o docente, não apenas para o ensino da língua portuguesa mas também de todas as outras disciplinas curriculares (história, geografia, matemática etc.), pois, para apropriar-se de qualquer informação escrita, é necessário compreendê-la. É isso que vai possibilitar a busca por informações relevantes a fim de que, a partir delas, o sujeito construa o próprio conhecimento.

Como confirma Bortoni-Ricardo et al. (2010), pesquisas conduzidas na Universidade de Brasília têm demonstrado que até mesmo os professores tendem a apresentar um bom aproveitamento de suas estratégias e a melhorar seu trabalho pedagógico quando têm acesso a uma pedagogia da leitura.

O professor alfabetizador é um interlocutor privilegiado, pois pode auxiliar o aluno a avançar em seu desenvolvimento, mediando os conhecimentos que a criança já possui com as novas informações que lhe são apresentadas. Como já referi neste trabalho, a criança quando chega à escola já apresenta habilidades e competências em relação a sua fala. Portanto, o que o sujeito espera da escola é justamente ter acesso a novas possibilidades de uso para sua linguagem, como o ler e o escrever (CAGLIARI, 2009).

Na aprendizagem da leitura, o ambiente pode ser convidativo ou desestimular a aproximação com o material escrito. Para Petit (2008, p. 148), o sujeito que oportuniza a aproximação com a leitura desempenha uma função importante, posto que “um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo”. O amor pela leitura não surge apenas no contato com o aspecto físico do livro. Nada acontece se uma obra cultural, uma biblioteca ou mesmo uma informação não interagir com o sujeito e se o sujeito não lhes der vida e atribuir-lhe sentido (PETIT, 2008).

Embora qualquer pessoa possa ser um mediador (um amigo, um livreiro, um bibliotecário etc.), é geralmente um professor que exerce esse papel (PETIT, 2008). É ele quem, frequentemente, inicia o aluno em uma relação com as letras, com as palavras, com os textos, diminuindo as diferenças sociais, culturais, enfim, o distanciamento que pode haver entre o leitor e o texto.

Cabe ao mediador proporcionar aos aprendizes uma maior familiaridade com a leitura. Cagliari (2009) constata que ser mediador é acima de tudo estabelecer uma ponte de comunicação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, ou seja, é posicionar-se entre a informação e o aprendiz.

Contudo, envolver o aluno na cultura da língua escrita nem sempre é fácil. Kleiman (2012) reconhece que o lugar da leitura na vida dos brasileiros é escasso, haja vista que mesmo os profissionais da escrita, ou muitos deles, não são leitores e, apesar disso, precisam ensinar a criança a ler e a desenvolver o gosto pela leitura. Kleiman acrescenta a isso fatores relacionados ao pouco investimento na formação de professores que trabalham com a alfabetização, bem como a fragilidade nos ambientes de letramento.

Mesmo levando em conta essa situação, como já dizia Vygostky (1991), o professor deve investigar de maneira científica a pré-história da linguagem escrita e, para tanto, precisa conhecê-la. Com base nesse saber, o docente pode mostrar ao aluno a importância que essa atividade sociocultural pode vir a representar em sua vida, destacando sua relação com a aprendizagem escolar, assim como pode, também, investigar as ideias que as crianças têm sobre a leitura.

Nesse sentido, é fundamental considerar o conhecimento prévio do sujeito acerca do código escrito que costuma envolver o reconhecimento global de algumas palavras (como marcas, nomes de personagens de desenhos animados), bem como as perguntas que fazem referências ao ler e ao escrever (COLOMER e CAMPS, 2002; SOLÉ, 1998). Essas averiguações auxiliam o docente a trabalhar com letras e/ou palavras que já são conhecidas pela criança e que, normalmente, são significativas para ela.

Pietri (2007) menciona que, para haver uma familiaridade com a leitura, especialmente naqueles casos em que os aprendizes advêm de comunidades não letradas, nas quais as práticas sociais baseiam-se exclusivamente na fala, o contexto escolar deve propiciar o contato com o material escrito. Isso exige, segundo Colomer e Camps (2002), criar uma relação positiva com o escrito, o que implica na oferta de materiais que possam favorecer o letramento. Essas atitudes apoiam o leitor na construção de conhecimentos acerca do código escrito e possibilitam o desenvolvimento da consciência metalinguística.

Os materiais de leitura (anúncios, livros, cartazes, letreiros) devem ser expostos na sala de aula e sugere-se que seu contato com os alunos seja intensificado. As situações de vida cotidiana (lembrar, explicar uma história) ou, ainda, o lugar onde se produz (na sala de aula, na biblioteca) auxiliam na tomada de consciência do uso funcional da leitura, a fim de que o leitor entenda, por exemplo, porque as pessoas leem (COLOMER e CAMPS, 2002).

De acordo com Colomer e Camps (2002), para que o sujeito desenvolva uma relação positiva com a língua escrita não basta que compreenda seu uso e sua finalidade, deve também experienciar o prazer de transitar por esse mundo letrado. É através dessa conquista que a criança percebe as possibilidades de ampliação comunicativa, bem como de interpretação da realidade.

No entanto, penso que seja essencial ao aluno compreender também os motivos pelos quais deve desempenhar determinadas atividades, o que permite atribuir-lhe um sentido e resolvê-las com maior interesse. Vygotsky (1991), quando trata sobre a escrita, explica que essa atividade não pode ser realizada como algo puramente mecânico, o que entediaria o sujeito, mas precisa ser ensinada como uma atividade cultural complexa, da qual a criança necessite e incorpore como uma tarefa relevante para a sua vida; e menciona, “Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (Vygotsky, 1991, p. 133). Acrescento a esse argumento: também a leitura não deve ser entendida como uma mera tarefa automática de decodificação, mas vinculada à atribuição de sentido e compreendida em sua dimensão sociocultural.

Segundo Kleiman (2012), para que uma criança possa aprender a ler, o adulto interagindo em comum acordo com ela deve propiciar situações de aprendizagem, nas quais ela realizará as atividades executáveis e significativas previamente definidas. No sentido de que esse contexto de aprendizagem seja construído, destaca a autora (2012), há a necessidade de que o sujeito seja informado sobre a natureza da tarefa e de que o adulto se certifique de sua necessidade e relevância.

Além de propiciar um ambiente de interação, o professor mediador pode transmitir o gosto pela leitura, o que provavelmente só será possível, se, de fato, ele for leitor e gostar de ler. Essa ideia torna-se relevante, porque a leitura sempre envolve algum tipo de emoção.

No lado positivo, a leitura pode proporcionar interesse e excitação, pode estimular e aliviar a curiosidade, proporcionar consolo, encorajar, fazer surgir paixões, aliviar a solidão, o tédio e a ansiedade, servir de paliativo à tristeza, e, ocasionalmente, como anestesia. Pelo lado negativo, a leitura pode ser um aborrecimento, confusa, gerando ressentimento (SMITH, 2003, p. 212).

Pensando nessas possibilidades, o docente pode promover um ensino significativo pautado em interações que criem um contexto no qual o aluno possa desenvolver o interesse e a motivação pela leitura. Como acrescenta Solé (1998), a motivação está diretamente relacionada às relações afetivas que os aprendizes estabelecem com o código escrito. Assim, se a criança aprende a ler baseando-se na decoreba de letras que não apresentam nenhum sentido para ela, certamente irá cair no desânimo e considerar essa atividade chata e torturante, não tardando a querer abandoná-la.

Nesse sentido, o que causa inquietação são os resultados de alguns trabalhos realizados pela professora Rösing (2001) que constatam um grande número de docentes (do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e até mesmo do Ensino Superior) não leitores. A autora não identificou em seus estudos, pelo discurso dos educadores, manifestações que revelassem um contato mais próximo entre eles e o livro. Esses dados podem interferir na prática docente quando se objetiva o ensino da leitura, justamente porque o docente não conhece as operações que ela exige. O que ocorre é que “num suposto ato de ler, o professor, provável leitor, estimula o aluno a ler, pressupondo que este já seja um leitor. Ocorre uma leitura que não é leitura, e, sim, uma mera decodificação de sinais gráficos” (RÖSING, 2001, p. 16).

O diagnóstico feito por Rösing (2001), a partir dos dados levantados em sua pesquisa, permitiu que ela chegasse à seguinte conclusão: mesmo aqueles profissionais da educação que têm como função a formação de futuros educadores desconhecem as implicações e a complexidade teórica que abrange os processos de leitura.

Esses resultados parecem-me bastante alarmantes, tendo em vista todos os fatores envolvidos na aprendizagem da leitura, especialmente aqueles relacionados ao processo de desenvolvimento das habilidades pressupostas por ela. Entendo que, para o professor agir efetivamente como um mediador no ensino da leitura, sejam essenciais sólidos conhecimentos teóricos sobre o ato de ler e seus desdobramentos.



Como pontua Bortoli (2002), para que o professor possa mediar a atividade da leitura em sala de aula, é necessário demonstrar uma relação íntima com as práticas escolares, assim como com as várias disciplinas que se relacionam na busca de um mesmo objetivo. Para tanto, o docente precisa entender, minimamente, que ler envolve as atividades de comunicação e de construção de sentidos, e que, para a apropriada realização desse processo, é primordial considerar o conhecimento prévio do leitor.

Em estágios iniciais de leitura, o docente deve assumir o papel principal na mediação do leitor e com o material escrito, principalmente devido à dificuldade que o sujeito pode apresentar ao interagir diretamente com o texto (PIETRI, 2007), estabelecendo os objetivos da leitura e escolhendo um material que considera adequado para ser lido em sala de aula. Por isso, o papel de mediador “usurpa, num primeiro momento, o papel do texto, mediador entre autor/leitor, justamente pela dificuldade de o aluno interagir diretamente. A mediação do professor constitui-se na interação que, em leitores experientes, se dá com o autor” (RÖSING 2001, p. 54).

Conforme Pietri (2007), dentre as vantagens que o professor tem quando faz a mediação do aluno com o texto, existe a possibilidade de investigar previamente os conhecimentos desse leitor em formação, além de averiguar os materiais que interessam a ele. Logo, quando o sujeito desenvolver as habilidades de leitura que o permitam ler proficientemente, ele dispensará o auxílio do professor e de forma autônoma se apropriará desse processo.

Como sugerem Bortoni-Ricardo et al. (2010) e Solé (1998), no momento da leitura, deve ser oportunizada ao aprendiz uma postura ativa diante do texto, reportando a ele seus questionamentos e conhecimentos, suas expectativas e experiências. Por isso, é essencial que o docente forneça instruções e propicie modelos de estratégias específicas de leitura, auxiliando o aluno para que ele chegue à compreensão da mensagem escrita. Além disso, os próprios leitores devem fazer predições, perguntas, comentários, selecionar marcas do texto, formular hipóteses e verificá-las. Para otimizar a leitura, o sujeito pode planejar, refletir e avaliar seu próprio processo, alterando e revendo suas estratégias sempre que lhe parecer necessário (SOLÉ, 1998).

Conforme Solé (1998), para a aprendizagem da leitura e de estratégias que ajudam na compreensão de textos, é preciso uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O leitor principiante precisa de apoio, de informação, dos desafios e incentivos oferecidos pelo docente para dominar progressivamente as habilidades pressupostas pela leitura competente.

O professor mediador, segundo Jolibert e Sraïki (2008), é aquele que cria condições

favoráveis para uma aprendizagem significativa e autônoma, que mobiliza toda a sua energia para tornar cada história individual uma trajetória de sucesso; é aquele que suscita a participação do aluno no que se refere a questionamentos sobre situações, estratégias, atividades, produções, levando-o a dispensar progressivamente sua ajuda. O professor mediador não tenta apenas motivar os alunos, mas envolvê-los em “*um engajamento intelectual, profundo e a longo prazo*”, que dê sentido ao tempo em que passam na escola (JOLIBERT e SRAÏKI, 2008, p. 26, grifos das autoras)

Assim, o objetivo do professor mediador é oferecer ao leitor recursos para que ele desenvolva habilidades e estratégias de leitura, e não meramente facilitar o trabalho do aluno (PIETRI, 2007). Trata-se de envolver a vida do aluno no universo da escrita.

#### 4.2 DIRETRIZES PARA INSTRUMENTALIZAÇÃO DOCENTE

Com a finalidade de auxiliar o professor na identificação de dificuldades no desenvolvimento das habilidades de leitura (de decodificação e de compreensão) pelos alunos, especialmente, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, proponho uma instrumentalização que torne esse docente capaz de:

- conhecer os processos que envolvem a aprendizagem da leitura (operações, habilidades, estratégias etc.);
- conhecer os processos de alfabetização e letramento, assim como as diferentes concepções que subjazem práticas de ensino;
- realizar uma avaliação diagnóstica (no sentido pedagógico) do aluno em relação a seus conhecimentos prévios, especialmente aqueles que se referem à competência da língua oral, considerando os níveis de desenvolvimento cognitivo (nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial) do aprendiz, com vistas a atuar na *zona de desenvolvimento proximal*;
- investigar como o aluno se comunica oralmente, com o objetivo de promover a integração da língua oral com a língua escrita (levando em conta as várias formas de falar e pronunciar, em função dos diferentes dialetos utilizados pelo aprendiz);
- atentar para outros processos cognitivos do aluno, como atenção, percepção, memória etc.;
- observar se o aluno

- possui familiaridade com materiais escritos;
- mantém a atenção em estado de alerta;
- processa a informação recebida na memória de longo prazo;
- percebe a informação visual de forma apropriada, especialmente no que se refere à discriminação de letras em comparação com outros sinais gráficos;
- transforma um signo escrito em linguagem oral, estabelecendo de modo adequado a correspondência letra-som;
- identifica as letras do alfabeto;
- reconhece palavras instantaneamente ou à primeira vista;
- identifica as regras fônicas que dizem respeito à relação entre as letras e os fonemas que envolvem a aprendizagem de consoantes (*c, s, g, m* etc.), ditongos (*ei, ai* etc.), dígrafos (*lh, ch, rr, nh, ss* etc.), grupos consonantais (*dr, br, tr* etc.) etc.;
- identifica e combina os indícios fônicos com os estruturais, analisando a estrutura das palavras para o reconhecimento de palavras novas, com o apoio de raízes conhecidas, finais flexionais de uma mesma raiz, prefixos e sufixos;
- identifica os códigos utilizados pelo autor;
- identifica chaves ou indícios contextuais, utilizando o significado das palavras como apoio na identificação de palavras desconhecidas;
- reconhece aspectos semânticos (sentido das unidades constituintes do material a ser lido), sintáticos (familiarização que com a estrutura das orações e sua significação) e o significado dos padrões de entonação, como o ritmo, por exemplo;
- utiliza apropriadamente os sinais de pontuação e reconhece diferentes tipos de estruturas textuais (narrativas, explicativas, descritivas etc.), bem como diversos gêneros de texto;
- analisa as características da língua e de seu uso, referentes ao

desenvolvimento da consciência fonológica e da habilidade metalinguística;

- lê palavras, textos e localiza informações explícitas;
  - lê textos escritos com precisão e fluência;
  - compreende recursos coesivos dos textos;
  - atribui e/ou reconstrói sentido a/de um texto escrito;
  - faz uso apropriado de habilidades/estratégias de leitura, como antecipar, prever, inferir, formular hipóteses, testar hipóteses formuladas, fazer perguntas, identificar pistas no texto etc.;
  - controla sua própria compreensão acerca do material escrito, percebendo a ocorrência de erros em sua leitura, seja por uso inapropriado de inferências ou devido a alguma incoerência no texto;
- promover situações que auxiliem o aluno a ler com objetivos e intenções definidas;
- selecionar textos que tratem sobre assuntos de interesse do aluno, envolvendo-os em uma aprendizagem significativa;
- identificar a legibilidade do material escrito,
- certificando-se da qualidade do aspecto físico do texto (textura do papel, tamanho e clareza das letras etc.);
  - considerando a estrutura e o conteúdo do texto (estrutura morfosintática das orações, vocabulário utilizado no material escrito, elementos dêiticos e reprodutores);
  - selecionando materiais escritos, considerando as características do leitor (idade, escolaridade, nível de leitura etc.);
- propiciar momentos de leitura em voz alta<sup>52</sup> e de leitura silenciosa, lembrando que a primeira, embora permita uma avaliação sobre possíveis dificuldades de pronúncia e de ortografia do leitor, pressupõe que ele já saiba decodificar;

---

<sup>52</sup> Parece apropriado mencionar que a leitura em voz alta quando feita coletivamente, interfere negativamente na aprendizagem da leitura, uma vez que promove uma leitura sem o ritmo e a entonação próprios do texto lido, prejudicando a expressividade da leitura oral.

- propor leituras que possibilitem trabalhar com fatores derivados do locutor (autor, escritor), do texto e do interlocutor (leitor), visto eles poderem influenciar no processo de construção do sentido dos textos.

Penso que essas diretrizes possam ser úteis para a instrumentalização docente, tendo em vista a série de habilidades que devem ser consideradas quando se pretende ensinar uma criança a ler compreensiva e proficientemente. Acredito que, com a identificação de possíveis dificuldades durante o caminho de aprendizagem da leitura, o professor possa propiciar, por meio de intervenções apropriadas, interações que possibilitem ao aluno a construção dos conhecimentos necessários para desenvolver as habilidades de decodificação e de compreensão pressupostas pela leitura.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a investigação realizada cuja sistematização resultou nesta dissertação, constatei que o assunto tratado é extremamente amplo e complexo. Apesar de apresentar apenas um pequeno recorte do que se pode estudar em relação à *leitura*, pretendo compartilhar algumas reflexões, acreditando poder contribuir de alguma forma com uma instrumentalização docente, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que permita avanços em direção a uma prática pedagógica mais qualificada e, portanto, mais eficaz para o desenvolvimento das habilidades que a leitura proficiente pressupõe.

As questões que nortearam esta pesquisa surgiram da minha experiência profissional, junto a uma Secretaria Municipal de Educação. Nessa vivência, principalmente com alunos e professores do Ensino Fundamental, percebi a existência de dificuldades no ensino da leitura de alguns docentes, especialmente dos que trabalham com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A responsabilidade, já no primeiro ano, de dar início ao processo de alfabetização, parecia causar ansiedade a esses professores, principalmente ao interagir com aquelas crianças que precisam de mais tempo para o aprendizado inicial da leitura.

O cotidiano escolar propiciou-me questionamentos acerca do modo como eu poderia vir a contribuir com os docentes no processo de ensino, a fim de que demandas relacionadas à aprendizagem dos alunos pudessem ser resolvidas na própria sala de aula, sem que houvesse a necessidade de outros encaminhamentos psicológicos e/ou médicos, não raramente, precipitados e desnecessários.

Para tamanha pretensão, foram realizadas inúmeras leituras, visto o caráter teórico do estudo, e, a partir delas, foi possível chegar a algumas considerações que, por se pretenderem científicas, são também limitadas e provisórias.

Em princípio, parece fundamental ao professor refletir sobre o processo de *aprendizagem*, tendo em vista que sua concepção sobre como a criança aprende reflete-se em sua prática docente, repercutindo, por óbvio, em seu modo de ensinar.

Ao professor dos anos iniciais é essencial compreender os processos de *alfabetização* e *letramento*, considerando-os fenômenos diferentes, porém entrelaçados no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades por eles implicadas.

É razoável supor que o entendimento sobre o que é *leitura* e suas operações faz parte do que seriam os conhecimentos teóricos básicos do alfabetizador quando seu objetivo for o de promover um ambiente letrado e significativo aos seus alunos. Nesse sentido, para a grande maioria dos autores aqui tratados, aprender a ler consiste na leitura com compreensão,

não equivalendo meramente à decifração de um código.

Como pôde ser constatado neste trabalho, a leitura se aprende na interação com o outro e/ou com os objetos de estudo – que, neste caso, pode ser uma letra, uma palavra e/ou um texto; e que, para ser capaz de ler, é imprescindível, em um contexto formal, o auxílio de um adulto ou de um colega mais experiente que possa instruí-la, possibilitando à criança circunstâncias que envolvam materiais escritos autênticos e interessantes.

Alguns fatores foram relacionados com a aprendizagem da leitura (físicos e fisiológicos; sociais, emocionais e culturais; perceptivos, cognitivos e linguísticos), pois eles podem interferir de uma maneira ou de outra no desenvolvimento das habilidades implicadas pelo ato de ler.

De acordo com a abordagem sociocultural, quando os processos de leitura e escrita se iniciam, o professor deve considerar as apropriações das crianças em relação às habilidades já desenvolvidas, investigando os conhecimentos já construídos, afastando-se do pressuposto de que a criança nada sabe. Como já abordado, vários autores afirmam que o docente deve levar em conta a competência linguística da criança, especialmente em nível oral, e vincular o ensino à língua que ela já utiliza.

Também foi mencionada a importância de se conhecer o aluno em sala de aula, avaliando se ele provém de um lar que proporciona diversas formas de leitura, caso contrário o professor pode ofertar situações de imersão na cultura escrita, afetando positivamente sua aprendizagem.

Para que a aprendizagem da leitura pelo aprendiz seja bem sucedida, é fundamental que ele desenvolva uma série de habilidades, neste caso, de decodificação e de compreensão, e que o docente propicie o ensino de estratégias de leitura, a fim de tornar esse processo menos complexo.

A leitura inicial que envolve o desenvolvimento de habilidades de decodificação resulta na leitura de forma autônoma. Para tanto, o sujeito deve ser capaz de estabelecer adequadamente a correspondência letra-som e reconhecer as palavras instantaneamente, de forma rápida e inconsciente. São essas operações junto a pistas estruturais e contextuais que permitem ao aprendiz automatizar o processo de decodificação das palavras e ler de forma autônoma.

Como já dito, o desenvolvimento da consciência fonológica junto à habilidade metalinguística ajuda o sujeito a explorar semelhanças e diferenças entre as palavras, além de propiciar o entendimento sobre as relações e/ou correspondências entre os sons da língua e o código escrito, o que apoia a efetiva aprendizagem da leitura inicial. Contudo, essas

habilidades não cessam seu desenvolvimento, ao contrário, elas seguem em desenvolvimento no processo de compreensão, pois esta operação requer que aquelas habilidades sejam consolidadas, ampliadas e aperfeiçoadas para a leitura proficiente. Quanto mais o sujeito manejar essas habilidades de forma eficaz, mais a leitura tende a se tornar uma atividade satisfatória, estimulante e prazerosa.

Esta investigação pretendeu oportunizar o entendimento de que, no processo de compreensão, o desempenho do sujeito depende do desenvolvimento de suas habilidades, bem como do material que lhe for oferecido. Esse material deve apresentar legibilidade apropriada, para que o sujeito possa ler com precisão e fluência, de forma rápida. Além disso, o uso de estratégias de leitura, assim como o acesso a informações sobre os diferentes tipos de estruturas e gêneros textuais permite ao aprendiz uma leitura mais coerente.

Dentre as habilidades/estratégias que podem contribuir para a leitura compreensiva, descritas nesta pesquisa, foram estudadas a inferência e a formulação de hipóteses. As inferências parecem fundamentais, pois auxiliam o sujeito a projetar possibilidades sobre o significado de palavras em função do contexto em que surgem. Já as hipóteses criam expectativas, permitindo que o leitor faça deduções, suposições, perguntas, as quais vão sendo confirmadas, ou não, no decorrer da leitura. Além disso, cabe registrar a importância atribuída à intenção do leitor, que pode interferir não somente na compreensão de um texto, mas também na motivação para a leitura.

Em função de todos esses fatores, quando a criança está aprendendo a ler, pode apresentar dificuldades no desenvolvimento das habilidades pressupostas pela leitura. Ao fazer o mapeamento de alguns indicadores, que podem perturbar o processo de desenvolvimento das habilidades de decodificação e de compreensão em leitura, tive como meta chamar a atenção para que sejam observados pelo professor de sala de aula, acreditando que se essas dificuldades forem percebidas de modo apropriado poderão ser trabalhadas no contexto escolar.

Ao final desta investigação, tendo em vista a proposta de diretrizes para uma instrumentalização docente e em concordância com a maioria dos autores aqui referidos, entendo que um professor com bom preparo teórico-metodológico e técnico, que compreenda as operações que envolvem a leitura e sua aprendizagem, tem condições de oferecer ao aprendiz um ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades que subjazem esse processo. Se nesse percurso a criança apresentar alguma dificuldade em desenvolver as habilidades que o ler requer, o professor pode propiciar um contexto de aprendizagem relevante e significativa, capaz de proporcionar as informações e estratégias necessárias para que o



aprendiz se aproprie do código escrito.

Enfim, a leitura abrange diversas possibilidades e não é isenta de mal-entendidos, por isso a importância de uma série de habilidades ser desenvolvida pelo leitor e de que algumas estratégias possam ser ensinadas a ele, afim de que o ler não seja uma atividade tortuosa, mas gratificante.

A leitura envolve interação e transcende o espaço escolar. Penso que ela deva ser ensinada como uma atividade sociocultural, tendo em vista seu valor quando se vive em uma sociedade letrada e em que se busca alcançar um mínimo de autonomia. Daí a atitude indispensável do professor como mediador nesse processo, pois ser mediador “deve significar, antes de mais nada, estar entre o conhecimento e o aprendiz e estabelecer um canal de comunicação entre esses dois pontos” (MASSINI-CAGLIARI e CAGLIARI, 1999, p. 225).

Esta investigação possibilitou-me constatar que a aprendizagem da leitura envolve operações complexas e que pode ser analisada desde múltiplos olhares, como, por exemplo, a partir do nível de interpretação que, em função das restrições deste trabalho, não foi investigado.

Espero que este estudo possa contribuir para que questões aqui explicitadas teoricamente sejam testadas e averiguadas. Uma dessas possibilidades é apurar os conhecimentos que o professor alfabetizador tem sobre os processos que envolvem a leitura (operações, habilidades, fatores condicionantes etc.). Outra questão que pode ser vislumbrada é a aplicação das diretrizes que proponho, tendo em vista que elas mesmas e o aporte teórico que as fundamenta podem ser objeto de estudo em um curso de nível de graduação ou mesmo de formação continuada para professores, levando em consideração sua relevância e utilidade como instrumentalização da prática docente.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A Leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A Leitura: Teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.
- AZEVEDO, Tânia Maris de; ROWELL, Vania Morales. Uma Proposta de língua materna instrumental para o Ensino Fundamental. In: I Congresso Latino-Americano sobre formação de professores de línguas, 2006, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: UFSC, 2006, v. 1, p. 124-138.
- AZEVEDO, Tânia Maris de. *Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões*. In: DESENREDO (Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo), v. 6, n. 2, p. 198-214, jul./dez., 2010, Passo Fundo, RS.
- AZEVEDO, Tânia M.; ROWELL, Vania M. Problematização e ensino de língua materna. In: RAMOS, Flavia B.; PAVIANI, Jayme (Org.). *O professor, a escola e a educação*. Caxias do Sul: Educs, 2010, p. 211-230.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins fontes, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BORTOLI, Lúcia Helena de. *Leitura: os nós da compreensão*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRUNER, Jerome. S. Introdução. 2.ed. In: VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. 11.ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. 4.ed. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- COLOMER, Teresa, CAMPS Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DASCAL, Marcelo. *Interpretação e Compreensão*. Coleção filosofia e ciência. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

DUBOIS, J. et al.. *Dicionário de Linguística*. 10.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

DUTRA, Luis Henrique de Araújo. *Introdução à Epistemologia*. São Paulo: UNESP, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

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

FIGUEIREDO, Vera Lúcia Marques de. *WISC-III - Escala de Inteligência Wechsler para Crianças*. 3.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

FOUCAMBERT, Jean. *Leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor: Aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: UFPR, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 36.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 8.ed. São Paulo: Ática, 2004.

IBGE. Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores\\_sociais\\_municipais/indicadores\\_sociais\\_municipais.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf)> Acesso em 29/07/2013

JOLIBERT, Josette; SRAÏKI, Christine. *Caminhos para aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2008.

KANT, Immanuel. *Crítica da Razão Pura*. 5.ed. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da Leitura*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2.ed. São Paulo: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 14.ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 14.ed. São Paulo: Pontes, 2012.
- LOFFREDO, Ana Maria. *A cara e o rosto: ensaio sobre Gestalt terapia*. São Paulo: Escuta, 1994.
- LUCKESI, C.; BARRETO, E.; COSMA, J.; BAPTISTA N. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1987.
- LURIA, Alexander Romanovich. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- LURIA, Alexander Romanovich. Vigotskii. In: VYGOTSKY, L., S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6.ed. São Paulo: Ícone, 1998, p. 21-38.
- LURIA, Alexander Romanovich. *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 4.ed. São Paulo: Ícone Editora, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MASSINI-CAGLIARI, Gládis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.
- MATUI, Jiron. *Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.
- MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de Aprendizagem*. 2.ed. São Paulo: EPU, 2011.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/1876-1994)*. São Paulo: UNESP, 2000.
- NÓVOA, António. A Formação da profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-33.
- NÓVOA, António. O Passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Profissão professor*. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 1995a, p. 13-34
- NÓVOA, António. O regresso dos professores. In: *Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, 2007. Disponível em: <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>>. Acesso em: 18 maio, 2013.
- PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, L. et al. (Org.). *Formando professores profissionais*. Quais as estratégias? Quais as competências? 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 11-22.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. *Estudos da linguagem na educação*. Caxias do Sul: Educs, 2012.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIETRI, Émerson de. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

POZO, Juan Ignacio. *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RÖSING, Tania M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. 2.ed. Passo fundo: UPF, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Profissão professor*. 2.ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SAUSSURE, Ferdinand de; BALLY, Charles; SECHEHAYE, Albert; RIEDLINGER, Albert. *Curso de lingüística geral*. 20.ed. São Paulo: Cultrix, 2006

SCHULTZ, Duane P.; SOBRAL, Adail U.; GONÇALVES, Maria. S. *História da psicologia moderna*. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. 8.ed. In: GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2004.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, Magda Becker. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF*, 2001. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégia de leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia cognitiva*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

UNESCO. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/united\\_nations\\_international\\_decades/](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/united_nations_international_decades/)> Acesso em 23/02/2013

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. 2.ed. São Paulo: Papirus, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1996, v. 4

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 6.ed. São Paulo: Ícone, 1998.