



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**AURIZETE DE ALMEIDA SALES SILVA**

**A LEITURA E A FORMAÇÃO DA HABILIDADE LEITORA:  
(DES)CONSTRUINDO SABERES E (RE)CONSTRUINDO  
POSSIBILIDADES**

**CAMPINA GRANDE  
2012**

**AURIZETE DE ALMEIDA SALES SILVA**

**A LEITURA E A FORMAÇÃO DA HABILIDADE LEITORA:  
(DES)CONSTRUINDO SABERES E (RE)CONSTRUINDO  
POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) para apreciação e aprovação, em cumprimento às exigências para obtenção do diploma de graduação em Pedagogia pela referida instituição, sob a orientação da Profa. Ms. Maria do Socorro Moura Montenegro.

Campina Grande

Junho/2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S381l Silva, Aurizete de Almeida Sales.  
A leitura e a formação da habilidade leitora [manuscrito]:  
(des)construindo saberes e (re)construindo possibilidades /  
Aurizete de Almeida Sales Silva. – 2012.  
43 f.  
  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em  
Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Educação, 2012.  
“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Ma. Maria do Socorro Moura  
Montenegro, Departamento de Educação”.

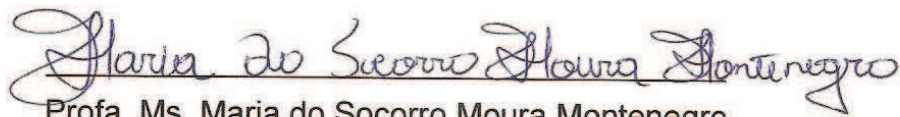
1. Prática de leitura. 2. Prática pedagógica. 3. Escrita. 4.  
Reescrita. I. Título.

21. CDD 371.33

**AURIZETE DE ALMEIDA SALES SILVA**

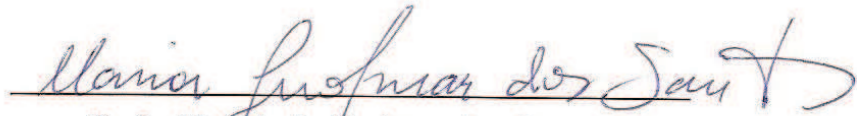
**A LEITURA E A FORMAÇÃO DA HABILIDADE LEITORA:  
(DES)CONSTRUINDO SABERES E (RE)CONSTRUINDO  
POSSIBILIDADES**

**BANCA EXAMINADORA**



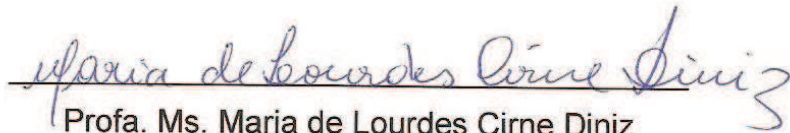
Profa. Ms. Maria do Socorro Moura Montenegro

Orientadora



Profa. Ms. Maria Gudmar dos Santos

Membro da Banca



Profa. Ms. Maria de Lourdes Cirne Diniz

Membro da Banca

Campina Grande, 20 de junho de 2012

**Livro: a troca**

*Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.*

*Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava um no outro e fazia telhado.*

*E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro.*

*De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras.*

*Fui crescendo, e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas.*

*Só por causa de uma razão: o livro agora Alimentava a minha imaginação.*

*Todo o dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.*

*Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava.*

NUNES, LB. *Mensagem para o Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil*, 1982.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos, primeiramente, a **Deus** por ter iluminado nossas vidas, abençoando-nos e permitindo-me trilhar pelo caminho do conhecimento.

Aos nossos **pais**, pela orientação, pelo amor e pelo sacrifício ao qual sempre se submeteram, para que tivéssemos oportunidade de estudar.

Aos meus **irmãos e filha**, pelo amor, compreensão, renúncia e estímulo para que eu pudesse perseverar na luta pelo meu ideal.

Ao Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba, especialmente, aos **professores do Curso de Pedagogia** pelo empenho em buscar promover um curso de qualidade e por terem acreditado no nosso potencial.

A **Maria do Socorro Moura Montenegro** pela orientação segura, pelo apoio e incentivo dada a minha pessoa, fazendo-me crer que é possível, estimulando-me sempre a perseverar nesta caminhada.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que conseguíssemos realizar a presente pesquisa.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>03</b>
<b>1</b>	<b>A LEITURA E O LEITOR NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E CULTURAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>03</b>
1.1	A aquisição da leitura e a formação da habilidade leitora.....	03
1.2	Estratégias de leitura e a formação do leitor: uma abordagem geral.....	10
<b>2</b>	<b>O TRABALHO COM A LEITURA NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....</b>	<b>12</b>
<b>3</b>	<b>PESQUISANDO A PRÁTICA DE LEITURA NA SALA DE AULA.....</b>	<b>20</b>
3.1	A leitura e os gêneros textuais.....	22
3.2	Sequência didática: O que é? Como se faz?.....	25
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>28</b>
<b>5</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>32</b>

## Resumo

Este trabalho teve como objetivo geral compreender e analisar alguma das dificuldades encontradas no cotidiano pedagógico de duas professoras da zona rural da rede pública de ensino na cidade de Pocinhos – PB no que concerne ao trabalho com a leitura e a produção de textos dos alunos. O presente trabalho utilizou-se da pesquisa bibliográfica e de campo como possibilidade para justificar os objetivos desse trabalho. A metodologia desse trabalho centrou-se na técnica de abordagem de um questionário para as professoras e junto a ele solicitamos, ainda, que as referidas professoras utilizassem uma sequência didática com os alunos. Dessa forma, o embasamento teórico desse trabalho trata da importância do trabalho com a leitura, a escrita e a reescrita no contexto de sala de aula, para que se possa formar tanto a habilidade leitora como o leitor proficiente crítico na escola. Para isso, buscamos nos fundamentar em estudiosos, como Kaufman & Rodriguez (1995), Coracini (1999), Piaget (1896 – 1980), Vigotsky (1896 – 1934), Solé (2000), Silva (2002), Orlandi (1988), Kato (1997), Kleiman (1989), e Martins (2002), inclusive no Referencial Curricular Nacional (2001). Enfim, percebemos que a escola, por intermédio do professor, necessita urgentemente, repensar sua prática pedagógica e/ou redimensioná-la, no sentido de ter em mente que precisa estar sempre se atualizando, seja com leituras de produções científicas da área ou mesmo participando das formações continuadas.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica do(a) professor(a); Leitura; Escrita; Reescrita



## Abstract

This study aimed to understand and analyze some of the difficulties encountered in the daily teaching of two teachers in rural public schools in the city of Pocinhos - PB with respect to work with reading and production of student writing. This work made use of literature and field as a possibility to justify the objectives of this work. The methodology of this study focused on the technical approach of a questionnaire to the teachers and ask with him, though, that such a sequence utilizassem teachers teaching with students. Thus, the theoretical foundation of this work deals with the importance of work with reading, writing and rewriting in the context of the classroom so that they can form both the ability reader as the reader proficient in critical school. For this, we seek to support scholars such as Kaufman & Rodriguez (1995), CORACINI (1999), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Solé (2000), Silva (2002), Orlandi (1988) Kato (1997), Kleiman (1989) and Martins (2002), including the National Curriculum Reference (2001). Finally, we realized that the school through the teacher, urgently needs to rethink their practice and / or resize it, to keep in mind that need to be always being updated, either with readings of scientific productions of the area or even participating of continuing education.

**Keywords:** Teaching practice of (a) teacher (a), Reading, Writing, Rewriting

## INTRODUÇÃO

Esse trabalho teve como objetivo geral compreender e analisar alguma das dificuldades encontradas no cotidiano pedagógico de duas professoras da zona rural da rede pública de ensino na cidade de Pocinhos – PB no que concerne ao trabalho com a leitura e a produção de textos dos alunos. Tendo em vista que temos como objetivos específicos: Identificar os problemas de leitura apresentados pelos alunos e alguns fatores que contribuem para a formação do leitor-mirim; Apresentar sequência de atividades de leitura, escrita e reescrita para ser desenvolvidas em sala de aula e; Oferecer subsídios teóricos e metodológicos acerca do trabalho de leitura.

O problema da leitura, da escrita e da reescrita, hoje, no âmbito educacional no nosso país, ainda continua sendo um problema extremamente complexo. As várias pesquisas que foram e ainda são feitas não foram e nem são capazes de dar conta dessa complexidade.

Autores a exemplo de Isabel Solé (1998) afirmam que a prática de leitura de textos variados é de grande relevância para a melhoria da vida pessoal e profissional dos indivíduos, dada suas necessidades comunicativas somente realizáveis através da adequada organização do discurso aos objetivos e situações de produção propostos e veiculado no/pelo texto (falado ou escrito).

Acreditamos que o não entendimento das práticas de leitura pode acarretar uma compreensão inadequada do texto na construção de uma imagem preconceituosa em relação ao leitor (não saber ler, é iletrado, é analfabeto, é burro), colocando-o a margem da sociedade.

Diante disso, cabe à escola - principal instituição responsável pela sistematização dos conhecimentos - melhorar a competência comunicativa dos nossos alunos. De que forma? A partir do momento em que a escola busca desenvolver um trabalho no qual considera a leitura como condição indispensável para a formação leitora de seu aluno, incluindo nessa formação leitora toda a gama da diversidade de textos que se encontram, muitas vezes, no contexto da família e também da escola para e que, geralmente, fica relegado, jogado, quando se poderia buscar explorá-lo, de acordo com a variedade de textos existentes no cotidiano de cada aluno, se considerar que eles têm realidades diferentes.

Partimos dessa ideia de que a leitura é condição essencial à formação leitora e também humana, considerando-se que ela contribui para ampliar os horizontes de nossos alunos que, por sua vez, pode contribuir também para redimensionar nossa prática docente, visando oportunizar ao aluno-leitor-produtor de textos uma postura crítico-reflexiva em relação à sua própria produção escrita. Considerando desde situações informais de comunicação até aquelas que exijam maior nível formal e/ou argumentatividade, no tocante a obtenção dos objetivos pretendidos.

Vale enfatizar que optamos por esse estudo por acreditarmos ser a leitura uma das práticas mais importantes para o exercício da cidadania do nosso aluno, assim como para a sua formação leitora do nosso aluno, o estímulo a sua criticidade e, conseqüentemente para a formação do ser humano.

Sabe-se que se direcionarmos para uma leitura crítica, estaremos também contribuindo para a formação intelectual do sujeito que se pretende formar, além de saber que ela contribui para desenvolver a expressão verbal do aluno, vez que ela se ausenta do dia-a-dia de nosso aluno.

Para isso, nossa metodologia utilizou como técnica de abordagem um questionário para as professoras e junto a ele solicitamos, ainda, que as referidas professoras utilizassem uma sequência didática com os alunos.

Dessa forma, o embasamento teórico desse trabalho trata da importância do trabalho com a leitura, a escrita e a reescrita no contexto de sala de aula, para que se possa formar tanto a habilidade leitora como o leitor proficiente crítico na escola. Para isso, buscamos nos fundamentar em estudiosos, como Kaufman & Rodriguez (1995), Coracini (1999), Piaget (1896 – 1980), Vigotsky (1896 – 1934), Solé (2000), Silva (2002), Orlandi (1988), Kato (1997), Kleiman (1989), e Martins (2002), inclusive no Referencial Curricular Nacional (2001).

Esse trabalho em primeiro lugar trata de refletir abreviadamente sobre algumas concepções de leitura que passa necessariamente pelo trabalho com a escrita e reescrita de textos; em segundo lugar trata dos aspectos relacionados à prática de leitura, a formação do leitor na escola do ensino fundamental, à correção e avaliação da leitura na escola, o processo de organização da prática de leitura que podem ser consideradas bem sucedidas, entre outros e em terceiro lugar trata de analisar a pesquisa desenvolvida com as professoras com relação a sua concepção de leitura e as dificuldades encontradas por ela em sala de aula.

## 1. A LEITURA E O LEITOR NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA E CULTURAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O ato de ler é uma atividade cognitiva que está presente no dia-a-dia das pessoas, até porque ela é necessária para que se possa viver, considerando que é a partir da leitura que conseguimos formular diferentes interpretações sobre a realidade em que vivemos e cabe a nós, decidir a melhor forma de pô-la em prática. Para melhor explicar o sentido dessa concepção de leitura, tomamos emprestadas algumas palavras de Kato ao afirmar que:

Ler é a forma mais ampla de se deslocar; de ser outros, de antecipar mundos que ainda não existem; de destruir castelos erguidos sobre cartas, de anunciar a nudez de todos os reis; o jeito de viajar pelo tempo; o caminho mais seguro para aprender [...] é se construir em direção ao belo, ao bom, ao verdadeiro. [...] Ler é recusar a rapidez e o juízo sumário que surge das trevas. E, sobretudo, a sabedoria que nasce quando queremos escutar. Em grande medida, somos o que lemos. O que não é outra forma de dizer que deixamos de ser aquilo que não lemos. Por isso, devemos ler muito; em qualquer hora. (KATO, 1997, p. 63)

A partir da concepção da autora ficou evidenciado que é ler é muito mais do que se imagina, por isso a escola precisa se preocupar com essa prática, até porque percebemos nessa concepção, diferentes posturas teóricas na tentativa de conceituar a leitura.

Uma das posturas apresentada por Kato (1997) se volta para aquela que defende o texto como fonte única de sentido, concepção esta a qual não é aceita por ela e nem pela concepção que defendemos. Daí não precisar envidar esforços para perceber que essa concepção é advinda de um viés estruturalista e mecanicista da linguagem, em que o sentido do texto seria encontrado no âmbito da palavra ou da frase, restrito à forma.

Nessa perspectiva, a leitura teria certa dependência ao texto, sendo o leitor apenas o decifrador desse sentido. O texto se objetiva, ganha existência própria e parece não ter nenhuma relação com o sujeito e a situação comunicativa.

Martins (2002) afirma que há outra concepção de leitura oposta que tem raízes nas teorias voltadas para a psicologia cognitivista, muito embora não as aprofundemos, apenas tratamos de evidenciá-los, como forma de registro.

De acordo com algumas leituras feitas sobre o ato de ler, a leitura, também, é entendida como resultado de dois componentes: a) o leitor - portador de esquemas socialmente adquiridos acionaria esses conhecimentos prévios; b) o texto - conjunto de elementos estruturais que ofereceria as informações para a confirmação desses conhecimentos previamente levantados.

Para Coracini, (1995; p.14) o bom leitor “é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções”. Nessa concepção, a escola parece estar longe de formar o leitor com esse perfil e essas características, se entendermos a leitura nessa abordagem, percebemos que o leitor deve assumir uma posição ativa diante da leitura.

Pensemos no leitor enquanto formador do leitor, compreendendo que é preciso que ele, também, seja um leitor em potencial, até para que ele possa exigir isso de seu aluno, além de ter a credibilidade necessária, de forma que o exemplo contribua para formar o leitor.

Trata-se, pois, do professor proporcionar a prática de leitura para que o aluno possa ser um leitor crítico, de modo que se restrinjam as leituras e que esse leitor-aluno não tenha dificuldades, considerando que o espaço escolar não tolha a formação do leitor crítico. E o que é tolher? Tolher é dificultar as possíveis inferências do leitor no texto, é não aceitar as ideias do leitor, é não deixar o leitor se sentir a vontade na leitura para dizer o que pensa, enfim, não acabaremos de enumerar o que o leitor pode fazer com a leitura, pois são infinitas as suas estratégias e táticas, basta que o professor tenha uma concepção de leitura bastante ampla para exercitá-la com o seu aluno. A subjetividade do leitor precisa ser aceita e de certa forma respeitada.

Portanto, o leitor se tornaria um eterno prisioneiro do texto: seu conhecimento de mundo ou interferência não é autorizado, cabendo a ele restringir-se às informações apresentadas no texto. Assim, o leitor é submisso ao texto, que passa a ser objeto de maior importância nessa relação de construção de significado(s).

Desnecessário seria dizer que esta concepção parece ser um prolongamento da visão tradicional ascendente, na medida em que ela se acrescenta apenas, numa visão mais ou menos estereotipada dos componentes da comunicação, os dados do leitor (experiências e conhecimentos prévios): Se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número de leitura (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então, o texto é ainda autoridade,

portador de significados por ele limitados, ou melhor autorizados: o texto teria assim, primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, aprender o(s) sentido(s) nele inscrito(s). (CORACINI, 1995, p.15).

Observamos que algumas das concepções teóricas que concebe a leitura como interação leitor-texto-autor e volta-se para uma leitura dinâmica e com abertura de sentidos, proporcionando para uma leitura direcionada para essa tríade. Neste sentido, o ato de ler assume um caráter sociocultural e discursivo, faz parte da vida do aluno-leitor, desde os anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo, na escola de ensino fundamental – primeira fase.

E, a leitura passa a ser um instrumento básico para a convivência e a participação nessa sociedade letrada na qual vivemos. Uma ferramenta, cujo instrumento serve para a compreensão e a realização do ser humano na sociedade contemporânea. Sendo assim, ela deve ser considerada um dos instrumentos de apropriação do saber conquistado e acumulado pela humanidade, ao longo do tempo.

Assim, a criança pode sentir-se um cidadão inserido na sociedade moderna com pleno domínio dos símbolos da comunicação humana e o ato de ler, aqui, é entendido como o resultado da interação do leitor-autor- texto, nessa tríade relação na qual os resultados da diversidade de textos que circulam socialmente sejam considerados, cada vez mais, de grande prestígio social ou não, isso vai depender da concepção que o sujeito-aluno tem. O importante nesta concepção é que o leitor interaja e produza discursos atrelados às necessidades comunicativas.

De acordo Martins (2002) e Silva (2002) é necessário repensar acerca do que é ler e dos materiais oferecidos para leitura no contexto da escola, pois, do ponto de vista histórico, o ser humano, ao longo do tempo, tanto vai se construindo como vai se constituindo e conseqüentemente, constituindo a sua subjetividade relativos aos seus pontos de vista.

Dessa forma, é possível “romper” com a concepção mítica de leitura, no sentido de dessacralizá-la, ou seja, não colocá-la como a salvadora do mundo, mas saber que o leitor que

[...] não considera leitura o ato de intelecção de bestsellers, de livros religiosos, de jornais “populares”, revistas femininas, novelas sentimentais,

livros de auto-ajuda. Nega-se a existência de leitores, pois, espera-se que todos leiam clássicos da literatura, revista e jornais cultos e eruditos [...] (CÓCCO e HAILER, 1999, p. 13).

O ponto de partida para praticar a leitura intensamente até atingir a plenitude do aluno é entendê-la, também, como estimuladora da escrita, muito embora se saiba que há um lugar comum quando se defende que “quem ler bem, escreve bem”, sabendo-se que na maioria das vezes, isso não acontece. Pode-se até ventilar tal possibilidade, mas não deve ser considerado como verdade absoluta, até porque se sabe também que ela não existe na perspectiva que assumimos a leitura nesse trabalho.

Nada de forçar a criança a escrever, ela precisa ser estimulada a reconhecer a sua importância e fazê-la com certo prazer, pois essa postura contribui consciente e/ou inconscientemente para o fracasso da leitura no contexto escolar. Uma aprendizagem mecânica de ler e escrever que não se apoie em ideias e conhecimentos adquiridos pelas crianças sobre a linguagem, não pode vir acompanhado de uma real compreensão dos usos e funções da linguagem,

Do contrário, a escola estará contribuindo para formar, apenas, um (a) decodificador (a) do código linguístico, assim como estará contribuindo e reforçando cada vez mais o treinamento de um (a) copista, que não conseguirá entender nem fazer-se entender como existe muitos por aí, desde a educação infantil a universidade.

Diante disso, a concepção de leitura na proposta sócioconstrutivista desenvolvida por Vygotsky e seus seguidores (1896-1934) e Piaget (1896- 1980), contribuem para que “Os estudos de Vygotsky e seus seguidores sobre aquisição da linguagem como fator histórico e social enfatizam a importância da interação e da informação linguística para a construção do conhecimento” (CÓCCO e HAILER, 1999, p. 3).

### **1.1 A Aquisição da Leitura e a Formação da Habilidade Leitora**

O processo de aquisição da habilidade leitora demanda uma série de procedimentos que vai desde o conhecimento teórico-metodológico adequado à

formação do ambiente propenso para a leitura, até posturas mais eficazes da criação de um contexto leitor propício à reflexão e modificação de hábitos antigos frente a novos atos, advindos do conhecimento por novas leituras. É, portanto, um tema extremamente complexo e que merece maior atenção por parte do professor.

Sendo assim, tecemos alguns comentários sem muita profundidade em face de profundidade exigida para a abordagem da questão.

Ler e escrever são atividades indissociáveis. Antes mesmo de a criança saber ler socialmente, ou seja, ler como as pessoas alfabetizadas, ela já observa, pensa e vai adquirindo concepções individuais sobre o processo leitor. Apesar de se iniciar desde o nascimento, somente por volta dos 06 a 08 anos a criança tem uma percepção mais apurada sobre o funcionamento da linguagem, sobretudo, escrita, e, conseqüentemente, do processo de leitura, entendida aqui numa abordagem mais profunda do termo.

Provavelmente, é nessa fase que a criança tem consciência da existência diferenciada entre leitura silenciosa e em voz alta, reconhece com mais precisão que a leitura de histórias é feita em livros, e as notícias são lidas em jornais, percebe que a leitura de uma bula de remédios serve para saber usar o remédio, sabe que as receitas podem ser lidas, compreendidas e transformadas em algo concreto e compreendem que os manuais de brinquedos e jogos servem para entender como eles devem ser montados e usados. Além disso, já se verifica a concepção de quantidade e direção, princípio bastante considerado nos estudos de Emília Ferreiro, acerca da aquisição da linguagem pela criança.

Entretanto, essa percepção e evolução da criança leitora no mundo da leitura (escrita) são adquiridas à medida que interage com o meio em que vive, especialmente, observando o adulto, inicialmente no seio da família e, depois, na escola, se espelhando no professor, lendo diversos materiais, enfim, sendo “modelo de leitor” e, conseqüentemente atribuindo sentido à leitura.

A priori, é importante ressaltar que na aprendizagem da leitura/ escrita, as crianças têm como ponto de partida o sentido do mundo e dos objetos que as cercam. Elas aprendem pensando, refletindo, estabelecendo relações entre o que veem e/ ou leem. “O ato de ler é o processo de construir significado a partir do texto. Isto se torna possível pela interação entre os elementos textuais e os conhecimentos do leitor. Quanto maior for à concordância entre eles, maior a probabilidade de êxito na leitura” (CÓCCO e HAILER, 1999, p. 20).



Algumas avaliações nacionais e internacionais constataram que um número significativo de alunos brasileiros não compreende o que lê, não faz relações entre as múltiplas informações que recebe, tem dificuldade de interpretar, apropriar-se do conhecimento trazido pela leitura e fazer deduções. Falta-lhes competência leitora. Falta-lhes um trabalho de leitura centrado no desenvolvimento de habilidades necessárias à proficiência em leitura.

Diante das aferições feitas à leitura é, sem dúvida, fator imprescindível na formação cultural, intelectual ética e social dos indivíduos. É, portanto, encarada como mecanismo vital, decorrente da interação do autor-leitor, tendo o texto como material viabilizador dessa interação. A leitura é nesse contexto condição mínima para a qualidade de vida do leitor cidadão. Podemos entender essa habilidade necessária para a apropriação do conhecimento nas diversas áreas do saber, devendo a escola adequar sua prática e seus currículos quando comparados numa dimensão histórica e cultural.

Das mil coisas e conteúdos que a escola faz a tenta fazer, a PISA está nos mostrando que ela se esquece da mais essencial dar ao aluno o domínio da linguagem. Se fosse necessário gerar um slogan para todas as escolas de todos os níveis, esse seria. Só há uma prioridade na escola brasileira: ensinar a ler e entender o que está escrito. (CASTRO, 2001, p.01)

De acordo com os estudiosos da leitura, a exemplo de Isabel Solé (1998), Ezequiel Theodoro da Silva (2002), Orlandi (1988), Lerner (2002), entre outros, é necessário fazer uma distinção entre ler e aprender a ler, considerando que ler também é estabelecer uma comunicação com textos impressos, por meio da busca da compreensão. Aprender a ler é, assim, um processo que se desenvolve ao longo de toda escolaridade e de toda a vida.

Segundo Soares (1998), a aprendizagem da leitura não se restringe ao primeiro ano de vida escolar, visto que, nesse período se priorizaria, apenas, a decodificação de letras e sons. Esse processo vai mais além. É algo que se enriquece com novas habilidades na medida em que se manejam textos adequadamente e cada vez mais complexos, vinculados ao contexto social de uso.

Assim [...] é necessário reconhecer que alfabetização - entendida como aquisição convencional do sistema de escrita - distinguiu-se de letramento - entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais [...] (SOARES, 2004, p.2)

Consideramos que essa observação se torna pertinente, se considerarmos os dois processos: alfabetização enquanto aquisição do código linguístico e o uso eficaz desses códigos em situações reais de leitura, pois, alfabetização e letramento são indissociáveis e interdependentes. A formação do leitor passa pela alfabetização e segue pela obtenção gradativa dos níveis de letramento, que por sua vez, só serão adquiridos quando centrados num contexto social onde a leitura esteja enraizada em situações reais de acontecimento, ou seja, ler porque se precisa, sente-se necessidade fazer isso.

Neste contexto, a leitura deve ser o eixo norteador para a alfabetização (processo referente à aquisição do funcionamento da escrita), visto que são processos dicotômicos, porém, complementares e que, numa perspectiva sociodiscursiva de linguagem a escrita somente adquire sentido quando consegue responder a questões do tipo: O que vou escrever? Para que(m) vou escrever? De que forma a minha escrita será valorizada? Com que objetivos a escola produzirá um texto?

Posto isso, é inevitável o processo de alfabetização que descarte o texto, em toda sua complexidade, uso e função social como suporte na aprendizagem da significação e comunicação vinculada aos vários contextos de uso, segundo o referencial Curricular Nacional (PCN - Língua Portuguesa, 2001). Parece-nos que quando a criança chega à escola já é um “bom leitor do mundo”, mas a escola não aproveita toda essa ânsia e vontade de ler da criança que, advém, na maioria das vezes, do seu contexto familiar, pois sabemos que, desde muito cedo, a criança começa a observar, a antecipar, a interpretar e a interagir com o mundo, dando-o significado, através dos seres, dos objetos e das situações que a rodeiam. Sabemos, também, que ela, geralmente, utiliza estas mesmas estratégias para compreender esse mundo letrado ao qual ela vive. Tudo isso, deve ser aproveitado no momento de sua alfabetização.

Mary Kato (1997, p. 66) assegura que o trabalho de leitura na escola “[...] *Tem por objetivo levar o aluno à análise e à compreensão das ideias dos autores e buscar no texto os elementos básicos e os efeitos de sentido*”, mas infelizmente, a escola, parece se esquecer de tudo isso”.

Sabemos o quão importante é para o leitor(a)/aluno(a) a necessidade que ele tem de se envolver e se emocionar com a leitura, de modo que se busque compreendê-la para que possa, gradativamente, adquirir uma visão mais ampla de

tudo que lhe cerca e também das situações, pois elas também estão presentes nos vários “Gêneros Textuais” que estão materializados nas histórias, nos contos, nas crônicas, no jornal, nos jogos, nas receitas, na bíblia, na internet, através das mensagens presentes no seu contexto, seja na escola, em casa ou mesmo na comunidade em que se vive.

E na escola, a aquisição da leitura, inicia-se, a partir da alfabetização, onde o(a) professor(a) pode e deve abordar uma diversidade de textos com enfoques diferentes de interpretação, além de proporcionar o desenvolvimento de estratégias e habilidades para a aprendizagem significativa da leitura e obtenção do leitor proficiente.

## **1.2 Estratégias de Leitura e a Formação do Leitor: Uma Abordagem Geral**

Entendemos como estratégias de leitura as variadas formas com que o leitor procura a leitura, de modo que essa procura resulte, também, na relação que deve existir entre autor-leitor-texto pautado em questões de uso, conforme mencionado anteriormente. Além disso, acreditamos ser a leitura fator indispensável para alargar ou promover impressões pessoais ou coletivas acerca do mundo e de nós mesmos.

Desse modo, um trabalho de leitura precisa contar com estratégias que passam, inicialmente, pela formação do hábito do leitor - responsável pela formação de novos leitores - sobretudo, pelo investimento num ambiente propício à leitura – a sala de aula deve ser um ambiente que instigue tal prática, já que fora dela, na maioria das vezes, os alunos-leitores não dão continuidade a essas práticas de leitura.

O ato de ler ativa uma série de ações na mente do leitor pelas quais ele extrai informações. Essas ações ou “estratégias de leitura” passam despercebidas, na maioria das vezes, em nível de consciência”. Elas ocorrem simultaneamente, podendo ser mantidas, alteradas, incrementadas durante o trabalho de leitura.

Sabemos que a compreensão e interpretação de um texto constituem-se num processo caracterizado pela utilização de estratégias, como foi dito anteriormente para que possa haver a interação texto- leitor-autor. Ler um texto representa um esforço de busca de seu sentido, de suas intenções; “[...] e para que essa tarefa se

*processe de forma prazerosa e eficaz é fundamental planejá-la desde o início” (SOLÉ, 1998, p.12).”*

Para compreender um texto, o leitor utiliza diferentes conhecimentos anteriores: sua experiência de vida; aquilo que conhece sobre o estilo, a finalidade e a linguagem; suas vivências linguísticas. Por isso, atividades de leitura que contemplem questionamentos e reflexões acerca de finalidade, estilo, estrutura do texto, autor, título, entre outros aspectos são fundamentais. A esse respeito ver anexo I e II deste corpus.

Então, o levantamento do conhecimento prévio é fundamental não só para despertar a participação ativa do leitor, mas também para ajudá-lo a desenvolver sua expressão linguística, e conseqüentemente, sua habilidade leitora que será aprimorada por toda vida, a cada nova leitura e contato com variados textos. Consideramos, então, que a habilidade na leitura vai sendo cada vez mais aprimorada à medida que a capacidade intelectual do leitor vai sendo aprofundada.

Outra estratégia diz respeito à antecipação do que vai acontecer na leitura, pois, a formulação de hipótese tem a capacidade de desafiar a memória e a criatividade, despertando o gosto pela leitura.

Determinar os objetivos da leitura é fator fundamental, pois consideramos que esse fator auxilia, consideravelmente, nas pistas que os leitores precisam para que possam ajudá-los a refletir sobre o e/ou o(s) sentido(s) do texto e a esse respeito Kleiman afirma que

Há (...) evidência experimental que nos mostra que somos capazes de lembrar muito melhor aqueles detalhes de um texto que têm a ver com um objetivo específico. Isto é, compreendemos e lembramos relativamente aquela informação que é importante ao nosso propósito (1999, p. 30).

É necessário, ainda, enfatizar a importância do planejamento da leitura, porque dele dependerá a eficácia da aprendizagem e interpretação de um texto. Neste sentido, sendo a escola a instituição mais cotada para a formação do hábito de leitura, cabe ao professor a elaboração de um trabalho sistemático para o desenvolvimento adequado da leitura, principalmente quando seu público-alvo é formado por pessoas desassistidas de práticas de leitura fora da escola, a exemplo

de grande parte do público que compõe as escolas públicas. A título de reforço do que aqui expomos, apresentaremos outro texto de Ângela Kleiman (1999, p.43):

Uma vez que o leitor conseguir formular hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio, quanto os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aquele modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão.

Portanto, de acordo com Kleiman, após o debate que se estabelece com base em suas indagações e nas observações dos leitores, chega o momento de checagem: momentos de confrontar essas idéias levantadas durante todo processo de leitura que priorize atividades organizadas para o desenvolvimento ou aprimoramento das estratégias aqui abordadas, visto que há uma relação dialética entre usar estratégia de leitura e interpretar o texto. Emprega-se uma estratégia porque se está começando, tentando entender ou entendendo o texto; entende-se o texto porque as estratégias estão sendo aplicadas.

## **2. TRABALHANDO COM A LEITURA PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR**

Dentro do contexto educativo atual, percebemos, constantemente, práticas voltadas para exigir das crianças logo que ingressam na escola, que aprendam a ler e escrever e muitas vezes não se leva em consideração que estas crianças já fazem uma leitura de mundo, isto é, elas já falam, já pensam, tem suas vontades e imaginações afloradas. É como se esses pequenos estudantes tivessem uma mente apagada, e o professor tem a obrigação de fazer com que elas comecem a decodificar os sinais gráficos, para daí decorar as letras, juntar as sílabas, formar palavras, confeccionar frases, que na maioria das vezes não tem significado nenhum para as crianças, criando assim, o hábito de decorar, sem saber como, para quê e porque precisam aprender a ler.

A leitura nessa perspectiva assume caráter meramente estrutural, importando a superficialidade do processo de decifrar os sinais gráficos em detrimento da essência, da compreensão, muito embora que não se pode negar que a criança passa, necessariamente, por esse processo de decodificação ao qual estamos nos referindo. Assim sendo, Martins aprofunda uma outra concepção de leitura quando nos diz que *“No mundo da leitura prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade”* (2002, p. 25) “.

De acordo com Silva (2002) o que caracteriza a leitura como um “bicho papão” na escola é o desligamento da relação da leitura fora da escola com a de dentro dela, isto é, não há uma relação entre a leitura de mundo das crianças, como já nos dizia o renomado educador brasileiro - Paulo Freire - e o sistema de códigos existentes na escola. Sendo assim, para que aconteça, de fato, a leitura na escola, é necessário que o professor tenha consciência de que além da leitura no sentido de decodificação como já foi dito anteriormente também é imprescindível que se compreenda a leitura para podermos formar um sujeito capaz de se colocar, de se posicionar, mesmo a partir da alfabetização.

Sendo a leitura um processo dinâmico que possibilita que os aprendizes enxerguem o mundo de uma forma diferente, mais crítica e consigam formular inúmeras interpretações para a realidade que lhes são postas nos diversos contextos sociais em que se encontrem, cabe à escola e, sobretudo, ao professor criarem situações didáticas e discursivas em que o hábito de leitura seja instaurado. Tanto pelos alunos como pelos professores.

Para explicitar o sentido contido nesta perspectiva, Silva adverte que

Para que o “hábito” da leitura se desenvolvesse, seria necessário que as escolas e as famílias brasileiras permitissem o “acesso ao livro.” Porém, a maioria das escolas não possui bibliotecas e, aquelas que possuem, são geralmente mal utilizadas “(inexiste renovação de acervo, não há bibliotecários formados em escolas oficiais, os locais são inapropriados, etc...)”, porém, o preço dos livros geralmente está muito além das possibilidades econômicas dos alunos; o mercado do livro didático nem sempre oferece o que há de melhor: (...) não são todos os professores que sabem orientar adequadamente a leitura. (SILVA, 2002, p. 35-36).

Sendo uma atividade dotada de tantos desdobramentos, também é pelas palavras dos autores, materializado na leitura, que os alunos podem melhorar, consideravelmente, seu desempenho cognitivo. Cultivando o hábito de ler, eles aperfeiçoam o seu modo de interagir com novos conhecimentos.

Dessa forma, percebemos que os professores, e conseqüentemente nossas escolas devem estar preparadas para contribuir para a transformação dos nossos alunos em leitores competentes. Apesar de já existir uma movimentação de algumas pessoas e até mesmo por parte de órgãos governamentais neste sentido, é necessário também criar condições para que os profissionais da educação possam conduzir meios de incentivo à leitura. Tomamos, aqui, como exemplos, o aperfeiçoamento como profissional, o conhecimento teórico e prático acerca de como incentivar na criança o gosto pela leitura e a criação de contextos em que o professor possa ser leitor são apenas alguns procedimentos eficazes para a modificação do atual quadro caótico no tocante ao ensino/ aprendizagem da habilidade leitora de uma lista volumosa de tantos outros passos que devem ser adotados.

Neste sentido, fica mais fácil fazer com que a criança encontre sentido naquilo que lê. Entretanto, se nem o professor encontra esse sentido, ou seja, não se assume como leitor competente, o processo será desprovido de significado, sobretudo, para o aluno, como já foi dito anteriormente com relação a(o) professor(a) ser esse(a) modelo de leitor(a) para o(a) aluno(a).

Temos convicção de que o incentivo à leitura é, sem dúvida, um dos melhores hábitos de que uma criança possa adquirir, não apenas ela, mas qualquer sujeito, pois queira ou não, vivemos em um mundo povoado de letras, onde quer que estejamos, seja em casa, na rua, na farmácia, nas lojas, nos shoppings centers, nas casas lotéricas, nos supermercados e em outros locais. Para isso, torna-se necessário evidenciar que os pais e professores precisam se conscientizar de que é por meio da leitura que a criança desenvolve o raciocínio e simultaneamente vai descobrindo um mundo novo a sua volta e, a partir daí, possa dar a sua contribuição no contexto familiar.

A tarefa de formar leitores exige reflexão da parte do professor (a) com relação à prática pedagógica no que se refere à leitura e a encarar o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler. Se não tivermos a sensibilidade de refletir sobre

nosso fazer em sala de aula, de nada valerá o conhecimento dos vários referenciais estudados, pesquisados e aprendidos.

Um professor comprometido com a formação do aluno/leitor oferece as condições necessárias para a transformação do ambiente propício à leitura. A sala de aula deve ser transformada em um ambiente alfabetizador, onde a leitura “corre solta” interagindo com o material de leitura existente e alternativo, as crianças vão percebendo os diversos usos dos gêneros literários. Assegurando-lhes, assim, o direito e a possibilidade de aprender a ler de forma prazerosa.

Dessa forma, é possível despertar paixões pelo mundo da leitura, motivar interesses, favorecer a criação de um vínculo saudável entre a criança e os textos dos quais fazem uso. De acordo com Zilberman e Silva, para se formar um leitor crítico e consciente é preciso que lutemos por *“Uma escola aspirante à mudança social; espera que a leitura dos textos propostos constitua, antes de tudo, em um instrumento de conscientização e libertação dos leitores”* (1995, p. 115).

Assim, o educador deverá fazer das “aulas de leitura momentos prazerosos e estimulantes, algo que faça parte do dia-a-dia da criança. Incentivar à leitura dos mais variados gêneros literários e não-literários. O contato com a leitura de textos de esfera privada e de circulação social é bastante importante, já que a criança no seu convívio social defronta-se com: gibis, revistas, placas, anúncios, notícias jornalísticas, rótulos, dentre outros. A esse respeito os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa assegura:

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir em objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de realização imediata. (...) Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e de modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” - resolver um problema prático, informar-se, diverti-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto - e com as diferentes formas de leitura em função de ‘s v.2, p diferentes objetivos e gêneros.( PCN, BRASIL, 1999, pp.54-55)

Neste sentido, estaremos não somente ajudando nossos alunos a tornarem-se “bons” leitores, como também estaremos ajudando-os a enriquecer cada vez mais seu vocabulário e, conseqüentemente, ajudando-os, também, a se transformarem em cidadãos ativos e críticos em uma sociedade que, muitas vezes,



privilegia, apenas, os letrados em detrimento dos iletrados. O PCN ainda assegura que:

É preciso, portanto, oferecer-lhe os textos do mundo. Não se forma leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: O trabalho com diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas não se formarão leitores competentes. ( PCN, BRASIL, 1999, v. 2, p.55)

Assim sendo, não se pode restringir à leitura, apenas, ao espaço da sala de aula, mesmo sabendo do real papel da escola, por isso necessário se faz que se proporcione às crianças: inúmeras oportunidades de leitura, variados materiais de qualidade. Só assim, poderemos ter a consciência de que elas podem sentir o gosto e prazer pela prazerosa, porém difícil arte de ler no sentido que se almeja que é o de formar leitores críticos. Compreendemos que, se a leitura que a escola proporciona não tiver essa função na vida das pessoas, talvez ela não esteja cumprindo com o seu papel político que é o de formar esses leitores críticos, com vontade própria.

É preciso assumir a tarefa de formar leitores, pois, o indivíduo que lê está contribuindo para o seu enriquecimento pessoal e social e bem como para a compreensão do mundo. Dessa forma, o aluno poderá tornar-se ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento.

Reiteramos essa ideia com o pensamento de Kleiman acerca da formação de leitores, quando ela afirma que

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante o interesse de diversos níveis de conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (1999, p.13)

Neste sentido, é perceptível a necessidade de ação do professor para demonstrar a importância da leitura servindo assim, como exemplo para o aluno. Segundo a autora supracitada, a leitura tem uma importância fundamental na vida das pessoas, pois, expande seu espaço de vivência, dando margem à novos

horizontes. Para isso, deve-se desde cedo despertar na criança o gosto pela leitura, para que ela sinta prazer em ler. Ao descobrir os segredos que a leitura pode proporcionar a criança não mais ver a leitura como uma tarefa obrigatória e sem sentido e sim como ato emancipador que contribuirá na sua formação cidadã, capaz de realizar-se pessoal e profissionalmente e para descobrir os segredos que a leitura pode proporcionar Martins, afirma que

Aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasia, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta (2002, p. 34)

De acordo com a ideia de Martins (2002) a leitura está sempre presente na vida do indivíduo, ou seja, este está sempre rodeado de imagens, mensagens, códigos, experiências que estão sempre a exigir um esforço para que o ler aconteça implicando no conhecer, interpretar, decifrar, refletir. A ampliação, o aprofundamento do saber tanto cultural quanto científico é obtido através da leitura.

Além disso, propicia a ampliação do conhecimento, abre horizontes, aumenta o vocabulário, promove a realização pessoal e para o progresso social e econômico de um país.

Sendo assim, Martins (2002, p.36-37), afirma que *“a leitura configura-se em três níveis básicos, os quais são bem perceptíveis: a) sensorial; b) emocional e c) racional. Cada um deles corresponde a um modo de aproximação do objeto”*.

A leitura sensorial começa muito cedo e nos acompanha por toda vida. Ainda, segundo a autora *“Embora a aparente gratuidade de seu aspecto lúdico, o jogo com e das imagens e cores, dos materiais, dos sons, dos cheiros e dos gostos incita o prazer, a busca do que agrada a descoberta e rejeição do desagradável dos sentidos (MARTINS, 2002, p. 41-42).”*

A leitura sensorial vai dando a conhecer ao leitor o que gosta ou não, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar. Antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto, tem forma, cor, textura, volume e cheiro. Por tanto essa leitura por meio dos sentidos revela um prazer ímpar na criança, relacionando com sua disponibilidade e curiosidade.

Quando uma leitura nos deixa alegre ou deprimida, desperta a curiosidade, estimula, a fantasia, provoca descobertas, lembranças, aí então, deixamos de ler apenas com os sentidos para entrar em outro nível de leitura, o emocional.

Se a leitura sensorial parece menor, superficial pela sua própria natureza, a leitura emocional também tem seu teor de inferioridade: ela lida com os sentimentos.

Certas pessoas, situações, ambientes, coisas, bem como conversas casuais, relatos imagens, cenas, temas, caracteres ficcionais ou não têm o poder de incitar como num toque de mágica nossa fantasia, libertar emoções. Vê ao encontro de desejos, amenizam ou ressaltam frustrações diante da realidade. Levam-nos a outros tempos e lugares imaginários ou não. mas que naquelas circunstâncias respondem a uma necessidade, provoca uma intensa satisfação ou, ao contrário, desencadeiam angústia levando a depressão e a esse respeito, Martins (2002, p. 51-52) ela reitera que

Na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivéssemos na situação e circunstância experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva, numa realidade alheia, fora de nós.

A criança por ter uma mente “fresquinha” tem mais facilidade em adquirir o hábito da leitura pelo simples fato de tudo lhes ser novo e ela precisar conhecer o mais rápido possível o mundo que a cerca a fim de apreendê-lo para que possa conviver com ele, além do que a criança não é só mais receptiva como é muito mais espontânea para manifestar emoções.

A leitura emocional é importante não só no âmbito individual, mas no das relações sociais, evidenciando-se a necessidade de se dá a ela mais atenção do que se possa imaginar, diante disso, podemos nos perguntar: Será que os colegas professores, em sua maioria, sabem disso?

Geralmente essa leitura é considerada de menor significado pelos estudiosos, enquanto para muitos leitores adquire validade, principalmente em momentos de lazer. Esse comentário feito passa a ser validado por Martins quando apresenta que

Enquanto passatempo, essa leitura revela a predisposição do leitor de entregar-se ao universo apresentado no texto, desligando-se das circunstâncias concretas e imediatas. Daí ser também encarado como leitura de evasão, o que conota certo menosprezo por ela, quando, na realidade deveria levar a uma reflexão aprofundada. (MARTINS, 2002, p.58)

Outra afirmação pertinente reside na ideia do que tudo o que lemos, à exceção da natureza, é fruto de uma visão de mundo, de um sistema de ideias e técnicas de produção, caracterizando um comprometimento do autor com o que produz.

Já a leitura racional deve ser um misto da leitura sensorial, intelectual e emocional. A importância da leitura racional não reside no fato de ela ser racional e sim de servir como complemento às leituras emocional e sensorial, levando o leitor a refletir e questionar, conforme assegura Martins

A leitura racional acrescenta à sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação, do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, atribuir significado ao texto e questionar tanto a própria individualidade com o universo das relações sociais. E ela não é importante por ser racional, mas por aquilo que seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social (MARTINS, 2002, p.66).

Esses três níveis mencionados interrelacionam-se, mesmo que um ou outro seja privilegiado, de acordo com o leitor. Não existe hierarquia entre esses níveis; o que deve haver é a interação entre eles.

Dessa forma, podemos dizer que a leitura sensorial tende ao imediato, a leitura emocional como depende da história e do conhecimento de mundo do sujeito, leva o leitor ao passado, enquanto que a leitura racional transforma através da reflexão e análise, o conhecimento prévio em novo conhecimento e, assim, faz com que o leitor caminhe para o futuro.

Assim, conforme apresenta Leonardo Boff, em seu livro intitulado: *A águia e a galinha* (1997), “*Todo ponto de vista é um ponto de vista e a vista de um ponto*”. Isso confere que “ler significa reler compreender e interpretar” que ler cada um lê com os olhos que têm e interpretam a partir de onde os pés pisam. De modo bastante filosófico, o autor explicita os segredos do ato de ler como algo totalmente

entrelaçado ao contexto social, histórico e cultural, ou seja, o aluno-leitor será cada vez mais proficiente na leitura quanto for o seu contato físico, sensorial e emocional, com ele no mundo, pois assim terá maiores chances de perceber esses mundos na leitura que faz. Sendo assim, parafraseando Boff (1997) “*cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem, compreende e interpreta a partir do mundo que habita*”. O homem lê como, em geral, vive, num processo que mistura sensações, emoções e pensamentos.

### **3. PESQUISANDO A PRÁTICA DE LEITURA NA SALA DE AULA**

A metodologia a ser utilizada nesse trabalho voltou-se para uma pesquisa qualitativa, onde buscamos analisar, de forma breve, as dificuldades relativas à prática pedagógica de duas professoras da zona rural da rede pública de ensino da cidade de Pocinhos – PB, através de um questionário desenvolvido com essas professoras, assim sendo, entregamos as mesmas uma sequência didática para que fosse seguida.

Parte-se do princípio de que a leitura deveria ocupar um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa como também no ensino das demais disciplinas presentes na escola.

Entretanto, sua prática no cotidiano escolar, na maioria das vezes, apresenta discrepâncias em relação às reais necessidades levantadas para o ensino de leitura conforme mencionado no PCN - Parâmetro Curricular Nacional, BRASIL, (2001).

Para ilustrar essa divergência, Silva (2002), em seu livro *A prática da leitura na escola*, apresenta a leitura e a forma como é trabalhada na escola. Fazendo analogias a passos, a saber, passo de ganso, visto como movimento realizado na intenção de adestramento feito pelos professores, que o executam da mesma maneira, ano após ano. Aqui, a leitura é vista como representação artificial do ato de ler, “passo de cágado, a leitura é vista como reprodução, imitação, contemplação passiva, cópia”. “*A passo de cágado, e na tortura da redundância, os estudantes passam a detestar qualquer tipo de leitura*” (Silva, 2002, p.12); passo incerto, nomenclatura utilizada por Ezequiel para definir a prática de leitura centrada e enraizada no livro didático, nas repetições das gramatiquinhas, nas “famosas” fichas de leitura, nas interpretações cristalizadas no tempo; passos largos, procedimentos

que devem ser adotados nas escolas, tendo em vista que seu caráter de reflexão, desautomatizador e desrotineiro.

Neste sentido a passos largos o trabalho de leitura deve ser orientado pelo professor, pois, nesta perspectiva e segundo o autor citado, a leitura é vista como *“um processo dinamizador da produção de sentidos por um grupo de pessoas, enquanto transação ou interação entre leitor e diferentes tipos de texto”* (Silva, 2002, p.13) e não como simples resposta passiva e mecânica, bem à moda behaviorista, na qual os alunos-leitores obrigatoriamente memorizar normas gramaticais, para “vomitar” a matéria ou imitar à base de osmose, os cânones dos clássicos e, assim, enxergar a leitura como castigo, algo irrelevante.

Assim, cabe à escola e, conseqüentemente ao professor, a tarefa de traduzir essa concepção de leitura em prática pedagógica eficaz nos programas significativos de ensino que resultem na transformação, na emancipação e na libertação dos leitores.

A passos largos deve-se combater com todas as forças e tendência corrente de entender o ato pedagógico unicamente como sinônimo de leitura. O ato pedagógico envolve, sim, leituras da realidade e de textos que expressam realidade, mas esse ato não pode ser entendido de forma tão mesquinha e estreita. (...) Tem, na base, o diálogo entre o professor (a) e o aluno, e no horizonte, os vários campos da cultura e do conhecimento (SILVA, 2002, p.14).

Some-se a isso, de acordo com (Silva, 2002) a necessidade de um trabalho de leitura no interior das escolas voltado para a construção de uma atmosfera de interação discursiva nas salas de aula para que as atividades de ler não ofusquem as atividades de falar, discutir, debater, contar, ouvir e escrever, visto que, estas atividades apresentam tanta importância quanto a de leitura e são, essencialmente complementares ao desenvolvimento integral do aluno-leitor. A esse respeito, o PCN - Língua Portuguesa (2001, BRASIL, p.49) afirma:

Eleger a língua oral como conteúdo escolar, exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem (...) atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. Para isso, é necessário diversificar as situações propostas, tanto em relação aos tipos de assuntos como em relação aos aspectos formais e ao tipo de atividade que

demandam fala/escuta e/ou reflexão sobre a língua. (PCN, BRASIL, 2001, p. 49)

Considerando que o trabalho de leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, podemos aferir que a leitura, por um lado, nos oferece a matéria-prima para a escrita e, por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever, visto que um bilhete exige, em sua produção, estrutura, linguagem e estilo diferentes que a de uma receita, por exemplo.

Nesta perspectiva, cabe ao professor a busca incessante do conhecimento. De acordo com (Silva, 2002, p.14) *“quem se dispõe a entrar numa sala de aula para ensinar tem de saber satisfatoriamente aquilo que ensina”*. Para orientar a leitura, então, o professor tem que ser primeiramente um leitor, com paixão por determinados textos e gostos por outros. Além disso, deve buscar consonância com outros professores que, apesar de todos os pesares, desenvolvem práticas inovadoras no que diz respeito ao trabalho com a leitura, dando, dessa forma a sua contribuição para a modificação de uma prática arcaica de leitura que em nada contribui para a formação efetiva do leitor-proficiente.

### **3.1 A Leitura e os Gêneros Textuais**

Se os gêneros textuais<sup>1</sup> são modelos, eles também têm suas características definidas pelo seu conteúdo temático, pelo seu estilo de linguagem e pela sua própria estrutura.

E nessa mesma direção, a prática de leitura perpassa de uma forma ou de outra os trabalhos com os Gêneros Textuais presentes na nossa sociedade, por isso o professor necessita superar algumas das inúmeras concepções existentes sobre o trabalho de leitura.

Vale salientar que o conhecimento dos gêneros não deve reduzir-se, apenas, a sua superficialidade, considerando que o trabalho de leitura deve estar

---

<sup>1</sup>“ Gêneros textuais são: “modelos gerais que orientam a organização dos textos (orais e escritos) por meio dos quais nos comunicamos com as demais pessoas com a sociedade da qual fazemos parte. Os gêneros textuais têm suas características definidas pelo seu conteúdo temático, pelo seu estilo de linguagem e pela estrutura” . (SCHNEWLY; DOLZ, 2004)

concentrado na diversidade textual tão presentes na nossa vida e no nosso cotidiano.

É fundamental que os atores envolvidos direta e/ou indiretamente no processo de formação do hábito da leitura tenham um conhecimento mais apurado das teorias que orientam e definem um tipo e um gênero textual, já que os aspectos que aproximam, caracterizam ou diferenciam um texto do outro ou o apresentam como sendo um gênero e não de outro, são muitas vezes, complexos e/ou específicos demais.

Vários autores buscam em suas literaturas esclarecer tipo e gênero textual, a exemplo de Dionísio (2002), Kaufman e Rodriguez (1995), PCN (2001). Independente das divergências de nomenclaturas na definição, o que importa é o conhecimento efetivo do professor acerca dessas literaturas, bem como organização da sua prática pedagógica com base nessas teorias, de acordo com o (PCN, BRASIL, 2002, p. 12)

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Aos vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Podemos afirmar, ainda, que a noção de gênero corresponde a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, mesmo com aspecto heterogêneo, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, entre outros”. Além disso, é pertinente afirmar que existe um número quase ilimitado de gênero textual circulando na sociedade e que os gêneros são determinados historicamente, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos.

Na visão de Kaufman e Rodriguez (1995), os textos podem ser organizados em categorias, cada uma abrangendo uma variedade de gêneros, conforme apresentaremos a seguir.



Tabela I: Síntese das categorias estruturais dos textos e gêneros textuais, na visão de Kaufman e Rodriguez.

CATEGORIA	GÊNERO	CATEGORIA	GÊNERO
Literatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conto</li> <li>• Poema</li> <li>• Peça teatral</li> <li>• Novela, entre outros</li> </ul>	Jornalístico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notícia</li> <li>• Reportagem</li> <li>• Entrevista, entre outros</li> </ul>
CATEGORIA	GÊNERO	CATEGORIA	GÊNERO
Informação Científica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nota de enciclopédia</li> <li>• Relato de experimentos</li> <li>• Monografia, entre outros</li> </ul>	Instrucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Receita</li> <li>• Manual de instrução</li> <li>• Bula, entre outros</li> </ul>

As categorias aqui apresentadas são baseadas no modelo estruturado por Kaufman e Rodriguez (1995). Outros módulos e denominações podem ser encontrados. O que importa, porém, é que no trabalho com leitura o orientador desse processo tenha muito nítido os caminhos a serem seguidos e esse percurso seja embasado do estudo sistematizado e bem orientado dos gêneros textuais e suas formas organizacionais, visto que

Uma prática constante de leitura pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos, que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos para ser lidos por partes [...] Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual [...]. (PCN - Língua Portuguesa, BRASIL, 2001, p.57).

Diante do exposto, para tornar os alunos “bons” leitores, para desenvolver sua capacidade de ler e ler por prazer requer esforço. Uma prática de leitura que não cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Todavia, esse trabalho passa, sobretudo, pela educação do educador, do professor de cultura, tarefa arrolada a todo professor, parafraseando as palavras de um articulista da revista Mundo Jovem, cujo título é “Todos somos professores de português”, visto que a linguagem é veículo responsável pela comunicação humana, e estar a serviço de todos.

De acordo com Silva (2002) vários condicionamentos são sofridos pelo professor com sua prática pedagógica. Também podem afetar o trabalho eficaz de leitura no interior das escolas, outros fatores, a saber: salário; formação acadêmica; currículo e ideologias. Esses condicionamentos, segundo o autor, contribuem para redução da autonomia dos professores e prejudicam a construção de sua identidade profissional diretamente responsável pela viabilização do trabalho onde a leitura é o foco preponderante. Parafraseando Silva *“Creio que a reaproximação dos professores das práticas pedagógicas de leitura somente serão uma realidade no momento em que eles iniciarem e levarem avante um processo de modificação existencial”*. (2002, p.32).

Neste sentido, o trabalho do professor passa por três aspectos, dos quais dois já foram mencionados: a autonomia e a reconstrução da identidade profissional. O terceiro funciona como elo de completude: a formação continuada, entendendo-a como horizonte que funde dois compromissos básicos: um com o conhecimento e o outro com a dinamização desse conhecimento, formando assim, a tríade defendida pelos PCN - Língua Portuguesa, no tocante a orientação de um trabalho que prioriza a qualidade. Ação – reflexão - ação numa dinâmica que une teoria e prática em prol da eficiência do trabalho, no caso específico de leitura.

### **3. 2 Sequência didática: O que é? Como se faz?**

Concebida como conjunto sistemático de ações planejadas pelo professor para o ensino de um determinado gênero textual, a noção de sequência didática (doravante SD) e inicialmente apresentada por Dolz e Schneuwly (1996) em um texto publicado na França. Somente a partir de 2004 o texto é traduzido e publicado no Brasil.

Uma sequência didática é organizada a partir de uma ordem mais ou menos estabilizada:

1. Apresentação da situação de produção, na qual os alunos são apresentados ao trabalho a ser desenvolvido, bem como são convidados a ler e discutir textos do gênero escolhido, além de estudar suas características peculiares;
2. Produção inicial, constituída pela produção do gênero em estudo, que permite ao professor diagnosticar “problemas” que servirão de base para a etapa seguinte;

3. Módulo de atividades que contemplem problemas observados, a fim de instrumentalizar os alunos para o uso eficaz dos gêneros textuais na produção final;
4. Produção final ou reescrita, quando os alunos demonstram os conhecimentos obtidos com estudos sistematizados através da realização das atividades da SD, permitindo ao professor e aos alunos a análise dos progressos obtidos na produção inicial e a avaliação dos desempenhos alcançados.

Além dos aspectos mencionados, a SD geralmente apresenta uma justificativa para o gênero a ser estudado, deve conter objetivos claros e concisos, somados a uma situação social de comunicação bastante precisa. Requisitos, conforme, apresenta Brakling incrementa a prática pedagógica, articulando-a de forma que o professor deixa de ser o *“informante” no ato da leitura e adquire o papel de desencadeador da ação leitora e mediador da aprendizagem, num contínuo que engloba também o ensino de escrita e análise linguística, conforme expresso anteriormente (2001, p. 225).*”

Sendo assim, os aspectos teóricos mencionados reforçam a necessidade de um trabalho de Língua Portuguesa centrado no desenvolvimento de competência comunicativa dos alunos, necessitando, desse modo, de uma prática sistemática que envolva a leitura e as demais modalidades a ela acopladas. Essa linha orientadora de ensino permite aos alunos uma reflexão sobre o que leem e, conseqüentemente aperfeiçoa suas habilidades de leitura.

Considerando que as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos à novas práticas de linguagem ou até mesmo linguagens dificilmente domináveis. Dessa forma, sua organização deve ser criteriosa no que concerne aos itens e passos nela contemplados.

Tendo em vista que esses aspectos já foram mencionados, reproduziremos um modelo de sequência didática apresentado na revista Nova Escola. A reprodução feita não tem a intenção de ditar regras fixas ou apresentar modelos incontestáveis, mas de oferecer subsídios teóricos e práticos que pode nortear o professor na busca de outras possibilidades de ensino de leitura certamente melhores que a aqui exposta, já que dentro da sequência organizada pelo professor analisamos a realidade da turma, verificamos, sobretudo, um trabalho organizado para pessoas reais.

Sendo assim, os aparatos teóricos ora mencionados reforçam a necessidade de um trabalho de leitura que esteja voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa, objetivo central desse trabalho, necessitando, assim, de ser organizado em moldes bem definidos em que a leitura esteja a serviço do prazer e da descoberta reflexiva do conhecimento. Para tanto, o professor deverá, também, adequar sua prática pedagógica às mais variadas situações discursivas em que a leitura é o passaporte para a aprendizagem significativa.

Essa linha orientadora do trabalho didático-pedagógico permite que professores e alunos reflitam sobre suas próprias atuações nesse processo desencadeado pela leitura/escrita, permitindo-lhes, desse modo, respeitar os níveis de desenvolvimento cognitivo da criança. Conforme verificaremos, a seguir, nos comentários resultantes das questões aplicadas a dois professores da rede pública de ensino, quando questionados sobre o significado da leitura e a metodologia utilizada no trabalho com essa modalidade em sala de aula.

As respostas resultaram de perguntas com estrutura, aparentemente, simples e objetiva: I. O que é ler, para você; e II. Como você explora a leitura em sala de aula? Essas perguntas tiveram por objetivo central avaliar a visão e a prática desses docentes no que diz respeito ao trabalho de leitura, em como estabelecer, a partir delas, um paralelo entre a teoria abordada neste artigo e defendida como a mais indicada, atualmente para orientar o trabalho de leitura, e as implicações dessa, ou sua ausência, ou ainda, a mistura de correntes teóricas na prática dos professores.

Analisando as respostas dadas por esses professores à primeira pergunta, percebemos que ambos entendem (ou parecem entender) a leitura como procedimento que vai além do reconhecimento dos signos linguísticos. (Para mim, ler é algo que não se resume simplesmente em decodificação-professor I); (ler não é só decodificar - professor II). Nesse contexto investigativo, percebemos que os professores respondentes incorporam a teoria sociodiscursiva e interacionista de leitura, defendida, aqui, como a mais indicada para o trabalho eficaz dessa habilidade.

Entretanto, quando são convidados a apresentar mecanismos sistematizadores dessa teoria na prática, o que observamos é, de certo modo, uma discrepância entre o que dizem e o que fazem. Na fala do professor I fica evidente a ausência do trabalho voltado para a diversidade de gêneros. Além disso, há uma restrição do trabalho de leitura à observação, à imagem e à paráfrase. A função

social e a diversidade de discursos materializados nos textos não é objeto de ensino. O texto, a leitura é algo mecânico, desprovido de sentido. Isso implica uma prática de leitura contrária à abordagem, inclusive pelas referências teóricas nacionais (PCN- Língua Portuguesa, BRASIL).

O mesmo ocorre com o professor II. Apesar de mencionar a diversidade de gêneros permeando sua prática docente, o professor confunde o que é trabalho específico de leitura com a prática de escrita. Sabemos que elas são práticas indissociáveis, porém distintas. Outro fator incoerente, diz respeito à limitação do trabalho de leitura a práticas individuais e silenciosas.

Neste contexto, o caráter reflexivo, dialógico defendido por teóricos como Soares (1998), Martins (2002), Silva (2002), entre outros ficam realizados o segundo plano ou não ocorrem. Assim, a prática do professor II também está incoerente com a concepção de leitura que parece ter ao responder a questão I. Foge, portanto, daquela defendida neste trabalho como a mais apropriada para direcionar o trabalho didático-pedagógico de leitura.

Das interpretações feitas, por mais superficiais que pareçam, fica evidente a necessidade de que a escola esteja, constantemente, preocupada com uma prática que esteja atrelada a teoria, de modo que essa escola possa cumprir com o seu verdadeiro papel que é a formação do aluno-leitor crítico.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos objetivos dessa pesquisa percebe-se que houve breves reflexões sobre as concepções de leitura, as práticas de leitura na escola e fora dela, a escrita e a rescrita podemos afirmar que, de uma forma ou de outra, há um tênue avanço significativo em relação à formação do leitor, descartando-se o leitor crítico, até porque outras questões tomariam outros rumos. O professor precisa ser um modelo de leitor para formar esse leitor que ele tanto proclama na escola.

O trabalho desenvolvido buscou demonstrar a realidade da prática pedagógica, considerando que ela precisa se pautar na organização de sequência didática, bem como na importância e necessidade de se explorar os gêneros textuais tão discutidos na área de língua, sabendo-se que se bem trabalhados,

proporciona uma melhor organização de situações que desenvolvam também a oralidade e a prática de escrita dos alunos, visto que são elementos indissociáveis ao processo de aprendizagem da produção textual.

Consideramos o trabalho de leitura como uma atividade contínua, embora a professora estivesse longe de “enxergar” a leitura por esse prisma. Sabemos também que para se obter um resultado mais consistente do ponto de vista teórico a pesquisa requer que o pesquisador passe um tempo maior na pesquisa de campo, o que requer em algumas situações verificar se atendeu ou não aos objetivos propostos pelo professor relacionado tanto ao período ou trabalho com o texto escolhido.

Isso, entretanto, não é condição suficiente para se questionar a eficácia de um ensino de leitura que se embase nos aparatos teóricos apresentados, pois há outros fatores que não foram tratados aqui, mas que contribuem significativamente para o sucesso do trabalho com a leitura e com a produção textual/escrita e reescrita.

Não podemos negar que em maior ou menor grau que a habilidade leitora deva ser mais explorada na escola, considerando, também, que as dificuldades de ler e de interpretar advêm, também, da falta da compreensão durante a leitura, de modo que ela possa, gradativamente, superar-se.

Para isso, basta, apenas, que a escola repense a sua prática leitora e escritora. O prazer de ler, certamente, poderá ser recuperado pela escola, desde que nós professores também repensemos nossa prática de leitor, ai, sim, teremos um país de leitores, da forma que tanto almejamos.

Sendo assim, não se teve a pretensão de responder a problemática das práticas de leitura, de produção de texto e de reescrita, apenas buscamos refletir abreviadamente e de forma séria e comprometida sobre elas, de forma que tentamos contribuir para um repensar da prática pedagógica do professor, no que diz respeito ao trabalho com a diversidade textual, ensino sistemático de leitura e organização de procedimentos e ambientes favoráveis ao desenvolvimento da habilidade leitora.

## REFERÊNCIAS

BOFF, L. **A água e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40 ed. Petrópolis, RJ.

BRASIL - Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 2001. 144 p.

CÓCCO, M. F.; HAILER, M. A. **Análise, linguagem e pensamento**; um trabalho de linguagem numa proposta socioconstrutivista. Ed. Renovada. São Paulo: FTD, 1999. (Alfabetização – Novo ALP)

CORACINI, M. J. R. F. **Leitura; decodificação, processo discursivo...?** IN: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

GERALDI, J. W. **Da redação à proposta de textos**. In: GERALDI, J. W. ; Aprender e ensinar com textos de textos. São Paulo: Cortez, 1997.

GOUVEIA, B. **Sequência didática**; Prática de leitura. In: O que e como ensinar? Rev. Nova Escola, São Paulo: Abril, n. 213, 124 p, jun/jul. 2008.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**; aspectos cognitivos da leitura. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO et alli. (orgs). Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção primeiros passos, 74)

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. Campinas, São Paulo: Cortez. 1988

SCHNEWLY, B.; DOLZ, J; e colaboradores. Sequência didática para o gênero oral e a escrita; apresentação de um procedimento. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, E. T. **A produção de leitura na escola**; pesquisas x propostas. 2. ed. São Paulo : Ática, 2002.

SILVA, E. T. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3. ed. São Paulo : Cortez. Autores Associados, 2002.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento; caminhos e descaminhos**. IN: Revista Pátio, Ano VIII, nº 29, Fev/Abril 2004, p.2)

SOARES, M. **Letramento; um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. Vozes, 1997.

ZILBERMAN, R; SILVA, E.T.(orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 2 ed São Paulo: Ática 1995.



## **ANEXOS**



## ANEXO B

## Sequência Didática: Prática de Leitura

## Objetivos:

- Refletir sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita;
- Acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito e onde (o que os especialistas chamam de seleção, antecipação e verificação).
- Estabelecer correspondência entre a pauta sonora e a escrita do texto.
- Usar o conhecimento sobre o valor sonoro das letras (quando já sabido) ou trabalhar em parceria com quem faz o uso do valor sonoro convencional (quando ainda não sabido).

## Conteúdo:

Leitura na alfabetização inicial Anos 1º e 2º

## Tempo estimado:

Uma aula de 30 minutos em dias alternados de atividades de escrita, durante todo o ano.

## Material necessário:

Textos poéticos (parlendas, poemas, quadrinhas e canções).

## Desenvolvimento

- 1ª etapa

Selecione parlendas / poemas, quadrinhas e canções que considere interessantes. Distribua uma cópia para cada estudante e leia em voz alta. Para que leitores não convencionais participem da atividade, garanta que saibam o texto de cor.

- 2ª etapa

Informe onde se inicia o texto e proponha que todos leiam juntos, acompanhando o que está escrito com o dedo, enquanto contam ou recitam. O desafio será ajustar o falado ao escrito.

- 3ª etapa

Peça que procurem algumas palavras e socializem com o grupo as pistas usadas para encontrá-las. Faça com que justifiquem as escolhas e explicitem o procedimento para descobrir o que está escrito. Nessas atividades, usam-se textos que já se sabe de cor para antecipar o que está escrito e letras e partes de palavras conhecidas para verificar escolhas.

- 4ª etapa

Uma variação dessa atividade é entregar as poesias recortadas em versos ou em palavras e pedir que sejam ordenadas. Para dar conta da tarefa, a garotada terá de acionar os conhecimentos que possuem sobre o texto, os procedimentos de leitura adquiridos e utilizar pistas gráficas (letras iniciais, finais, etc.).

#### Avaliação:

Registre suas observações sobre a participação dos pequenos em cada uma das etapas: quais foram às poesias utilizadas e como eles justificaram as escolhas. Anote também quais foram suas intervenções mais importantes para a orientação da turma. Essas observações são fundamentais para poder planejar de forma mais eficaz as atividades que serão desenvolvidas a seguir.

