



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

SIMONE APARECIDA MARENDZ

LEITURA:

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE TEORIA
E PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Assis – SP
2005

SIMONE APARECIDA MARENDAZ

LEITURA:
ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE TEORIA
E PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis-Unesp, para a obtenção do título de mestre, no Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de conhecimento: Filologia e Linguística Portuguesa).

Orientador: **Prof. Dr. Odilon H. Fleury Curado**

Assis – SP
2005

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

Marendaz, Simone Aparecida
M324L Leitura: algumas reflexões sobre teoria e prática no contexto
 escolar / Simone Aparecida Marendaz. Assis, 2005
 118 f.

Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de
Assis – Universidade Estadual Paulista.

1. Leitura. 2. Analfabetismo. 3. Escrita. 4. Interação social.
I. Título.

CDD 028
410

DEDICATÓRIA

*A Deus Pai, Filho e Espírito Santo, que
guiaram meus passos nesta longa
caminhada, transformando o que era sonho
em realidade...*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus,
pelo dom da vida, pela coragem e determinação,
a Ele toda honra e toda glória.

À minha mãe Marcília
que me incentivou nesta caminhada.

Ao meu pai Josias que estando ao lado de Deus, me ouviu e protegeu para que
este momento acontecesse.

Ao Wilson, meu namorado,
a razão de continuar caminhando.

Aos professores e colegas do curso de mestrado,
que muito contribuíram para o nosso crescimento.

Ao meu orientador, professor Odilon,
pelo ensino de que “conhecer é mais do que apenas acumular conhecimentos,
é modificar, estar aberto para novas perspectivas, é nunca estar totalmente
acabado, mas sim compartilhar, construir juntos, sorrindo ou chorando,
buscando significados, olhando ao outro sempre”...

MARENDAZ, Simone Aparecida. **Leitura:** algumas reflexões sobre teoria e prática no contexto escolar. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras). 118p. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Assis (SP).

RESUMO

Este trabalho, de base teórica, faz algumas reflexões acerca da leitura e suas implicações no cotidiano escolar; levanta questões de analfabetismo funcional, letramento, papel da escola formadora, metodologia avaliativa contínua e sistemática no ensino. A partir de pesquisa bibliográfica, analisa dados sobre leitura principalmente nas séries iniciais da escola pública e procura revelar como ocorre o processo de alfabetização, como se dá a interação aluno-leitura-escrita. Considera, ainda, as condições econômicas e culturais de estudantes, em sua maioria de escolas públicas, e qual a relação destas condições, como consequência, com a falta de gosto pela leitura e com a falta de leitores proficientes, fatores que muitas vezes dificultam a chegada à Universidade. As concepções apresentadas estão todas centradas numa prática social, interacionista, permitindo, assim, um diálogo com o texto e assumindo uma posição crítica e ativa diante de fatos cotidianos, circunstância que poderá causar mudança de comportamento do leitor, uma vez que a leitura é condicionadora de comportamentos e também responsável pela produção de sentido. A proposta é afirmar que leitura não significa mera decodificação do código lingüístico; possui um papel de grande relevância na formação do indivíduo e deverá fazer parte de sua vida, prepará-lo para interagir com o mundo, para posicionar-se criticamente diante da própria realidade. Parte dessa tarefa árdua cabe ao professor de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Analfabetismo funcional. Interação. Leitura e escrita. Criticidade. Comportamento. Produção de sentido.

MARENDAZ, Simone Aparecida. Reading: some reflections about theory and practice in scholar context. 2005. Dissertation. (Mestrado em Letras). 118p. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Assis (SP).

ABSTRACT

This work makes some reflections about reading and its implications in scholar quotidian, talks about reading in a very wide-ranging aspect, rises questions of functional illiteracy, “letramento”, role of forming school, systematical and continuous evaluating methodology in teaching. Done specially with basis in bibliographic research, characterizing it as theoretic this paper, analyzes information about reading in Grade School from Public School and tries to demonstrate how the teaching reading-writing process occurs, how the interaction writing and reading-student happens and the way that reading and writing are in the student’s mind. Yet, it considers the Brazilian students’ cultural and economic conditions, mainly from High School, most of them from Public School, having as social consequence the lack of liking for reading, lack of proficient readers, that many times don’t get entering the university. The conceptions presented are all centered in a social practice, interactive, permitting this way a dialog with the text, assuming a critic and active position front of the quotidian facts, what can cause change of behavior of the reader, once the reading is conditioning of behavior and also responsible for the production of sense. The work tries to assert that reading doesn’t mean mere decoding of linguistic code, it owns a role of great relevance in the forming of person and should make part of his/ her life, prepare him/ her to interact with the world, to position critically front of own reality. Part of this hard work is up to the teacher of Portuguese Language.

Key words: Reading. “Letramento”. Functional illiteracy. Interaction. Reading and writing. Criticism. Behavior. Production of sense.

SUMÁRIO

PARTE I

1 INTRODUÇÃO.....	9
-------------------	---

PARTE II

2 LINGUAGEM E LEITURA.....	16
2.1 Concepções de Linguagem e Leitura.....	16
2.2 A Leitura na Escola	29

PARTE III

3 ALGUMAS QUESTÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA.....	45
3.1 A Linguagem na Leitura.....	45
3.2 Leitura e Escrita – Aspectos Teóricos.....	49
3.2.1 A Escrita.....	58
3.2.2 A Leitura.....	66
3.3 Dificuldades de aprendizagem de Leitura.....	72
3.4 Acerca do Letramento.....	75
3.4.1 Alfabetização e Letramento.....	86
3.5 O Mundo da Leitura e a Problemática do Desinteresse.....	88
3.6 A Realidade atual da Leitura.....	91
3.7 A Falta de Gosto.....	92

PARTE IV

4 PARA NÃO CONCLUIR.....	96
4.1 Os Dados do Momento.....	96
4.2 O que mais pode ser feito.....	99
4.3 Tentando superar o Desinteresse.....	102

PARTE V

5 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES.....	106
REFERÊNCIAS.....	112

PARTE I

1 INTRODUÇÃO

Para um projeto que queira ao mesmo tempo conhecer a repetição e a criação num mesmo espaço de produção, é crucial definir, e se impossível, desenhar ou no mínimo dar-se uma teoria do sujeito. Inspirado em Bakhtin entende-se que o sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é o trabalho do artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros.

João Wanderlei Geraldi

A preocupação com a leitura é decorrência de nossa vivência em sala de aula, após a constatação de que ensinar a ler é uma proposta que consta de todos os programas de ensino, nos diversos níveis, sendo objeto de discussão em cursos e encontros de professores. Constata-se, ainda, que quando a leitura é avaliada apresenta deficiências, como defeitos de inflexão de voz, velocidade e tempo de linguagem, que precisam ser corrigido pela escola para que o leitor possa interpretar e compreender a mensagem escrita e, dessa forma, não venha a ter prejuízos ao usufruir os seus dotes de leitura. Se a pessoa lê muito devagar ou tem uma leitura silabada, ou se dá maior ênfase às vogais (principalmente e e o), pode ser mais difícil entender o que ela está lendo, quando está lendo para alguém. Se estiver lendo para si próprio, a velocidade de leitura é que determina a melodia da leitura, isso ajuda no entendimento do texto.

É sobre questões como o papel de uma escola formadora, especialmente do aluno-leitor-crítico, de sua condição de sujeito, que pretendemos

refletir, ou, mais especificamente, descobrir como ele leria e conceberia a língua portuguesa. Isso levando em conta o aluno que, depois de vários anos de escolaridade, dentro de uma metodologia avaliativa contínua e sistemática, ao concluir o Ensino Médio na escola pública, esteja apto a prestar vestibular, uma vez que aí serão testados seus conhecimentos em leitura e escrita de língua portuguesa. Aparecendo muitas vezes, neste caso os reflexos da má educação, em que o aluno não lê, ou não escreve satisfatoriamente.

Primar pela leitura é um dos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa, arrolado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.70), que recomendam ser preciso:

[...] utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso.

Portanto, cabe à escola formar o leitor como um todo, tomando a linguagem como atividade discursiva, e o texto como unidade de ensino. No que se refere à leitura, especialmente, o professor deve oportunizar atividades diversificadas que levem à reflexão. Pedagogicamente falando, é importante aumentar gradativamente o grau de complexidade dos textos nas situações em que “o aluno deve pôr em jogo tudo o que não sabe” (PARÂMETROS, 1998, p.70). Esta já é a metodologia postulada pela escola, embora os resultados obtidos não sejam, ainda, animadores, o que, segundo Schafer (2002, p.61), se deve à dificuldade de superação velhos métodos arraigados que dificilmente são trocados por novos e mais modernos.

Especialmente com base em pesquisa bibliográfica e análise de dados sobre a leitura no ensino médio na escola pública, publicados pelo Instituto

Nacional de Alfabetismo Funcional (INALF) e pela revista *Ensino Superior*, de novembro de 2003, pretendemos demonstrar a realidade do aluno; a maneira como ocorre o processo de alfabetização; como se dá a interação do aluno com a leitura e a escrita e a forma como esses dois processos caminham na mente do aluno. A partir desses objetivos, podemos afirmar que, ao conhecer a realidade da escola brasileira por meio dos dados publicados, tendo em vista ainda as condições econômicas e o perfil cultural dos estudantes, é possível notar o porquê da problemática da falta de gosto pela leitura. Pretendemos também analisar algumas causas das deficiências de leitura e a falta de leitores proficientes, o que não permite ao falante da língua materna que chega à Universidade se manter de fato ligado diretamente ao meio social do país.

Focalizando esse contexto, enfatizamos a razão de perseguir os objetivos acima propostos. Dessa forma, observaremos a concepção de linguagem centrada no uso, entendendo-a como prática social.

Segundo Geraldi (1996), há fundamentalmente três concepções de linguagem: linguagem como a expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação; linguagem como forma de interação. Entende o autor que elas influenciaram, cada uma a seu tempo, os estudos lingüísticos e, conseqüentemente, resultaram em maneiras diferentes de se ver a leitura. Após analisar as concepções de linguagem e de leitura a ancorarem os estudos tradicionais, Geraldi sustenta que os estudos sobre a lingüística da enunciação fazem-nos deter na concepção que “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1984, p.43), e estabelece nova diretriz para o ensino de língua materna.

Por outro lado, com relação à leitura, seus estudos específicos são relativamente recentes em nosso país. No Brasil tomaram corpo a partir da década de 80, já delineando um panorama pouco favorável ao ensino da leitura presente nas escolas brasileiras. Publicações como a revista “Leitura: Teoria e Prática”, cuja primeira edição foi lançada no ano de 1982, em seguida editada semestralmente pela Associação de Leitura do Brasil, expressam a preocupação com a democratização da leitura no Brasil, sendo este o objetivo básico da própria associação. Outras obras, como a organizada por Regina Zilberman, “Leitura em crise na escola”, datada de 1982 em sua primeira edição, e não por acaso inserida pela editora na “Série Novas Perspectivas Educação”, propõem, nas palavras da própria organizadora, “[...] circunscrever um novo perímetro para a leitura e o texto literário em sala de aula [...]”. Já no ano de 1984, novamente se fala em crise da leitura, citada por Eliana Yunes (1984), num artigo intitulado “A questão da leitura ou a crise da escola”, no qual a autora elege a falta de tradição cultural, a alienação do processo educativo e a distorção generalizada de informação como causas e reflexos da crise da leitura na escola.

Nas obras mais atuais, a preocupação é direcionada para a questão da formação do sujeito-leitor-crítico, capaz de reconhecer a ideologia subjacente em um texto – já que todo texto tem algo a dizer – e então se posicionar. O sujeito-leitor exigido pela sociedade atual é o “leitor plural”, como apontado por Gregolin (1999, p. 53-67), aquele “[...] capaz de ler o presente, resgatar o passado e projetar o futuro, através da complexidade de textos que circulam no meio social”. A necessidade desse leitor plural é ratificada pela autora, quando enfatiza a importância da leitura, ao ressaltar que a modernidade e o grau de avanço de uma sociedade se medem pela capacidade de leitura de seus membros. Lopes (1999, p.105-112) também vê a

leitura como “a bem-aventurança da cidadania” e para isso mostra a necessidade de se ampliarem os horizontes críticos dos leitores.

Verifica-se a partir desses trabalhos que a escola, de um modo geral, ainda não consegue formar leitores, em seu sentido amplo. Especialmente a escola pública brasileira, de educação básica e ensino médio, com seu grande desafio de ensinar, em parte pelo baixo poder aquisitivo do alunado e em parte pela herança cultural, revela hoje suas mazelas e problemas na formação de leitores, como atestam, por exemplo, as redações dos vestibulares e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Aliado a tais fatos, verifica-se que culturalmente o povo brasileiro lê pouco, principalmente se comparado a países europeus, como França e Itália, ou mesmo os Estados Unidos, onde é comum ver leitores em metrô, aeroportos, pontos de ônibus, bancos de praças, cafés, etc... O caderno “*Sinapse*” da Folha de São Paulo, 2004, publicou uma reportagem intitulada: “*Os números das letras*” com uma estimativa alarmante de que 8% da população brasileira são analfabetos, 30% localizam informações simples em uma frase, 37% localizam informação em texto curto e 25% estabelecem relações entre textos longos. O Brasil ficou em último lugar na pesquisa, quando se trata de livros lidos por ano, em primeiro lugar está a França, com 7 livros ao ano, segundo lugar, com 5,1 os Estados Unidos, em terceiro, a Itália, com 5. Já o Brasil está, com 1,8 livros lidos ao ano. Constata-se, ainda, que de 1995 até 2003 a venda de livros caiu 50% e o número de títulos lançados, 13%.

Tendo em vista o que se comenta sobre pesquisas realizadas por meios de comunicação eletrônicos (rádio e televisão), além de outras realizadas pela imprensa escrita (jornais e revistas) e até pesquisas de acadêmicos universitários para fins de teses, artigos e monografias sobre os hábitos de leitura dos brasileiros,

fica evidente a baixa qualidade da leitura. Porém, constata-se que não se trata apenas de questões culturais, mas também de condições sociais, econômicas e políticas. Parafraseando Paiva (1987, p.24-40), pode-se inferir que a maioria da população brasileira pertence à massa de trabalhadores de classe média e classe baixa, que lidam com orçamentos apertados e dificuldades financeiras. Juntamente a essa realidade, temos o alto custo do livro no Brasil, que, dessa forma, torna-se um objeto inacessível para a grande maioria da população, fato que acaba por impedir o acréscimo cultural (ampliação dos horizontes) e, conseqüentemente, a mudança social da população que seria permitida pelo hábito da leitura.

Minimamente retratada, essa realidade é o desafio com que a escola deve lidar ao promover a formação escolar dos alunos. Nos documentos oficiais (PARÂMETROS, 1999, p.125), além do conjunto de disposições e atitudes que o educando precisa desenvolver, está presente a preocupação com a participação do indivíduo no mundo social, do qual fazem parte a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. Nessa perspectiva, há a necessidade de que o aluno, imerso num mundo marcado por apelos informativos imediatos, tenha condições de refletir sobre as linguagens e seus sistemas – articulados por múltiplos códigos, a fim de alcançar a cidadania desejada.

Ler implica o processo de interação do leitor com o texto, ou seja, o diálogo entre os sujeitos integrantes desse ato, em que o texto desempenha papel de mediador entre o emissor da mensagem e o receptor da mensagem escrita. Nesse sentido, consideramos que o ato de ler vai muito além da simples decodificação do código lingüístico.

Vendo a leitura sob esse prisma, percebemos que ela desempenha um papel relevante na formação do indivíduo, pois deverá prepará-lo para interagir

com o mundo, para ter uma postura cada vez mais crítica. Observando a leitura por esse ângulo, percebemos quão grande é a responsabilidade do professor, sobretudo o de Língua Portuguesa.

Procurando atingir a meta proposta, este trabalho está organizado essencialmente em três partes. A introdução é seguida pela exposição, correspondente à parte I, da fundamentação teórica sobre históricos da linguagem e da leitura, e suas implicações.

A parte II se propõe a discutir questões que relacionam leitura e escrita, além de trazer uma descrição acerca de pontos relativos ao letramento e de expor a problemática do desinteresse e da falta de gosto (no Brasil) pela leitura, como é o seu mundo, a sua realidade atual. Trataremos também da defasagem de leitores, embasados nas estatísticas publicadas por pesquisadores do assunto. Serão feitas análises e comparações sobre os percentuais comentados.

A terceira parte, *Para não concluir*, tece algumas considerações sobre possíveis maneiras de se superar aquele desinteresse pela leitura.

Por fim, encontram-se as últimas considerações e os dados bibliográficos.

PARTE II

2 LINGUAGEM E LEITURA

Entre a intenção inacessível do autor e a intenção discutível do leitor está a intenção transparente do texto, que invalida uma interpretação insustentável.

Umberto Eco

2.1 Concepções de Linguagem e Leitura

Ao longo da evolução da humanidade, dentro dos estudos da linguagem, a leitura possui um histórico que pode ser verificado de acordo com as mudanças de paradigmas nos estudos lingüísticos. Mudando-se a forma de encarar a linguagem, muda-se a forma de encarar a leitura. Historicamente, segundo Geraldi (2000, p.41), há fundamentalmente três concepções de linguagem que influenciaram, cada uma a seu tempo, os estudos lingüísticos e conseqüentemente implicaram a visão de leitura: em primeiro lugar a linguagem como expressão do pensamento, que corresponde à corrente de estudos lingüísticos denominada de gramática tradicional; em segundo, a linguagem como instrumento de comunicação, que corresponde à corrente de estudos chamada de estruturalista, como também a transformacionista; e, em terceiro, a concepção de linguagem como forma de interação, que corresponde aos estudos da lingüística da enunciação.

O primeiro conceito de linguagem toma forma dentro dos estudos tradicionais da gramática normativa, concebendo-a como expressão do pensamento. Segundo Travaglia (1996, p.21), acreditava-se que a expressão se construía no interior da mente, cuja exteriorização era apenas uma tradução. Decorre assim que,

para uma correta exteriorização, o indivíduo necessitaria organizar logicamente seu pensamento. Para isso, eram necessárias as regras a serem seguidas. Orlandi (1978, p.11-12) denomina o século XVII como o das gramáticas gerais, cujos pensadores se concentram em estudar a linguagem enquanto representação do pensamento e procuravam mostrar que as línguas obedecem a princípios racionais, lógicos. Portanto, os falantes deveriam se expressar com clareza e precisão. A gramática considerada modelo daquele século é a de Port-Royal, também chamada de Gramática Geral e Racional.

Em Chartier e Hébrard (1995, p.256) testemunha-se a pouca importância dada ao aprendizado da leitura e escrita pela sociedade francesa do século XVIII, tanto por parte dos pais das crianças quanto da Igreja. Para os pais, o importante era que a criança fosse capaz de decifrar, mesmo com muito esforço, a escrita que se tornava cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. A Igreja, por sua vez, considerava a instrução popular uma provisão que deveria ser dada às crianças apenas por um curto período de tempo, de forma que não atrapalhasse o momento em que estas deveriam começar a trabalhar para ajudar no sustento da família. Segundo os autores, no ano de 1834 deu-se a primeira intervenção do Estado no campo pedagógico, cujas diretrizes formulavam que, uma vez aprendido o alfabeto, o educando passaria a ler no silábico longas listas de sílabas e assim, adquirir fluência na leitura de palavras e frases, uma pré-condição para o aluno ter acesso aos livros de leitura. Outro aspecto do sistema pedagógico tradicional que perdurou além do século XIX foi a leitura corrente em voz alta, considerado um instrumento essencial para a compreensão e expressão na leitura (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p.314).

Podemos afirmar que, enquanto a linguagem era tida como expressão do pensamento, a leitura era concebida como um processo de decifração, cujo objetivo principal era a correta pronúncia das palavras.

A segunda visão, que toma a linguagem como instrumento de comunicação, é representada por duas correntes nos estudos lingüísticos: a primeira, que dominou até os anos 50, chamada de Estruturalista, a partir de Ferdinand de Saussure “o pai da Lingüística”; a segunda corrente é a Transformacionista ou também chamada de Gramática Transformacional ou Gerativa, iniciada a partir dos anos 50 por Noam Chomsky. Nesses dois períodos, a linguagem é vista como um sistema de signos, um conjunto formal que se utiliza de símbolos abstratos.

[...] o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso, ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 1996, p. 22-23).

A abordagem da leitura, nessa visão de linguagem, vai ser influenciada diferentemente, de acordo com as duas teorias lingüísticas. No Estruturalismo, a concepção de leitura privilegia o texto e nele se encontra a chave para a compreensão, tendo o leitor a função de dele extrair a significação: “o texto se objetifica, ganha existência própria, independentemente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido” (CORACINI, 1995, p.14). Não há nenhuma contribuição do leitor no ato de ler, o texto é o único portador de significado que o leitor deve “destrinchar” (BRAGGIO, 1992, p.11). A leitura é tida como extração de significados do texto, estando, segundo Leffa (1996, p.12), associada à idéia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo, que o

leitor-minerador pode obter através do esforço e da persistência. Ainda segundo o autor, de acordo com essa concepção de leitura:

A adivinhação de palavras novas pelo contexto deve ser evitada porque a leitura é um processo exato e a compreensão não comporta aproximações. [...] tudo o que o texto contém precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído.

Leffa (1996, p.13) considera essa visão ascendente da leitura, em que a compreensão sobe do texto ao leitor, como reducionista do fenômeno leitura.

Da mesma forma, Kato (1987, p.52)

Denomina essa hipótese de leitura como ascendente, em que o leitor analisa cuidadosamente o *input* visual e sintetiza o significado das partes menores para obter o significado do todo. Essa vertente, admitindo que o sentido do texto esteja inicialmente preso às palavras e frases, condiz com a visão estruturalista e mecanicista da linguagem.

Em oposição a essa concepção de leitura (propagada pelos estruturalistas), que vêem o texto como única fonte de sentido, surge a segunda, influenciada pelo gerativismo-transformacional de Chomsky, na qual foco deixa de ser o texto e passa a ser o leitor. Aqui o leitor é elemento privilegiado no ato da leitura. Segundo Leffa (1996, p.14), essa concepção põe a origem do significado não no texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor, de modo que o processamento da informação é descendente, ou seja, desce do leitor para o texto. Agora, a concepção deixa de ser *bottom-up* (ascendente), passando para *top-down* (descendente). Conforme Kato (1987), esta abordagem se detém mais no não-visual. No processamento descendente, o leitor utiliza muito mais informação não-visual, faz deduções com base em seu conhecimento prévio, o que pode ocorrer nos níveis das palavras, sintagmático ou textual, em que a leitura é uma atividade que integra o velho e o novo. De acordo com Leffa (1996, p.14), neste tipo de leitura o significado está mais relacionado ao texto que ao leitor. Sendo

assim, o mesmo texto, dependendo do leitor, pode ser entendido de diversas maneiras.

A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo (LEFFA, 1996, p.14).

Ligado a essa concepção está Smith (1998), afirmando que é necessário ter uma informação visual, conhecimento sobre o assunto, compreensão da linguagem relevante e uma certa habilidade geral em relação à leitura. (ib, id. p. 20). A leitura só ocorre com base na informação visual e não-visual (conhecimento prévio). Essa relação entrelaçada de informação visual e não-visual tem sua importância, visto que, de acordo com o autor, quanto mais informação não-visual (conhecimento prévio) tivermos sobre o que estamos lendo, menos informação visual precisaremos para que a compreensão ocorra. Porém, quando não temos muito dessa informação não-visual, a visual será mais necessária à compreensão. E, certamente, a ausência do não-visual exigirá mais do leitor para extrair o significado da informação provocando a leitura da *visão túnel*:

A visão túnel é, portanto, um risco da aprendizagem de leitura, em parte porque o iniciante, por definição, não tem muita experiência em leitura. Mas a condição é agravada se a impressão daquilo que o iniciante deve ler não for muito previsível, de maneira que muito pouca informação visual estará à disposição dele (ib, id. p.34).

Diante dessas teorias, quando a princípio se fala da linguagem como instrumento de comunicação, num primeiro momento o processamento da leitura é concebido como *bottom-up* (ascendente) e o significado está relacionado apenas ao texto; já no segundo momento, tal processamento é visto como *top-down* (descendente) e o significado depende do leitor. Este significado pode mudar dependendo de quem lê.

No entanto, no processo de leitura não é suficiente priorizar apenas o texto ou o leitor, como afirma Leffa (1996, p.17)

A complexidade do processo da leitura não permite que se fixe em apenas um de seus pólos, com exclusão do outro. Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando o leitor e o texto se encontram.

A partir da terceira concepção de linguagem, novos rumos são dados à leitura, a qual reconhece o processo de interação. Inicia-se a relevância do contexto social nos estudos da linguagem, admitindo uma relação de interlocução entre os sujeitos e o contexto em que situam. Segundo Travaglia (1996, p.23), a linguagem é:

[...] lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico [...]. Dessa forma o diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem.

O autor afirma que essa concepção de linguagem é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de Lingüística da Enunciação, tais como a Lingüística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática (ib, id.).

Leffa (1996, p.22) também pontua que na leitura é necessário considerar o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto:

Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens, correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor fluente, via de regra, recua no texto, retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue.

Todas as teorias arroladas, até então, parecem não dar conta de formar um leitor crítico e atuante na sociedade. Tal possibilidade só se concretizou quando foi levado em consideração a dimensão dialógico-discursiva da linguagem. A partir das divulgações das idéias de Bakhtin (1998), no ocidente, na década de 60, a linguagem passa a ser vista como um ponto central na investigação das questões humanas, tendo como referencial o materialismo dialético, com uma visão do homem permeada pelas relações sociais. Para ele, a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psíquico individual dos falantes. Toda enunciação é um diálogo, faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado; todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que sucederam. Um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido do interior dessa cadeia. Toda palavra, nesse sentido, já é uma contra-palavra, uma resposta.

Sendo assim, é na linguagem, na interação que estão sempre o sujeito e o outro.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1998, p.113).

Bakhtin (1998) considera o homem como um ser histórico-social e a língua, na qual e pela qual se constitui, é reflexo das relações estáveis dos falantes. Assim, a linguagem tem suas características marcadas pela história, pelo contexto social e pela experiência pessoal de cada falante. Considerar a linguagem num

sentido dialógico é considerar também o sujeito, a língua, o outro e as condições em que se deu essa relação dialógica. Tais elementos não eram considerados nos processos de leitura anteriores, daí provavelmente a razão de não se formarem leitores competentes, reflexivos, transformadores e críticos, quando se propunha a ensinar a ler.

Influenciado pela teoria de Bakhtin, autores como Braggio (1992) passam a considerar a relação dialógica entre os interlocutores, mudando sua postura frente à leitura. Com base nesta perspectiva, a linguagem não é um produto acabado, mas em permanente construção.

Em consequência disso e tendo em vista a linguagem como um processo de dialogia, a leitura passa a ser compreendida como co-produção de sentidos. Deixa de ser o foco apenas o texto (estruturalismo), ou só o leitor (gerativismo), ou ainda o leitor-texto, texto-leitor, leitor-autor, autor-leitor e interação leitor-texto (interação), para considerar o processo de co-produção em que estão inseridos o leitor, autor e como objeto, o texto a ser lido. A leitura se dá considerando o leitor, o autor, o contexto em que se deu a leitura e o momento sócio-histórico no qual o leitor e o autor se acham inseridos. E é, justamente, nessa concepção de leitura que o nosso trabalho será pautado, considerando a leitura como um processo dialógico, de co-produção de sentidos entre leitor, autor, texto e contexto. Salientamos que a possibilidade de formar um leitor competente, no sentido amplo da palavra, depende muito de se considerarem fatores relacionados ao processo de interação, de dialogicidade. Para tanto, aprofundaremos um pouco mais essa visão.

Brandão e Micheletti (1998, p.17) definem a leitura como processo abrangente e complexo:

[...] é também um processo de compreensão de inteligência com o mundo que envolve uma característica essencial e singular ao

homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto.

Sendo assim, um texto só se completa no momento da leitura, na ocasião em que o leitor atualiza, opera-o linguisticamente.

“A operação do leitor para pôr em funcionamento o texto é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta nos interstícios do tecido textual” (ib, id. p.19-20).

As autoras reiteram ainda que, nessa concepção de leitura – como um processo de enunciação e do leitor como co-enunciador – considera-se a linguagem como dialógica. Assim, “a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura do mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de entender o mundo e nele atuar como cidadãos” (p. 22).

Freire (1997, p.11) defende

Uma concepção crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Nessa mesma perspectiva, Geraldi (1984, p.80) defende a leitura como um processo de interação entre leitor/autor mediado pelo texto. “Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita”. Nesse processo, o leitor não é passivo, mas é o agente que busca sentidos, significações. É possível re-construir o texto na leitura, atribuindo a significação do leitor, isso possibilita falar em leituras possíveis e em leitor maduro. Esta maturidade seria “construída ao longo da atividade com muitos e muitos textos”. Esse leitor maduro é aquele para quem cada

nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, “tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida”.

A partir de metáfora (citada abaixo), Geraldi (1984) enfatiza que a leitura é realizada através da interlocução. Desse modo, o autor não detém sozinho o sentido do que escreveu, porque na leitura o leitor também produz sentido. Já o texto não é algo acabado, fechado em apenas uma leitura; é sim, algo maior, como um campo onde se plantam idéias e daí germina os sentidos.

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido, para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem, traçam e trazem outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecida de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem os seus bordados apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro desses fios que produz a cadeia de leituras constituindo os sentidos de um texto. E como uma cadeia, e os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste leitor é marcada pela existência do outro, o autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contra palavras: reconhecimento, sem compreensão (GERALDI, 1991, p.166-167).

Dessa forma, o texto é considerado como centro, como o material e o concreto. Entretanto, esse texto possui suas “incompletudes” que são preenchidas pelo leitor na ocasião da leitura. Assim, cada leitor trará sua historicidade e conhecimento para preencher as lacunas, podendo o mesmo leitor, em momentos diferentes, produzir sentidos diversos para um mesmo texto. Daí podem nascer também diferentes leituras. “O leitor trabalha para reconstruir este dito, baseado também no que se disse e em suas próprias contra-palavras” (ib, id, p.167).

É preciso considerar também que, no processo de leitura, o fato de o texto manter relação com a situação é determinante. Em vista disso, fala-se em incompletude do discurso, a qual é decorrente do fato de os discursos serem caracterizados pela multiplicidade de sentidos possíveis. Como afirma Orlandi (1987, p.194)

[...] o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o (s) sentido (s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem – este intervalo – não é vazio, é o espaço determinado pelo social.

Podemos afirmar, portanto, que os textos apresentam-se aos seus leitores como compondo aquilo que nele está efetivamente impresso e também como produto decorrente de um processo que deixou de fora muito do que poderia ter sido dito. Os implícitos são reveladores desse caráter de incompletude inerente ao discurso, e sua manifestação pode ser identificada através da intertextualidade, mecanismo que atesta a relação entre os textos. Essa relação se dá pela possibilidade de um texto retomar sentidos já instaurados por outros textos ou pela possibilidade de o texto servir de fonte para expressões futuras.

Para compreendermos um texto e estabelecermos sua coerência, ligada ao conhecimento de mundo, é preciso considerar o fator das inferências, sendo, pois, tudo aquilo que se usa para estabelecer uma relação não explícita no texto entre dois elementos desse texto.

Beaugrande e Dressler (1981, p.69) dizem que

Inferência é a operação que consiste em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas (vazios) e discontinuidades em um mundo textual. Para eles, o inferenciamento busca, pois, sempre resolver um problema de continuidade de sentido.

Para Brown e Yule (1983, p. 75)

Inferências são conexões que as pessoas fazem quando tentam alcançar uma interpretação do que lêem ou ouvem, isto é, é o processo através do qual o leitor (ou ouvinte) consegue captar, a

partir do significado literal do que é escrito ou dito, o que o escritor (falante) pretendia veicular. A inferência é sempre vista como uma “assunção ligadora”, isto é, que estabelece uma relação entre duas idéias do discurso.

Geraldi (1984) defende que o texto traz as marcas de sua inserção num espaço e num tempo histórico, marcas relativas aos seus sujeitos produtores, às ideologias que veicula, aos objetivos que pretende alcançar, às instituições no interior das quais se efetiva etc. Nesse sentido, o ato de ler pode ser definido como um constante diálogo (tenso) entre nossas palavras e as palavras dos outros. Isso só é possível numa relação dialética: o texto é condição para a leitura; a leitura vivifica os textos. Ele, então, postula a modificação do leitor da experiência da leitura, ou porque adere aos pontos de vista com que compreende o mundo ou porque modifica tais pontos de vista, em face do diálogo mantido através do texto com seu autor.

A leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor neste processo, não é passivo, mas é o agente que busca significações, o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis (GERALDI, 1984, p.80).

Cardoso (1999) defende a leitura, demandando uma visão sócio-histórica da linguagem, em que o sujeito leitor está inserido num contexto, numa época, numa história, por isso, esse sujeito é determinado por um tempo e um espaço em um lugar. Possui também a ideologia relações de poder, o inconsciente e o desejo, fatores responsáveis pela constituição do sujeito, e esses, automaticamente, interferirão na leitura realizada por tais sujeitos.

A autora aborda três níveis do processo de compreensão: o primeiro diz respeito ao conhecimento lingüístico que o leitor deve ter, sendo necessário conhecer a língua para se compreender o que se lê, é preciso ter conhecimento prévio para realizar a leitura. O segundo nível diz respeito aos fatores sócio-

históricos, em que o sentido se dá na interação entre interlocutores, sendo a leitura a “compreensão” de um texto e não apenas o “reconhecimento” de um sentido dado de antemão.

Considerando-se, pois que as interações verbais não se dão fora de um contexto sócio-histórico-ideológico mais amplo, e que a subjetividade de cada leitor se constitui na interação entre indivíduos socialmente organizados, num espaço de liberdade coexistindo com o espaço de regularidades e restrições, a leitura está longe de ser um ato inteiramente livre, o que equivale a dizer que a interpretação de um texto não é uma espécie de vale-tudo, em que cada leitor tem sua interpretação, independente das referências sócio-históricas e das instituições em que as interações sociais são produzidas (CARDOSO, 1999, p.57).

O terceiro nível é o das manifestações individuais de um sujeito leitor como produtor de textos e sentidos. A leitura é produtora de sentidos, determinada pelo social, é sempre um acontecimento discursivo e, como tal, produz o novo.

Dell’Isola (1996, p. 70) afirma que o sujeito “interage com diversas formas de linguagem, através da sua leitura do mundo”. Embasada na interação sujeito/linguagem em leitura, esta autora propõe a análise do ato de ler sob três enfoques que se complementam: a leitura como habilidade fundante do ser humano; a leitura como prática social; a leitura como ato de co-produção de textos.

Quanto ao segundo enfoque, a autora afirma ser a leitura uma prática social, já que o leitor e texto se constroem em um contexto social, ambos com identidades próprias. No último enfoque dado, a leitura não se dá como se o texto fosse acabado e pronto, mas que é lacunar e que será preenchido na interação sujeito e linguagem. “A leitura é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las” (ib, id, p.73).

Freire (1997, p.20-21) afirma que “a leitura resulta da percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo”.

Possenti (1990), inserido também na visão discursiva da linguagem, defende a idéia de que pode haver leituras erradas, ou seja, a não compreensão do texto pelo leitor. Tal afirmação é justificada quando diz que as línguas são determinadas, exigindo, pois, no processo de compreensão textual a contribuição dos aspectos verbais e não verbais. Conseqüentemente, tais aspectos podem não ser conhecidos, em um dado momento, por determinado leitor e permitir erro (leitura errada). Isso, dentro da escola, deve ser resolvido pelo professor, que fará a mediação pedagógica (na interação em sala de aula), construindo as leituras possíveis e descartando, com base nos elementos lingüísticos e extralingüísticos, a leitura errada.

2.2 A Leitura na Escola

Existe hoje uma necessidade muito grande de se formar bons leitores e um debate considerável entre os acadêmicos tematizando a questão da alfabetização e a das práticas de leitura. No entanto, esse esforço acadêmico não consegue alcançar as práticas exercidas nas escolas, embora elas tenham avançado muito no decorrer dos anos. Apesar do avanço tecnológico e de toda fomentação dada à formação de professores, é grande a distância entre o discurso teórico e as práticas de leitura nas séries iniciais, que consistem na alfabetização da criança.

Tudo na escola está muito estagnado; a leitura na maioria das vezes é considerada tradução da escrita, o que gera leitura silabada, soletração constante e a criança não aprende a ler na essência do ato e da palavra.

Se a escola tem essa prática nos meios da pesquisa e das análises, o conceito de leitura é bem diferente deste que se apresenta.

Para Freire (1987), o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem. Antecipa-se e se alonga na inteligência do mundo. Isso porque a leitura do mundo precede a leitura da palavra escrita. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. Freire (op. cit.) explica que é necessário que se compreenda o texto que se lê e o contexto que se vive ou que se aplica ao texto lido... Se for ensinada, a criança tem perfeitas condições de adquirir essa competência e poderá perfeitamente contextualizar uma situação citada num texto.

É importante retomar o passado e reler os acontecimentos vivenciados, pois quando se retoma o passado, busca-se a compreensão do próprio ato de ler e isso é de suma importância. É muito significativo porque de cada leitura se tira uma nova opinião.

Ao reviver as cenas do passado, o leitor transporta-se para o mundo das próprias leituras. Os textos, palavras e letras do passado, que na verdade é a memória do leitor, vêm à tona. A emoção sentida, a situação vivenciada e tudo aquilo que já se experimentou dão ao leitor a habilidade de discernir e analisar fatos, e quanto mais se exercita mais se aumenta a capacidade de notar, de perceber signos, sons, objetos e cores.

Interessante lembrar que do texto e do contexto da infância faz parte também a linguagem dos adultos que permeia a vida desta criança. É nessa linguagem que se descobrem as crenças, os gostos, os receios e os valores daqueles que são incutidos na vida de cada um.

A retomada do contexto passado permite ao leitor repetir, recriar, reviver e em seguida poder até narrar ou escrever a experiência vivida quando ainda não sabia ler as letras.

A leitura, sendo sócio-histórica nos remete a um contexto passado, para inferirmos sobre o futuro. A criança precisa de ajuda e orientações para se introduzir na leitura de palavras; e nesse momento do processo ensino-aprendizagem a metodologia do professor é fundamental para que cada criança se torne leitor ou decodificador de palavras. A decifração de palavras flui naturalmente da leitura do mundo particular.

Ao chegar à escola fundamental, a criança já estará alfabetizada e assim a leitura da palavra ou frase não significará uma ruptura com a leitura de mundo.

Jolibert (1994) enfatiza que o ato de aprender a ler é complexo. A compreensão se situa no cruzamento de eixos como o conhecimento do próprio funcionamento do ato lexical e dos processos de leitura; o conhecimento lingüístico do funcionamento da língua escrita; a teoria do aprendizado usada como referência e a forma de atuação das interações, adulto/criança e indivíduo/coletividade. As interações ocorridas no processo de aprendizagem correspondem a um ponto importante que põe à frente e dá sentido à presença das crianças na escola e no seu aprendizado. Importante frisar que na escola o escrito é apenas um dos muitos elementos de um complexo meio de vida.

Foucambert (1994) aponta o processo da leitura como a atribuição voluntária de um significado à escrita. Por isso, para ele saber decifrar não significa saber ler. O mesmo Foucambert atesta que durante a década de 60, no século XX, a escola confrontou-se com um problema de leitura que não conseguiu superar, porque até aquela data saber ler era saber atribuir. Acreditava-se que o conhecimento de uma língua estrangeira passava pela possibilidade de entender a versão.

Freire (1987) enfatiza o valor de compreender o texto e contextualizar as situações lidas quando afirma que ler não é ter diante dos olhos uma página escrita e soletrá-la cadenciada e mecanicamente. Ler não é decodificar um texto para depois em seguida se preocupar com a concordância verbal e nominal. A crítica de Freire (1987) se deve ao fato de ser praticada na escola a leitura de texto para estudar gramática. Utiliza-se um belo texto para uma leitura mecânica, repetitiva e depois ele é destrinchado gramaticalmente, deixando de lado a sua compreensão, o que se diz nas entrelinhas. A questão gramatical deve ser proposta à criança como curiosidade de forma dinâmica e viva.

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento desse objeto, nem é uma leitura real.

A leitura real de Freire (1987) recebe o aval de Martins (1997). A autora afirma que quando se fala em leitura tem-se em mente jornais, revistas, folhetos e livros. Diz ainda que o bom leitor estuda muito, está sempre envolvido com o ato de ler. Está constantemente relacionado com a escrita. Por isso ele não pode ser visto como decodificador de letras.

Ler não é só decodificar letras. A leitura se faz também de gestos, expressões, fisionomias, tempo, espaço. Isso indica que o ato de ler vai além da escrita. Ocorre às vezes de forma casual ou inconsciente, em decorrência de uma conjunção de fatores pessoais como momento, lugar e circunstâncias comunicativas.

Cagliari (2002) pontua que as dificuldades com a leitura, sobretudo com a alfabetização, têm sido muito discutidas, mas há muitas décadas persistem. Comenta também que os órgãos responsáveis pela educação têm se preocupado com toda a educação de modo geral, criando medidas de estanque e tomando cuidados especiais com a evasão, repetência e dificuldades de aprendizagem. No

ensino da língua materna a prioridade tem sido a leitura. Ler e escrever são atos lingüísticos; no entanto, a participação do lingüista em projetos educacionais só se tornou significativa nos últimos anos, isto é, na década de 90 do século XX.

A compreensão da natureza da escrita e de seus usos é indispensável ao processo de alfabetização. Com a persistência do uso do livro didático, reincide o prejuízo para a criança, porque toda consciência que ela tem da linguagem oral acaba se deturpando quando ela entra na escola e aprende a ler e a escrever. Se a escola não tratar corretamente, de forma adequada a escrita e a fala durante a alfabetização, a criança encontrará grandes dificuldades para lidar com a leitura. Afinal de contas, a função básica da leitura é a relação do objetivo de quem escreve.

As recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) comprovam as indicações de todos os autores citados até então. Tais recomendações enfatizam que os conhecimentos lingüísticos da criança, ao iniciar o primeiro ciclo, serão mais amplos e mais profundos, se as práticas sociais da escola estiverem coincidentes com as já conhecidas pela meninada, porque é pela mediação da linguagem que os pequenos aprendem o sentido da cultura em relação a tudo que os rodeiam, que eles ouvem e que alguém lhes conta. Se a escola aproveita a linguagem coloquial para incutir a sistematização do saber, a criança não sente o impacto, a diferença entre a linguagem coloquial e a linguagem padrão. Ela aprende tanto sobre a linguagem verbal quanto sobre as práticas sociais através das relações interpessoais.

No processo de aprendizagem, aquilo que o aluno realiza com ajuda, logo o fará com autonomia. Por isso, a prática educativa apoiada na integração grupal é importante, porque a troca de experiências aproxima e desinibe a criança,

facilita o intercâmbio; porém, nem sempre é produtiva na questão dos conteúdos escolares, uma vez que as mesmas se dispersam. É necessário que o professor propicie aos educandos a chance de juntos fazerem os trabalhos. O grande desafio é criar condições didáticas para que a interação verdadeiramente aconteça.

No início do primeiro ciclo é preciso oferecer aos discentes a possibilidade de fazer perguntas e obter respostas adequadas.

Cagliari (2002) enfatiza que ao docente cabe investigar as idéias dos alunos sobre a língua para organizar seu trabalho pedagógico de modo que favoreça o desenvolvimento do discente. O comportamento dos aprendizes oferece informações valiosas para ajudar o professor a organizar os agrupamentos. No entanto, a formação dos grupos não pode basear-se apenas no aspecto cognitivo. Durante toda a escolaridade a aprendizagem dos alunos depende da intervenção pedagógica do professor. Essa necessidade é mais acentuada durante a alfabetização.

No primeiro ciclo, essa intervenção pedagógica tem características específicas. Aprendem-se os conteúdos e a convivência no espaço público da escola. O educador contribui com o convívio solidário e democrático. Portanto, é imprescindível que tenha metas bem definidas para a formação de relações produtivas entre os alunos.

Na fase de alfabetização, já no primeiro ciclo, deve-se iniciar a constituição do papel do estudante: disponibilidade para aprender, responsabilidade com os estudos, capacidade de trabalhar em parceria, respeitar os pontos de vista e normas e preservar o espaço público. Dá-se a impressão de que isso nada tem a ver com leitura e alfabetização, mas é através dessa organização comportamental que a criança consegue se manter mais atenta ao processo de aprendizagem.

Martins (1997) concorda com as disposições dos Parâmetros Curriculares e reforça: a leitura superficial não acrescenta nada ao ato de ler além da decifração de sinais. O ser humano reage assim a algo que não o interessa, ignora ou não entende.

Uma pessoa começa a ler desde os primeiros contatos com o mundo; o cheiro, a luz, a aspereza, a maciez e os sons. Conhecendo tudo isso, a pessoa começa a compreender o que a cerca. São suas primeiras experiências em confronto com o mundo.

As investigações interdisciplinares evidenciam, mesmo no texto escrito, não ser somente o conhecimento da língua que conta, e sim todo o sistema de relações interpessoais e as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das circunstâncias de vida.

Martins (1997) é taxativa quando trata a questão da alfabetização e aprendizagem da leitura. A aprendizagem da leitura, segundo a autora, quase sempre se apresenta intencionalmente como algo mágico, senão enquanto ato, enquanto processo de descoberta de um universo desconhecido; aprende-se a ler a partir do contexto pessoal. É preciso valorizá-lo para ir além dele. A curiosidade natural na criança transforma-se em necessidade de esforço para alimentar o imaginário, desvendar segredos e ampliar seus conhecimentos através do que ela lê e de como é feita esta leitura.

Para a autora, só conhecer a língua é insuficiente para se efetivar a leitura. Uma vez que o leitor já existe antes da leitura, conforme os fatos vão ocorrendo, as experiências individuais e elementares vão se somando. Somadas as experiências, vai-se interligando o mundo pessoal com o mundo sócio cultural.

Foucambert (1994) complementa o pensamento de Martins (1997) e diz que ler significa ser questionado pelo mundo, e, por si mesmo, certas respostas podem ser encontradas na escrita. Significa construir uma resposta que integra partes das novas informações. Independentemente, todos os tipos de leitura provocam questionamentos. Controlar a leitura é o mesmo que relacionar a satisfação proporcionada pela resposta obtida do texto com o sucesso de aprender a discernir, obter informações sobre questionamentos, discutir as estratégias de exploração, medir o caminho percorrido e formular juízo sobre o texto. A leitura pode fornecer indicadores e dar opinião externa. A criança aprende a ler porque, a partir de uma situação, ela atribui sentido a uma mensagem, embora isso não aconteça quando se privilegia a linguagem oral.

Desde o primeiro dia, o desenvolvimento da criança se opera pela inferência de certos elementos de uma situação fortemente envolvente. Grosso modo, pode-se afirmar que a partir das situações nas quais interage a criança cria um sistema provisório que lhe permite antecipar índices pertinentes para a classificação, a denominação, a ação (FOUCAMBERT, 1994, p.6).

Assim também pensa Jolibert (1994), para quem na escola o escrito é apenas um elemento de um complexo meio de vida. A hipótese básica de trabalho é a de que na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, discutir, decidir, avaliar, são criadas condições favoráveis ao aprendizado. Nas aulas é que se administram noções de tempo, espaço, regras de vida e atividades que criam situações de leitura.

Solé (1998) confirma Jolibert (1994) e Foucambert (1994). A autora complementa: leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; o leitor tenta obter uma informação permanente para os objetos que guiam à leitura. As conseqüências são:

1. Envolver a presença do leitor ativo que processa e examina o texto;
2. Sempre existe um objetivo para guiar a leitura;
3. Os objetivos e finalidades fazem com que o leitor se situe no texto;
4. Os textos oferecem diferentes oportunidades e limitações para a transmissão da informação escrita;
5. As diferentes estruturas do texto impõem restrições à forma em que organiza a informação escrita;
6. A leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita.

Para ler necessitamos, simultaneamente, manipular com destreza as habilidades de decodificação e apontar no texto os nossos objetivos, idéias e experiências prévias.

Solé (1998) aconselha: precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto. A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam que devido à sua grande importância a língua portuguesa (seus conteúdos) e as práticas pedagógicas merecem atenção especial. Deve-se priorizar a produção de texto oral e escrito. No início, alguém deve ser o escriba da criança, porque ela vai aprender produzir textos antes de aprender a escrever.

“No primeiro ciclo deve-se solicitar constantemente que o aluno escute a leitura de textos impressos, participe de atividades que realizem leitura e produção de texto; quer em parceria, quer individual” (PARÂMETROS, 1998, p.78).

A escola deve propor aos alunos que leiam e escrevam. A intervenção pedagógica pode ser condição para a autonomia leitora, escritora e intelectual, mas a intervenção deve ser em forma de propostas e sugestões, não através de imposição. Quanto mais rápido as crianças chegam à escrita alfabética, mais rápido aprendem os conteúdos propostos. Devem-se organizar situações de aprendizagem que induzam os alunos à reflexão sobre a escrita alfabética e a leitura.

A escola deve oferecer materiais variados, produzir textos, organizar idéias, propiciar ao aluno a escrita e a correção do próprio texto, oferecer a leitura e a escrita do contexto, fazer circular diferentes tipos de textos entre os alunos.

Na fase alfabética é importante que os alunos comecem a aprender a utilizar a língua para aprender com autonomia a buscar interpretações, selecionar argumentos coerentes para reflexão, favorecer a ampliação dos conhecimentos que possuem sobre a linguagem.

Em relação aos conteúdos, os que são considerados gerais devem ser tratados em qualquer um dos blocos de conteúdos (gramaticais, informativos, epistemológicos...). São relacionados com finalidade de evitar repetições. Conteúdos com valores, normas e atitudes constantes em toda a vida escolar do aluno. Existem conteúdos específicos em cada bloco de conteúdo. Nos blocos de conteúdos estão os valores, atitudes, normas, gêneros discursivos.

Foucambert (1994) mantém firme sua posição diante da construção do conhecimento feita pela criança. Ela constrói conceitos sozinha. Os próprios fracassos, defasagens e conflitos vão levá-la a ajustar-se progressivamente ao sistema. Ler não consiste em encontrar o oral no escrito. A leitura tem um relacionamento aproximativo com a escrita que não afeta os processos de leitura. A

passagem pelo oral no aprendizado não é mais difícil distinguir com os olhos do que com os ouvidos. Existe uma confusão de oralização, leitura e leitura em voz alta. Oralização é a atividade que permite construir uma cadeia oral a partir do escrito. A grosso modo, leitura é a atribuição de um significado ao texto escrito. Ler em voz alta é como se fosse traduzir oralmente o que foi compreendido no ato de ler.

Ao que se nota, ler tem aspecto fundamental na vida humana e precisa ser tratado com especial cuidado, principalmente no período da alfabetização, fase em que o educando pode ou não tomar gosto pela leitura.

Cagliari (2002) alerta: os problemas de alfabetização estão apoiados na maneira inadequada ou até imprópria que a escola usa para tratar as questões da fala, da leitura e da escrita. Sem o conhecimento competente da realidade lingüística compreenderão que no processo de alfabetização é praticamente impossível qualquer metodologia ou solução de outra ordem. O processo de alfabetização deve ser encaminhado pelo educador de maneira agradável e produtiva de modo a desenvolver o processo de aprendizagem.

A alfabetização é o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa. Para o indivíduo, dominar a escrita e o saber acumulado é a maior fonte de poder na sociedade. A ignorância leva à obediência cega, torna o homem influenciável e manipulável.

Para Garcia (1998), a escola como instituição social acaba selecionando sua clientela; a começar pelos horários de atendimento ao público, até a forma de tratamento e sua postura social, têm se consolidado como fatores de exclusão. A autora enfatiza que a precariedade das escolas é atribuída à demanda que exige expansão da rede escolar; porém, os órgãos governamentais não dão subsídios e ainda julgam os professores incompetentes, acusam os alunos

de má vontade, como justificativa pelo fracasso da educação. Todavia, é só observar as atuais condições da escola pública para entender o que a autora expõe. Cada pesquisador tem seu estilo de crítica; enquanto um critica a metodologia do professor, outro enumera os procedimentos incorretos da escola.

Freire (1987) é criterioso ao comentar sua concepção de leitura, mas não poupa as palavras quando afirma que ler não é o professor passar uma extensa bibliografia e marcar o prazo para o aluno terminar a leitura. A insistência na quantidade de leitura sem que o aluno compreenda o texto tolhe a visão mágica da palavra escrita.

Visão mágica da palavra escrita em tal contexto é entendida quase como uma expressão salvadora; possui um caráter mágico toda palavra escrita, vista, ou concebida. Freire (1997) diz que o analfabeto, porque não a tem, é um “homem perdido”, cego, quase fora da realidade. É preciso, pois, salvá-lo e sua salvação está em passivamente receber a palavra e tornar-se, assim, alfabetizado.

A referência de Freire (1987) à magicização da palavra não quer dizer que educadores e educandos não devam ler clássicos, ou não criar disciplina intelectual. A alfabetização da palavra, como se fosse enchendo gradativamente de palavras a cabeça vazia é o ato criador de conhecimento, cujo alfabetizando é o sujeito.

A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão oral que o aluno já tinha antes de alfabetizar-se.

Portanto, é importante que as palavras que compõem o programa de alfabetização sejam extraídas do universo do alfabetizando e tenham significação de uma experiência existencial. Se as palavras partem de representações de situações

concretas, há a possibilidade de o leitor fazer uma leitura da *leitura* anterior do próprio mundo, antes de fazer a leitura da palavra, como recomenda Freire (1987).

Foucambert (1994) é menos sutil ao avaliar a forma de trabalho da escola, a que classifica de comportamento enxertado à leitura. Então, atesta, a escola supõe que, ao inculcar na criança esse sistema acabado, faz dessa criança um leitor. É um erro acreditar que uma palavra nova é apenas somada às já conhecidas pela criança. Cada palavra nova obriga o sistema a se reorganizar; por extensões e conflitos, por ensaios e erros, por equilíbrios e questionamentos, a criança elabora um sistema que explica e teoriza e organiza suas práticas leitoras. O código é apenas uma parte do sistema real. Somente a formação permanente ajudaria os professores a viver com as crianças no meio social.

Deve-se exigir dos professores de Ensino Fundamental estágio para treinamento e aperfeiçoamento da leitura. Isso permite que os professores entendam melhor o processo que a envolve e ao seu aprendizado. Com base nessa prática, poderiam melhor intervir junto aos discentes. A escola deve ajudar a criança a tornar-se leitora dos textos que circulam no meio social e não limitá-la à leitura de textos pedagógicos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem para o segundo ciclo uma proposta que tem a mesma essência de Freire (1987).

A proposta é de que, no segundo ciclo, o trabalho com a linguagem oral seja planejado de modo a dar continuidade aos trabalhos do primeiro ciclo. A perspectiva é de poder ajudar o aluno a superar as dificuldades acumuladas, fazer sondagem e descobrir o que foi aprendido e o que precisa ser trabalhado. A partir da relação entre o ensaio e a aprendizagem, é possível ao professor compreender os conteúdos elaborados, os que foram aprendidos ou não. Entendemos sondagem como um dos recursos de que o professor dispõe para conhecer as hipóteses que os

alunos ainda não-alfabetizados têm sobre a escrita alfabética. É um momento em que também o aluno tem oportunidade de refletir enquanto escreve, com a ajuda do adulto. A sondagem pode ser uma relação de palavras acompanhadas ou não de frases; uma produção espontânea de texto ou qualquer outra atividade de escrita, desde que seja acompanhada de uma leitura imediata do aluno. Por meio da sondagem, podemos perceber se o aluno faz ou não relação entre fala e escrita e, se faz, de que tipo é essa relação.

A interação grupal é importante também no segundo ciclo. A progressiva autonomia que se espera dos alunos depende de suas possibilidades cognitivas e dos conteúdos ensinados. Esses fatores determinam critérios de seqüenciação que definem o aprofundamento dos conteúdos ensinados. A expectativa no segundo ciclo é que os alunos tenham maior autonomia. As práticas educativas devem garantir progressivamente que os alunos atinjam os objetivos propostos, isto é, o desdobramento da língua portuguesa.

Para o segundo ciclo aplica-se o tratamento didático esperando que o aluno já realize atividades de leitura e escrita; que se concentre nas questões tanto notacionais quanto discursivas; que saiba usar estrategicamente recursos de leitura: decifrar, antecipar, inferir, verificar e coordenar, mesmo com ajuda, diferentes papéis ao produzir um texto, os quais se resumem a planejar, redigir, rascunhar, revisar e apresentar.

Discursivamente falando, o aluno deve incluir novos gêneros de texto e aprofundar no tratamento dos conteúdos, além de organizar elementos específicos, estabelecendo relações entre os textos e usando os recursos coesivos utilizados e os recursos léxicos adequados. Que seja capaz de analisar e refletir

sobre a língua. Ter maior noção da ortografia, acentuação e sistematização de conteúdo de natureza gramatical.

Cagliari (2002) ressalta que no ensino de português é fundamental distinguir três tipos de atividade: a fala, a escrita e a leitura, porque expressão, significado e significante são signos da linguagem. E a linguagem só existe porque uni-se o pensamento à expressão. A escola deve propiciar aos alunos a descoberta de que eles não falam de uma única maneira.

Ensinar português é ensinar como a língua funciona e quais os usos que se tem de treinar nos alunos para discernir e praticar esses usos.

A leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.

As organizações são conceitos, informações prévias à escrita ou ainda uma leitura de uma explicação e até um texto. Essas organizações têm a função de estabelecer pontes conceituais entre o que o leitor já conhece e o que deseja que aprenda ou compreenda.

A interpretação progressiva do texto é a elaboração de sua compreensão. Envolve determinar as idéias principais que ele contém. No decorrer da leitura, essas idéias principais afloram através de diferentes estratégias que implicam prever, verificar, construir e interpretar.

A autora garante que, em se tratando de leitura e compreensão, a questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial. Eles determinam as estratégias responsáveis pela compreensão.

Para que uma pessoa possa se envolver numa atividade de leitura é necessário que se sinta capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos,

mas de forma autônoma, com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso.

Quanto aos leitores principiantes, enfatiza Solé (1998), crianças ou adultos que estão começando a ler e que por alguma razão não conseguem ler no mesmo nível que seus colegas ou no nível esperado pelos professores, necessitam de recursos e suporte.

Foucambert (1994) opina que para desescolarizar a leitura, para que esta rompa os muros da escola, tanto em relação ao adulto quanto à criança, todas as instâncias educativas devem ter cuidado de formar o leitor sob ângulo da técnica do manuseio do livro. Deve-se fazer com que as pessoas encontrem a maior diversidade possível de respostas. Quem não tem o hábito de leitura tende a estabelecer uma relação com o livro na qual ele, leitor, está errado, e o livro, certo.

Freire (1987) fala muito dos problemas de alfabetização, mas sempre acaba voltando ao conformismo inicial de que quase não se lê porque não se compra livro, pois se ganha pouco neste país.

A prática educacional já alfabetiza para que o sujeito não seja um bom leitor, assim afirma Freire (1987, p.38)

Ensina-se de forma superficial, de modo que o leitor não é despertado para a compreensão política, crítica e profunda da leitura. Se a educação é um ato político, logo, tanto na política quanto na educação, questiona-se: a favor de quem ou de quê, ou, contra quem ou o quê. Existe uma grande necessidade de se trabalhar pela educação, sem se preocupar com os autores das idéias em vigor; de se fazer na política educacional o que se procura fazer nas classes de alfabetização.

PARTE III

3 ALGUMAS QUESTÕES SOBRE LEITURA E ESCRITA

Tudo que é dominação numa sociedade é feito por intermédio da linguagem.

Ilari

3.1 A Linguagem na Leitura

O homem necessita de se comunicar: a comunicação é a base da vida em sociedade. Ele criou várias linguagens, como a do rabisco, a do desenho, a da dança, da pintura, até chegar à palavra.

De todas as linguagens (sistema organizado de sinais que serve como meio de comunicação entre os indivíduos) criadas pelo homem, a verbal é a mais utilizada. É através dela que ele esclarece o rabisco, explica o desenho, a dança, a pintura, as expressões matemáticas, os sinais de trânsito etc. Enfim, é com a palavra que o homem se comunica com o mundo que o cerca.

A palavra é um símbolo. Diferente dos animais, o homem é o único ser capaz de criar símbolos que representam o que vê, o que sente. É o ser que pensa na criação dos símbolos, acontecendo, assim, uma perfeita ligação entre homem, linguagem e mundo.

O conjunto de palavras comuns a uma sociedade forma a língua, que é um fenômeno social à disposição das pessoas que compõem uma sociedade; é a linguagem verbal utilizada por um grupo de indivíduos. A língua portuguesa é usada no Brasil, mas cada pessoa tem sua maneira própria de falar, que varia de acordo com seu jeito de ser, com a situação em que se encontra, com o ouvinte etc. Essa utilização pessoal da linguagem chama-se fala.

A fala é a utilização individual da língua pelo falante. Dentro da mesma sociedade, as pessoas são diferentes entre si. Há diferenças individuais e sociais, de temperamento, de preferências, de idade, sexo, profissão, posição econômica e diferença cultural, do grau de escolaridade etc. A fala recebe influências que são determinadas pela situação em que ela ocorre: o lugar, o momento e o grau de intimidade entre os falantes. Todos esses fatores acabam criando os diferentes níveis de fala, que são, fala coloquial (situação de informalidade) e fala “padrão” (situação de formalidade).

A linguagem é uma manifestação da representação simbólica e, das funções, é a mais complexa por indissociar significante e significado, ou seja, a palavra é um significante. Através dela o homem é capaz de representar a realidade por meio de um signo e tomá-lo como representação do real. O signo caracteriza-se por um significante diferenciado de um significado. Os homens se comunicam por meio de gestos, linguagem verbal (e escrita), imagens pictóricas, sinais previamente convencionados etc.

Todos são formas de signos que, organizados em sistema, constituem uma forma de linguagem. Toda a vida social está permeada de signos, e ela é impossível sem eles. O signo está mediando a relação entre os próprios sujeitos (falantes) e entre eles e o objeto (a realidade), tendo de equivaler-se na significação para todos os que se comunicam.

Os símbolos representam noções abstratas com objetos materiais, conceitos abstratos que chegam, assim, ao alcance do homem. Como exemplos de símbolos temos: o preto, que se convencionou em luto; branco, em inocência; as cores da bandeira, que representam a pátria etc. Têm uma grande semelhança com o objeto; é individual e motivado; toda a construção do símbolo vai permitir o

pensamento simbólico, que vai ser a linguagem interna do sujeito.

O signo manifesta-se em significante social, arbitrário, convencional e irá constituir a linguagem racional. Os sistemas de significação são constituídos pela relação entre significado e significante, sendo que o significado é o que se quer representar, e o significante é o representante.

Significante é o elemento material concreto, o conjunto de fonemas, captados pelo ouvido e que podemos representar pela escrita, gravar em um disco ou em uma fita magnética, e sujeitar a análise num laboratório de fonética experimental. Já o significado dimensiona-se no conceito. É a representação mental, a idéia de um objeto ou classe de objetos, concretos ou abstratos. É a mensagem: pensamentos, sensações, emoções, lembranças, despertadas pelos significantes.

O significado é abstrato, incompleto, podendo abarcar um número indefinido de seres mais ou menos diferentes. Isto porque a língua não pode ter palavras adequadas a cada matiz do pensamento. Assim, a palavra *rua* serve para todas as ruas de todas as cidades do mundo, embora sejam diferentes nos pormenores. O significado varia de acordo com as experiências individuais; às vezes, o mesmo significante não corresponde ao mesmo significado para dois falantes. O significado não é o objeto, mas a representação psíquica dele. Os sistemas são constituídos por implicações conceituais, que são lógicas, explicam algo, diferente dos sistemas de significação que são constituídos por implicações significantes, que são subjetivas.

Só se pode conceituar, por signos; o conceito faz uso dos signos e não dos símbolos. Na construção dos pré-conceitos há o predomínio, entre os primeiros esquemas verbais e simbólicos, do símbolo. E o que é conceituar? É estabelecer uma relação hierárquica, ou uma relação simétrica ou assimétrica,

classificar, seriar; conceituar é um desenrolar da atividade que atinge a representação; a conceituação exige a coordenação de diferentes pontos de vista.

O conceito possui uma definição fixa que corresponde a uma progressão estável e que atribui sua significação ao signo verbal, à inclusão de um objeto em uma classe e dessa em uma classe maior; no conceito, o sujeito emprega a imagem apenas a título de ilustração. O conceito libera a imagem pois essa vira um suporte para o desenvolvimento e deixa de fazer parte do processo, é como se o sujeito reproduzisse em palavras aquela atividade que a representa. Vale pontuar que os primeiros raciocínios no sujeito são simbólicos, imaginativos e surgem da constatação dos resultados da ação e da dedução.

Para comprovar que o conceito é sempre rigorosamente definido podemos citar como exemplo a definição da palavra *casa*, dificilmente ouviremos uma definição rigorosa. Por outro lado, o significado que é diferente de conceito, é mais rico e utiliza não só representações mentais, como representações emotivas – as conotações. Podemos exemplificar com a palavra *lar*, que traz em si uma carga emotiva em torno do seu significado puramente intelectual.

A reversibilidade é uma mobilidade que garante ao sujeito lembrar-se do anterior, antecipar, retroagir, proagir e é esse processo que leva à lógica. A linguagem não é uma simples atribuição de nome, mas é um enunciado de uma ação produzida; a linguagem, a princípio, está ligada ao ato presente e imediato, mas passará às representações verbais propriamente ditas. Ou seja, primeiro a linguagem está ligada às representações sobre o contexto, depois as operações de linguagem para a textualização. É na medida em que a natureza coletiva do pensamento transforma o conceitual é que o sujeito se torna capaz de constatar e de buscar a verdade. A relação entre a linguagem e o conceito é recíproca.

3.2 Leitura e Escrita – Aspectos Teóricos

A leitura e a escrita são as formas de linguagem mais avaliadas pela escola. Elas são o fundamento para a avaliação escolar. Ambas implicam um duplo sistema simbólico, pois permitem transcrever um equivalente visual em um equivalente auditivo, ou o contrário.

A leitura envolve uma síntese; surge como um sistema simbólico secundário alicerçado em um primeiro sistema simbólico, a linguagem falada, que por sua vez depende da linguagem interior. A relação entre a palavra escrita e o sistema simbólico de significação é uma operação cognitiva que envolve processos específicos como a codificação, decodificação, percepção, memória, transdução, atribuição de significado.

Segundo Garcia (1998), pode-se analisar o processo da leitura de duas maneiras diferentes. Uma delas origina da palavra escrita a partir da qual se põem em funcionamento processos perceptivos de análise visual. Aqui começa o processo de decodificação; existe um código e é preciso atribuir significado a esse código, significado esse que é coletivo, fixo e lógico. Baseando nessa análise visual recorre-se diretamente ao léxico visual, que implica o reconhecimento da palavra e a atribuição de significado. Do léxico visual parte-se ao sistema semântico para recuperar o léxico fonológico, chega-se ao armazém da pronúncia e traduz-se a palavra escrita em fala. Ou seja, é atribuir significado ao código, ou significante.

O sujeito precisa recorrer à sua estrutura representativa para atribuir significado ao signo, para tornar a mensagem escrita significativa.

Outra maneira de se explicar a leitura é recorrer à transformação grafema¹-fonema, pela análise visual, ou seja, é atribuir significado ao signo. Feita a transformação recorre-se ao armazém da pronúncia que leva ao reconhecimento da palavra. É extrair o significado do que se lê, é conceituar. Por meio do reconhecimento da palavra, ou processamento léxico, recorre-se ao léxico auditivo que se conectará com o sistema semântico, de onde extrairá o significado pertinente.

Esse processo conduz ao léxico fonológico e, de novo, ao armazém da pronúncia para traduzir a palavra escrita em fala. Pelos dois caminhos (COLL et al., 1995; GARCIA, 1998; CAPOVILLA, 2000) fica claro que, para que o sujeito possa decodificar a mensagem, e atribuir significado ao que está escrito, é preciso que ele ative sua estrutura representativa, que atribua significado ao código de modo a reconhecer a palavra impressa, atribuir-lhe significado e compreender a mensagem. É de fato um processo de síntese, pois parte-se do todo para chegar a uma informação específica que deverá ser conectada com as demais informações no todo.

É preciso atribuir significado às letras, às palavras, às frases e ao texto. E ainda coordenar essas informações de modo a conseguir relacionar a mensagem dentro de um contexto, isso é coerência. Pelo modelo léxico (COLL et al., 1995; GARCIA, 1998; CAPOVILLA, 2000) parte-se da recuperação do conceito associado à unidade lingüística. Isso pode ocorrer por dois caminhos. Um visual, ou ortográfico, que permite a conexão do significado com os sinais gráficos, ou atribuição de significado ao significante. Esse caminho inclui o léxico visual e sua conexão com o sistema semântico para a extração do significado das palavras.

¹ Grafemas são as letras, num sentido mais restrito. Em acepção ampla, abrangem também os sinais de pontuação, os ideogramas e os sinais diacríticos. Nossos sinais diacríticos são: o acento agudo, grave e circunflexo, o trema, o til, o apóstrofo e o hífen.

O outro, fonológico, recupera a palavra por meio da aplicação das regras de transformação de grafema em fonema, o que leva à descoberta do significado, ou atribuição de significado ao significante. Esse caminho inclui os processos componentes da análise grafêmica (que é a observação e reconhecimento dos grafemas) para, a seguir, efetuar uma atribuição de fonemas, levando ao léxico auditivo (o reconhecimento do som de cada grafema). Por entre o processamento léxico, ou o reconhecimento da palavra, há uma conexão com o sistema semântico para a extração do significado. A seguir se recorre ao léxico fonológico e à memória de pronúncia.

A compreensão da leitura inclui o reconhecimento das estruturas gramaticais, a consideração da ordem das palavras, o papel funcional das palavras, o reconhecimento e uso dos sinais de pontuação. Os conhecimentos prévios necessários exigem a integração léxica, integrando as palavras em um todo coerente que permita a extração do significado da mensagem, além do que cada parte componente represente. A extração do significado implica dotar uma letra de significação, dotar uma palavra de significação, dotar uma frase de significação, dotar um texto de significação, ou seja, o leitor deverá coordenar a estrutura gramatical, os contextos lingüísticos e extralingüísticos, a inter-relação dos significados.

A leitura, portanto, põe em funcionamento diversos processos cognitivos. O sujeito deverá conceituar e classificar letras e números para poder conceituar as palavras. O reconhecimento dos códigos envolve percepção, memória e atenção. À medida que atribui significado ao significante, o processo de reconhecimento das palavras se acelera. O sujeito deverá estruturar os elementos léxicos na estrutura sintática, ou seja, deverá atribuir um sentido ao que decodifica;

além de reconhecer o significado do código, deverá reconhecer o sentido desse código e integrá-lo à mensagem como um todo. Esta é uma idéia partilhada por Coll et al, (1995), Garcia, (1998) e Capovilla, (2000).

Tanto a leitura quanto a escrita demandam análises. A escrita é um processo complexo, que envolve habilidades diferentes da leitura, mas que requer a construção da mesma estrutura, a representação cognitiva.

Segundo Garcia (1998), pode-se analisar a escrita no ditado, forma que foi utilizada nessa pesquisa, por dois caminhos diferentes. Um consiste em partir da análise acústica dos sons através da qual se pode identificar os fonemas componentes da palavra. É a identificação do código. Segue-se com um reconhecimento das palavras que estão representadas no léxico auditivo e a identificação dessas pela atribuição de significado; produz-se a extração do significado do sistema semântico. A seguir, ativa-se a forma ortográfica das palavras armazenadas no léxico ortográfico e os processos motores. É a atribuição de significado ao significante. Esse caminho supõe a compreensão do significado do que está escrito e a aferição da ortografia correta. O outro caminho parte da análise acústica (Garcia, 1998), ou da identificação do signo. Depois ocorrerá a conversão acústico-fonológica, atribuindo significado ao significante. No caso de o sujeito repetir para si a palavra ditada, significa que ele recorreu ao mecanismo de conversão de fonema a grafema para chegar ao armazém grafêmico e daí aos processos motores.

Em suma para escrever uma palavra que lhe foi ditada o sujeito deverá ter construído a noção de letra, de número, de vogal, de consoante, de palavra, de frase. Além dessas construções, que implicam a construção do sistema

de representação e a construção do código, o sujeito deverá dominar o sistema de significação de modo a diferenciar significado e significante.

Portanto, para escrever o sujeito deve saber articular as letras de modo a produzir uma mensagem dotada de significado, deve conhecer as regras de representação. É fundamental que ele domine os processos léxicos, sintáticos e semânticos para escrever uma mensagem coesa e coerente, mesmo que essa mensagem seja apenas uma palavra. O sujeito precisa diferenciar significado e significante, precisa vencer o simbolismo para poder conceituar.

Fica claro que se as representações não forem devidamente construídas, a aquisição do código ficará lacunada. Dessa forma, o processo de aquisição da linguagem se tornará bastante complexo e sua representação poderá apresentar formas distorcidas e alteradas.

Assim, ler e escrever se relacionam, e essa relação, entre duas significações, é interdependente, pois a primeira leva à segunda e vice-versa. E se existe uma lógica das significações, porque ler e escrever são operações mentais e, pois, comportam significações, tal lógica deve levar à compreensão dessas relações simbólicas na aquisição do código. Trata-se de uma relação que é solidária, já que existem implicações entre as ações, de ler ou escrever, que tratam de suas significações; ou seja, é uma relação transitiva e reversível.

Para Coll et al (1995) e Garcia (1998) é transitiva porque um conceito leva ao outro, e reversível porque os processos de leitura e escrita supõem síntese e análise. A partir da elaboração da função, *semiótica*, ou seja, da elaboração de sistemas de significação, essas implicações entre a codificação e a decodificação serão possíveis devido ao aparecimento das operações concretas, que desvinculam a ação da representação. As diversas representações possíveis serão desvinculadas

do realismo nominal, serão mais móveis, articuladas e rápidas, assegurando a conexão entre os conceitos na mensagem. Ou seja, o conceito há passado por três graus de significação: locais, enquanto relativos a dados limitados ou contextos particulares; sistêmicos, enquanto preparam a construção das estruturas; e estruturais, enquanto tratam das composições internas de estruturas já construídas.

Isso quer dizer que o sujeito rabisca pelo prazer de imprimir uma marca. Aos poucos, esse rabisco vai sendo dotado de significação individual; esse rabisco dirá algo, terá um significado. Esse significado vai ser elaborado com letras que vão corresponder, no início, ao tamanho do que se quer representar; e finalmente vai alcançar uma forma mais coerente, uma forma dotada de significação coletiva. De igual modo, o que está representado terá um significado individual, ou seja, o sujeito pode “ler” o código como bem entender.

Aos poucos ele dominará o processo de decodificação pelo reconhecimento do signo e depois pela atribuição de significado ao significante. A implicação significante é uma forma de inferência que constitui a operação central da lógica das significações. Trata-se de uma ligação, do ponto de vista do sujeito, entre duas operações que têm significação comum. Com a representação, aparecem as implicações entre representações acompanhadas de enunciados.

Para ler e escrever, o sujeito tem que ativar três formas de implicação; ou seja, para codificar, o sujeito precisa compreender o mecanismo de decodificação (proativa), precisa conhecer o código (retroativa) e precisa estabelecer conexões de forma a elaborar um sentido para a mensagem (justificadora). Essa noção atribui um papel maior ao que é significativo ao sujeito, motiva e sustenta as atividades cognitivas; permite também compreender a continuidade existente entre a lógica elementar e a lógica abstrata. Assim, temos a forma proativa, que considera

um fato como consequência de outro; a forma retroativa que considera que um fato implica outro como condição prévia; e a forma justificadora, que consiste em ligar condições e consequências pelas condições necessárias que exprimem as razões. Isso justifica as regras ortográficas, as regras de estrutura gramatical, pois o sujeito tem que compreender as implicações causais a fim de poder estruturar uma mensagem coerente, e, de igual modo, deve tomar consciência dessas regras para poder decodificar a mensagem e dela extrair seu significado.

Já vimos que a leitura e a escrita são processos complexos que requerem múltiplas atividades cognitivas e a construção da linguagem. Mas como acontece essa construção? Piaget (1978) enfatiza que para construir a noção do código o sujeito precisa tomar consciência de que um texto é constituído por frases, as frases por palavras, as palavras por letras, que nada mais são do que uma seqüência de signos onde cada grafema corresponde a um fonema; estes signos obedecem a uma seqüência e qualquer modificação nessa seqüência obriga a uma alteração da mensagem. Tanto para ler quanto para escrever, o sujeito tem que estar consciente do processo como um todo. Para que possa tomar consciência do signo, de sua significação grafêmica ou fonêmica, das estruturas léxica e sintático-semântica que vai utilizar para compor a mensagem, ele precisa, antes de qualquer coisa, construir o conceito. É preciso que ele interaja com os diferentes tipos de conceito, vogais, consoantes, letras, números, sinais de pontuação; é preciso que ele faça uma série de operações utilizando esses conceitos. Ele precisa agir classificando, relacionando, generalizando, integrando, diferenciando. Ao iniciar esse processo, o sujeito estará estabelecendo relações entre os diferentes significados e poderá construir a negação, pois para ler e escrever qualquer palavra ele utilizará uma seqüência de signos, mas não utilizará outras. Para escrever *bola*, ele precisa

de códigos específicos e não dos outros e para ler a mesma palavra ele precisa estar diferenciando os grafemas e associando grafema-fonema. Esse processo de diferenciação e integração se dá graças ao processo de assimilações recíprocas, ou seja, o sujeito incorpora as novas informações às suas estruturas e essas modificam as estruturas anteriores.

Muitas vezes, para ler ou escrever, o sujeito encontrará certas dificuldades de naturezas diferentes, ele se verá em conflito ao tentar organizar, ou reorganizar, os signos e suas respectivas significações. Ele pode encontrar dificuldade para atribuir significado ao significante, para classificar letras e números ou vogais e consoantes, bem como pode não ser capaz de diferenciar os fonemas-grafemas para construir uma mensagem, ou pode apresentar dificuldades perceptivas, auditivas, entre outras. Isso denota que os esquemas de que dispõe não lhe são suficientes, o que pode originar as lacunas no desenvolvimento. Essas lacunas são obstáculos à sua ação e gerará uma perturbação.

As perturbações são extremamente fecundas no sentido de gerar uma possibilidade de superar o obstáculo; quando essa perturbação é condizente com o nível de desenvolvimento cognitivo, pode ser comparada ao desafio no jogo. Para o autor, o progresso no desenvolvimento está, justamente, na reequilibração, ou seja, ocorreu o aparecimento de uma lacuna no processo de desenvolvimento da leitura, ou de qualquer outro tipo de conteúdo, e essa quebra deu origem a uma perturbação. É essa perturbação que faz com que o sujeito retome a forma de equilíbrio anterior e a transforme, melhorando sua forma, ou seja, houve uma ampliação do conhecimento. A esse processo Piaget dá o nome de *equilíbrio majorante*.

Por que o sujeito se desequilibra? Segundo Piaget (1975), a razão dos desequilíbrios reside na não-correspondência entre afirmações e negações, entre o que é e o que não é; a negação consiste em não usar outros esquemas. A construção das negações é um processo complexo e o progresso do conhecimento reside na busca de vencer as contradições. A contradição dessa não diferenciação entre o que é e o que não é constitui assim uma lacuna. O progresso do desenvolvimento então fica relacionado à busca da eliminação das contradições e, nesse processo de superação das contradições, o sujeito se vale das regulações, que nada mais são do que maneiras de reagir a uma perturbação. Como o sujeito pode reagir às perturbações? Ele pode reagir a uma perturbação tentando corrigir um erro, ou um fracasso, e essas regulações são consideradas por feedback negativo, ou seja, o sujeito precisa corrigir uma ação errada. O sujeito pode também reagir a uma perturbação mantendo o que construiu e buscando superar a lacuna que gerou a perturbação; essas são consideradas regulações por reação positiva, ou seja, o sujeito precisa aprimorar a ação, precisa melhorá-la. A escola trabalha na linha das regulações por correção negativa, pois corrige os erros e não os analisa buscando encontrar as lacunas no desenvolvimento. A escola pode também não perceber a dificuldade da tarefa imposta ao aluno e pode levá-lo a simplesmente repetir a ação pelo ato de repetir. É o caso do aluno que só copia. Pode condicioná-lo a copiar tudo sem dar conta porque o está fazendo ou pode levá-lo a cessar de praticar a ação. É o caso dos alunos que se recusam a fazer determinadas tarefas. Nesses casos, não há perturbação que demande regulação, ou seja, a atividade não conduziu o sujeito a uma reequilibração, não produziu a necessidade de uma ação.

A tomada de consciência no processo de leitura e de escrita depende do processo de conceituação, no qual o sujeito deixa de simplesmente codificar e

decodificar para atribuir um significado cada vez mais completo à sua ação; passa a buscar a razão da regra. Para Piaget (1968), um ato é mais inteligente quanto mais evoluídas forem as estruturas a ele subjacentes. Segundo o autor, o conhecimento é decorrente de uma relação afetiva e cognitiva, onde o aspecto afetivo fornece os fins da ação e o aspecto cognitivo fornece ao sujeito os meios para alcançá-la.

Dessa forma, é possível ao sujeito vencer os conflitos, superar as perturbações e buscar um equilíbrio cada vez mais móvel, dinâmico, composto por autocorreções, orientado para uma reversibilidade operatória e tendo como objetivo um melhoramento contínuo, uma totalidade organizada.

Piaget (1975) afirma que existe um caminho para o desenvolvimento estrutural. É adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que se estruturam as coisas, ou seja, existe um paralelismo entre o aspecto formal e o aspecto real na aquisição do conhecimento. Em resumo, é na medida que o sujeito constrói as relações formais que ele vai construir as relações no mundo real.

3.2.1 A Escrita

Focamos um pouco a escrita para facilitar o entendimento do leitor sobre a forma como concebemos o processo de leitura e porque são poucos os leitores proficientes em um contingente tão grande de estudantes, especialmente os pertencentes à Escola Pública, embora não se possa, a rigor, dizer que este problema seja exclusividade dela.

Quanto às dificuldades e aprendizagem em escrita seu início pode ser constatado por volta dos sete anos. Não que tenha surgido nessa idade, mas é

no período de alfabetização que sua manifestação pode ser mais facilmente percebida. Trata-se de uma dificuldade significativa no desenvolvimento das habilidades relacionadas ao processo da escrita. Devem-se excluir os casos de deficiência mental, *déficits* visuais e auditivos, escolarização inadequada ou insuficiente.

As dificuldades de aprendizagem em escrita (disgrafia) podem se manifestar por confusão de letras, lentidão na percepção visual, inversão de letras, transposição de letras, substituição de letras, erros na conversão símbolo-som, ordem de sílabas alteradas, entre outros. Essas dificuldades podem se manifestar em áreas distintas, como ao soletrar ou escrever uma palavra ditada. A escrita vai exigir vários anos de escolaridade para sua aprendizagem. Escrever supõe uma tomada de decisões acerca do que está escrito, como é escrito, que letras devem ser empregadas. Antes de se escrever algo é preciso ter em mente o que se vai escrever. Ocorre a geração da informação, sua organização em um plano coerente, a revisão do que foi escrito. Por exemplo, se alguém pede ao sujeito que escreva a palavra *aniversário*, houve a geração da informação; a partir daí ele terá que organizar as letras em um plano coerente e depois revisar o que foi escrito.

O sujeito tem que lidar com diferenciações e com negações para escrever, ou seja, ele tem que diferenciar os signos entre si e excluir as letras que não devem ser utilizadas. Assim, para escrever a palavra solicitada ele precisa diferenciar as letras dos demais signos e deve determinar quais são as letras que devem ser empregadas. É um processo que vai se tornando automatizado com o tempo, e essa automatização implica economia de memória e atenção, simplificando a tarefa. O mesmo se aplica à escrita espontânea. É interessante observar que a explicação dos processos cognitivos envolvidos na atividade da escrita e em seus

processos de composição data da década de setenta, começo dos anos oitenta, no século passado.

Segundo Hayes e Flower (apud BERMEJO; LLERA, 1997), o processo da escrita é composto por três subprocessos: primeiro o sujeito deve construir a representação mental do que pretende escrever antes da ação; segundo a transformação da representação mental em representação escrita mediante um determinado sistema de convenções lingüísticas; e terceiro a revisão, ou análise, da representação escrita. São processos que se tornam extremamente rápidos, embora muito lentos a princípio, devido à automatização.

Para Garcia (1998), o que potencialmente pode gerar uma dificuldade de aprendizagem da escrita está relacionado com:

1. Convenções lingüísticas, nas quais é possível analisar e identificar os problemas relacionados ao conhecimento e à expressão destes na escrita, já que a expressão do conhecimento supõe a interação de diferentes processos cognitivos;
2. Integração, ou simultaneidade, das exigências cognitivas com a atividade da escrita: supõe empregar o conhecimento anterior para organizar o conteúdo, avaliar e controlar o resultado e implica se considerar a escrita como um processo dinâmico que envolve muitos processos cognitivos, tais como conhecimento das unidades significativas e organização do conteúdo; portanto, a dificuldade aqui decorre de uma interferência na relação funcional entre os fatores cognitivos;
3. Sistema de produção semântica e lingüística independente: o processo da escrita precisa do apoio da fala, ou seja, o sujeito com dificuldade de aprendizagem em escrita tem dificuldade na produção escrita sem ajuda externa;

4. Conhecimento do processo da escrita: as dificuldades podem decorrer de um conhecimento insuficiente dos componentes envolvidos no processo da escrita, a saber, geração, organização e revisão;

5. Conhecimento dos componentes da linguagem: aqui se enquadram os sinais de pontuação, as construções sintáticas, a estrutura fonológica, as regras ortográficas e gramaticais, a representação da linguagem no nível grafêmico. Aprender a escrever envolve o domínio do sistema formal da escrita, ou seja, das convenções lingüísticas aceitas pelo idioma (GARCIA, 1998). A escrita deve integrar a produtividade (linguagem produzida), sintaxe (estrutura formal da frase, ou seja, combinações e relações entre as palavras) e a relação entre o que é abstrato e o que é concreto (significação). No caso do português, nosso idioma, cuja estrutura gramatical além de ser complexa é cheia de exceções na perspectiva da gramática tradicional, normativa, as dificuldades de aprendizagem em escrita podem decorrer de inúmeras combinações. É importante ressaltar que se o sujeito pode ler uma palavra corretamente não implica que o mesmo possa grafá-la com precisão. Uma coisa é ler e outra coisa é escrever, muito embora as duas atividades se desenvolvam integrando-se.

As discussões sobre a relação entre leitura e escrita envolvem aspectos sincrônicos e diacrônicos, tendo em vista que a língua encontra-se em constante transformação. Assim, por um lado, existe a realidade sincrônica, isto é, a consideração de um sistema lingüístico estático, num dado momento, que não se preocupa com estágios anteriores, como, por exemplo, estudos acerca da língua portuguesa de hoje, ou de 1500, ou ainda da língua francesa de 1780, sem que haja relação contrastativa ou comparativa entre as diferentes épocas.

Por outro lado, a base da escrita remete para um outro universo, centrado no conhecimento diacrônico da língua, ou seja, aquele que pesquisa a língua seguindo, ao longo do tempo, as suas etapas evolutivas, históricas, comparando-as entre si, como, por exemplo, a evolução do português de 1300 a 1600, ou a do inglês de 1700 a 1900.

A diacronia e a sincronia são dois aspectos distintos, ambos importantes. Nenhum deles deve ser preferido com exclusão do outro, ambos se completam e explicam mutuamente, porque a língua nunca se apresenta como algo definitivamente completo e acabado. Qualquer fenômeno lingüístico está ligado a outros que o antecederam no tempo (diacronia) e outros que se relacionam com ele simultaneamente, num dado momento (sincronia).

Nos países latinos, a Lingüística Diacrônica tem bastante importância por causa da abundante documentação a respeito do latim, do desenvolvimento das línguas românicas e dos dialetos.

A partir de Saussure (1857-1913), observador profundo e objetivo dos fatos lingüísticos e considerado o pai da Lingüística moderna, da chamada corrente estruturalista, podem ser observadas pesquisas diversas, especialmente em termos de estudos descritivos referentes às condições de funcionamento e às estruturas das línguas naturais, com uma grande preocupação pela sua modalidade oral.

Assim, a Linguística se torna predominantemente descritiva e sincrônica, procurando descrever e classificar as línguas e formular uma teoria geral da linguagem. Fundador, pois, do estruturalismo, Saussure baseia-se no princípio de que não há coisas isoladas para o nosso conhecimento. No caso da linguagem, os elementos constituem uma estrutura, dispostos num sistema de correlações e

oposições. Não formam apenas um simples amontoado de elementos independentes uns dos outros, apóiam-se entre si e se fortalecem reciprocamente. Em português, por exemplo, a consoante sonora /b/ só existe linguisticamente porque se opõe a uma surda /p/.

Sob essa perspectiva, os estudos sincrônicos acabam por ser mais freqüentes, sendo hoje o preferido de muitos lingüistas. Os defensores desta linha descritiva, sincrônica, afirmam que para o falante não existem as mudanças diacrônicas; normalmente ele não as percebe, não se dá conta delas, porquanto funcionalmente não interferem em suas falas. Isso justificaria a predominância de estudos sincrônicos sobre os diacrônicos, do ponto de vista da descrição funcional dos sistemas da língua.

Desse modo, os sinais fonéticos teriam de corresponder aos sinais gráficos. A escrita envolve a transformação dos sinais fonéticos em sinais gráficos e lhe confere significação. A leitura envolve a decodificação dos sinais gráficos e lhe confere significado. A aprendizagem da leitura constitui uma convivência simbólica entre o que se ouve e diz com o que se lê. Contudo, vários fatores podem estar relacionados ao aparecimento, ou agravamento, das dificuldades específicas. Esses fatores podem se manifestar de forma isolada, ou combinada, dependendo da extensão da dificuldade manifestada (GARCIA, 1998).

As dificuldades de aprendizagem referentes à escrita não podem ser explicadas por uma deficiência mental, nem por uma escolarização insuficiente, nem por uma alteração neurológica. Elas podem ser avaliadas por alterarem o rendimento acadêmico, ocasionando erros que vão desde a soletração até a sintaxe. Esse tipo de dificuldade pode ocorrer concomitantemente com as dificuldades relativas à linguagem, à leitura e ao cálculo. O mesmo autor ressalta que a leitura e

a escrita, contudo, envolvem processos diferentes; a escrita não é leitura, embora envolva habilidades diferentes e relativamente semelhantes.

Segundo Garcia (1998), as dificuldades relativas à escrita podem ser oriundas de *déficits* no processamento do planejamento da mensagem, ou nos processos de construção sintática, ou nos processos de recuperação de elementos léxicos; tais *déficits* podem ocorrer de forma conjunta ou isolada em determinado contexto. Esse mesmo autor ainda ressalta problemas como a escrita espelhada (troca de grafemas simétricos ou de fonemas que têm o mesmo modo ou ponto de articulação, como t/d, f/v, b/p, principalmente), em que o aluno pode apresentar lateralidade deficiente,² dislexia, esquema corporal deficitário (quando a criança não concebe seu corpo como parte de um universo) ou “não possuir uma representação estável dos traços componentes dos grafemas”. O intercâmbio de letras mostra que o aluno pode exibir uma representação léxica deficitária, dificuldades na transformação de grafema a fonema, na construção da representação léxica ou na codificação da linguagem.

Também levanta algumas possíveis causas para o atraso na escrita, tais como o mau funcionamento nos processos léxicos, escolarização inadequada, escassa motivação, rebaixamento intelectual ou ambiente familiar desfavorável. Os estudantes com dificuldade de aprendizagem podem ter uma disfunção nas habilidades necessárias para uma aprendizagem efetiva: trocas, omissões e transformações da palavra na escrita, problemas na compreensão da leitura, na organização e retenção da informação, na interpretação do material escrito, na integração do conhecimento prévio à informação nova.

² Quando a criança começa a escrever da direita para a esquerda.

A escrita é a forma de linguagem que leva o maior tempo para ser adquirida pelo ser humano (GARCIA, 1998). O processo de alfabetização pode levar anos do período de escolarização; no ato da escrita o sujeito coloca em ação inúmeras operações cognitivas: intenção, formulação de idéias, chamada das palavras à consciência (fator semântico), colocação das palavras segundo as regras gramaticais (fator sintático), seqüência das unidades gráficas (relação parte e todo), troca dos símbolos fonéticos pelos símbolos gráficos correspondentes (conversão fonema-grafema).

Para essa pesquisa, os dois últimos itens são dos mais importantes, pois a avaliação da escrita se deu em função da não correspondência entre os símbolos fonéticos e os símbolos gráficos (conversão fonema-grafema) e pela alteração da seqüência das unidades gráficas, ou seja, omissão, troca. Ou seja, foi contabilizado como erro a palavra escrita com trocas, com omissões, palavras transformadas.

A escrita, como um processo de *output*, requer a transformação dos sons da fala em equivalentes visuais e simbólicos. O processo da escrita depende da percepção auditiva, da discriminação auditiva, da memória seqüencial e da rechamada (*recall*). A escrita é um processo analítico. No ditado ocorre um *input* auditivo, sua análise e um *output* motor, que é a escrita propriamente dita; a escrita integra correção gráfica, memória seqüencial e relação abstrato-concreto (significação).

Em resumo a escrita é um sistema de signos que possui um léxico (grafema), uma sintaxe (ortografia) e representa de forma unívoca discursos verbais. Ela não é uma linguagem primária, pois depende de outro código.

3.2.2 A Leitura

A leitura, assim como a escrita, consiste em um conjunto de habilidades complexas, em um processo que requer que o indivíduo opere em diversos níveis de representação. O processo da leitura está relacionado ao reconhecimento das palavras, conhecido como decodificação, e à compreensão daquilo que se reconhece. As dificuldades de aprendizagem em leitura correspondem normalmente a uma falha no reconhecimento, ou na compreensão, do material escrito, sendo que o reconhecimento é o mais básico desse processo.

Essa dificuldade em estabelecer sentido à mensagem lida pode decorrer do *déficit* na orientação direita-esquerda, na percepção temporal, na organização perceptiva, na coordenação óculo-manual³, na discriminação auditiva e visual (fatores psicomotores ou sensoriais); ou pode estar relacionada a uma alteração significativa no processo da leitura, como da aprendizagem no geral (fatores cognitivos), ou pode decorrer de disfunções na lateralização das funções cerebrais (quando a criança confunde totalmente a direita com a esquerda e não consegue acompanhar a seqüência de um texto) em relação à leitura (fatores neuropsicológicos), dentre outros (GARCIA, 1998).

Um fator a se considerar é o processamento da estrutura sintática e semântica das orações; para entender o significado de uma oração é necessário entender a estrutura da mesma, além do significado de cada uma das palavras; é necessário integrar a informação das orações.

A capacidade de fazer inferências pode ser especialmente importante quando se processa uma oração ou uma maior proporção de texto, porque, para se

³ Compreende a capacidade de coordenar movimentos com os membros superiores de acordo com as referências perceptivo-visuais presentes no espaço. Envolve a percepção de distâncias, alturas e características dos alvos ou objetos tais como forma, altura, comprimento, largura, textura, etc.

compreender um texto, ou uma fala, é necessário recorrer a elementos do conhecimento que não foram explicitamente mencionados. Esses são alguns fatores que podem atuar no aparecimento das dificuldades de aprendizagem da leitura.

Assim, há diferentes níveis nos quais é possível a ocorrência das dificuldades de aprendizagem da leitura: na conversão da letra em som, na fluidez da leitura, na compreensão do que se lê. Várias operações cognitivas estão relacionadas ao processo da leitura: reconhecimento das palavras, associação do significado ao significante, integração das informações em um todo coerente.

É possível, pois, encontrar sujeitos que têm dificuldade em reconhecer as palavras, aqueles que têm dificuldade em compreender o que lêem, aqueles que têm dificuldade em integrar as informações ou de retirar informações da mensagem, aqueles que lêem bem, mas não compreendem o que acabaram de ler, ou seja, podem ler *bola*, mas não associam o significado ao significante.

Para ler é necessário transformar uma seqüência de grafemas em um todo coerente; assim, é preciso unir “*cri-an-ças*” em “*crianças*”, integrando a informação em um todo coerente. O mesmo ocorre no nível das palavras. É preciso integrar em um todo as palavras “*Um-menino-esqueceu-seu-tambor-no-mato.*” em “*Um menino esqueceu seu tambor no mato.*” E daí ser capaz de ordenar as informações de forma coerente.

Existem vários caminhos para ler (COLL et al, 1995; GARCIA, 1998; CAPOVILLA, 2000), pode-se recorrer ao caminho fonológico, transformando palavras escritas em fala antes de reconhecê-las, transformando signos ortográficos em sons e sons em uma palavra completa para reconhecê-la e lhe atribuir significado. O outro caminho, léxico, consiste no reconhecimento imediato da palavra.

Pode-se pressupor que cinco fases constituem o processo da leitura: decodificação de letras e palavras, identificação, correspondência símbolo-som, integração por análise e síntese dessa correspondência e significação que envolve a compreensão e dá sentido às palavras, cada qual constituindo um ponto de análise na investigação das dificuldades de aprendizagem da leitura.

Para se extrair idéias e informações de um texto, o sujeito precisa ativar muitos processos cognitivos, dos quais a decodificação é apenas mais um deles, embora uma decodificação pobre leve a uma compreensão pobre (SMILEY et al, 1977; CURTIS apud DOCKRELL; MCSHANE, 1997).

De igual modo, uma boa decodificação não é a garantia de uma compreensão. Uma possível interpretação para esse problema é que uma decodificação lenta pode ser um obstáculo no processo da compreensão da leitura, pois, devido ao seu reconhecimento lento, a memória de trabalho passa a trabalhar com uma capacidade limitada.

Outro fator a se considerar é a estrutura sintática e semântica das frases (COLL et al, 1995; GARCIA, 1998; CAPOVILLA, 2000). Já foi discutido que para que se extraia uma informação de uma frase é necessário compreender a estrutura da mesma, além do significado de cada palavra. Os sujeitos que apresentam esse tipo de dificuldade tendem a ler palavra por palavra, de modo que sua leitura fica restrita ao reconhecimento, e o significado fica em segundo plano.

Dessa forma, a informação a ser retirada pela leitura fica fragmentada, impossível de ser reconstituída de maneira significativa. O sujeito reconhece as palavras, mas tem dificuldade em coordenar a informação em um todo coerente. Outro fator é a integração das informações entre as frases e esse fator tem a ver com a capacidade de fazer inferências, recorrendo a elementos mencionados

anteriormente. Sendo assim, é preciso perceber a função das palavras no texto, como por exemplo, os pronomes pessoais estarão substituindo o sujeito da ação, ou os pronomes possessivos estão apontando o sujeito da posse. Se o sujeito apresenta dificuldade em integrar os significados nas frases e no texto como um todo, a informação nesse caso também vai apresentar falhas ao ser reconstituída, e a mensagem perderá seu sentido.

As estratégias que o sujeito utiliza na leitura também podem influenciar na compreensão da leitura. Se o sujeito é capaz de detectar a existência de um problema, pode agir na busca da solução. Assim, a leitura passa a transcorrer de maneira mais eficaz. Os sujeitos com dificuldade de aprendizagem em leitura não têm facilidade em detectar um problema na compreensão do que estão lendo, simplesmente continuam decodificando.

Como na escrita, a dificuldade de aprendizagem na leitura pode decorrer de fatores cognitivos, neuropsicológicos, sensoriais, entre outros, ou pode estar relacionada ao processamento da informação. Então, levando-se em conta que a leitura ativa diversos processos cognitivos, pode-se pressupor que as dificuldades de aprendizagem na leitura decorrem de *déficits* nos processos perceptivos, nos processos léxicos ou de reconhecimento das palavras, nos processos sintáticos e semânticos. Assim, o aluno não pode coordenar os elementos léxicos na estrutura sintática e dar-lhe um sentido.

Segundo Garcia (1998), as dificuldades de aprendizagem na leitura podem ser caracterizadas por dificuldades relacionadas às tarefas que implicam a leitura, por transtornos nas habilidades leitoras causados por *déficits* motivacionais, culturais, econômicos.

É natural, portanto, que os aspectos relacionados a esse tipo de dificuldade sejam variados e se permitam ser analisados sob diferentes aspectos. Garcia (1998) pontua a leitura como uma conexão entre formas escritas de linguagem e seus significados, tratando-se de um processo de decodificação dos símbolos expressos para traduzi-los em termos de linguagem falada ou em termos de significação lingüística. O autor defende que o processo da leitura possui propriedades como a integração de processos sensoriais, perceptivos, imagéticos; a memória; a simbolização; e a conceituação. Para ele, esses processos são interdependentes, acontecem segundo uma hierarquia de complexidade crescente, exige auto-regulação e controle, intercâmbio com o exterior.

O processo da leitura, em sua opinião, envolve também equilíbrio, adaptabilidade e uma finalidade. Com base nesses dados, o autor afirma que as diversas dificuldades do processo para o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno acabam gerando frustrações na medida em que o mesmo encontra problemas para reter ou relembrar o significado das palavras, ou mesmo das letras, na velocidade da decodificação, na integração e na compreensão das informações – é como se cada palavra fosse lida como da primeira vez.

A mesma questão é pontuada de modo semelhante, mas com diferenças relevantes, por Fonseca (1995). Para esse autor, a leitura é uma atividade extremamente complexa e que envolve diversos processos, como linguagem, psicomotricidade, percepção auditiva e visual, comportamento emocional, cultura, nível sócio-econômico e outros.

Fonseca (1998, p.214) faz as seguintes colocações com relação à leitura e à escrita:

[...] o aspecto relativo à linguagem escrita (leitura) está significativamente relacionado com o aspecto expressivo (escrita)

dialeticamente dependentes da função verbal que integra os equivalentes auditivo-visuais (escrita) com os visuoauditivos (leitura).

Para ler e escrever é necessário que o sujeito possua a capacidade de realizar correspondências entre fonemas e grafemas. A consciência sintática se refere à capacidade de operar mentalmente sobre os mecanismos responsáveis pela representação das palavras, e dessas, no seu contexto. A consciência fonológica se refere à capacidade de manipular as subunidades da linguagem falada, ou seja, fonemas e palavras. A falta de consciência fonológica pode contribuir para uma vagarosa aquisição da habilidade de reconhecer palavras (SANTOS, 1998).

Fica claro que o processo da escrita, como o da leitura, está longe de ser simples. São processos marcados por constantes construções, projeções, retroações, correções e revisões. A leitura é uma maneira particular de decodificar a linguagem e a escrita é uma maneira particular de transcrever a linguagem; no começo, a criança pode acompanhar os sinais que vão representar seu próprio nome. Se considerarmos o fato de que o sujeito é ativo no que se refere à sua aprendizagem, e que o mesmo age por diferenciações e negações, as propriedades da escrita serão observáveis para o sujeito.

O desenvolvimento da escrita, como da leitura, não é linear dá-se de forma cíclica, juntando um conhecimento prévio a um conhecimento novo e corrigindo os erros. Muitas dificuldades de aprendizagem em escrita foram atribuídas à fala e ao mito de que escreve bem quem fala bem e de que é preciso pronunciar bem as palavras. O que ocorre é que a escrita não é uma transcrição da fala, e a criança é capaz de distinguir os fonemas entre si. O sujeito é o centro do processo da aprendizagem e é preciso ensiná-lo a construir e organizar seu conhecimento.

Ferreiro et al (1991, p.29) afirma que “um sujeito ativo é um sujeito que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo o seu nível de desenvolvimento)”.

Pode-se ponderar se as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita não são decorrentes de uma prática de ensino que passa longe dessa afirmação, para transmitir um conteúdo sistematizado e estagnado. Assim, para compreender os mecanismos da leitura e da escrita, e construir as mesmas, o sujeito precisa compreender as suas leis de composição e como pode construir e reconstruir a linguagem através desses mecanismos.

Por um lado, há quem afirme que a escola está formando decodificadores e não leitores; por outro, analisando as teorias que explicam a complexidade dos processos de leitura e escrita, resta-nos entrar em um campo bastante fértil que faz parte dessa guerra de teorias na busca de explicar a causa da falta de bons leitores; o letramento.

3.3 Dificuldades de aprendizagem de Leitura

Como os pesquisadores têm abordado a dificuldade de aprendizagem em escrita e em leitura? O que vem a ser a dificuldade de aprendizagem em escrita e em leitura?

As dificuldades de leitura envolvem normalmente uma falha no reconhecimento ou na compreensão do material escrito. O reconhecimento é o mais básico destes processos, já que o reconhecimento de uma palavra é prévio à compreensão da mesma. As dificuldades de compreensão não são, normalmente,

no âmbito das palavras, e sim no âmbito de orações e da integração da informação das orações (OAKHILL; GARNHAM, 1988 apud DOCKRELL; MCSHANE, 1997). Quando o texto é fácil de ser compreendido, a leitura transcorre tranquilamente para o leitor normal, mas quando surgem dificuldades de compreensão o leitor normal detecta a existência de um problema e busca estratégias de que dispõe para uma releitura.

Quando se afirma que uma criança não lê bem ou não escreve bem, pode-se estar se referindo às coisas diferentes tais como a criança não aprendeu, ou realiza a tarefa mecanicamente. A leitura e a escrita não são atividades simples, são tarefas que exigem a coordenação de uma ampla variedade de atividades, cada uma das quais complexa em si mesma como atribuir um significado (lingüístico-semântico) aos símbolos escritos. Existe uma tendência a identificar as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita com as dislexias e disgrafias⁴ (GARCIA, 1998; CRUZ, 1999).

Dislexia é uma síndrome que tem como principal característica a dificuldade na compreensão da linguagem escrita (leitura). A leitura do dislético caracteriza-se por apresentar omissões de palavras, trocas, acréscimos, além de apresentar um ritmo muito lento em relação ao indivíduo normal, o que acarreta a dificuldade de síntese, essencial à leitura. A dislexia, segundo Jean Dubois (1993, p.197), é um defeito de aprendizagem da leitura caracterizado por dificuldades na correspondência entre símbolos gráficos, às vezes mal *reconhecidos*, e fonemas, muitas vezes, mal *identificados*.

⁴ Dislexias e disgrafias: dificuldades de aprender a ler e a escrever.

A dislexia, segundo o lingüista, interessa de modo preponderante tanto à discriminação fonética quanto ao reconhecimento dos signos gráficos ou à transformação dos signos escritos em signos verbais.

A dislexia, para a Lingüística, assim, não é uma doença, mas um fracasso inesperado (defeito) na aprendizagem da leitura, sendo, pois, uma *síndrome* de origem lingüística.

A dislexia, como dificuldade de aprendizagem, verificada na educação escolar, é um distúrbio de leitura e de escrita que ocorre na educação infantil e no ensino fundamental. Em geral, a criança tem dificuldade em aprender a ler e escrever e, especialmente, em escrever corretamente sem erros de ortografia, mesmo tendo o Quociente de Inteligência (QI) acima da média.

Disgrafias são distúrbios do aprendizado que afetam a coordenação dos movimentos gráficos, levando a uma produção gráfica insuficiente, geralmente lenta e ilegível. O que ocorre muitas vezes é a dificuldade de se delimitar o que vem a ser uma dificuldade de aprendizagem em leitura e escrita devido à escassez de produções referentes a esses temas, principalmente no que se refere às dificuldades de aprendizagem em escrita. No estudo das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita é difícil separar os conteúdos verbais do que os sujeitos costumam apresentar.

A aquisição da linguagem não é um processo simples, e a utilização da linguagem também não o vem a ser, implica a ação conjunta de diferentes processos, tais como intenção e formulação, donde as lacunas na aprendizagem. A aprendizagem da linguagem é complexa e supõe mais que sons, palavras e frases; supõe a aquisição de forma integrada de, pelo menos, três componentes: forma, conteúdo e uso. A aprendizagem das formas da linguagem (COLL et al, 1995) inclui

a aprendizagem da fonologia em seus aspectos segmentais, como fonemas e sílabas, e aspectos supra-segmentais como entonação, acento e pausa; da morfologia, que inclui o léxico, seja de palavras com seu conteúdo, como os verbos, seja de palavras funcionais como os pronomes, seja de substantivos ou relacionais; e da sintaxe, que supõe a aprendizagem da ordem das palavras. O outro componente é o conteúdo ou aspectos semânticos da linguagem. Aprender semântica pressupõe conhecer os “*objetos*” e a relação existente entre eles, ou seja, as relações dentro de uma mesma classe ou em classes diferentes, a ação de um sobre o outro, o tempo e o modo da ação, dentre outros.

Quanto ao uso da linguagem, que decorre da forma e do conteúdo, dois aspectos são de máxima importância: as intenções e a adaptação ao contexto para se provocar os efeitos ou funções desejadas. Assim, pode-se entender que a criança pensa a linguagem, extrai regularidades, antecipa as intenções, representa a realidade, as necessidades e as próprias representações da linguagem. A linguagem passa a exercer a função de mediadora nos conflitos sócio-cognitivos que potenciam a aprendizagem do uso do próprio instrumento. Dessa forma, é importante considerar que as dificuldades de aprendizagem da linguagem têm a ver com as diferenças individuais na aquisição da linguagem, com variações como cultura, ambiente, nível cognitivo.

3.4 Acerca do Letramento

Segundo Soares (2001), enquanto a alfabetização dedica-se ao ensinar/aprender a ler e a escrever, o letramento consiste não apenas em saber ler e escrever, mas no cultivo das atividades de leitura e escrita que respondem às demandas sociais de exercícios destas práticas. Tratam-se, portanto, de ações

pedagógicas que, embora distintas, processam-se de forma complementar e simultânea, de modo que possam ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, tornando-se o aluno ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Uma dificuldade que esta concepção de letramento apresenta é de como diferenciar um alfabetizado de um letrado. Faz-se necessário retomar o pressuposto de que o letramento comporta a dimensão individual do domínio técnico de ler e escrever (desenvolvido no âmbito da alfabetização), e a dimensão cultural, com um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e seu uso segundo o padrão das exigências de determinado contexto social. Pautando-se nesta concepção, pode-se distinguir o âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita, que se refere à aquisição das habilidades de ler e escrever, e o âmbito que inclui a prática dessas habilidades em atividades significativas para a formação cultural, científica e ideológica do aprendiz.

Aprender a ler e a escrever, isto é, tornar-se alfabetizado, significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita (ler); não basta, porém, adquirir essa tecnologia, é preciso apropriar-se da escrita, isto é, fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita, articulando-as ou dissociando-as das práticas de interação oral, conforme as situações. Em outras palavras, não basta a alfabetização, é preciso atingir o letramento, que pode ser assim definido:

Letramento é o estado ou condição de que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (SOARES, 1999, p.3).

Segundo Soares (2004), é curioso que o surgimento do letramento tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto

geograficamente quanto socioeconômica e culturalmente. Para a autora, esse fenômeno representa a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos oitenta que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*; *alphabétisation* nos Estados Unidos e na Inglaterra.

Diz Soares (2004) que embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos 80 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy*, tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população.

Segundo Barton (1994, p.6), foi nos anos oitenta que *the new field of literacy studies has come into existence*⁵. É ainda significativo que date aproximadamente da mesma época a proposta da Unesco (final dos anos 70) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever.

Entretanto, se há coincidência quanto ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e de escrita emergem como questão fundamental, em

⁵ O novo campo de alfabetização entrou em existência. (tradução nossa)

sociedades distanciadas geográfica, socioeconômica e culturalmente, o contexto e as causas dessa emergência são essencialmente diferentes, em países em desenvolvimento, como o Brasil, e em países desenvolvidos, como França, Estados Unidos, Inglaterra. Soares (2004) enfatiza a coincidência, embora não faça uma discussão mais extensa dessas diferenças, o que ultrapassaria os objetivos e possibilidades deste texto, destacando apenas o fundamental, que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (*illettrisme, literacy*), e o conceito de alfabetização (*alphabétisation, reading instruction, beginning literacy*).

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Assim, na França e nos Estados Unidos, para limitar a análise a esses dois países, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita.

Tomam-se, como exemplo, os Estados Unidos, onde o foco em problemas de *literacy/illiteracy* emerge, no início dos anos oitenta, como resultado da constatação, feita sobretudo em avaliações realizadas, no final dos anos setenta e início dos anos oitenta, pela *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) de que jovens graduados na *high school* (escola secundária) não dominavam as habilidades de leitura demandadas em práticas sociais e profissionais que envolvem a escrita. Também neste caso as discussões, relatórios, publicações não apontam

relações entre as dificuldades no uso da língua escrita e a aprendizagem inicial do sistema de escrita – a *reading instruction*, ou a *emergent literacy*, a *beginning literacy* (instrução de leitura, alfabetização emergente, alfabetização de começo). Como conclusão da pesquisa sobre habilidades de leitura da população jovem norte-americana, afirmam que o problema não estava na *illiteracy* (no não saber ler e escrever), mas na *literacy* (no não domínio de competências de uso da leitura e da escrita).

Reforça a autora que, tanto na França quanto nos Estados Unidos, essa autonomização das questões de letramento em relação às questões de alfabetização não significa que estas últimas não venham sendo, elas também são objeto de discussões, avaliações, críticas. Tem sido também intensa nos últimos anos, nesses países, a discussão sobre problemas da aprendizagem inicial da escrita. O que se quer aqui destacar é que os dois problemas – o domínio precário de competências de leitura e de escrita, necessárias para a participação em práticas sociais letradas, e as dificuldades no processo de aprendizagem do sistema de escrita, ou da tecnologia da escrita – são tratados de forma independente, o que revela o reconhecimento de suas especificidades e uma relação de não-causalidade entre eles.

No Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Assim, ao contrário do que ocorre em países do Primeiro Mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita – a alfabetização, para usar a palavra brasileira –

mantém sua especificidade, no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita – problemas de *letramento* –, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, freqüentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como o Censo, a mídia, a produção acadêmica.

Conforme nos explica Soares (2004), o aparecimento do termo “*letramento*” está associado ao fenômeno da superação do analfabetismo em uma sociedade que vem, progressivamente, valorizando a escrita:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita [...] Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades além de novas alternativas de lazer (SOARES, 2004, p.45-46).

Assim, as alterações no conceito de alfabetização nos Censos Demográficos, ao longo das décadas, permitem identificar uma progressiva extensão desse conceito, a partir do de *alfabetizado*, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome. Evoluiu, no Censo de 1950, para aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial.

Nos dias de hoje, os resultados do Censo têm sido freqüentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de

Domicílios (PNADs), pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de *alfabetização funcional* da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita.

Verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

O mesmo se verifica e se observa no tratamento que a mídia dá, particularmente ao longo da última década (anos 90 do século passado), às informações e notícias sobre alfabetização no Brasil⁶. Já em 1991, a *Folha de S. Paulo*, ao divulgar resultados do Censo então realizado, após declarar que, pelos dados, apenas 18% eram analfabetos, acrescenta: “mas o número de desqualificados é muito maior”. *Desqualificados*, segundo a matéria, eram aqueles que, embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples, tinham menos de quatro anos de escolarização, sendo, assim, *analfabetos funcionais*. Durante toda a última década e até hoje a mídia vem usando, em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como *semi-analfabetos*, *iletrados*, *analfabetos funcionais*, ao mesmo tempo que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples”. A mídia vem, pois, assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que o aproxima do conceito de letramento.

Interessante é observar que também na produção acadêmica brasileira, alfabetização e letramento estão quase sempre associados. Uma das

⁶ Uma análise mais detalhada da progressiva ampliação do conceito de alfabetização na mídia é apresentada em: SOARES, Magda. Alfabetização: a resignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, n.16, julho, 2003, p. 9-17.

primeiras obras a registrar o termo letramento, *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Verdiani Tfouni (Campinas, SP: Pontes, 1988), aproxima alfabetização e letramento; é verdade que para diferenciar os dois processos, tema a que retorna em livro posterior, em que a aproximação entre os dois conceitos aparece já desde o título: *Letramento e Alfabetização* (São Paulo: Cortez, 1995).

Essa mesma aproximação entre os dois conceitos aparece na coletânea organizada por Roxane Rojo, *Alfabetização e letramento* (Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998), em que está também presente a proposta de uma diferenciação entre os dois fenômenos, embora não inteiramente coincidente com a proposta por Leda Verdiani Tfouni. Ângela Kleiman, na coletânea que organiza – *Os significados do letramento* (Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995), também discute o conceito de letramento tomando como contraponto o conceito de alfabetização, e os dois conceitos se alternam ao longo dos textos da coletânea. Também o livro da autora deste texto, *Letramento: um tema em três gêneros* (Belo Horizonte: Autêntica, 1998), procura conceituar, confrontando-os, os dois processos – alfabetização e letramento. São apenas exemplos, que privilegiam as obras mais conhecidas sobre o tema, da tendência predominante na literatura especializada tanto na área das ciências linguísticas quanto na área da educação: a aproximação, ainda que para propor diferenças, entre letramento e alfabetização, o que tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem. Embora a relação entre alfabetização e letramento seja inegável, além de necessária e até mesmo imperiosa, ela, ainda que focalize diferenças, acaba por diluir a especificidade de cada um dos dois fenômenos, como será discutido posteriormente neste texto.

Em síntese, conclui-se que a invenção do letramento, entre nós, deu-se por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como na França e nos Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme*, *literacy* e *illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – *apprendre à lire et à écrire*, *reading instruction*, *emergent literacy*, *beginning literacy*.⁷ No Brasil, a discussão surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, por razões que tentarei identificar posteriormente, o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização, atribuindo-se a esse fenômeno típico a causa do fracasso escolar da maioria dos retidos e desistentes, talvez com algum exagero.

Preocupada com a compreensão desse fracasso e com suas as implicações pedagógicas na prática escolar, Kleiman (2004) procura distinguir duas concepções de letramento. O Modelo Autônomo calcado na idéia de que a escrita teria uma lógica em si independentemente do contexto de produção, pressupõe um caminho único de desenvolvimento das habilidades e aprendizagem do sistema. Identificado com “o progresso, a cultura, a civilização e a mobilidade social”.

Para a autora, tal concepção é predominante, prestando-se à legitimação do ensino em massa, projetado pela própria estrutura da língua a ser aprendida.

Enfatiza Kleiman (op. cit) que no caso de fracasso, a culpa obviamente recai sobre o aluno (sua origem, sua família, sua estrutura mental, *déficits* lingüísticos ou carência cultural). De modo inverso, o Modelo Ideológico

⁸ Aprender a ler e escrever, instrução ao ler, alfabetização emergente, começando a alfabetizar. (tradução nossa)

associa as práticas de letramento à cultura e a estrutura de poder da sociedade, considerando seus resultados pela assimilação sempre diferenciada de significados e de práticas culturalmente compartilhadas. A consideração disso remete à revisão de práticas pedagógicas, à reconsideração do fracasso escolar e, finalmente, à crítica de posturas preconceituosas tão difundidas no âmbito social.

Se, por um lado, é verdade que a compreensão dos processos de letramento ampliou o referencial sobre a conquista da escrita, antes estritamente vinculada ao domínio das letras e do funcionamento do sistema de escrita, por outro, o destaque para a pouca familiaridade com as práticas da língua favoreceu um tipo de discurso discriminatório a serviço do processo de exclusão social. Nesse contexto, a referência que se faz aos iletrados acaba, segundo Lahire (1999), por disseminar a idéia, pela sua identificação com pessoas de vida difícil, que não sabem ler etiquetas, que não sabem usar máquinas de lavar roupa, confundem destinatário e remetente, que não sabem o que é direita e esquerda, não sabem dividir trinta e cinco pessoas em seis mesas, não sabem preencher formulários etc. Pela associação de idéias, iletrismo na França vincula-se à imigração, pobreza, precariedade, dificuldade social e fracasso escolar.

De modo semelhante, no Brasil, a questão do analfabetismo parece estreitamente articulada ao quadro de desigualdades regionais, que, de modo tão característico, marca as diferenças sócio-econômicas no país. Não raro o analfabeto identifica-se com o nordestino, o negro, o marginal, o carente e o infradotado, aquele que dificilmente poderia ser bem sucedido na escola ou no trabalho. Em ambos os casos, na França ou no Brasil, o significado não poderia ser outro: a perpetuação do estigma a serviço do processo de exclusão social.

É bem verdade que, a partir dessa “revolução conceitual”, a melhor compreensão que hoje temos sobre o processo de alfabetização - seus caminhos e descaminhos, seus significados e implicações - tem inspirado, além das pesquisas acadêmicas, iniciativas concretas de propostas educativas oficialmente assumidas sob a forma de diretrizes nacionais e de programas estaduais, municipais ou particulares de ensino. Mas, considerando-se a prática pedagógica, o que de fato mudou na sala de aula?

As mudanças sociais ocorrem com maior rapidez porque a questão política é muito dinâmica e influencia diretamente o andamento da sociedade, quer econômica e/ou culturalmente. Porém, a escola tem certa imunidade e, por ser relativamente conservadora, no seu interior as mudanças ocorrem com maior lentidão. E os resultados das mudanças ocorridas só aparecem muito tempo depois. Considerando a prática pedagógica proposta a partir de 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, os ensaios de mudança ainda são muito tenros e só vão tomar corpo daqui mais alguns anos.

3.4.1 Alfabetização e Letramento

Se, no início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação lingüística, os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sócio-cultural da língua escrita e de seu aprendizado. Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende

e o professor que ensina. Romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

A concepção de letramento contribuiu para redimensionar a compreensão que hoje temos sobre: a) as dimensões do aprender a ler e a escrever; b) o desafio de ensinar a ler e a escrever; c) o significado do aprender a ler e a escrever, c) o quadro da sociedade leitora no Brasil; d) os motivos pelos quais tantos deixam de aprender a ler e a escrever, e e) as próprias perspectivas das pesquisas sobre letramento.

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “ $B + A = BA$ ”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo

“*letramento*” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (Soares, 2003).

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. Assim, “*Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade*” (TFOUNI, 1995, p.20).

Com a mesma preocupação em diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, hoje define-se o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e tecnológico, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e de forma a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Mais do que expor a oposição entre os conceitos de “*alfabetização*” e “*letramento*”, o que se deve valorizar é o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita.

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao

exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *Letramento* que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (In RIBEIRO, 2003, p.91).

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (SOARES, 1998). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural.

Talvez a diretriz pedagógica mais importante no trabalho (dos professores), da pré-escola ao ensino médio tanto de escola pública bem como de escola privada, seja a utilização da escrita verdadeira nas diversas atividades pedagógicas, isto é, a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é o texto: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva.

3.5 O Mundo da Leitura e a Problemática do Desinteresse

O mundo da leitura tem muitas facetas. Lê-se para ampliar os limites do próprio conhecimento e para obter informações simples e complexas. Lê-se em

busca de diversão, e a leitura do texto literário, de ficção e de poesia, ou qualquer outro texto, propicia a chegada ao “prazer do texto”.

Além das diferenças entre os tipos de leitor de todo o mundo, deve-se levar em conta a cultura literária, que, também, modifica-se conforme o país, a área (rural ou urbana), a classe social do leitor; a maneira de trabalhar do professor, a faixa etária do leitor; enfim, são muitos os aspectos e enfoques que se podem fazer em relação à leitura.

A universalização da leitura vem do fato de que todo ser humano está capacitado à leitura, a partir de estímulos da própria sociedade e da vigência de códigos que se transmitem, preferindo de forma geral o alfabeto como meio de proporção da aquisição da competência de ler. Nesse sentido, Zilberman (1988, p.11-12) lembra que "estes estímulos passam a ocorrer com grande intensidade a partir do século XVIII", e que "a leitura se revela como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modo de sociedade que se valeu dela para sua expansão".

Com efeito, foi justamente com a expansão da leitura que o mundo adquiriu maior velocidade em sua evolução; e por meio da leitura as culturas se disseminaram com mais facilidade. Tudo se modificou mais rápido e essa rapidez com que a informação era veiculada fez também com que a humanidade evoluísse de uma maneira até certo ponto homogênea, porque todos os povos poderiam servir-se da informação se provessem desses meios. Desde então, são muitos os gestos de leitura e diferentes os textos que circulam em instituições e grupos sociais, embora, ainda, existam muitas crianças que não têm acesso ao mundo da literatura, enquanto outras, desde muito cedo, já estabeleçam contato com o livro.

No mundo da literatura, alguns elementos são essenciais para a manutenção do seu funcionamento. Além do livro e do leitor, existe também a leitura (o ato de ler em sua essência, porque um texto que não é lido, inexistente, não se realiza, e há outra pedra angular na construção desse mundo: a escola). De fato, "as afinidades entre escola e literatura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habitua à segunda" (ZILBERMAN, 1988, p.11).

A autora afirma que se a escola cumprir corretamente a função que lhe cabe, o indivíduo estará habilitado para se tornar um leitor, isto é, adquirir o hábito de ler. E esta função é sistematizar o saber trazido pelo aluno, transformando o saber empírico em saber científico e fazendo com que o indivíduo se integre ao mundo da leitura ampliando seus conhecimentos.

Tem sido o objeto fundamental da escola, até então, ensinar a ler. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder a perguntas óbvias. O essencial não é mais saber se o aluno sabe esta ou aquela palavra, este ou aquele conceito, mas se ele tem competência para distinguir o que está nas entrelinhas e, assim, poder fazer uma leitura do mundo, de situações, num processo de conquista do conhecimento. Por isso, a leitura é tão importante; através dela a criança aprende se divertindo e dando asas à própria imaginação. Isto porque a leitura é um ato social do indivíduo. Esse processo é fundamental no aprofundamento do ato de ler. Nesse sentido, Rabelo (2001, p. 57) afirma que:

Ao longo do processo de desenvolvimento o indivíduo vai deixando de necessitar de marcas externas e vai passando a utilizar *signos* internos, representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Os signos internalizados são elementos que representam objetos, eventos e situações.

Para o autor, com essa representação mental, que substitui o próprio real, é possível ao homem ler e interpretar, estabelecer relações na ausência de objetos, planejar, comparar, lembrar, entre outras funções. O que lhe possibilita libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer planos, imaginar, ter intenções. Tudo isso o mundo da leitura pode propiciar.

3.6 A Realidade atual da Leitura

Leitura, como já ficou subtendido no item anterior, não é apenas decodificação de símbolos, e aprender a ler não é somente aprender a distinguir as palavras. Leitura é, também, compreender os significados culturais que as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam. É tomar contato com a própria realidade. É por intermédio da literatura que esse contato pode se tornar mais prazeroso.

Há muito se vem investigando as questões no âmbito da leitura, nesse país, principalmente porque o analfabetismo sempre grassou nesse meio, estando distante ainda de ser erradicado. Segundo Silva (1991, p. 38), não se pode examinar o fato da leitura isoladamente, uma vez que a leitura é apenas um dos itens que compõe a rede de relações intrínseca no todo da sociedade do qual provém o sentido do problema. Ainda para Silva, a leitura, enquanto ação, não se resolve apenas no ato individual, mas reflete uma opção política do Estado e do cidadão. Logo, se a leitura é um processo que se inicia com a alfabetização, o acesso à alfabetização depende única e exclusivamente da organização da sociedade e do Estado que sustenta e propicia sua reprodução.

Dependendo do tamanho do interesse da sociedade e do Estado na disseminação do conhecimento à disposição da população, haverá professores,

alunos, profissionais, bons ou maus leitores, isso porque não é sempre que sociedade e Estado aceitam a mobilidade de grupos humanos, assim como o aumento da capacidade crítica que os indivíduos adquirem quando sabem e gostam de ler – os leitores têm potencial reivindicatório e nem sempre são bem quistos.

Ao prefaciар o livro de Silva (1988, p.10), a grande pesquisadora Regina Zilberman afirma que “conhecimento e ação são contínuos, mas o elemento de transição entre eles é o livro”. Segundo a autora, o livro é o elemento catalisador que unifica o homem e o conhecimento fazendo com que o segundo seja absorvido pelo primeiro.

3.7 A Falta de Gosto

São funções primordiais e essenciais da escola ensinar a ler e a ampliar o domínio dos níveis de leitura e escrita, e, ainda, cabe à escola desenvolver as relações entre leitura e indivíduo, em todas as suas interfaces, para que crianças de séries iniciais possam desenvolver, desde cedo, seus gestos de leitura e escrita, gestos que não se separam nessa fase. Aguiar (1988, p.86) insiste em que a experiência infantil de contato com os livros deve anteceder à idade escolar. Podemos dizer que a criança deve descobrir o prazer. Estas informações remetem à importância das pessoas da família e do ambiente familiar na formação do hábito da leitura adquirido pela criança, quando esta recebe seus primeiros livros de literatura, ou ouve as primeiras histórias contadas. Entretanto, é para o professor que convergem as maiores expectativas da aquisição desse hábito.

Porém, a começar pela família brasileira, pode-se dividi-la em três tipos: Família A, Família B e Família C. A família tipo A é a minoria. São as famílias

que têm consciência de cultura e podem comprar livros. Essas famílias lêem, incentivam os filhos à leitura, mas são em número muito pequeno. A família tipo B, à qual pertence a grande maioria populacional do Brasil, é composta por pessoas que valorizam mais os programas de TV e nem sempre estão dispostas a ler. Os indivíduos que compõem a família tipo C não lêem. Dessa classe, geralmente muito pobre, grande parte das crianças nem vão à escola.

Essa classificação faz parte da pesquisa publicada por Medina & Almeida (1989, p.28), realizada no Rio de Janeiro em 1985. É fácil inferir então, que um outro motivo de não se ter o hábito de leitura no Brasil está relacionado com problemas sociais, com as condições econômicas das famílias de origem dos educandos.

Medina & Almeida (1989) assinalam que a luta pela sobrevivência induz a uma constante carga de trabalho. Esse regime de trabalho torna-se um mecanismo de massificação e alienação. Com o reforço da mídia e do marketing consumista, as pessoas voltam-se para o mundo televisivo e deixam adormecer em si o potencial de leitura. Por outro lado, o cansaço e os problemas de visão influem muito no desempenho dos leitores.

Quem mais sofre é o trabalhador que, ainda, reúne forças para estudar, na tentativa de continuar concorrendo no mercado de trabalho. Com efeito, a empresa obriga o operário a estudar sob pena de perder o emprego. Essa situação estressante (estudar depois de um dia de trabalho pesado) pode, também, despertar uma ojeriza que bloqueia o prazer de ler. “Quase todas as pessoas que vão escolher um livro nem sempre o fazem pelo título ou conteúdo e sim pelo número de páginas” Cunha (1997, p. 8). Além disso, não se pode fugir do fato de que quem não adquire o hábito de leitura enquanto criança dificilmente o adquirirá

nas outras fases da vida, daí a importância dos pais e professores, especialmente aqueles que trabalham com alunos de Ensino Fundamental e Médio.

Como é fácil perceber, é possível desfiar um número de motivos que leva a população a ler cada dia menos no Brasil. Ocorre também que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 9394/96, de 18 de dezembro de 1996, juntamente com a Constituição Federal do Brasil, de 05 de outubro de 1988, obrigam a família e o Estado a matricular e manter toda a criança na escola. Dessa forma, a saída para o desinteresse pela leitura pode estar com seus dias contados porque a população mais escolarizada tornar-se-á, conseqüentemente, melhor leitora que esta de hoje. Tal fenômeno só ocorrerá se houver participação e presença contínua do professor, na qualidade de mediador do processo e de profissional atento para o uso de uma metodologia que incite à leitura.

Tratando desse assunto, Cunha (1997, p.5) insiste que

Mais importante do que aulas teóricas sobre o assunto é o contato do aluno com os livros para crianças e com as questões relativas a eles. Só a reflexão e discussão dos problemas que cercam a literatura infantil e a leitura constante e a crítica da obra destinada à infância possibilitarão uma atuação eficiente do educador nesse campo da leitura.

Na verdade, trata-se de uma premissa básica para a resolução do desinteresse pela leitura: o professor tem que ser, antes de tudo, um leitor. Um professor que não lê, jamais trabalhará com eficácia a literatura ou qualquer tipo de leitura. É necessário que o mesmo leia muito, que goste de ler, que leia para as crianças e só a partir daí poderá fazer com que as crianças leiam.

Segundo Cunha (1997), para as crianças não é fácil se disporem a ler e imediatamente tornarem-se leitoras. Existe todo um processo que é, até certo ponto, complicado de se desvelar. Não se pode esquecer que o leitor não nasce

pronto. Ele é construído. Essa construção demanda tempo e paciência por parte do educador.

PARTE IV

4 PARA NÃO CONCLUIR

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

4.1 Os Dados do Momento

Quando se trata de educação a realidade brasileira é alarmante no que se refere à qualidade no *ranking* mundial. Mas, quando se trata da questão leitura ou qualidade dos leitores brasileiros, a situação é ainda mais desesperadora.

Considerando que cerca de apenas 12% (Dados do Censo Escolar de 2003) dos estudantes que ingressam na escola chegam até o ensino superior, já é um fator agravante para a qualidade da educação do país. No entanto, os dados da proficiência dos leitores do Ensino Superior são desanimadores.

A revista Ensino Superior, de novembro de 2003, publicou uma estatística que servirá de base para esse trabalho. O Inaf (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) revelou os seguintes dados: Elevado contingente de leitores deficientes no país apenas 8% da população brasileira entre 15 e 64 anos demonstra domínio pleno da compreensão de textos. Para a maioria, 67%, a leitura se limita a informações simples, enquanto 8% esbarram no analfabetismo.

Segundo Rodrigues (2003), estudantes só descobrem a necessidade de aprender a língua materna quando chega à Faculdade, assim mesmo porque as circunstâncias os obrigam. Para o autor, o estudante brasileiro passa da Educação Infantil ao Ensino Médio, estudando a língua materna e os 13 ou 14 anos que estuda

até chegar à Faculdade não são suficientes para que este saiba ler, interpretar e escrever corretamente.

É impressionante que 67% das pessoas alfabetizadas do país se limitem a ler somente como decodificador de símbolos, saibam apenas interpretar informações simples e não consigam sequer interceptar uma mensagem contida nas entrelinhas de um texto. 8% da população nem decodificar conseguem, são totalmente analfabetas. A população analfabeta que o Inaf (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) apresenta está na faixa etária produtiva, ou seja, tem de 15 a 64 anos. Dos 8% colocados pelo instituto não contam os institucionalizados, os vegetativos, os paralisados, os andarilhos, os idosos acima de 65 anos e as crianças abaixo de 14 anos. Rodrigues (2003 p. 16) comenta: A alfabetização básica não dá o mínimo necessário para você continuar se desenvolvendo. Aquilo que se aprende com ela é muito pouco para uma pessoa continuar evoluindo e, por exemplo, almejar um bom emprego. O autor ainda faz um apelo: Queremos chamar a atenção para a importância de a população dominar a leitura e a escrita.

Os institutos de pesquisa trabalham pesquisando pessoas tecnicamente alfabetizadas, mas que não conseguem tirar proveito de textos mais elaborados. Intercalando pesquisas anuais de conhecimento de cálculo (matemática) e leitura e escrita, são enfáticos ao afirmar: muitos estudantes só alcançam um domínio mínimo do idioma ao chegar à Universidade, onde recomeçam os aprendizados forçados pelas circunstâncias (RODRIGUES, 2003, p.16).

Em outra leitura, o Inaf (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) classifica em níveis as pessoas pesquisadas, ficando assim designadas:

1. Nível 0 = analfabetos absolutos. Não conhecem números, nem dinheiro, não sabem nem desenhar o próprio nome. Porcentagem 8%;

2. Nível 1 = habilidade muito baixa. São capazes de localizar informações simples em enunciados com uma só frase, num anúncio ou nas capas de revistas. Porcentagem 30%;
3. Nível 2 = habilidade básica. São capazes de localizar informações em textos curtos (carta ou notícia curta). Porcentagem 37%;
4. Nível 3 = habilidade plena. São capazes de ler textos mais longos, localizar mais de uma informação, comparar a informação contida em diferentes textos e estabelecer relações diversas entre eles. Porcentagem 25%;

Esta outra leitura do Inaf faz com que os professores e universidades comecem a pensar em o que pode ser feito para reverter o quadro que é desastroso. Já se tem nota de alguns projetos para recuperação dos leitores, como a Oficina de Produção Textual, da Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). A oficina presta serviço desde 1999, sem limite de idade ou escolaridade. Atende também consultas pela internet. São iniciativas que dão certo e que prestam muita ajuda ao leitor que decide melhorar seu desempenho.

A oficina atende não só estudantes de todos os níveis escolares que têm dificuldades em leitura e escrita como qualquer pessoa que deseja melhorar seu desempenho na área. Empresários, guias turísticos e outros, que, tendo concluído um curso superior, estão enfrentando problemas no exercício da profissão, fazem aulas de leitura, produção de textos, escrita de correspondência comercial, pesquisa pela internet. Em alguns meses conseguem superar a defasagem. As consultas pelo www.unicid.br/ensino/fernanda dão informações sobre coesão textual, concordâncias verbal e nominal, além de outras questões envolvendo a produção de texto. Oferece,

ainda, uma vasta lista de obras sobre o assunto, endereços de livrarias virtuais, propiciando ao interessado maior conforto nas pesquisas e compras.

Do mesmo modo como transformaram as concepções de língua escrita, redimensionaram as diretrizes para a alfabetização e ampliaram a reflexão sobre o significado dessa aprendizagem, os estudos sobre o letramento obrigam-nos a reconfigurar o quadro da sociedade leitora no Brasil. Ao lado do índice nacional de 16.295.000 analfabetos no país (IBGE, 2003), importa considerar um contingente de indivíduos que, embora formalmente alfabetizados, são incapazes de ler textos longos, localizar ou relacionar suas informações.

Dados do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa em Educação (INEP, 2003) indicam que os índices alcançados pela maioria dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental da escola pública não ultrapassam os níveis “crítico” e “muito crítico”. Isso quer dizer que, mesmo para as crianças que têm acesso à escola e que nela permanecem por mais de 3 anos, não há garantia de acesso autônomo às práticas sociais de leitura e escrita. Que escola é esta que não ensina a escrever?

4.2 O que mais pode ser feito

Nesse sentido, em se tratando da dimensão social da formação de leitores, pelo ponto de vista da cultura escrita, uma boa pedida pode ser a biblioteca extra-escolar, ou seja, a montagem de bibliotecas em vários pontos da cidade, onde acontece aglomeração de pessoas, como nas estações de metrô, rodoviárias, terminais urbanos e parques.

A biblioteca extra-escolar pode significar um dos pontos de encontro de uma comunidade, a ser considerada nas políticas de leitura.

Em 1975, Barker e Escarpit, na realidade européia, já visualizavam a mobilidade como a possibilidade de uma nova concepção de biblioteca, tida antes como local de conservação. Visualizavam também uma intersemiose na leitura pública, quando apontam a utilização de recursos de todos os outros meios de comunicação: tudo que pudesse induzir a pessoa a ler e se comunicar com as outras pessoas.

Pensou-se em:

Mobilidade de acervo, constantemente renovado para acompanhar uma produção cada vez maior e mais variada; mobilidade do livro mesmo, que não fica mais circunscrito à sala de leitura mas circula entre a população; mobilidade do centro de distribuição, que se subdividiu e vai ao encontro do leitor no âmbito de sua vida cotidiana; mobilidade do equipamento, que utiliza os recursos de todos os outros meios de comunicação para acompanhar, facilitar e prolongar o constante contato entre livro e leitor; e mobilidade da clientela, que não fica limitada mais a uma camada social ou a um grupo de bibliófilos, mas reflete as infinitas variantes de uma sociedade em processo de transformação (BELMIRO et al apud PAIVA, 2003, p.132).

Segundo a autora, um outro exemplo de possibilidades diversas de produção de leitura encontra-se nos trabalhos de educadores que tratam da verbovisualidade, da educação do olhar, nesse nosso mundo contemporâneo, tão bombardeado e, ao mesmo tempo, tão enriquecido com imagens de naturezas diversas. As tecnologias da imagem e as linguagens podem servir a uma educação que favoreça a reapropriação dos sentidos latentes nas formas imagéticas e nas ficções entre as diferentes linguagens. Hoje, é mais do que urgente a escola assumir seu papel de estimular a constituição de sujeitos que compreendem sua autonomia como "sujeitos do olhar" e sua condição presente de "objetos das imagens". Privilegiando a intertextualidade, viabiliza-se o "trânsito" de diferentes textos, mesclando-os, assimilando-os, contradizendo-os, ecoando-os, envolvendo enfim sua materialidade em diferentes suportes.

Afirma ainda que os educadores atuais são cautelosos diante de metáforas como aquelas sugeridas por Thornburg (apud GUIMARÃE; DIAS, 2002); entretanto, poderiam ser exatamente essas as possibilidades de retomar o ser humano em sua ancestralidade, sem abandonar nenhuma invenção ou conquista da humanidade, mas, muito pelo contrário, acumulando-as, no sentido de se tornar um ser mais íntegro, menos fragmentado em suas dimensões, em suas múltiplas inteligências: lingüística, lógico-matemática, musical, cinestésica, visual/espacial, interpessoal e intrapessoal (GARDNER, 1995), em seus processos de construção de conhecimento.

Enfatiza Belmiro (2003) que poderíamos nos perguntar aonde as práticas leitoras, implementadas na escola ou nos espaços culturais, estarão levando os leitores que pretendemos formar? Estarão eles vivenciando momentos ao redor da fogueira, tendo oportunidades leitoras ou mesmo “oralizadoras” de usufruir da sua cultura, construída e acumulada ao longo dos séculos? Estarão eles, no poço d'água, como professores ou aprendizes, partilhando leituras e experiências leitoras? Estarão eles, ainda, buscando clarear para si, no espaço da caverna, as concepções que subjazem a suas ações de leitores ou de formadores de leitores? E, principalmente, estarão essas práticas leitoras sendo úteis para a vida, aumentando-lhes as chances de sobrevivência, as chances de enfrentar desafios, atendendo as suas múltiplas inteligências, em suas necessidades cognitivas, afetivas, emocionais, sociais?

Ou nos perguntar, ainda, mediante a necessidade de desenvolver estratégias, no campo da formação de leitores, quais são as perspectivas - objetivos implícitos e explícitos - das ações implementadas por entidades e instituições, ou, sobretudo, de ações futuras que todos nós planejamos implementar para o

estabelecimento de práticas leitoras? A propósito, as palavras de Zilberman (apud ABREU, 1995, p.128) dialogam, nesta nova década, neste novo século, com todos aqueles que buscam novas práticas para a concretização de um país “feito de livros”.

Para Zilberman (2000) eis por que esperamos que respondam a essa questão primordial: que políticas sugerem para os novos tempos, na hipótese de que eles se aproximam? Em outras palavras, que medidas desejariam ver tomadas ou que metas gostariam de estabelecer como prioritárias para encaminhar a solução de nossas dificuldades já provetas? Busquemos assim projetar idéias, e não recapitular o que fizemos.

Essas são reflexões a respeito do alargamento e da abertura a práticas cada vez mais diversificadas de leitura que podem acontecer nos mais diferenciados espaços, para ocupar os discursos e as práticas de quem, com o olhar voltado para as manifestações culturais, se encontra no interior da escola, ocupada com a formação de formadores de leitores.

4.3 Tentando superar o Desinteresse

A começar pela forma de condução das aulas de leitura, do tipo de livro oferecido aos alunos, o professor precisa, antes de tudo, derrubar os limites impostos por regulamentos e normas existentes na biblioteca. Bamberger (1986, p.13) comenta que durante muito tempo a biblioteca era organizada separando os livros por série ou por faixa etária. Buscava-se organizar “o livro certo, no momento certo, para pessoa certa”. Isto significa que, na aula de leitura, o aluno não podia ler um livro de geografia. E as bibliotecas ainda procuravam adquirir e fazer circular

livros que satisfizessem os interesses de vários grupos diferentes de pessoas. O aluno não tinha o direito de escolher o que queria ler e sim lia o que o professor exigia ou escolhia para que ele lesse.

Para o autor, a análise de dados pesquisada sobre o comportamento relacionado à leitura provou, contudo, que selecionar e controlar o acesso aos livros não justifica o fato de as pessoas lerem pouco ou simplesmente não lerem. De fato, a leitura, ou o seu ensino, exige métodos específicos (BAMBERGER, 1986, p.17). Embora o método a ser utilizado dependa muito do professor e do material de leitura que ele disponibiliza para o aluno, é necessário levar em conta que certos princípios fundamentais devem ser observados com muita atenção. São eles:

- Promover a prontidão para a leitura em todos os níveis;
- Superar o dogmatismo metodológico quando se alfabetiza;
- Leitura em unidades de pensamento;
- Leitura oral e silenciosa na sala de aula;
- Ensino individualizado da leitura em todos os níveis de escolarização;
- Adaptar as habilidades envolvidas na leitura ao material e aos objetivos da literatura em sala de aula;
- Treinamento sistemático da consecução da leitura (velocidade e compreensão);
- Leitura informativa ou dirigida para o fato;
- Medindo e avaliando o progresso;
- Seleção de material de leitura para ajudar no ensino.

Compactando todos os princípios, pode-se afirmar que a prontidão para a leitura pode ser influenciada em todos os níveis. Na idade pré-escolar e nas

séries iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio é de grande valia contar e ler historietas em voz alta e falar sobre livros de gravura, deixar as crianças manusearem todos os tipos de livros. São práticas de suma importância para o pleno desenvolvimento do vocabulário da criança, e muito mais importante ainda para estimular e motivar a leitura.

Quando a leitura é feita oralmente, em sala de aula, a criança acaba sendo treinada para ler palavra por palavra em lugar de apreender unidades mentais. Assim a leitura oral provoca regressão e falhas de leitura que podem perdurar pela vida toda. Porém na vida adulta, a leitura silenciosa é predominante, e que deveria ser praticada com eficácia nas aulas de leitura, pois, estudos austríacos feitos com jovens leitores durante quase cinqüenta anos, comprovaram que a leitura silenciosa proporciona melhor compreensão, aconselha Bamberger (1986, p.19). Para o autor, o prazer e o interesse pela leitura e o desenvolvimento do hábito de ler podem ser melhores alcançados pelo método individualizado de ensino da leitura, embora haja bons resultados nos trabalhos em grupos e nas atividades sobre leitura. Bamberger (1986, p.19) aconselha adaptar as habilidades envolvidas na leitura ao material de leitura que tem na sala, bem como aos objetivos da leitura crítica e criativa.

Com essa prática, consegue-se, também, desenvolver a velocidade através do treinamento das habilidades envolvidas na leitura sistematicamente. O desenvolvimento, ainda, da compreensão do conteúdo do texto tende a progredir à proporção que aumenta a compreensão através da literatura. Com efeito, à medida que a criança compreende o que está lendo, ela adquire a concepção de leitura dirigida, que é a combinação de vários assuntos compreendidos num mesmo ato de leitura. Ela progride, então, através da avaliação calculando a extensão do próprio

progresso. Sobre este assunto, Bamberger (1986, p.27-28) comenta que "Ao atingirem a quarta série, os bons leitores, em sua maioria, lêem de duzentas a trezentas palavras por minuto. A compreensão pode ser medida por vários tipos de testes".

Eis a grande contribuição do profissional das letras. Quando o professor seleciona bem o material de ensino, ele utiliza não só as cartilhas, os textos literários, mas também os textos criados pelas próprias crianças. Tais textos possuem imenso valor, porque são tirados da vida prática das próprias crianças e, portanto, para elas têm um valor muito maior que os textos dos livros didáticos e paradidáticos.

Tendo em vista essa gama de atividades a serem desenvolvidas com a criança, Bryant, Buarqu e Nunes (1992, p.94) concordam com Bamberger e afirmam que "a renovação da prática pedagógica depende, também, da concepção da leitura e escrita como atividades-meio. Não se lê apenas para conhecer o significado de um recado, para aprender sobre um assunto ou ainda como diversão".

PARTE V

5 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Esse estudo buscou analisar a falta de leitores proficientes e as relações entre a leitura que pudessem ser estabelecidas com alunos de Ensino Médio e como estes alunos estão chegando ao Ensino superior. Os resultados indicaram que a má qualidade da leitura está relacionada à compreensão da leitura e esta ligada à metodologia utilizada na escola e ao contexto social do aluno. Para discutir os resultados obtidos é válido considerar algumas reflexões sobre a dificuldade de aprendizagem em escrita, a compreensão da leitura e suas implicações na escola.

Essa investigação nos faz concluir que o aluno está chegando ao Ensino Superior sem saber ler e interpretar, o que prejudica seu desempenho acadêmico, além do que a dificuldade de aprendizagem na escrita também pode trazer baixa compreensão da leitura. Com isso, dados encontrados se caracterizaram significativamente preocupantes considerados à guisa de conclusões porque apontaram que a parcela da população que chega até a universidade está lendo mal, mas os que sequer chegam lá vão se perdendo pelos caminhos e engrossando a massa dos analfabetos funcionais prejudicando e comprometendo o desenvolvimento do país e sua própria qualidade de vida.

Pode-se perceber que para a dificuldade na escrita e a na compreensão da leitura não existe influências do gênero; ou seja, independentemente do sexo, os erros na compreensão da leitura aumentam na mesma proporção que aumentou a dificuldade em escrita, denotando que a maioria dos alunos escreve com muitos erros e compreende pouco daquilo que lê. Assim, a

compreensão, no processo de leitura desses alunos, se fragmentou, e a fluência desaparece fazendo com que eles mal consigam retirar as informações do texto.

O que fica claro é que as atividades de leitura estão frustrando os alunos, ou seja, apenas para um pequeno grupo de alunos, a leitura é algo fácil de entender e pode ser um lazer ou algo prazeroso. Mas, para grande parte dos alunos as atividades ofereceram muita dificuldade. Sabe-se que o sujeito pode reagir de diferentes maneiras a uma perturbação: ele pode ignorá-la, pode buscar vencê-la ou pode nem sequer percebê-la. Assim, diante de um texto desconhecido, na leitura, ele pode ignorar ou tentar vencer a dificuldade.

Uma das conclusões a que se pode chegar é a de que os alunos chegam ao Ensino Superior como leitores deficientes e, em contingência quase constante, com pouca habilidade no domínio da escrita, na variedade da língua materna dita padrão.

Já foi considerado que qualquer pessoa pode apresentar dificuldade de aprendizagem em algum momento de sua vida. O quanto esta dificuldade irá durar vai depender da habilidade do sujeito em desenvolver estratégias para superá-la, do auxílio externo que vier a receber, do nível da dificuldade apresentada, de sua motivação para superá-la. O problema é que muitas vezes o sujeito não percebe a dificuldade, apenas lida com suas limitações como se fosse uma coisa muito natural. Essa dificuldade pode estar relacionada com a tarefa que está sendo desempenhada no momento, com o nível de conhecimento que o sujeito possui, com sua motivação para desempenhar a tarefa. Como sugestão pode-se pensar em analisar as relações do aluno com a tarefa.

Algumas das dificuldades de aprendizagem que o aluno irá apresentar não apareceram logo no seu ingresso na escola, mas, é no ambiente

escolar que elas irão se manifestar. É importante destacar o papel do professor na identificação das dificuldades de leitura. A identificação precoce e a prática da intervenção possibilitam ao aluno superar as dificuldades que estava apresentando. Contudo, estratégias de intervenção precisam ser adequadas à nossa realidade escolar e os professores precisam ser preparados.

É evidente que sempre ocorrerão casos de dificuldade de aprendizagem da leitura nas escolas, e que o fracasso escolar não irá desaparecer, mas sempre existe a possibilidade de reestruturação do sistema com vistas a atender os alunos que apresentam mais dificuldade e que podem vir a fracassar.

Espera-se que essa pesquisa possa contribuir de alguma forma para a reflexão dos educadores sobre as causas do fracasso escolar e sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura, ou seja, que possam refletir sobre a importância do seu trabalho, de conhecer seu aluno e de buscar sempre novas práticas para ensinar. Fica claro que as condições de ensino são determinantes das dificuldades de aprendizagem dos alunos na escola, afinal, não se pode ter tantos alunos lendo tão mal. Não se pode negar que questões como a relação do professor com seu aluno, a metodologia de ensino e as atividades são fatores que podem estar relacionados com as dificuldades de aprendizagem que foram encontradas, e que podem ser a causa do fracasso escolar, mas não foram aplicados instrumentos para avaliar esses fatores, ficando aqui outra sugestão para futuros trabalhos.

Longe de conter todas as respostas, esse estudo contém vários outros aspectos a serem investigados; existem muitas questões que ficaram sem respostas e que suscitarão outras pesquisas. Os resultados encontrados mostram que os alunos saem do Ensino Médio lendo mal, mas não podem explicar as causas do alto ou baixo desempenho desses educandos. Acredita-se que seria importante

investigar outras explicações para as causas das dificuldades de aprendizagem em escrita e da baixa compreensão da leitura desses discentes, como os mesmos se percebem e como lidam com suas dificuldades.

A questão do analfabetismo funcional tem sido associada à condição sócio-econômica dos alunos, à privação cultural, às suas características psicológicas. Não se podem desmerecer as privações enfrentadas pelas crianças de baixa renda, mas é inaceitável usá-las como as únicas causas determinantes do fracasso escolar.

Segundo Barreto (1981), dentro dessas perspectivas a escolarização é saber ler, escrever e fazer operações, conhecimentos suficientes para o trabalho. Poucos alunos continuam seus estudos, pois são muitas as dificuldades que enfrentam: baixa qualidade do ensino, a distância da escola, classes superlotadas, cansaço pelo trabalho, conteúdos alheios à sua realidade. Os pais, também, esperam que a escola atue como disciplinadora e como veículo para aquisição de conhecimento acadêmico. Ocorre que aqueles que passam grande parte de tempo na escola não sentem que ela faz parte de suas vidas, pois não demonstram interesse pelas atividades extraclasse, pouco significativas para eles. Os pais, por sua vez, não se preocupam com a frequência de seus filhos, não acompanham seu desempenho acadêmico e estar ou não na escola acaba não fazendo muita diferença. Para esta população a escola é um espaço alheio às suas vivências e não pode lhe beneficiar socialmente; percebe-se que existe um hiato entre a escola pública e a sua clientela, pois a escola não se identifica com os interesses e necessidades de seus alunos, os mesmos acabam por deixá-la e serão responsabilizados por seu desinteresse.

Vale questionar os resultados das últimas medidas adotadas pela educação, qual seja os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Nova Lei da Educação. Em 1986 foi implantado o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) determinando que as crianças seriam automaticamente promovidas da primeira série do ensino fundamental para a segunda série. O resultado foi desastroso, pois crianças que não dominavam a estrutura da escrita (requisito fundamental para a aprovação antes do ciclo) chegaram à segunda etapa do ciclo sem saber “escrever” dentro dos padrões da instituição. Tal proposta foi reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no qual o ensino fundamental foi dividido em dois grandes ciclos – de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série – a partir de 1997.

Na prática, entretanto, pode-se perceber que os educadores se mantiveram resistentes à essa política e à idéia de se mudar o sistema de avaliação, bem como não conseguiram pensar como professores de ciclo e dar continuidade ao trabalho do ano anterior. O resultado foi que as propostas do ciclo se perderam e não se efetivaram na prática educacional.

A consequência do processo foi que a insatisfação dos docentes levou os mesmos a levantarem, novamente, questões da subnutrição, distúrbios físicos ou neurológicos, déficit de inteligência, imaturidade, estrutura familiar e outros fatores como justificativas para o fracasso. O fato é que o número de crianças que não são alfabetizadas na primeira série continua elevado, fato hoje mascarado pela proposta do ciclo de não reprovar o aluno.

Os mestres se queixam do ritmo de aprendizagem de seus alunos (eles são lentos, não aprendem, não “guardam” o que vêem em aula), e do seu comportamento (não param de falar, não ficam sentados, batem nos seus colegas, falam palavrões, não têm asseio nem cuidado com o material escolar). Para eles

seus alunos são tímidos e inseguros, ou agressivos e desinteressados. Mas não questionam o que gera essas condutas. Esses fatores são citados por Barreto (1981), Souza et al (1989), Schiefelbein (1980) e Yeagashi (1997).

Impossível negar que crianças que freqüentam o ensino público possuem condições materiais e familiares extremamente precárias e que a alimentação deficiente, a falta de carinho e de uma estrutura familiar, a ausência de estímulos e de informações podem causar falta de atenção, desinteresse, apatia, distúrbios de comportamento entre outros. Tais condutas não são vistas com bons olhos pela escola, e a postura da criança no ambiente escolar passa a ser encarada como um problema e tratada como tal, ocasionando repreensões e sanções; natural que a meninada se sinta excluída do ambiente escolar e o deixe, ou que se sinta desestimulada e não se dedique às atividades escolares apresentando um baixo rendimento acadêmico.

Alguns educadores, talvez, até acreditem que as crianças carentes não têm cultura, as famílias são analfabetas ou possuem pouca escolaridade, são grosseiras e ignorantes, não sabem educar seus filhos de maneira condizente com os valores da sociedade. Em suma, para professores assim, o fator “cultura” pode ter diferentes conotações, e justifica as suas opiniões.

Contudo ainda paira a questão: o que significa a escolarização para a população e qual a sua importância nesta ou naquela comunidade? Para a maioria dos pais, bem como seus filhos, o período de escolarização terá a exata duração da ausência da ajuda financeira em casa, pois a partir do momento que tiverem que ingressar no mercado de trabalho a escola ficará em segundo plano, muito mais se for associada a reprovações e baixo rendimento. Portanto, leitores proficientes é também uma questão social.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. (org.). **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º. COLE. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1995.

AGUIAR M. T. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

AGUIAR, V. T. Leituras para o 1º. Grau: critério de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

ARRUDA, A. **Os números das letras**. Folha Sinapse, São Paulo, n. 27, 28 set. 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1998.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1986.

BARKER, R. E.; ESCARPIT, R. **Hábitos de leitura**: a fome de ler. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Instituto Nacional do Livro, 1975. p. 115-147.

BARRETO, E. S. S. **Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de 1º grau**. Cadernos de Pesquisa, n.37, p.84-89, 1981.

BARTON, D. **Literacy**. Oxford: Blackwell, 1994.

BEAUGRANDE, P. E.; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1984.

BELMIRO J, M. **Literacia**: ensaio sobre a questão. Porto: Porto, 2003. (Coleção lingüística).

BERMEJO, V. S. E.; LLERA, J. A. B. **Dificultades de aprendizaje**. Madrid: Síntesis Psicología, 1997.

BRAGGIO, O. Para saber ler... In: LINHARES, Célia; ALVES, Nilda (orgs.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, M. L.; MICHELETTI, N. O processo de leitura: algumas considerações teórico-práticas. **Revista Tecnologia Educacional**, v. 21, p. 3-7, set./out. 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRYANT, P.; BUARQUE, N.; NUNES, T. **Crianças fazendo matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita**. São Paulo: Memnon, 2000.

CARDOSO, M. C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. **Cadernos de Pesquisa**, v. 76, p. 41-49, fev.1999.

CHARTIER, A. M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura: 1880 - 1980**. São Paulo: Ática, 1995.

COLL, C. et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3.

CORACINI, M.J.; BERTOLDO (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CRUZ, V. **Dificuldades de aprendizagem: – fundamentos**. Portugal: Porto, 1999.

CUNHA, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1997.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito linguagem em leitura. In: MAGALHAES, I. (Org). **As múltiplas fases da linguagem**. Brasília: EUB, 1996.

DOCKRELL, J. ; McSHANE, J. **Dificultades de aprendizaje en la infancia**: – un enfoque cognitivo. Buenos Aires: Paidós, 1997.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1993.

ECO, U. **Como se faz uma tese em ciências humanas**. 6.ed. Lisboa: Presença, 1995.

FARACO; MOURA. **Gramática**. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRO, E. (Org.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 1991.

FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 20.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **A impotência do ato de ler**: em três artigos que se completam. 35.ed. São Paulo: Cortez., 1997. v.13.

GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: – linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GARRIDO, E. **A técnica cloze e a compreensão da leitura**. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP).

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**: – leitura & produção. 4.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: M. Fontes, 1995.

_____. **Linguagem e ensino:** um exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

GREGOLIN, M. do R. V. Lendo a figuratividade da mídia na escola: formando o leitor plural. In: FREGONEZI, D. E. (org). **Leitura e ensino.** Londrina: UEL, 1999.

GUIMARÃES, Â. de M.; D., R. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. In: COSCASRELLI, C. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v.1.

KATO, M. A. (Org). **A concepção da escrita pela criança.** Campinas (SP): Pontes, 1987.

_____. **Aprendizado da leitura.** 5.ed. São Paulo: M. Fontes, 1987.

KLEIMAN, A . **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Texto e Leitor:** aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.

LAHIRE, B. **L'invention de l'illettrisme:** rethorique publique, ethnique et stigmates. Paris: La Découvert, 1999.

LEFFA, V. J. **Fatores da compreensão na leitura.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

LOPES G. Quem sabe ler, mas não sabe. In: ELLIS, A. W. **Leitura, escrita e dislexia:** - uma análise cognitiva. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. In: AZEREDO, J. C. de (Org.). **Língua portuguesa em debate:** conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense,1997.

MEDINA, C. A.; ALMEIDA, R. M. L. **Pesquisa sobre hábitos de leitura**. Rio de Janeiro: UNERJ, 1994.

NUNES, A. N. de A. Fracasso escolar e desamparo adquirido. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 6, n. 2, p.139-154, 1990.

ORLANDI, E. **Discurso & leitura**. São Paulo: Cortez: UNICAMP, 1978.

PAIVA, M. da G. **Saber a linguagem**: um desafio aos problemas de leitura. São Paulo: Ática, 1987.

PASCHOALIN, Maria Aparecida; SPADOTO, Neuza Terezinha. **Gramática**: teoria e exercícios. São Paulo: FTD, 1996.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

POSSENTI, S. et al. **Saudades da língua**. Campinas: Mercado das Letras, 1990.

RODRIGUES, L. Reflexão. **Revista da Faculdade de Educação**, n.15[2], p.188-201, jul./dez. 1989.

_____. Meu Rico e Maltratado Português. **Revista do Ensino Superior**, ano 6, n. 62, nov. 2003.

RODRIGUES M. G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: M. Fontes, 2003.

SANTOS, A. A. A. dos. A influência da consciência fonológica na aquisição da leitura e da escrita.. In: **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 215-247.

SCHAFER C. et al. **Avaliação do rendimento escolar**: perguntas e respostas sobre problemas do cotidiano. Recife: Tecnologia Educacional, 2002.

SCHIEFELBEIN, E.; SIMMONS, J. Os determinantes do desempenho escolar: uma revisão de pesquisas nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, p.53-71, nov. 1980.

SILVA, E. T. da. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: M. Fontes, 1991.

SILVA, J. I. da. **Formação do educador e educação política**. São Paulo: Cortez, 1992.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOARES, M. **Letramento** : – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Português**: uma proposta para o letramento: ensino fundamental. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. **Letramento**: - um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, M. É. V. de. **Discurso pedagógico e discurso de sala de aula**: o diálogo entre o instituído e o inesperado. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Paraíba, João Pessoa.

SOUZA, B. de P. **A questão do rendimento escolar**: subsídios para uma nova perspectiva. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS).

TRAVAGLIA, N. Os tropeços da leitura. In: GALVES, C. et al. **O texto**: leitura e escrita. Campinas: Pontes, 1996.

YEAGASHI, S. F. R. **O fracasso escolar nas séries iniciais**: – um estudo com crianças de escolas públicas. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP).

YUNES, E. (org). A questão da leitura ou a crise da escola. **Revista Dois Pontos**, v.3, n. 4, ago./set., 1984.

ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.