

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO LATO SENSU EM DOCÊNCIA
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Beatriz Pinheiro Tomaz

**A IMPORTÂNCIA DA CONTINUIDADE DO ENSINAR A LER E ESCREVER
PARA ALÉM DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Belo Horizonte

2010

Beatriz Pinheiro Tomaz

**A IMPORTÂNCIA DA CONTINUIDADE DO ENSINAR A LER E A ESCREVER
PARA ALÉM DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Miria Gomes de Oliveira

Belo Horizonte

2010

Beatriz Pinheiro Tomaz

**A IMPORTÂNCIA DA CONTINUIDADE DO ENSINAR A LER E A ESCREVER
PARA ALÉM DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Miria Gomes de Oliveira

Aprovado em 11 de dezembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Miria Gomes de Oliveira – Faculdade de Educação da UFMG

Lúcia Fernanda Pinheiro Barros – Faculdade de Educação da UFMG

RESUMO

Como se dá a apropriação da leitura e da escrita com os sujeitos aprendizes, com 9 e 10 anos e cursando o 1º Ano do 2º Ciclo do Ensino Fundamental, no 1º turno, na EMDMS e a importância da continuidade do processo de ensinar a ler e escrever para além da alfabetização, que é a aquisição do código linguístico, durante os anos de escolarização, desenvolvendo habilidades e competências para o letramento e a formação de um leitor competente.

Este trabalho de conclusão de curso de especialização constitui o plano de ação desenvolvido na Escola Municipal “Deputado Milton Salles” de Belo Horizonte, localizada em zona de vulnerabilidade social da Regional Oeste. Seu objetivo inicial é analisar como se dá a apropriação da leitura e da escrita por sujeitos aprendizes com 9 e 10 anos, cursando o 1º ano do 2º Ciclo do Ensino Fundamental. Como desdobramento dessa análise, o trabalho ressalta a importância da continuidade do processo de ensinar a ler e escrever para além da alfabetização – entendida como aquisição do código linguístico - durante os anos de escolarização, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências para o letramento e a formação de um leitor competente.

Palavras-chave: leitura - escrita – alfabetização – letramento – habilidade – competência – texto - gênero textual - suportes de textos - portadores de texto – leitor competente

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	06
2. DESENVOLVIMENTO	08
2.1. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	10
2.2. HABILIDADES E COMPETÊNCIAS	12
2.3. LEITURA.....	14
2.3.1. GÊNERO TEXTUAL.....	17
2.3.2.SUPORTES E PORTADORES DE TEXTOS.....	24
3.HABILIDADES, ATITUDES E VALORES DE UM LEITOR COMPETENTE	26
4.PLANO DE AÇÃO	28
5.CONCLUSÃO	29
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
7.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34

1.INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo refletir que o aprendizado da leitura e da escrita se processam durante toda a vida dos sujeitos aprendizes, e não apenas durante os primeiros anos de alfabetização. Buscamos ainda compreender como o processo de apropriação da leitura e da escrita acontece em meio à influência de modelos, exemplos, buscas, descobertas, reflexões e mudanças de comportamento que estão nas práticas sociais do mundo ditado pela cultura da escrita.

Através da observação de atitudes e comportamentos de uma turma de 32 alunos do 1º ano do 2º ciclo, entre 9 e 10 anos da Escola Municipal “Deputado Milton Salles”, de Belo Horizonte, localizada em zona de vulnerabilidade social da Regional Oeste, na qual atuo como Professora Regente, e, diante das reflexões suscitadas pelo Curso de Pós-Graduação oferecido pelo LASEB - FAE/UFMG em parceria com a PBH (Prefeitura de Belo Horizonte), busco uma teorização sobre a importância da continuidade da aquisição de habilidades e competências no ensino e desenvolvimento do letramento.

Na turma observada, foram percebidas e diagnosticadas facilidades com a codificação e decodificação do código linguístico, estando todos os alunos em nível alfabético, mas com grande dificuldade na compreensão e interpretação dos materiais lidos.

O presente Plano de Ação objetiva, então, a proposição de ações que viabilizem o desenvolvimento de habilidades e competências dos sujeitos aprendizes para uma melhor apropriação do saber ler e escrever nas práticas cotidianas, com o intuito de se verificar mudanças de comportamento em relação aos atos de ler e escrever para além da alfabetização, o chamado letramento.

A partir dos módulos estudados durante o Curso de Especialização Lato-Sensu na área de Alfabetização e Letramento, percebe-se o quanto o aprofundamento teórico, a formação continuada e as reflexões sobre as práticas pedagógicas do professor-sujeito-aprendiz podem e devem almejar uma melhor qualidade para o processo ensino/aprendizagem de todo e qualquer sujeito-aprendiz.

Com base nas observações e nos resultados de avaliações diagnósticas quantitativas e qualitativas dos alunos da turma referenciada, aplicadas no dia-a-dia da sala de aula, percebe-se como objetivo geral um trabalho de sistematização acerca do processo de aquisição do código da escrita em meio a práticas autênticas de uso da leitura e da escrita.

Como objetivos específicos, apontamos o trabalho com diferentes gêneros textuais em diferentes suportes, bem como um maior embasamento em relação à ortografia, à gramática, à oralidade e à produção de textos espontâneos autênticos e contextualizados, sistematizando-os.

Nossa hipótese é que os alunos da turma observada apresentam maiores dificuldades que outros alunos de outros níveis sociais, em virtude do pouco contato com o mundo letrado, de pouca ou quase nenhuma assistência familiar, do pouco ou nenhum estímulo em relação às perspectivas para seus futuros, referendados pelo contexto sócio-econômico-cultural ao qual estão inseridos.

2.DESENVOLVIMENTO

A questão inicial do trabalho foi diagnosticar o processo de aquisição do código linguístico e o processo de aprendizagem dos sujeitos-aprendizes, focando determinadas habilidades e competências necessárias à sua inserção na cultura do mundo letrado.

O tema surgiu da necessidade de fazer reflexões e buscar alternativas pedagógicas para as práticas escolares, com o objetivo de enriquecer o trabalho com a leitura, buscando o atendimento aos educandos em sua condição individual e personalizada de aprender na diversidade do dia-a-dia escolar.

Outra motivação veio da constatação de dificuldades dos alunos na compreensão e interpretação dos textos lidos, ainda que estivéssemos trabalhando com materiais autênticos, tais como livros, jornais, revistas, folders, placas de rua, outdoors, livros didáticos, revistas em quadrinhos.

Na primeira parte deste trabalho, apresentamos um referencial teórico relacionado a temas pertinentes ao processo de alfabetização e letramento, bem como as habilidades e competências que permeiam a interação entre os sujeitos aprendizes, agrupados por idade.

Na segunda parte, propomos estratégias para se alcançar as metas objetivadas e uma melhor qualidade no processo ensino-aprendizagem do cotidiano escolar, observando as maiores dificuldades de aprendizagem, e buscando encaminhá-las para as suas soluções.

No cotidiano escolar, nos deparamos com situações que trazem angústias, frustrações, fazendo aflorar sentimentos de impotência diante das situações complexas e conflituosas, causadas, muitas vezes, pela diversidade constitutiva de toda sala de aula. Como profissionais da educação, buscamos recursos que possibilitem um trabalho firmado em referenciais éticos, desenvolvido de forma consciente e responsável. Acreditamos ser este um dos maiores desafios enfrentados pela educação.

Algumas considerações coerentes no universo escolar, e fora dele, instigaram a realização deste estudo, dentre elas a busca por uma educação que atenda a essa multiplicidade de situações adversas que vivenciamos na rotina escolar.

Muito se tem falado a respeito das dificuldades que tanto os educandos, quanto os profissionais têm apresentado em relação ao processo escolar. Construir uma

escola que consiga trabalhar em conjunto, respeitando suas histórias de vida, linguagem e costumes, condições sociais, moradia e lazer, as diversas experiências sociais, culturais e intelectuais dos sujeitos que a compõem, procurando atender às expectativas do mundo letrado moderno e inserindo os sujeitos aprendizes, deve ser meta prioritária. Por isso, entendemos que aprender é uma ação humana, criativa, individual, coletiva, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição física ou intelectual.

Nas palavras de Vygotsky,

“ A convivência social é fundamental para transformar o homem de ser biológico a ser humano social, e a aprendizagem que brota nas relações sociais ajuda a construir os conhecimentos que darão suporte ao seu desenvolvimento .” (1991. pág 36).

É de responsabilidade da instituição educacional, nessa interação e mediação, desenvolver a capacidade de análise e reflexão crítica.

A escola torna-se um lugar propício para a construção de novos referenciais para todos os sujeitos, pois convivendo com seus pares, apresentam características singulares e coletivas, com diferentes ritmos, em que todos desenvolvem habilidades e competências. Sendo assim, a escola deve reconhecer a diversidade e respeitar os diferentes ritmos, competências e habilidades dos educandos – sujeitos, buscando desenvolver as potencialidades, as possibilidades de descobrir e produzir formas de conhecer.

A escola, enquanto um espaço permeado pela diversidade, pode desenvolver em seus educandos a capacidade de análise e reflexão crítica. Essa instituição deve ser entendida como parte integrante do processo de formação do indivíduo e da sociedade, não como uma mera reprodutora de conhecimentos, entendendo que a escola é, antes de tudo, sim, uma produtora de conhecimentos.

Nas discussões e práticas educacionais, devemos perceber um forte componente de intervenção e transformação de situações de exclusão. Portanto, há necessidade de uma reestruturação das formas de agir, sentir e pensar a educação, desenvolvendo nos educandos as competências necessárias para desenvolver habilidades para emancipar os sujeitos, levando em conta a diversidade na qual estão inseridos.

O presente trabalho visa contribuir para essa concepção de educação, no sentido de propor alternativas didático-pedagógicas que atuem de maneira incisiva nos desafios enfrentados nas salas de aula, no que se refere aos diferentes ritmos de aprendizagem no desenvolvimento de habilidades e competências para se tornar um bom leitor, um sujeito inserido, atuante e crítico do mundo letrado.

2.1. Alfabetização e letramento

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, letrado é aquele que sabe ler e escrever, respondendo adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita.

Segundo Magda Soares e Antônio Augusto Gomes Batista:

O termo alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita.
(SOARES E BATISTA, 2005, P.24)

E ainda, segundo os autores Soares e Batista:

Letramento é o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidas no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita. SOARES E BATISTA (2005.pág 50).

Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto autêntico das práticas sociais da leitura e da escrita, sabendo que a aquisição do código é um processo que tem regras e pode ser sistematizado em um período determinado, com o sujeito concluindo esta etapa de alfabetização e que o letramento também deve ser desenvolvido de forma sistematizada e diversificada, apoiado nos diferentes suportes e gêneros textuais, ambos inseridos num mundo ditado pela cultura escrita.

O educando deve ser alfabetizado e letrado, sem separar os dois processos, pois a linguagem é um fenômeno social, ativa e coletiva do ponto de vista cultural, econômico, histórico e social.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, mesmo porque o letramento não tem um fim em si mesmo, é um processo contínuo e que se dará ao longo da vida, nas mais diversas áreas do conhecimento. Portanto,

ser letrado é, principalmente, saber buscar o conhecimento, novos conhecimentos e aprofundamentos, instrumentalizando-se, praticando, com o sujeito apreendendo e inferindo em suas práticas sociais.

O conhecimento das letras é a alfabetização, apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Letrar significa colocar o sujeito aprendiz no mundo letrado, com os distintos usos de escrita na sociedade, iniciando-se muito antes da alfabetização, quando a criança interage socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social.

Como o letramento é cultural, o estímulo, o apoio, o incentivo por parte da família, da escola e da sociedade, e o desejo do sujeito aprendiz em muito influenciam a absorção do letramento do dia-a-dia, contextualizado e autêntico, deixando de exercitar um aprendizado automático e repetitivo, que logo será esquecido ou desaprendido, pois não terá significado algum.

Na escola deve ser propiciado à criança interagir com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos. A alfabetização deve se ocupar da aquisição da leitura e da escrita pelo indivíduo ou da sala de aula, e o letramento se baseia em aspectos sócio histórico-culturais de um sistema escrito por uma sociedade.

A alfabetização deve se desenvolver em um contexto de letramento como início da aprendizagem da escrita, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação a esse aprendizado, entendendo que a alfabetização e o letramento devem ter tratamento metodológico diferenciado, porém idissociáveis, para com isso alcançar o sucesso no ensino aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada nas nossas escolas.

Com o letramento, nos formamos e nos informamos através da leitura, buscamos notícias, lazer e curiosidades nos jornais e revistas, interagimos selecionando o que nos desperta o interesse, divertimo-nos, seguimos instruções, fazemos listas, nos comunicamos por escrito, lemos, nos emocionamos, nos descobrimos e descobrimos o mundo e outros mundos.

2.2. Habilidades e competências

A organização escolar tem sido estruturada em função de habilidades e competências que os sujeitos-aprendizes devem desenvolver para melhor se

inserir no mundo letrado de nossa sociedade, procurando formar sujeitos ativos e críticos, que resolvam situações-problema envolvendo diferentes graus de complexidade.

A apropriação dos saberes tem sido ditada pela cultura da escrita. As formas de produção estão ligadas a cada momento histórico-social, por isso competências e habilidades ganharam destaque no cotidiano social e educacional.

Segundo Moretto (2002), o conceito de competência está relacionado à capacidade de bem realizar uma tarefa, de resolver uma situação complexa, utilizando-se de recursos pertinentes.

Também Perrenoud (1999) coloca que a competência permite mobilizar conhecimentos para se enfrentar uma determinada situação, sendo uma capacidade de se utilizar dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário. Sendo assim, para Perrenoud, a competência implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas que possuímos para desenvolver respostas inéditas, criativas, eficazes para novos problemas, envolvendo diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação.

Concordamos, então, que educar para competências é ajudar o sujeito a adquirir e desenvolver as habilidades, condições, recursos, que deverão ser mobilizados para resolver a situação em questão. É criar condições para que o sujeito-aprendiz adquira as condições, a criatividade, os conhecimentos, as habilidades, as linguagens, os valores culturais e os emocionais relacionados à atividade a ser desenvolvida ou de situações novas.

Ser competente é mobilizar os conhecimentos para que se possa enfrentar uma determinada situação, uma capacidade de encontrar vários recursos, no momento e na forma adequadas, desenvolvendo respostas inéditas, criativas, eficazes. Pressupõe operações mentais, capacidades para usar as habilidades, emprego de atitudes, adequadas à realização de tarefas e conhecimentos.

As competências são constituídas de várias habilidades e uma habilidade pode contribuir para competências diferentes habilidades.

As habilidades são inseparáveis da ação, e exigem domínio de conhecimentos. As habilidades estão relacionadas ao saber fazer, identificando características e variáveis, compreendendo fenômenos, relacionando informações, analisando situações-problema, sintetizando, julgando, correlacionando e utilizando.

Portanto, é necessário educar para as competências, revisando o que é desenvolvido em sala de aula, através da contextualização e da interdisciplinaridade, com conteúdos impregnados da realidade do aluno e intercalando novos e diversos saberes, rompendo com as práticas tradicionais e avançando em direção a uma educação competente, coletiva, harmônica, flexível, aberta, processual e real.

Acreditamos que trabalhos em grupo, espaços de vivência e a pedagogia de projetos veem se destacando como facilitadores para a nova metodologia para o ensinar e o aprender, a qual estamos aprendendo a trabalhar e aprendendo a diagnosticar e buscar sanar as deficiências que os alunos trazem, procurar não compartimentalizar as disciplinas escolares, desmistificando as competências por conteúdos e buscando o reinteressar dos alunos pela escola.

O professor, como elemento-chave orientador e organizador das situações de aprendizagem, deve possibilitar na sala de aula criar situações para o aluno “aprender a aprender”, desenvolvendo situações diferenciadas, estimulando a articulação entre saberes e competências. Em vez de continuar decorando conteúdos, o aluno passará a exercitar habilidades, e, através delas, a aquisição de grandes competências, ou seja, desenvolvendo habilidades através dos conteúdos.

Ao professor cabe mediar a construção do processo de conceituação a ser apropriado pelos alunos, preparando as melhores condições para o desenvolvimento de competências, não apenas transmitindo informações isoladas, mas apresentando conhecimentos contextualizados, usando diferentes estratégias para o desenvolvimento de habilidades específicas, utilizando uma linguagem e contextualizada, respeitando valores culturais e ajudando a administrar o emocional do sujeito-aprendiz, buscando a promoção da aprendizagem e desenvolvimento das condições para que eles participem da nova sociedade do conhecimento.

A escola, como espaço de formação, deve contribuir para que o aluno desenvolva habilidades e competências que lhe permitam selecionar, criticar, comparar e elaborar novos conceitos a partir dos que se tem. Torna-se fundamental na educação não o acúmulo de informações, mas o desenvolvimento de competências e habilidades que nos permitam encontrá-las, lidar com elas, discernir quais são importantes para nós em determinado momento, analisá-las, criticá-las, tirar conclusões.

Segundo a UNESCO, na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, foram definidos quatro pilares da educação, que

deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários de seus documentos. Esses pilares são: “Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver com os outros; Aprender a ser”. Percebemos que os objetivos vão além da informação e do desenvolvimento do conhecimento, abarcando toda a formação humana e social do sujeito, envolvendo conhecimento, comportamento, conceitos, procedimentos, valores, atitudes, saber, fazer, ser, exigindo uma nova visão de educação.

É necessário compreender que não se deve desvincular as habilidades de algum conteúdo, pois os conteúdos das diversas disciplinas devem ser o principal instrumento para o desenvolvimento das habilidades que geram competência, num trabalho pedagógico integrado e bem planejado, sem centrar só e exclusivamente no conteúdo, pois o mesmo não terá significado para o sujeito aprendiz.

Os sujeitos aprendizes precisam desenvolver a própria capacidade de buscar conhecimentos, de “aprender a aprender”.

Para tanto, o professor já reconhece que o ensino não se centra mais na transmissão de conteúdos conceituais, e que ele passa a ser um facilitador do desenvolvimento de habilidades e competências de seus e pelos seus alunos. Torna-se importante a metodologia do ensino, aulas bem planejadas e pré-programadas, e a utilização dos mais diversos recursos pedagógicos, dando espaço para os alunos questionarem, darem opiniões, refletirem e construir seus conhecimentos, rompendo barreiras disciplinares, manuseando materiais, desenvolvendo habilidades e construindo competências e saberes.

2.3. Leitura

Segundo o Caderno do Ceale, LEITURA COMO PROCESSO, no texto da Professora Delaine Cafiero (2005), a “leitura é uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico e numa dada cultura”. Portanto, quando realmente lemos um texto, estamos produzindo sentidos e construindo coerências, num contexto de comunicação, formando o cidadão e o leitor competente no seu próprio contexto.

É fundamental, pois é através da leitura que adquirimos o conhecimento do assunto, da língua e dos modelos de texto, vamos construindo uma intimidade muito grande com a língua escrita e que internalizamos as suas diferentes estruturas, os gêneros, os diversos tipos de discursos e suas infinitas possibilidades estilísticas.

Assim, com muita eficácia, a leitura ajuda a escrever melhor. É com ela que vamos enriquecendo a nossa memória, o nosso senso crítico e adquirindo conhecimento sobre os mais diferentes assuntos acerca dos quais se pode escrever.

Nossa forma de ler e nossa experiência com os mais diversos textos de vários autores influenciarão de muitas maneiras nossos procedimentos de escrita. Temos sempre que situar a leitura em um determinado universo de discurso, pois é justamente isso que importa para a significação, devemos sempre considerar o contexto da produção, pois apenas assim, conseguiremos resgatar com maior fidelidade a intenção do autor.

O leitor passa a ser, durante o processo de leitura, tão decisivo para o caráter do discurso quanto quem o produz porque nem tudo que o enunciado deixa ou faz entender se acha explícito nele, pois parte do seu sentido já está no conhecimento do leitor. Um texto traz em si marcas de outros textos, implícita ou explicitamente e essa ligação entre textos pode ser de uma simples citação ou até de uma paródia completa. Essa associação é prevista pelo autor e deve ser feita pelo leitor, na proporção em que partilhem conhecimentos. Em todas as formas de leitura, muito do nosso conhecimento prévio é exigido para que haja uma compreensão mais exata. É preciso compreender simultaneamente o vocabulário e a construção das frases, ativar as informações antigas e novas sobre o assunto, perceber os implícitos, as ironias, as relações estabelecidas com o nosso mundo real. E esse é o jogo que torna a leitura produtiva.

Em textos mais complexos, a intensidade do esforço para compreender a intertextualidade pode variar e sempre vai depender de conhecimentos prévios comuns ao autor e leitor.

Podemos então constatar que a leitura não é um procedimento simples. Ao contrário, é uma atividade extremamente complexa e não podemos considerar apenas o que está escrito, pois, para compreender as intenções e posições do autor devemos ir muito além do texto.

Assim, como a leitura faz muitas solicitações ao nosso cérebro somos levados a desenvolver e consolidar habilidades muito sofisticadas para pertencer, então, ao mundo dos que leem.

Segundo Garcez (2002:26), para que essa compreensão efetivamente ocorra temos que percorrer um longo e acidentado caminho que envolve: decodificação de signos; interpretação de itens lexicais e gramaticais; agrupamento de palavras em

blocos conceituais; identificação de palavras-chave; seleção e hierarquização de idéias; associação com informações anteriores; antecipação de informações; elaboração de hipóteses; construção de inferências; compreensão de pressupostos; controle de velocidade; focalização da atenção; avaliação do processo realizado; reorientação dos próprios procedimentos mentais.

O leitor deve sempre considerar todos os recursos técnicos e cognitivos que podem ser desenvolvidos para que a leitura seja produtiva, pois a leitura não se esgota no momento em que se lê.

Os conhecimentos que adquirimos formam uma base sólida em que outros novos vêm se instalar de forma muito mais consistente.

Devemos acrescentar que o termo leitura remete a muitos como e somente textos escritos; entretanto, deve-se falar, também, da leitura de textos orais (no ato de ouvir), na leitura de produções audiovisuais (como TV, vídeo), na leitura de obras de arte, leitura de situações, entre outras.

Cabe observar que, entretanto, a definição mais comum do termo leitura é apresentada como ato de transcodificar signos gráficos em seus correspondentes na fala, sejam eles expressos sonoramente ou mantidos em uma cadeia de pensamentos. Essa definição, contudo, é insignificante se comparada à complexidade que o termo encerra. O ato de ler, mais que decodificação, como afirma Paulo Freire (1986:11) “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Para tanto, faz-se fundamental uma interação entre o texto, o contexto e o sujeito-leitor.

Um texto não é um aglomerado de frases; todo texto contém um pronunciamento dentro de um debate de maiores dimensões. A palavra texto, portanto, designa um enunciado qualquer, situado em contexto específico. O texto, como afirma Guimarães (1999:14), pode ser: “oral ou escrito, longo ou breve, antigo ou moderno (...) uma frase, um fragmento de um diálogo, um provérbio, um verso, uma estrofe, um poema, um romance, e até mesmo uma palavra-frase”. O importante é que se pense em texto, de um lado, como um sistema concluído, acabado, ímpar, organizado através de suas intraestruturas; de outro, como um objeto aberto, inacabado, inconcluso, dialogante, ligado ao contexto extralingüístico.

Segundo Fiorin (2000:12),

“...entende-se por contexto uma unidade lingüística maior onde se encaixa uma unidade lingüística menor. Assim, a frase

encaixa-se no contexto do parágrafo, o parágrafo encaixa-se no contexto do capítulo, o capítulo encaixa-se no contexto da obra toda”.

Portanto, uma boa leitura nunca pode basear-se em fragmentos isolados do texto, já que o significado das partes sempre é determinado pelo contexto dentro do qual se encaixam. Além disso, para que haja uma boa leitura, não se pode deixar de apreender o pronunciamento contido por trás do texto, já que sempre se produz um texto para marcar posição frente a uma questão sócio-histórica-científica qualquer.

2.3.1. Gênero textual

Texto refere-se às diferentes formas de expressão textual.

Para a Linguística, os gêneros textuais englobam todos os textos produzidos por usuários de uma língua. Assim, ao lado da crônica, do conto, vamos também identificar a carta pessoal, a conversa telefônica, o email, e tantos outros exemplares de gêneros que circulam em nossa sociedade.

Em geral, a expressão *"tipo de texto"*, muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto. Quando alguém diz, por exemplo, *"a carta pessoal é um tipo de texto informa!"*, ele não está empregando o termo *"tipo de texto"* de maneira correta e deveria evitar essa forma de falar.. É evidente que em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo).

Quanto à forma ou estrutura das sequências linguísticas encontradas em cada texto, podemos classificá-los dentro dos tipos textuais a partir de suas estruturas e estilos composicionais.

Gêneros Orais e Escritos na Escola

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos	Capacidade de linguagem dominante	Exemplo de gêneros orais e escritos
Cultura Literária Ficcional	Narrar;	Mimeses de ação através da criação da intriga no	[Conto Maravilhoso], Conto de Fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de

		domínio do verossímil	ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, sketch ou história engraçada, biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, adivinha, piada
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia, curriculum vitae, notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, histórico, relato histórico, ensaio ou perfil biográfico, biografia
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo, exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista de especialista, verbete, artigo enciclopédico,

			texto explicativo, tomada de notas, resumo de textos expositivos e explicativos, resenha, relatório científico, relatório oral de experiência
Instruções e prescrições	Descrever ações	Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos, textos prescritivos

Sempre que nos manifestamos linguisticamente, o fazemos por meio de textos. E cada texto realiza sempre um gênero textual. Cada vez que nos expressamos linguisticamente estamos fazendo algo social, estamos agindo, estamos trabalhando. Cada produção textual, oral ou escrita, realiza um gênero porque é um trabalho social e discursivo. As práticas sociais é que determinam o gênero adequado. Podemos dizer que os gêneros textuais estão intimamente ligados à nossa situação cotidiana. Eles existem como mecanismo organização das atividades sociocomunicativas do dia-a-dia. Assim caracterizam-se como eventos textuais maleáveis e dinâmicos.

Gêneros textuais são tipos específicos de textos de qualquer natureza, literários ou não. E as modalidades discursivas constituem as estruturas e as funções sociais (narrativas, discursivas, argumentativas) utilizadas como formas de organizar a linguagem. Dessa forma, podem ser considerados exemplos de gêneros textuais: anúncios, convites, atas, avisos, programas de auditórios, bulas, cartas, cartazes, comédias, contos de fadas, crônicas, editoriais, ensaios, entrevistas, contratos, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias. São textos que circulam no mundo, que têm uma função específica, para um público específico e com características próprias, cujas características nos permitem abordar aspectos da textualidade, tais como coerência e coesão textuais, impessoalidade, técnicas de argumentação e outros aspectos pertinentes ao gênero em questão.

Os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas. Quase inúmeros em diversidade de formas, obtêm denominações nem sempre unívocas e, assim como surgem, podem desaparecer.

Bakhtin (1997) falava na 'transmutação' dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas.

Um aspecto central no caso desses e outros gêneros emergentes é a nova relação que instauram com os usos da linguagem como tal. Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo a relação entre a oralidade e a escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras.

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia

e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos. Como certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos.

Embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.

É imprescindível distinguir entre o que se convencionou chamar de tipo textual e gênero textual.

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, seguindo uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva e privilegiando a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Afirma o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, o que equivale a dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos.

Nesse contexto, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que também constitui a realidade, constatando que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógico-temporais e históricas. Em geral, os tipos textuais abrangem as categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que

apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante.

Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Como afirmou Bronckart (1999:103),

"a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas".

O que nos permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual.

Um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: "querida mamãe". Uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta; o que conta é que divulgue os produtos e estimule a compra por parte dos clientes ou usuários daquele produto.

A questão da intertextualidade inter-gêneros evidencia-se como uma mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero e deve ser distinguida da questão da heterogeneidade tipológica do gênero, que diz respeito ao fato de um gênero realizar várias sequências de tipos textuais.

É a possibilidade de operação e maleabilidade que dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez e se acha perfeitamente de acordo com Miller (1984:151), que considera o gênero como "ação social", lembrando que uma definição retoricamente correta de gênero "não deve centrar-se na substância nem na forma do discurso, mas na ação em que ele aparece para realizar-se". Este aspecto vai ser central na designação de muitos gêneros que são definidos basicamente por seus propósitos (funções, intenções, interesses) e não por suas formas. As formas tornam-se convencionais, e com isto genéricas, em virtude da recorrência das situações em que são investidas como ações cotidianas.

Os gêneros são, em última análise, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura. Por isso, em princípio, a variação cultural deve trazer conseqüências significativas para a variação de gêneros, mas este é um aspecto que somente o estudo intercultural dos gêneros poderá decidir.

Gêneros textuais não são fruto de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas.

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros e levar os alunos a produzirem ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. Mas é de se esperar que por mais modesta que seja a análise, ela será sempre muito promissora.

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. Inclusive e talvez de maneira fundamental, os que aparecem nas diversas mídias hoje existentes, sem excluir a mídia virtual, tão bem conhecida dos internautas ou navegadores da Internet.

A relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da Linguística Aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos.

Os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas dos livros didáticos, escolarizados, analisados de maneira aprofundada ou simples, são sempre os

mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para enfeite ou para distração dos alunos. São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. Mas ainda não se tratam de modo sistemático os gêneros orais em geral. Apenas alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas.

No entanto, não é de se supor que os alunos aprendam naturalmente a produzir os diversos gêneros escritos de uso diário. Nem é comum que se aprendam naturalmente os gêneros orais mais formais. Por outro lado, é de se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.

Enfim, vale reprimir a idéia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que insistem nesta perspectiva.

2.3.2. Suportes e portadores de textos

Segundo Aurélio, suporte textual é “aquilo que suporte ou sustenta alguma coisa” (Dicionário Aurélio)

Algumas características de suporte textual:

- a) é um lugar com existência física ou virtual (ou seja, o suporte é algo real);
- b) tem formato específico (livro, revista, jornal, outdoor, embalagem, etc.);
- c) serve para fixar e mostrar o texto (ou seja, fixar o texto e, dessa forma, torná-lo acessível, tendo diferentes fins).

É importante pensarmos que o SUPORTE não é neutro, já que o gênero não fica indiferente a ele. Por exemplo, o fato de um determinado gênero como a publicidade aparecer num outdoor ou numa revista semanal ou numa revista mensal não é indiferente.

O suporte é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isto não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial. Contudo, essa posição é questionável, pois há casos complexos em que o suporte determina a distinção que o gênero recebe.

Os portadores de texto são objetos que, contendo diversos produtos, possuem marcas escritas. O portador de texto pode ser também conhecido como o suporte de texto.

Analisamos que o texto deve ser compreendido em sua amplitude, portanto estamos falando dos tipos textuais. O texto gráfico, aquele formado pela junção de palavras é sem dúvida o texto primeiro enquanto reconhecimento por parte do leitor, no entanto, temos vários outros textos também reconhecidos pelo leitor, mas que no primeiro momento acaba quase sendo desconsiderado como um texto completo. Dessa forma, embora tenha mais informações completas advindas destes portadores de texto não o reconhecemos como primeira instância informativa.

Os portadores de textos podem ser: elementos visuais que transferem informações aos leitores, portanto uma placa de trânsito é um portador de texto; muitos movimentos feitos pelos guardas de trânsito são portadores de textos; muitos movimentos feitos por humanos são portadores de textos; muitos gestos realizados por nós são portadores de textos. Além das placas de trânsito, dos gestos temos elementos semióticos, principalmente em embalagens, em manuais, em roteiros turísticos, que são portadores de textos. Portanto, ao encontrarmos estes portadores de textos temos uma informação, ou uma mensagem com sentido amplo, claro, com sentido e objetivo completos, sendo assim, o portador de texto, embora não se utilize de códigos gráficos para transmitir informações do remetente ao destinatário, ele assim o faz através dos elementos que a ele são peculiares. Um bom exemplo de portadores de textos seriam os gestos de despedidas, de tchau, de adeus, o gesto de jogar beijo, o gesto de dizer que tudo está positivo, o gesto de dizer com a cabeça uma negação, o movimento da cabeça como uma afirmação e o movimento que fazemos com as mãos no sentido de chamar alguém.

Os portadores de textos, por meio de movimentos, sinais e outros elementos, podem informar ao destinatário qual é a mensagem que querem transferir. No entanto, é imprescindível saber que os portadores de textos possuem seus valores apenas na localidade (meio social, ou contexto) em que remetente e o destinatário estão.

São suportes os objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, papéis administrativos, periódicos, documentos em geral.

3.HABILIDADES, ATITUDES E VALORES DE UM LEITOR COMPETENTE

Segundo o Caderno do CEALE “Leitura Como Processo”, organizado pela Professora Delaine Cafieiro, há habilidades de decodificação, relacionadas à fase inicial da aprendizagem da leitura, que são adquiridas à medida que o leitor se alfabetiza.

Algumas das habilidades de decodificação a serem desenvolvidas, são: conhecer a direção da escrita; diferenciar letras de outros sinais gráficos; identificar as letras do alfabeto; relacionar as letras do alfabeto aos sons do início, meio e fim das palavras; relacionar a palavra à imagem; comparar palavras e perceber semelhanças e diferenças sonoras entre elas; identificar palavras e frases novas a partir de pistas; reconhecer textos pelo seu formato gráfico; identificar o número de sílabas de uma palavra; identificar palavras com sílabas canônicas; identificar palavras com sílabas não-canônicas; distinguir diferentes tipos de letras; ler palavras em voz alta; ler frases em voz alta; ler fluentemente com entonação, boa pronúncia e ritmo adequado.

Seguem-se também as habilidades de letramento, compreensão, que garantem que um leitor competente é aquele que possui um conjunto de habilidades e sabe usar essas habilidades na leitura dos diversos gêneros que circulam na sociedade., percebendo diferenças entre os gêneros e usando estratégias específicas e adequadas para cada um deles.

Também se deve considerar que o bom leitor define seus objetivos de leitura, e, segundo Cafieiro, a clareza na leitura, possibilita utilizar-se de diferentes estratégias para se atingir os objetivos pretendidos inicialmente.

O bom leitor faz previsões a partir do título, do assunto do texto, do gênero, do suporte; levanta hipóteses de como o texto continua a partir de informações do início dele; lê as imagens que acompanham os textos, interligando-os; infere informações a partir da integração da linguagem verbal e não-verbal; confirma ou não suposições a partir de elementos do texto; identifica a fonte do texto; consulta o dicionário e localiza o significado das palavras; infere significados de palavras a partir do contexto; segue instruções; localiza informações explícitas; infere informações em diferentes gêneros; estabelece relações entre elementos de referência; estabelece relações lógico-discursivas; identifica o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa e seus modos de

apresentação; identifica a tese defendida no texto; identifica argumentos que comprovam a tese; estabelece relações entre a tese e os argumentos; identifica o gênero; identifica as funções ou finalidades dos gêneros textuais; identifica suportes originais de diferentes textos; identifica o efeito de sentido provocado pela seleção de palavras e outros recursos da língua; identifica os efeitos de sentido do uso dos sinais de pontuação; identifica os efeitos de sentido decorrentes do uso de rimas, repetições, metáforas, metonímias; reconhece efeitos de sentido decorrentes de ironia ou humor em textos variados; reconhece efeitos de sentido decorrentes do uso de marcas lingüísticas diferentes das usadas na linguagem padrão; reconhece efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos não-verbais.

Quando o leitor competente desenvolve a habilidade de construir uma representação global do texto, ainda nas palavras de Cafieiro, ele é capaz de : identificar o assunto principal do texto; dar um título adequado; relacionar textos de mesmo tema; estabelecer relações de intertextualidade; fazer resumos; recontar o que leu.

A autora Delaine Cafieiro ressalta ainda que o leitor competente desenvolve a capacidade de monitoramento de sua própria leitura, avaliando o que leu, verificando a coerência e se sua leitura sustenta todo o texto. Para isso, conscientemente, ele precisa: focalizar informações relevantes ao contexto e desprezar as que não forem pertinentes; sistematizar um corpo de conhecimentos lingüísticos; lidar com as hipóteses que formula na leitura, buscando no texto novas formas de comprová-las; redimensionar sua própria compreensão; avaliar continuamente sua compreensão.

A partir da construção de todas as habilidades anteriormente citadas, e paralelamente a elas, o leitor competente desenvolve valores e atitudes que o diferenciam de outros leitores , como: gostar de ler livros diversos; freqüentar bibliotecas; valorizar a leitura com fonte de fruição estética e entretenimento; cuidar dos livros e dos demais materiais escritos; ter atitude crítica diante de textos persuasivos; ler jornais e revistas sistematicamente.

4. PLANO DE AÇÃO

A escola é o lugar de ensinar a ler, por isso deve trabalhar a leitura e criar condições para que a aprendizagem da leitura seja o mais próxima das situações reais cotidianas.

O professor deve elaborar atividades em sala de aula que despertem no aluno o desejo de interagir com o autor do texto escrito, procurando desenvolver as habilidades de um leitor competente, conforme bem citadas no item anterior.

A escola deve possibilitar atividades a serem realizadas para desenvolver habilidades na compreensão de gêneros diversificados, na construção de coerência, ensinando estratégias que possibilitem ao aluno ler melhor.

Utilizar palavras, conceitos e nomes característicos e típicos, no processo do desenvolvimento da habilidade de identificar e diferenciar diversos gêneros, um maior número deles em diversos suportes textuais, preferencialmente em seus originais, manuseando, tendo contato, para se apropriar adequadamente dos mesmos, suas características e funções.

Organizar e planejar, no Projeto Político Pedagógico, os diferentes tipos e gêneros textuais, de forma gradativa em suas facilidades e dificuldades, bem como no nível apropriado aos estudantes.

Planejar, aplicar, avaliar, trabalhar, consolidar e sistematizar as habilidades de apropriação de leitura e de escrita.

5. CONCLUSÃO

Confirmando a hipótese que intitula o presente trabalho, compreendemos que o ensino da leitura é uma atividade contínua e que não se esgota nas séries iniciais do Ensino Fundamental , pois estamos sempre em processo de aprendizagem da leitura.

O grande desafio é fazer com que a leitura na escola seja uma atividade com objetivos, bem planejada e com sistematizações, numa construção da apropriação da leitura e da escrita. O aluno não deve ler por obrigação, mecanicamente ou sem prazer, com a finalidade de compreender que a leitura não está somente no cotidiano escolar.

Um leitor competente possui habilidades, atitudes e valores diversos.

Habilidade é um saber fazer.

Ter competência significa mobilizar um conjunto de habilidades em função de determinado objetivo, para resolver problemas.

O leitor competente é capaz de executar diversas ações sobre o texto, para compreendê-lo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente proposta de intervenção tem a intenção de, mais uma vez comprovar que a escrita é inseparável da leitura, pois a produção de textos pressupõe a recepção, compreensão e a análise de outras produções de textos .

O desenvolvimento do processo de apropriação da leitura e da escrita deve-se em grande parte à recepção de textos com qualidade e de forma interativa, assim, o caminho da escrita será construído e formado com idéias claras, coesas e coerentes.

Compreendemos que a leitura não é a simples decodificação de um sistema, seja escrito, desenhado, esculpido, seja qualquer outro. Não basta uma análise formal do código em que foi cifrado para torná-lo legível, pois o que importa para a significação é o universo do discurso, o contexto de sua produção e as inferências do meio e do leitor.

Se cada indivíduo é capaz de fazer interpretações diferentes de um mesmo texto, devemos pensar como se dará tal interpretação. Uma boa leitura, que jamais pode ser entendida como decodificação, mas como fruto de um cálculo interpretativo, é, portanto primordial para que se desenvolvam as capacidades básicas no exercício da sumarização e a competência na captação da macroestrutura de um texto.

Com a leitura colhemos os conhecimentos que ficam armazenados na nossa memória. E é nela que acumulamos o conjunto de conhecimentos que caracteriza, tanto um indivíduo, através de sua história pessoal, quanto um grupo social, uma nação, uma etnia, por sua cultura e tradição.

Ao tirar da oralidade o registro e a memória de tudo que foi vivido, e fixando-a na escrita alfabética, a sociedade humana fez, sem dúvida, um dos avanços mais qualitativos e complexos de toda sua história.

Repensar o tradicional conceito de leitura, sobretudo aquele que está diretamente relacionado com a escolarização, pois é ela que permite aprender sílabas, reconhecer palavras, ler frases e parágrafos inteiros. Mas, não basta uma análise formal do código linguístico para torná-lo legível, pois o ato de ler não pode ficar fincado no momento primeiro de nosso aprendizado.

Muitas vezes o texto se torna indecifrável, apesar de ser foneticamente recuperável pelo leitor que se diz alfabetizado. Podemos verificar com muita frequência, infelizmente, que mesmo entre estudantes universitários a compreensão

de um texto se dá com certa dificuldade. Essa situação provoca uma outra que a essa está diretamente relacionada e que torna o nosso fato ainda mais preocupante: a relação com a escrita.

Por meio de leitura é que se pode desenvolver a capacidade de discernimento sobre qualquer tema, sem que se corra o risco da superficialidade e da inconsistência. O leitor, para tanto, deve ter um comportamento ativo diante da leitura. A leitura completamente passiva é impraticável.

Para Adler e Van Doren (1974:18-19),

“... um leitor é melhor do que outro na medida em que é capaz de maior amplitude de atividade durante a leitura (...) ler é a habilidade de captar toda espécie de construção da melhor maneira possível”.

Portanto, pode-se perceber que a leitura ativa significa melhor recepção de texto. Certamente, não é uma leitura fácil, é uma tarefa laboriosa e que exige um certo grau de empenho.

E é essa leitura interativa que pode provocar mudança, não só no que se refere ao desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal do leitor, mas também como esse desenvolvimento provoca um incremento nas atitudes do sujeito que se manifesta incluído tanto na leitura quanto na produção de seus próprios textos.

A preocupação com o processo ensino – aprendizagem vem adquirindo grande relevância em nossos dias.

Como os educandos aprendem? Por que há estudantes que não aprendem ou têm dificuldade de aprendizagem? Como articular o tempo nos processos de ensinar e aprender?

Sara Paín, citada por BOSSA(2000), relata que a aprendizagem é o resultado da articulação de fatores internos e externos do próprio sujeito, do organismo, do desejo de aprender, das estruturas cognitivas e do comportamento em geral.

Para essa autora, o não aprender pode representar um sintoma e não um problema, pois, por meio dele, o professor pode ter contato com a modalidade de aprendizagem do aluno.

De acordo com Jorge Visca (1997), a aprendizagem representa uma construção intrapsíquica, considerando os componentes genéticos e as diferenças nascidas da evolução da espécie. É a compreensão da aprendizagem por meio da epistemologia convergente, ou seja, todos os aspectos do ser humano convergindo para um único

ponto, que é a aprendizagem. As relações entre desenvolvimento e aprendizagem ocupam lugar de destaque na obra de Vygotsky, por acreditar que o aprendizado da criança se inicia muito antes de frequentar a escola. Ele identifica dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real, que refere às conquistas consolidadas na criança, aquilo que já aprendeu e domina, o nível de desenvolvimento potencial que relaciona as capacidades a serem construídas, ou seja, o que a criança é capaz de fazer mediante a ajuda de outra pessoa.

A distância entre os níveis intitulados por Vygotsky é caracterizada por “zona de desenvolvimento proximal”. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, pois a zona de desenvolvimento proximal define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal.

Dentre outras teorias, o empirismo ou behaviorismo, que atribui ao ambiente a constituição das características humanas e o inatismo ou gestaltismo, que baseia-se na filosofia de que as capacidades de cada ser humano são inatas, elas buscam esclarecer a problemática da aprendizagem.

Para melhor entender a aprendizagem, além das bases epistemológicas, devemos conhecer as várias fases de desenvolvimento das pessoas, principalmente das atividades cognitivas – as inteligências múltiplas e como se manifestam durante a aprendizagem.

A teoria das inteligências múltiplas, do psicólogo Howard Gardner, diz que cada indivíduo não é dotado das mesmas competências, ela se fundamenta na pluralidade da mente, uma vez que a inteligência não se mede e sugere ainda que não há uma ligação entre uma área de desempenho e capacidades em outras áreas.

Gardner (1982) teoriza que cada área ou domínio tem seu sistema simbólico próprio, num plano sociológico de estudo, e cada domínio se caracteriza pelo desenvolvimento de competências valorizadas em culturas específicas. Gardner sugere, ainda, que as habilidades humanas não são organizadas de forma horizontal; ele propõe que se pense nessas habilidades como organizadas verticalmente, e que, ao invés de haver uma faculdade mental geral, como a memória, talvez existam formas independentes de percepção, memória e aprendizado, em cada área ou domínio, com possíveis semelhanças entre as áreas, mas não necessariamente uma relação direta (GAMA, 1999).

Em seus estudos, Gardner define sete inteligências: Inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência corporal cinestésica, inteligência espacial, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal e inteligência musical. Ele ressalta que, embora essas inteligências sejam independentes umas das outras, elas raramente funcionam isoladamente e admite a existência de uma oitava e até uma nona inteligência, a naturalista e a existencial.

Considerando o papel das múltiplas inteligências no processo ensino-aprendizagem, é necessário rever algumas práticas e estruturas educacionais: organização de tempos e espaços, currículo, avaliações, Projeto Político Pedagógico.

A escola deve oferecer ambientes de aprendizagem que possibilitem o uso de diversos materiais, possibilitando de construção do conhecimento, que respeitem as diversidades na aprendizagem e eduquem para a cidadania, somando valores. O sucesso escolar está também ligado ao fato de o educador descobrir alternativas que colaborem para o desenvolvimento das diversas competências e inteligências do indivíduo.

Para o professor, a compreensão do processo ensino-aprendizagem representa um instrumento para sua prática pedagógica, promovendo experiências diferenciadas de aprendizagem e reconhecendo a necessidade de encaminhamentos ou acompanhamentos especializados para algum aprendiz dentro ou fora da escola.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete MOLL, Jaqueline *Para Além do Fracasso Escolar* -Campinas, SP: Papyrus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

ADLER, M. J. & DOREN, C. van. *A Arte de Ler*. Trad. de José Laurenio de Melo, Rio de Janeiro, Agir,1974.

ANTUNES, Celso. *Alfabetização Emocional/ Celso Antunes* – São Paulo: Terra Editora, 1996.

ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências Múltiplas na Sala de Aula/ Thomas Armstrong*; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura/José Juvêncio Barbosa*. – São Paulo: Cortez, 1991. – (Coleção Magistério. 2º grau. Série Formação do Professor, V. 16)

BOSSA, Nádía. *A Psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

BOSSA, Nádía.. *Fracasso Escolar: Um olhar Psicopedagógico/ Nádía A. Bossa: Artmed, 2002*

CARVALHO, José Luiz De. *Pensar e Aprender Uma Questão em Psicanálise*. Belo Horizonte, 1994

CORRÊA, Rosa Maria *Dificuldades no Aprender: Um Outro Modo de Olhar Belo Horizonte, 2001*

CHARLOT, Bernard *Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria/ Bernard Charlot; Bruno Magne. - Porto Alegre :ARTMED, 2000*

Cadernos da Escola Plural. *O Especial na Educação: a experiência de Belo Horizonte*. Novembro de 2000

COLL, César. *Aprender Conteúdos e Desenvolver Capacidades/ César Coll e Elena Martín... (et al), trad. Cláudia Schilng. – Porto Alegre: Artmed, 2004*

COLL, C. e Miras, M. (1990). Características individuales y condiciones de aprendizaje: la búsqueda de interacciones. In C, Coll, J. Palacios e A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. II. Psicología de la educación escolar* (p. 331- 353). Madrid: Alianza.

COLL, César et alii. *Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1998 *Colóquio Ética da Inclusão*, Belo Horizonte, 2003. *Anais do Colóquio Ética da Inclusão – Belo Horizonte: Armazém de Idéias, 2004*

CRISTIANINI, Adriana Cristina. *Coerência e coesão na conjugação entre o processo de leitura e a produção de textos*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós

Graduação em Comunicação e Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2002.

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos Olhares Sobre a Educação e Cultura* / Juarez Dayrell, organizador – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DINIZ, Margareth e VASCONCELOS, Renata Nunes (orgs.) *Pluralidade Cultural e Inclusão na Formação de Professoras e Professores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda *Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa* / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira 4.ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIORIN, J. L. & SAVIOLI, F. P. *Para entender o texto: leitura e redação*. 7. ed., São Paulo, Ática, 2000.

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca *Produção de Ignorância na Escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula*/ Lia Beatriz de Freitas – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 1991 (Coleção Biblioteca da Educação. Série 1 Escola)

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler*. em três artigos que se completam. 12. ed., São Paulo, Cortez/ Autores Associados,1986.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*; Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979 – Coleção Educação e Comunicação – vol.1

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra,1997.

GIUSTA, Agneta *et al.* Ciclos de Formação na Escola Plural. *Presença Pedagógica*, v.5, n.28, p. 17-27, jul.ago. 1999.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. *Dificuldades de Aprendizagem na Alfabetização*/ Organizado por Maria de Fátima Cardoso Gomes, Maria das Graças de Castro Sena.-2.ed. 2ª reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOULART, Íris Barbosa. *PIAGET – Experiências Básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis:Vozes, 1987 (p.125-136)

GROSSI, Esther Pillar (org) *Por que ainda há quem não aprende?: a teoria*/ Esther Pillar Grossi (org.) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

JANTSCH, A. P. e BIANCHETTI, L. (Orgs). *Interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

KATO, M. *O Aprendizado da Leitura*. 5.ed., São Paulo, Martins Fontes,1999.

- KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 10.ed., Campinas, SP: Pontes, 2007.
- KOCK, Ingedore Vilhaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- LEFFA, V. J. *Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social* in: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação*. Pelotas, Educat, 1999.
- MORETTO, Vasco P. *Construtivismo, a produção do conhecimento em aula*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MORIN, Edgar. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, Antônio (org.). *Os Professores e Sua Formação*. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- _____. *Dez novas competências para ensinar*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.
- Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico/Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. São Paulo: Editora Ática, 1987
- STAINBACK, S. ; STAINBACK, W. *Inclusão: Um Guia para Educadores*. Tradução de Magda França Lopes, Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- VASCONCELOS, Celso. O Planejamento como Instrumento de Transformação. *Revista Dois Pontos—Teoria e Prática em Educação*. Belo Horizonte: nov/dez. de 1997 (n. 35).
- VASCONCELOS, Celso. Sobre o Processo de Transformação da Prática Pedagógica. *Revista Dois Pontos—Teoria e Prática em Educação*. Belo Horizonte: maio/jun. de 1996 (n. 26).
- VYGOTSKY *a Formação Social da Mente* São Paulo: Martins Fontes, 1991
- VISCA, J. *Clínica Pedagógica: epistemologia Convergente*. Porto Alegre: ARTMED, 1987.
- WEISS, M.L. *Reflexões sobre o diagnóstico psicopedagógico*. In: Bossa, N.A. *Psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.