

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e práticas de Ensino de Leitura e
Produção de Texto (PROLEITURA)

Nailda Conceição Ferreira Silva

DESAFIOS DO ENSINO DE LEITURA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Belo Horizonte
2021

Nailda Conceição Ferreira Silva

Desafios do ensino de leitura e a formação docente

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua portuguesa: teorias e práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Chiaretto

S586d Silva, Nailda Conceição Ferreira.
Desafios do ensino de leitura e da formação docente [recurso eletrônico] / Nailda Conceição Ferreira Silva. – 2021.
1 recurso online (24 f.) : pdf.

Orientador: Marcelo Chiaretto.
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa: teorias e práticas de ensino de leitura e produção de texto da Faculdade de Letras da UFMG.

Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Referências: f. 23-24.

Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Leitura – Estudo e ensino. 2. Educação na literatura. 3. Letramento.
4. Professores - Formação I. Chiaretto, Marcelo. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD: 372.41

27/06/2021

SEI/UFMG - 0715910 - Ata



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA NAILDA CONCEIÇÃO FERREIRA SILVA

Realizou-se, no dia 12 de maio de 2021, às 10:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *DESAFIOS DO ENSINO DE LEITURA E A FORMAÇÃO DOCENTE*, apresentado por NAILDA CONCEIÇÃO FERREIRA SILVA, número de registro 2020654118, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Marcelo Chiaretto - Orientador (UFMG), Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal, Profa. Allana Mátar de Figueiredo (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 12 de maio de 2021.

Prof. Marcelo Chiaretto (Doutor)

Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal (Doutora)

Profa. Allana Mátar de Figueiredo (Mestre)



Documento assinado eletronicamente por **Allana Mátar de Figueiredo, Professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 13/05/2021, às 18:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Chiaretto, Professor do Magistério Superior**, em 14/05/2021, às 09:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 14/05/2021, às 09:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0715910** e o código CRC **AE56C22A**.

Referência: Processo nº 23072.219345/2021-20

SEI nº 0715910

“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.”

Mikhail Bakhtin (2006 [1929], p. 115).

RESUMO

Este artigo tem como propósito refletir sobre os problemas na leitura apresentados nos índices das avaliações, principalmente da escola pública brasileira, e sobre a proposta de trabalho colaborativo, envolvendo as diversas áreas do conhecimento no ensino da leitura, que podem contribuir para práticas de ensino mais eficazes. Esta reflexão surge da necessidade de que o professor reflita sobre qual é a sua concepção de leitura e os paradigmas que sustentam o ensino. A fundamentação teórica deste estudo apoia-se nas contribuições de Leal (2006), Kleiman (2001, 2011, 2016), Kleiman e Moraes (1999), Chiaretto (2013), entre outros, e nas orientações da BNCC (BRASIL, 2018). Conclui-se que, além de garantir discussões acerca dos conceitos científicos que envolvem o ensino da leitura, sensibilizar o professor sobre o importantíssimo papel da leitura literária, é urgente planejar momentos de formação que favoreçam ao docente compreender quem são esses estudantes do século XXI e discutir amplamente sobre os multiletramentos que emergem dessa sociedade em constante transformação.

Palavras-chave: ensino; leitura; formação de leitores.

ABSTRACT

This paper aims to reflect on the problems in reading presented in the evaluation indexes, mainly in the Brazilian public school, and on the proposal for collaborative work, involving the various areas of knowledge in the teaching of reading, which can contribute to more effective teaching practices. This reflection arises from the need for the teacher to reflect on what is his conception of reading and the paradigms that support teaching. The theoretical basis of this study is supported by contributions of Leal (2006), Kleiman (2001, 2011, 2016), Kleiman and Moraes (1999), Chiaretto (2013), among others, and in the guidelines of the BNCC (BRASIL, 2018). We conclude that, in addition to ensuring discussions about the scientific concepts that involve the teaching of reading, sensitizing the teacher about the extremely important role of literary reading, it is urgent to plan training moments that favor the teacher to understand who these 21st century students are and discuss widely about the multi-obstacles that emerge from this constantly changing society.

KEY WORDS: teaching; reading; training readers

SUMÁRIO

1	Introdução	6
2	A crise da leitura no Brasil	8
3	Uma proposta de formação colaborativa	10
4	O ensino da leitura e seus desafios	12
4.1	Conhecimentos teóricos/metodológicos	13
4.2	Língua/linguagem, texto e gêneros	15
4.3	Aspectos cognitivos da leitura	16
5	Considerações finais	19
	Referências	20

1 Introdução

Na função de coordenadora pedagógica de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, um dos maiores desafios, dentre as diversas atribuições previstas para o cargo, é a formação de professores. A equipe de gestão pedagógica, desde 2018, está elaborando uma proposta de formação continuada que busca mobilizar os/as docentes para que reflitam sobre a importância do papel que desempenham no processo educativo, minimizem as queixas, repensem práticas e metodologias de ensino, relembrem conceitos já estudados na formação inicial, por meio de rodas de estudo, apropriem-se de teorias e conceitos novos que embasam os processos ensino-aprendizagem atuais e as políticas que envolvem a educação pública.

Os percursos formativos são construídos a partir da análise dos resultados das avaliações, dos problemas e das necessidades apresentadas no cotidiano da escola. O objetivo dos encontros é garantir uma formação articulada aos contextos de trabalho e tomar o conhecimento didático como eixo central e a reflexão sobre a prática como um dos caminhos da teorização. Essa ação envolve todos os profissionais da escola ligados diretamente com o ensino/aprendizagem.

Um dos graves problemas da escola, prescritos nos resultados das avaliações internas e sistêmicas, cujo assunto será o ponto de partida para o desenvolvimento deste estudo, é a dificuldade na leitura e produção de textos apresentada principalmente pelos estudantes do terceiro ciclo do Ensino Fundamental.

São inúmeros os apontamentos das causas da defasagem. Na maioria das vezes, são relacionados, pelos docentes, com problemas de aprendizagem dos estudantes e não do ensino. São apontadas situações de desinteresse pelas aulas, defasagem dos anos anteriores (que são reais), dificuldades relacionadas à saúde e a problemas emocionais, sociais e familiares. No entanto, os planejamentos dos docentes nos dão pistas de problemas na concepção do ensino da língua, nas metodologias e nas atividades planejadas com textos exclusivamente didáticos. Portanto, Kleiman (2016) explica-nos que esse tipo de prática

considera os aspectos estruturais do texto como entidades discretas que têm um significado e função independentes do contexto em que se inserem. Uma versão dessa prática, revelada na leitura gramatical, é aquela que o professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais, analisando para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais. (KLEIMAN, 2016, p. 25).

Porém, desprender-se de práticas de ensino com foco na transmissão autoritária do conhecimento e abraçar novas metodologias e novos recursos disponíveis têm sido uma tarefa

muito difícil, devido a vários fatores. Dentre eles, a crença em práticas tradicionais cristalizadas; o desconhecimento de conceitos científicos que envolvem o ensino; a dificuldade em relacionar os conceitos teóricos com a prática em sala de aula; a sobrecarga de trabalho; e a falta de acesso a bens culturais como, por exemplo, uma boa leitura literária.

Estamos no século XXI e, por exemplo, quando tenho de fazer a análise de uma atividade de Língua Portuguesa com o texto “A velha contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta (1994), que estudei no Ensino Fundamental, na minha adolescência, com as mesmas perguntas de interpretação, fico muito incomodada. Não que eu tenha algo contra o texto. Ele até me agrada por causar humor no final. A questão está ligada ao que o uso desse texto me faz refletir. Penso em como as mudanças na escola acontecem de forma lenta. À medida que percebo as transformações na sociedade e comparo com as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, concluo que realmente existe um grande fosso entre o que é ensinado na escola e as práticas sociais.

Esse abismo se configura no imenso conflito geracional que se estabelece no cotidiano da escola. De um lado, estão os sujeitos que migraram para o mundo digital. e do outro, uma geração nativa digital completamente imersa nas redes sociais que cumprem papel formativo e institui um novo jeito de ser, diferentes modos de aprender e de viver.

Nesse sentido, além de garantir discussões acerca dos conceitos científicos que envolvem o ensino da leitura, sensibilizar sobre o importantíssimo papel da leitura literária, é urgente planejar momentos de formação que favoreçam ao docente compreender quem são esses estudantes do século XXI e discutir amplamente sobre os multiletramentos que emergem dessa sociedade em constante transformação.

Apesar dos problemas apresentados referirem-se à leitura e à produção de textos, a intenção desse estudo recai sobre a leitura, considerando a importância dessa competência como integradora e constitutiva de saberes de todas as áreas do conhecimento. O que é, inclusive, condição para o desenvolvimento das atividades de produção de textos escritos.

Outro motivo da escolha do tema para estudo justifica-se pela percepção de uma obscuridade no que diz respeito ao ensino da leitura na escola. Em análises dos planejamentos dos/das docentes, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, notamos que as atividades de Língua Portuguesa apresentam problemas em relação ao ensino da leitura. Nos anos iniciais, apesar de existir um contato muito favorável com a leitura literária, em contrapartida, observamos uma didatização excessiva desses gêneros em função de favorecer a aquisição do código da escrita nos processos de alfabetização e uma ausência de clareza na transposição didática dos demais gêneros textuais que são trabalhados nessa etapa da educação básica. Nos

anos finais, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, além dos problemas de concepção de língua já citados neste estudo, o contato com o texto para fruição estética é interrompido e os gêneros literários, na maioria das vezes, são utilizados em uma grande quantidade, mas com objetivos exclusivamente de estudo da gramática. Nesta etapa, muitos estudantes consideram o ato de ler como uma verdadeira tortura.

2 A crise da leitura no Brasil

Sabemos que ler é uma das competências mais importantes que precisa ser desenvolvida na escola, pois trata-se de um instrumento necessário para a aquisição dos conhecimentos das diversas áreas do ensino, condição para o desenvolvimento do senso crítico e conseqüentemente da autonomia. Uma vez que a leitura irá ampliar as possibilidades de uso da linguagem de forma consciente nas diversas situações da vida social. Vale lembrar ainda que a leitura é um direito das pessoas e um dever da escola promovê-la.

No entanto, estamos vivendo um momento crítico em relação à leitura no Brasil. Além dos problemas de desigualdade sociais e culturais, muitos estudos apontam como causa principal do baixo desempenho em leitura a centralidade do ensino da língua focado na gramática, quase sempre desvinculados da linguagem, em um modelo de ensino fragmentado, linear e alienante. No qual “fragmenta-se o texto para que se aprenda a perceber o todo, procura-se fazer com que o aluno responda somente ao que está previsto na leitura do professor ou autor do livro didático e exige-se um leitor crítico e participativo”, como observa Kleiman (1999, p. 14).

Outro fator importante abordado nos estudos da professora de Linguística Aplicada Ângela Kleiman, trata-se da formação docente inicial insuficiente ou distante da prática. De acordo os seus estudos, a autora afirma que, mesmo com os avanços alcançados, com relação à formação docente há trinta anos, um dos maiores problemas do ensino de leitura ainda está relacionado à formação inicial, que tem deixado lacunas em disciplinas e temas importantes na preparação do professor, tendo em vista que muitos cursos de Licenciatura em letras não se assumem como licenciatura e, por isso, não oferecem disciplinas que capacitariam os/as professores/as para a prática pedagógica, como: Literatura Infantil, Literatura Juvenil, Leitura, Letramento Literário, Ensino da Literatura e Formação de Leitores.

Outra crise apontada por especialistas da área está instaurada no contexto da leitura literária. As reflexões acerca do assunto expressam um grande pessimismo, pois alguns autores apontam até mesmo para a falência do ensino da leitura literária. Chiaretto (2013)

assinala uma grande preocupação em relação ao distanciamento dos/as professores/as da educação básica e educação superior das produções literárias. Ao pensarmos o ensino da leitura literária nos anos iniciais, notamos que a situação tende a se apresentar de forma mais grave ainda, pois, conforme o autor, “a responsabilidade pela formação literária escolar das séries iniciais no Brasil é atribuída em grande parte a professores há muito tempo distantes do ambiente universitário de pesquisa e ensino” (CHIARETTTO, 2013, p. 2). A maioria desses educadores não tiveram uma formação literária em seus cursos de ensino superior e, além do mais, o contato com os textos literários da maioria dessas/esses profissionais restringem-se às produções literárias infanto-juvenil, com as quais desenvolvem os seus planejamentos. Isso desfavorece uma experiência literária pessoal, baseada em suas preferências. Nesse sentido, o profissional não consegue desenvolver um trabalho consistente favorável ao letramento literário na escola.

Estranhos ao universo literário, esses educadores não têm facilidade de se apresentarem como modelos de leitores para seus alunos, o que constitui um dos agravantes do baixo nível de motivação para a inserção desses alunos no mundo da escrita, seja ela literária ou não. (CHIARETTTO, 2013, p. 2).

De acordo com Rojo (2009, p. 8), mesmo com a ampliação do acesso da população ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em que os estudantes do final deste são considerados como pertencentes a uma camada de escolaridade de longa duração, os exames, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de estudantes(PISA)¹ apresentam resultados insuficientes na aquisição de conhecimentos e na construção de competências de leitura. De acordo com o último relatório do PISA 2018, que teve a leitura como foco de avaliação, cerca de 50% dos estudantes brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que os jovens deveriam adquirir até o final do ensino médio. Os dados revelam ainda que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)² em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura.

¹ *Programme for International Student Assessment* ou Programa Internacional de Avaliação, que tem a finalidade de produzir indicadores sobre a efetividades dos sistemas educacionais, avaliando os estudantes nas áreas da matemática, leitura e ciências, ao final da educação básica, na faixa etária de 15 anos, a fim de mensurar até que ponto esses jovens adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para lidarem com as demandas da vida social e econômica. No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) é responsável pela coordenação do PISA.

² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, organização a nível global, cuja finalidade é auxiliar os governos-membros no desenvolvimento de políticas nas áreas econômicas e sociais.

Outro apontamento importante como referencial para as nossas reflexões são os dados publicados na pesquisa **Retratos da Leitura no Brasil**, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro e publicada em setembro de 2020. Essa pesquisa aponta que somente 52% dos brasileiros são leitores e mostram também que houve uma diminuição de 4,6 milhões de leitores em relação à edição anterior da pesquisa publicada em 2015, sendo que as principais reduções ocorreram entre adolescentes e jovens de 14 a 24 anos.

Temos clareza das falhas e das críticas aos processos de avaliação sistêmica em larga escala, pois eles não contemplam a diversidade cultural e social dos/as estudantes, a organização e a região em que a escola está inserida, e colocam a responsabilidade dos resultados obtidos nas escolas e nos/as docentes. Por esse motivo, esses resultados devem ser apontados apenas como subsídios para reflexões, uma vez que não são diferentes dos índices das avaliações anuais no componente curricular Língua Portuguesa e nos relatos dos professores nas reuniões de conselhos de classe em muitas escolas. Esse atual cenário confirma a necessidade de se discutir e pensar intervenções que possam contribuir para a melhoria do desempenho principalmente nos anos finais do 3º ciclo do Ensino Fundamental — etapa em que a leitura é vista, pela maioria dos docentes e, conseqüentemente, pelos estudantes, somente como meio para a aquisição dos conceitos linguísticos e resolver questionários das diversas áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, acreditamos que uma das possibilidades de melhoria desse baixo desempenho, que contribua para o desenvolvendo das competências para ler e construir sentidos coerentes para textos orais, escritos, multimodais e lidar com os processos de interlocução nas práticas sociais, é garantir a compreensão, por parte dos docentes, incluindo todos os profissionais envolvidos no ensino, dos paradigmas conceitual e didático metodológico que sustentam o ensino da leitura. Como a formação inicial não consegue suprir todas as dimensões formativas da/o professora/o, é preciso garantir a formação docente in loco (na escola).

3 Uma proposta de formação colaborativa

O ensino da leitura no contexto atual é um grande desafio, porque exige do/a professor/a da área inúmeros conhecimentos e habilidades, práticas adquiridas em seu processo de formação inicial e posteriores. No entanto, existe o grande desafio em articular a fundamentação teórica com a ação prática, principalmente em se tratando de Linguística Aplicada no ensino da língua materna. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da primeira

infância, o corpo docente busca promover a alfabetização e o letramento; nos anos seguintes, desenvolver diversas práticas de letramentos, e, para anos finais, consolidar o ensino da leitura.

A maioria dos cursos de formações planejados para os docentes é organizada, quase sempre, com palestras, aulas expositivas, cujas exposições de conceitos nem sempre conseguem estabelecer relações com a prática. Além dos exemplos de práticas apresentadas, em sua maioria, serem simples ilustrações de ideias e conceitos, que muitas das vezes são usados como modelos. Pois, como a educação lida com a diversidade e cada escola possui a sua própria identidade, seguir modelos não seria o ideal. As intervenções nos problemas da escola devem atender às necessidades específicas, locais, principalmente em se tratando do trabalho com a concepção de língua como atividade social e como meio de interação.

Nessa perspectiva, é preciso defender a formação docente nos cursos de especializações oferecidos pelas universidades. Principalmente daqueles ancorados nos modelos reflexivos, que oferecem situações com as quais o/a professor/a tenha a oportunidade de se distanciar da sua prática para refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e repensar a prática e seus conceitos subjacentes (KLEIMAN, 2001). Observamos que os profissionais que participam dessas formações mudam as suas práticas, mesmo em alguns aspectos. No entanto, constatamos também que são ações isoladas, que favorecem um pequeno grupo de estudantes na escola.

Por isso, é preciso pensar também em ações que ocorram dentro da escola, envolvendo o grupo de docentes em atividades de formação colaborativa, em torno de um problema comum, como no caso em questão, o problema da leitura.

De acordo com Kleiman (1999), um dos graves problemas envolvendo a leitura é a forma como essa atividade vem sendo trabalhada na escola, quase sempre fragmentada, alienada e sob a responsabilidade exclusiva do/a professor/a de Língua Portuguesa.

Por esse motivo, devem ser planejados momentos de discussões e debates acerca do problema, a fim de dar visibilidade à situação da leitura na escola; propor também um olhar para a realidade do panorama do ensino da leitura no Brasil; apresentar as possíveis causas e hipóteses de soluções apresentadas pelas pesquisas; e promover intervenções colaborativas envolvendo as diversas áreas, uma vez que todas elas trabalham com um objetivo e um objeto em comum, a leitura e o texto.

O grupo de docentes precisa, em primeiro lugar, tomar consciência da situação problema e da responsabilidade que cabe a cada segmento. Em seguida, os encontros devem oferecer momentos de estudo e discussões teóricas básicas que envolvem o ensino da leitura,

por especialistas, ou de forma colaborativa a partir de docentes habilitados da área que se dispuserem para a realização da tarefa. Essa segunda opção é muito importante porque confirma a ideia de trabalho em equipe e promove a valorização dos profissionais da escola. Esses profissionais envolvidos nas atividades pedagógicas também se formam à medida que se preparam para ensinar os colegas.

Alguns encontros desta proposta de formação devem ser planejados a partir de oficinas interativas, principalmente os encontros cujos objetivos sejam discussões e apreciações, que utilizem os textos literários, as apresentações e trocas de experiências práticas que reflitam o espaço social no qual toda a comunidade escolar esteja inserida.

4 O ensino da leitura e os seus desafios

Para dar conta de ensinar com intencionalidade e de forma assertiva, em primeiro lugar, o/a professor/a deve estar atendo/a à realidade do sujeito contemporâneo³, transletrado, inserido na sociedade da informação, repleta de diferentes linguagens, semioses e inúmeras configurações discursivas.

Há poucas décadas, o ensino da leitura e da escrita na escola estava atrelado ao “letramento”, denominado como letramento escolar. Atualmente, discute-se o termo no plural, “letramentos”, conforme Rojo (2009), devido às mudanças da sociedade pós-globalização, cujo acesso intenso às tecnologias digitais da comunicação e da informação permitiu a intensificação e a diversificação e a simultaneidade da circulação da informação, a diminuição das distâncias geográficas e culturais, a contração do tempo e a multissemióse. Nesse sentido, a autora afirma que,

a multiplicidade de modos de significar que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito — é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos), (ROJO, 2009, p. 105-106).

Para os/as pesquisadores/as, esse novo contexto exige pensar o ensino de “leituras” no plural por exigir dos sujeitos habilidades de compreensão cada vez mais sofisticadas e, da escola, outras formas de ensinar.

³ O termo muito recente, o “transletramento” designa o conjunto das competências de interação colocadas em execução pelos usuários, sobretudo os meios disponíveis de informação e comunicação: oral, textual, icônico, numérico, essencialmente em meios ambientes digitais. Nesse sentido, o sujeito transletrado é o sujeito que adquire essas competências.

Diversas pesquisas apontam que, ao longo dos anos, tem acontecido um abandono dos saberes para ensinar, o que tem feito com que persista a ilusão de que, após ser alfabetizado, para aperfeiçoar a leitura e a escrita, basta garantir ao estudante o contato com os textos. No entanto, sabe-se que o contato com os textos é apenas uma das possibilidades de procedimento para o ensino da leitura. Portanto, quando essa prática é tomada como suficiente e como a única verdade, corre-se o risco de camuflar dificuldades de reflexão sobre a prática, por parte de quem ensina.

Pedir aos estudantes que “leiam o texto com atenção e depois respondam às questões a seguir” não é ensinar leitura, ou seguir a sequência de atividades propostas no livro didático de Língua Portuguesa, mesmo sendo um bom livro, também não basta para o ensino de leitura.

Para ensinar a ler, o docente precisa ser capaz de discernir, dentre as atividades propostas, seja em sequências didáticas, projeto didático, ou mesmo nos livros, quais daquelas tarefas estão relacionadas aos objetivos da leitura previstos em seu planejamento. E, para isso, ele precisa ter propriedade nos conhecimentos teóricos e metodológicos que envolvem as práticas pedagógicas no ensino da leitura. Isto é, saiba planejar de forma consciente e sistemática, tendo a clareza das competências e habilidades que pretende desenvolver, previstas na proposta curricular e de acordo com as reais necessidades educativas dos alunos em práticas sociais ligadas, tanto aos contextos locais quanto a contextos mais globais.

4.1 Conhecimentos teóricos/metodológicos

Atualmente existem várias ciências da linguagem, cujo conhecimento podem contribuir muito para uma prática pedagógica consistente. Como, por exemplo:

- a. **A Teoria do discurso:** De acordo com esta teoria, por trás de toda leitura existe um sujeito e, por trás de toda interpretação, existe uma intenção discursiva, não só de quem lê, mas sobretudo de quem produziu.
- b. **Semiótica Discursiva:** Trata-se da teoria da significação. Tem por objetivo a análise do texto, buscando descrever e explicar o que o texto diz e o que ele faz para dizer. Ela faz a interpretação de tudo que está contido em um texto e amplia o conceito de texto como toda manifestação passível de sentido, como textos verbais, não verbais, sincréticos (multimodais) expressos em gestos, danças, imagens, textos escritos, textos orais, placas, dentre outras.
- c. **A teoria da Cognição:** Observa as pistas que o texto fornece, o sentido que essas marcas provocam no leitor e o acionamento dos conhecimentos prévios.

- d. **Teoria da Enunciação:** Trata-se da teoria cujos postulados básicos são: Não basta descrever enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua, é preciso levar em conta, simultaneamente, a enunciação. A enunciação é abstrata, considerada encenação e um evento único, irrepetível de produção de sentido. Para essa teoria, não há como trabalhar a enunciação sem considerar suas condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, relações sociais, objetivos visados na interlocução), que são constitutivos do sentido.

Para a teoria do discurso, o texto, seja ele oral, verbal ou escrito, é estudado como o resultado de um ato de linguagem que tem a origem no emissor que, para atingir o seu objetivo comunicativo, produz uma mensagem.

- e. **Análise do discurso:** Esta teoria defende que os sujeitos são interpretantes, isto é, são sujeitos de linguagem e de interação. Nesse sentido, ela se ocupa das interações que acontecem entre os sujeitos da ação discursivas, dos conhecimentos compartilhados, das vozes dos discursos, da intencionalidade discursiva dessas vozes, da subjetividade e das condições de produção: sujeito da produção, sujeito da recepção, espaços de circulação, suporte.

Conforme as contribuições dessas ciências contemporâneas, dos estudos e das pesquisas nas últimas décadas, é possível compreender que o ensino deve conceber a leitura como um processo interativo, entre o leitor e o autor por meio do texto. A Psicolinguística é a primeira grande ciência da linguística que busca explicar os fatores psicológicos e os neurológicos que influenciam a linguagem. Ela tem apresentado estudos sobre pensamento, cognição, linguagem humana, em conexão com outras ciências, como a Educação, a Psicologia, a Computação, a Medicina, as Neurociências, e tem como foco entender o que se passa na mente das pessoas quando elas leem.

A partir das contribuições Psicolinguística, foi possível compreender que o sentido da leitura não está no texto, mas no sujeito que lê, isto é, o leitor não extrai significado do texto, mas atribui significado a partir das pistas formais que constituem o texto, que permite a partir dos conhecimentos prévios, formular e reformular hipóteses, concluir ou replicar o conteúdo do texto. Nesse sentido, hoje entendemos a leitura como processo cognitivo de construção de sentido que envolve a percepção, a memória, a atenção, a inferência, dentre outras. Conforme Kleiman (2016, p. 11), “A compreensão de textos envolve processos múltiplos, justificando assim o nome de “faculdade” que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender.”

Nessa perspectiva, Leal (2006) corrobora, esclarecendo que a aprendizagem da leitura acontece por meio da compreensão do texto em seu contexto de produção, ou seja, no entendimento da sua totalidade discursiva. O sujeito aprende a ler no processo de construção e desconstrução do texto. Isso implica compreender a lógica com a qual o texto foi ganhando materialidade, de reconhecer e identificar os elementos linguísticos, semânticos, semióticos, utilizados pelo autor e recuperados pelo leitor, em um diálogo que evidencia a função sócio discursiva do gênero.

É ingênuo pensar que todos os docentes das diversas áreas irão trabalhar com a ideia de construção e desconstrução de textos, propondo a análise linguística e semiótica. Essa tarefa mais apurada é do/a profissional da área. No entanto, existem conceitos e estratégias que podem ser compreendidas e praticadas por todos e poderão ser um grande reforço para o trabalho do especialista de ensino da língua.

4.2 Língua/linguagem, texto e gêneros

Considerando que todas as disciplinas — ou componentes curriculares conforme nomeia a **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental – BNCC (BRASIL, 2018)** — ensinam os seus conteúdos, a partir dos diversos gêneros textuais, é muito preciso que todas/os as/os professoras/es apropriem-se de conceitos, como os de língua/linguagem como meio de interação social, na perspectiva de Mikhail Bakhtin (1912-1926), que considera como a verdadeira substância da língua o fenômeno social da interação verbal. A BNCC (2018) assume o ensino da Língua Portuguesa a partir do

texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67).

Portanto, nos encontros de formação, deve-se propor um estudo sobre o conceito de texto, conforme Marcuschi (2008, p. 80), que o vê como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações, dentre outros. Essa abordagem considera que o texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal. Nessa perspectiva, o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo

sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis) e se compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade.

Compreender a concepção atual de texto e os diversos gêneros, pelo menos no que diz respeito aos seus contextos sociais de produção, circulação e recepção, incluindo os seus aspectos funcionais, irá oferecer às/aos profissionais subsídios para planejarem as suas aulas de forma mais próxima aos contextos sociais das/dos estudantes. Tendo em vista as possibilidades da diversidade de gêneros que poderão utilizar de forma menos intuitiva, pela possibilidade de organizar o seu planejamento a partir de sequências didáticas, além de evitar constrangimentos ao planejar uma atividade para trabalhar um assunto de Geografia a partir de um texto infográfico e, no enunciado, solicitar aos estudantes que “*localizem a informações na tabela a seguir.*”, por exemplo. Nesse enunciado, o ideal é que o/a professor/a tenha conhecimento, previamente, do texto multimodal infográfico, a sua estrutura, a sua finalidade, dentre outros.

4.3 Aspectos cognitivos da leitura

Outros conhecimentos importantíssimos a serem compreendidos pelas/os docentes são aqueles que envolvem a compreensão dos aspectos cognitivos da leitura, abordados nos estudos de Kleiman (2016). A autora descreve, com propriedade e de forma muito simples, sobre as *estratégias e habilidades* envolvidas na busca pela compreensão do sentido do texto. São conceitos fundamentais e que devem ser considerados no momento de planejar uma aula de leitura independente da área ou componente curricular.

De acordo com essa pesquisadora, *as estratégias* são as operações regulares utilizadas para abordar o texto, sendo elas *estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas*. As estratégias metacognitivas seriam as operações conscientes das quais o leitor possui o controle, no sentido de ser capaz de explicar a ação. Elas tornam a leitura uma atividade reflexiva e intencional. Um exemplo desse tipo de estratégia é o estabelecimento de objetivos e expectativas de leitura.

As estratégias cognitivas são aquelas ações inconscientes, como a fatiamento sintático e as inferências que acontecem no decorrer da leitura e não são possíveis de serem descritas. Essas operações não envolvem conhecimento reflexivo e por isso são chamadas de operações de nível inferior. Kleiman (2016) ainda aponta que elas

[...] se apoiam, basicamente, no conhecimento das regras gramaticais (regras sintáticas e semânticas de nossa gramática interna, ou implícita, que não tem nada a ver com a gramática escolar) e no conhecimento de vocabulário (que subjazeriam ao reconhecimento instantâneo das palavras do texto). (KLEIMAN, 2016, p. 100).

Nesse sentido, devem ser propostas atividades que contribuam para o desenvolvimento, ainda de acordo com a mesma autora, de habilidades que permitam ao sujeito usar o conhecimento gramatical para perceber as relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções no momento da leitura.

Assim que acontece a entrada das informações que estão no texto por meio dos olhos, inicia-se o processo de acionamento de informações que estão na memória do leitor estabelecendo relações entre si, resultando na construção dos significados ou não. Quando o estudante diz para o/a professora que não compreendeu nada do texto, foi porque não havia representações prévias para a compreensão da mensagem contida no texto.

Nesse sentido, podemos afirmar, segundo as posições teórico-epistemológicas de Kleiman (2016, p. 73), que a leitura “[...] é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento”. Isso significa que ler é a capacidade de acionar representações a partir do engajamento dos conhecimentos linguísticos, textuais e conhecimentos de mundo.

Ter essa clareza permitirá ao docente entender a importância de propor, no momento da leitura, estratégias que permitam o acionamento do conhecimento prévio, isto é,

[...] as informações que se pressupõe que o leitor precisa ter para ler um texto sem muita dificuldade para compreendê-lo. Elas são extremamente importantes para a geração de inferências, isto é, para a construção de informações que não são explicitamente apresentadas no texto e para o leitor conectar partes do texto construindo a coerência dele. (COSCARELLI, 2014, s/p).

Outro conceito considerado como a base para a compreensão do texto é o levantamento de hipóteses. Essa estratégia é bastante utilizada nos anos iniciais pelas/os professoras/es alfabetizadoras/es, no entanto, nos anos finais ela tende a desaparecer.

Durante a leitura, o leitor proficiente levanta hipóteses sobre o texto, segundo suas experiências, vivências e saberes, que são trazidos e mobilizados por ele, na interação com o autor, para extrair e construir significados do texto. Uma hipótese sobre o texto é uma expectativa antecipada, que o leitor forma a respeito do conteúdo do texto, com base no gênero a que este pertence, antes de lê-lo. Durante a leitura, o leitor testa essas hipóteses à medida que vai encontrando novas informações; ele se engaja na atividade e responde ao texto, revisando ou confirmando suas hipóteses iniciais. [...] é uma estratégia cognitiva baseada em

diversos elementos textuais, explorados antes de começar a ler o conteúdo propriamente dito: a capa do livro, o título, as imagens — fotos, gráficos, tabelas, figuras — que fazem parte do texto, as informações tipográficas e de diagramação, na página ou na tela, como fontes, tamanho das letras, cores. (KLEIMAN, 2014, s/p).

Além dos anos iniciais, essas estratégias devem ser utilizadas também nos anos posteriores ao processo de alfabetização, pois ajudará na ativação das informações que serão úteis na construção de sentidos. O/a professor/a farão perguntas aos/às estudantes sobre as suas experiências relacionadas ao assunto, poderá discutir alguns conceitos, pressupostos, dados, fatos que precisam ser conhecidos por eles e que serão necessários para que construam significados para o texto ou façam inferências que vão possibilitar sua compreensão. (Kleiman, 2014).

Uma estratégia fundamental para o levantamento de hipóteses é a capacidade de estabelecer objetivos na leitura. Essa capacidade, como diz Kleiman (2016, p. 37),” é considerada uma estratégia metacognitiva, isto é, uma estratégia de controle e regulamentação do próprio conhecimento, pois permite uma reflexão sobre o próprio saber.

Outra ação que pode favorecer o desenvolvimento da capacidade de compreensão em leitura é o *protocolo de leitura*. De acordo Leal (2014), trata-se de uma estratégia pensada a partir de duas acepções. A primeira, advinda de uma técnica de pesquisa em leitura objetiva utilizada pela Psicolinguística para obter dados sobre os processos usados pelo leitor no momento da leitura.

São instrumentos elaborados que levam o leitor a explicitar o que se passa em sua mente enquanto faz a leitura. O objetivo é que o sujeito descreva as estratégias usadas em sua interação com o texto escrito; ‘pense em voz alta’ sobre suas próprias estratégias de leitura. Respostas a esses protocolos podem ser verbalizadas oralmente ou por escrito: ideias sobre o texto que será lido, sensações e reações relacionadas a palavras ou a outras pistas que o texto oferece (título, subtítulo, imagens), sobre dificuldades ou facilidades no entendimento de determinadas expressões ou palavras desconhecidas, a respeito das relações entre o texto e seus conhecimentos prévios. (LEAL, 2014, s/p).

Nessa perspectiva, são estratégias fundamentais na compreensão de textos, assim como possibilidade de intervenção pedagógica. Para isso, o/a professor/a pode orientar os/as estudantes para anotarem, às margens do texto, suas perguntas e ideias, registrarem marcas gráficas, como traços ou símbolos que representam seus movimentos na leitura.

A segunda acepção advinda dos estudos culturais, os protocolos de leitura são as marcas, pistas e elementos já presentes nos textos, como a utilização de itálico, negritos, maiúsculas, títulos, definidas pelo autor, ou protocolos inseridos como matéria tipográfica

pelo editor, itálicos e negritos, comentários em orelhas e capas, a inclusão de instruções, orientações, dentre outros.

Cabe ao/à professor/a ajudar os estudantes a perceberem esses elementos nas práticas de leitura cotidiana.

Sabemos que é impossível apresentar todos os aspectos relevantes para o ensino da leitura neste breve discurso, no entanto, além de atividade de engajamento de conhecimentos prévios, de levantamento de hipóteses e de acionamento de diferentes operações cognitivas, ainda é preciso reafirmar que o ensino da leitura é uma atividade contextual, porque trabalha com os gêneros discursivos e as suas condições de produção. Trata-se também de uma atividade textual, envolvendo o formato, a tematização, a organização e a sequência das ideias das informações e os recursos linguísticos constitutivos do texto. E, em última instância, o ensino da leitura deve ser concebido como uma atividade intertextual, considerando as relações de intertextualidades que ocorrem entre os diversos textos.

5 Considerações finais

O ensino de leitura precisa ser pensado nas escolas com muita responsabilidade porque o sujeito que lê e interpreta textos de diversos gêneros é capaz de prosseguir em seus estudos, de maneira autônoma, e assim adquirir outros conhecimentos e habilidades. Por isso, é preciso reconhecer que não há neutralidade quando se ensina e a ação pedagógica consciente pode ser decisiva na formação de um/a leitor/a competente. Portanto é preciso potencializar as práticas do ensino da língua materna por meio de uma formação reflexiva, teórico/prática com abordagens principalmente dos estudos realizados pela Linguística Aplicada, considerando que o/a especialista possui os conhecimentos linguísticos e literários específicos da área, e esses conhecimentos precisam ser sistematizados.

Mas essa proposta de formação precisa também envolver os/as demais professores/as das outras áreas, pois é isso que irá garantir o reforço no ensino da leitura. À medida que esses/as profissionais forem adquirindo consciência dos conceitos e das estratégias que envolvem os processos de leitura, conforme abordado neste estudo, terão subsídios para desenvolver o trabalho com os diversos gêneros discursivos em suas disciplinas de maneira muito mais propositiva.

Destacamos que, para sanar os problemas de aprendizagens detectados na escola, a curto prazo, devem ser planejadas propostas de intervenção para que os estudantes melhorem. Entretanto, a ação a longo prazo capaz de garantir a eficácia do ensino da língua

materna e atingir a todos/as de uma forma mais objetiva e eficaz é a formação docente. Uma vez que esse é um excelente meio para a “formação em desenvolvimento”, como já assinalou Magda Soares em palestras. Pois a formação continuada é o espaço para a reflexão e para a construção de novas estratégias de ensino. E isso se dá a partir da análise do conhecimento da prática do docente e das leituras e/ou releituras de referenciais teóricos, em um amplo debate do corpo docente com a Universidade e a comunidade escolar cotidianamente (RODRIGUES, 2021).

Logo, é preciso investir nas formações continuadas para os/as professores/a, pois eles/elas são agentes de transformação da escola. Se eles/elas não mudarem as suas práticas, a escola permanecerá sempre a mesma e cometendo os mesmos erros e, conseqüentemente, comprometendo a formação escolar dos/as estudantes.

Referências

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Diana. *Teoria Semiótica do texto* – Série Fundamentos. 4. ed. São Paulo: editora Ática, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil. 03/12/2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206->. Acesso em: 25 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental – BNCC**. Brasília: Mec, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

CHIARETTO, Marcelo. **Letramento literário e recursos didáticos renovados para um educador cidadão**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **A formação do professor: Perspectiva da Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. (Coleção Ideias sobre linguagem)

_____. Entrevista concedida à professora Dr. Leiva Figueiredo e Evângela Barros, disponível em: KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

_____. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16. edição, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

_____; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A compreensão responsiva do ato de ler e de ensinar a ler. **Boletim da Psicopedagogia**, 2006.

_____. Protocolo de leitura. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. **Glossário CEALE**. Belo Horizonte: CEALE/FaE/UFMG. 2014. p. 229-231. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/protocolos-de-leitura>>. Acesso em: 09 mar. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

RODRIGUES, Magna Angélica Oliveira. **Rádio escolar: práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (mestrado) — Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021, em processo de escrita.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVA, Carmem Luci da Costa. O estudo do texto em uma perspectiva enunciativa de linguagem. **DELTA**, São Paulo, vol. 34, n. 1, Jan./Mar. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/delta/v34n1/1678-460X-delta-34-01-419.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2021.