

**LUCIANE GERMANO DA SILVA**

**Leitura: De uma concepção tradicional a uma política de leiturização**

UNICAMP  
FE - BIBLIOTECA

Trabalho de Conclusão de Curso como exigência parcial para o curso de pedagogia com habilitação em magistério do 1o. grau e em administração escolar da Faculdade de Educação sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Campinas**

**1995**

**LUCIANE GERMANO DA SILVA**

**Orientador: Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite**

---

**Banca Examinadora: Profa. Dra. Lilian L. M. Silva**

---

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**1995**

***Agradecimentos***

Ao Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, por sua orientação segura, pela competência, compreensão, incentivo e amizade, demonstrados no decorrer do percurso.

À minha mãe e irmãos pelo apoio incondicional, pelo carinho, amizade, companhia e pela compreensão nas ausências do convívio.

*Dedico esse trabalho ao meu pai,  
que a morte levou antes da hora.*

# ÍNDICE

ÍNDICE.....	2
1. INTRODUÇÃO.....	3
2. CAPÍTULO I - A concepção tradicional.....	6
2.1.Contextualização histórica do conceito de alfabetização.....	6
2.2.Concepção tradicional de leitura e escrita:caracterização e críticas...12	
2.2.1. Prontidão.....	15
2.2.2. Métodos.....	17
2.2.3. Crítica aos métodos.....	21
2.2.4. As cartilhas.....	23
3. CAPÍTULO II - A concepção funcional de leitura e escrita.....	26
3.1. O conceito de alfabetização funcional - Definições.....	26
4. CAPÍTULO III - Características da concepção funcional de leitura.....	37
5. CAPÍTULO IV - Concepções e práticas docentes.....	45
6. CAPÍTULO V - Leiturização.....	54
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	63

# 1. INTRODUÇÃO

Dentre as diversas áreas de conhecimento, uma das que mais avançaram foi a da leitura e escrita. Tal avanço deve-se, por um lado, ao progresso de várias áreas de conhecimento como a psicologia, a lingüística, a psicolingüística, a sociolingüística, etc., e, por outro lado, à própria condição atual da sociedade contemporânea, que passa a exigir dos cidadãos habilidades de leitura e escrita mais desenvolvidas, não se limitando mais apenas ao saber mecânico dos mesmos.

Ao se abordar a questão da leitura e escrita, é possível constatar duas concepções que se opõem radicalmente. Uma, tida como tradicional, conservadora, presa aos aspectos formais da língua, em que se acredita que a linguagem escrita mantém uma relação biunívoca com a linguagem oral, ou seja, que a escrita é um espelho da oralidade. Alfabetizar, nesta concepção, seria propiciar o domínio dos códigos que representam cada som emitido. A outra pode ser caracterizada como funcional, pois enfatiza a compreensão do texto, e apreensão dos significados. De acordo com essa ‘nova’ concepção, acredita-se que a leitura é uma atividade muito mais para os olhos do que para os ouvidos, contestando assim, a prática da decifração tão comum na concepção tradicional.

Em síntese, ao se analisar essa dicotomia na leitura é possível constatar que a primeira reduz a leitura a mera transcrição fonética, enquanto que a segunda privilegia a leitura significativa. O presente trabalho descreve e analisa a dicotomia observada nessas concepções.

No primeiro capítulo, é realizada uma contextualização histórica do conceito de alfabetização seguida da caracterização e críticas à concepção tradicional de leitura e escrita.

No segundo capítulo, é definido o conceito de alfabetização funcional, acreditando-se que tal processo deva, necessariamente, recair sobre os usos sociais da escrita. Para tal idéia serão utilizadas as contribuições das diferentes áreas de conhecimento como a psicologia, psicolinguística, linguística e sociolinguística.

No terceiro capítulo, será caracterizada a concepção funcional de leitura tendo como base a contribuição de diferentes pesquisadores como Frank Smith, Jean Foucambert, entre outros.

O quarto capítulo aborda as concepções e as respectivas práticas empregadas pelos docentes. É visto que, embora a concepção tenha sido alterada, a prática pedagógica, muitas vezes, ainda se baseia na concepção tradicional.

O quinto capítulo analisa a proposta de uma política de leiturização que ultrapassa os limites da escola, ampliando-se por toda a sociedade. Por fim, serão tecidas algumas considerações finais, sugerindo-se alternativas para implementação da questão da leitura.

## **2. CAPÍTULO I - A concepção tradicional**

### **2.1. Contextualização histórica do conceito de alfabetização**

A evolução da concepção de leitura está ligada diretamente às concepções de alfabetização. Portanto, para explicar as diferentes concepções de leitura é preciso antes caracterizar o processo alfabetização. Por sua vez, por estar sempre atrelado ao contexto histórico, o conceito de alfabetização só pode ser entendido a partir da compreensão de circunstâncias sociais e históricas específicas.

Para tanto, de início, é necessário uma rápida contextualização histórica sobre o conceito de alfabetização, o qual vem sofrendo um grande avanço nos últimos anos, em função das novas necessidades sociais e de novas pesquisas realizadas em diferentes áreas de conhecimento.

Nas últimas quatro décadas, em função das transformações sociais e tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade, o conceito de alfabetização vem sendo redimensionado com o fim de se adequar às novas necessidades da sociedade e do cidadão e, em consequência disso, também vêm sendo alteradas as concepções sobre leitura.

Segundo Gumperz (1991), até o século XVIII, a alfabetização para as classes trabalhadoras era vista pela classe dominante como um poder perigoso. Nos dias de hoje, esse pensamento foi modificado em função das novas necessidades sociais, sendo o analfabetismo visto como um problema social.

A partir do século XVIII, começou a surgir uma concepção pluralista acerca da alfabetização, a qual passa a ser vista como um conjunto de habilidades relacionadas com a leitura e escrita, com diferentes finalidades sociais. Em consequência, também são alteradas as práticas de alfabetização, que até então eram realizadas dentro de casa, passando a ser realizadas no ambiente escolar.

Até o século XVIII, a classe dominante possuía dois receios em promover a escolarização. O primeiro era enfrentar uma desconfortável escassez de mão-de-obra braçal; o outro era o de que determinados livros despertassem o descontentamento social. Entretanto, o que ocorreu foi uma situação bastante diferente: a escolarização propiciou uma nova divisão da sociedade entre os educados e os não educados, promovendo uma forma de controle social ainda mais poderosa.

Assim, a alfabetização via escola foi uma forma encontrada pela classe dominante para controlar o saber a ser transmitido para as classes dominadas; essa era mais uma forma de deter o poder e de moldar a população sem que esta percebesse.

No contexto econômico, essa transformação pode ser explicada pela transição de uma economia basicamente agrária para uma economia crescentemente industrial e urbana. A mudança de conceito ocorre porque a necessidade econômica imposta pelo progresso comercial e industrial passa a exigir indivíduos capazes não só de ler, escrever e contar, mas capazes de ler e escrever com compreensão, muito além, portanto, do domínio mecânico daquelas habilidades.

Ainda segundo Gumperz (1991), durante o século XVIII vários movimentos pela escolarização promovem grandes demandas para a instrução formal. A classe dominante, com o objetivo de obter mão de obra mais produtiva capaz de funcionar de forma mais eficiente nos diversos contextos sociais, aceita e passa a promover a alfabetização popular, porém na escola.

No entanto, a classe dominante participa desse processo avaliando que:

“... o significado instrumental atribuído à alfabetização pela escola serve, naturalmente, apenas às classes privilegiadas, para as quais aprender a ler e a escrever é, realmente, não mais que adquirir um instrumento de obtenção de conhecimentos, pois, por suas condições de classe, já dominam a forma de pensamento subjacente à língua escrita, já tem o monopólio da construção do saber considerado legítimo e já detêm o poder político. Para as classes dominadas, o significado meramente instrumental atribuído à alfabetização, esvaziando-a de seu sentido político, reforça a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afasta essas classes da participação na construção e na partilha do saber.” (Soares, 1985, p.23)

É visto, portanto, que as concepções de alfabetização e escolarização começam a ser modificadas com o advento da sociedade industrial, uma vez que as novas necessidades sociais passam a exigir habilidades básicas de leitura e escrita para que a produção industrial aumentasse e se aprimorasse, ou seja, para que o capitalismo se desenvolvesse de forma mais eficiente, era preciso que a população fosse alfabetizada; uma forma que se encontrou para essa alfabetização em massa foi a escolarização.

Para Gumperz (1991) o objetivo central dessa alfabetização em massa não era o de promover o desenvolvimento pessoal do indivíduo e sim o de domesticá-lo, discipliná-lo. A finalidade única era se obterem trabalhadores mais obedientes e conformados. No entanto, tal representação não foi assimilada pela população, que passou a ver na educação, via escolarização, a esperança de ascensão social.

“ O objetivo maior da escolarização em massa, portanto, era controlar a alfabetização e não promovê-la, controlar tanto as formas de expressão quanto o comportamento que acompanham a passagem em direção a alfabetização. O desenvolvimento da escolarização pública passou a basear-se na necessidade de atingir-se uma nova forma de treinamento social, para transformar trabalhadores domésticos ou rurais em força de trabalho operário. Assim embora a alfabetização tenha precedido o desenvolvimento industrial, as necessidades dessa nova economia industrial foram o catalisador para a reforma e institucionalização das escolas.”(Gumperz, 1991, p.40)

Segundo Leite (1992), nos dias de hoje, as necessidades sociais exigem não mais o saber rudimentar usado até o século XVIII como uma forma de definir as condições de poder existente, mas sim estratégias mais complexas de leitura e escrita, como condição necessária mas não suficiente, para o desenvolvimento da cidadania.

Para se analisar a evolução do conceito de alfabetização que ocorreu nas três últimas décadas, pode-se recorrer às definições que a ONU assumiu no decorrer desse período.

Em 1.948 “o alfabetismo é definido como a capacidade de ler e escrever um texto em alguma língua” (Silva e Espósito, 1991, p.64). De acordo com essa definição, gerou-se um interesse pelo saber rudimentar, pois cada país interpretou diferentemente o conceito de texto aí incluído.

A preocupação com a instrução funcional só aparece na definição de 1.960 quando aprender a ler e escrever passa a ser visto como um objetivo muito mais amplo com relação ao citado anteriormente. Nesse momento passa-se a acreditar que “a alfabetização só ganha sentido e efeito duradouro como parte de um programa que vise à educação geral do adulto.”

Já na definição de 1.975, o conceito de alfabetização é ampliado ainda mais e ela passa a ser vista não somente como um processo que leva ao aprendizado da leitura, escrita e aritmética, mas também que contribui para a liberação do homem e seu pleno desenvolvimento. De acordo com essa nova perspectiva, a alfabetização é vista como uma forma de criar condições para a aquisição de uma consciência crítica, iniciativa e participação social.

Segundo o relatório da UNESCO (1.976), a alfabetização passa a ser vista não como um fim em si mesma, mas como um modo de preparar o homem para um papel social, cívico e econômico que vai além do mero ensino da leitura e escrita.

Nesse processo o aprendizado da leitura e da escrita é tido como uma oportunidade para se obterem informações capazes de melhorar o padrão de vida tanto no trabalho, como promover uma maior participação na vida civil, sempre com uma maior compreensão do que ocorre no mundo.

Na concepção de 1.980 o conceito de alfabetização tenta introduzir a idéia de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve vincular-se o máximo possível à realidade concreta - tanto de ordem cotidiana, técnica, econômica, política ou cultural - dos alfabetizandos.

Acompanhando a evolução da concepção de alfabetização, que ocorreu desde 48 até os anos 80, é indiscutível que esta sofreu um grande avanço. Porém, é válido ressaltar que por ter sido tão ampliado nos anos 60, o significado atribuído ao processo de alfabetização, assumiu pouco a pouco um aspecto amplamente social, perdendo sua especificidade: tudo poderia ser incluído no referido processo. Isto levou a uma revisão dessa concepção.

Portanto, na definição de 1.980, a concepção é bem mais simples, mostrando-se mais clara, objetiva e específica. Essa definição é mais delimitada pois tem o objetivo de resgatar a idéia central do conceito de alfabetização - a aprendizagem da leitura e escrita.

## **2.2. A concepção tradicional de leitura e escrita: caracterização e críticas**

O modelo tradicional prioriza, num primeiro momento, a decifração de códigos, acreditando-se que primeiro aprende-se a ler letras, depois palavras, depois frases, etc. Tal concepção prioriza a decodificação de letras, não se preocupando com a atribuição de significados.

Cagliari (1989) define a concepção tradicional de leitura e escrita como sendo aquela que considera a escrita como mera transcrição grafo-fonética, ou seja, que ler é estabelecer um sistema de correspondência grafo-fonética.

Uma atividade de leitura muito utilizada no modelo tradicional é a oralização do texto escrito. De acordo com essa concepção, é necessário antes oralizar para depois compreender o texto oralizado; tal atividade tenta perpetuar a crença de que a compreensão ocorre apenas com a oralização.

Foucambert (1994) caracteriza o leitor na concepção tradicional como sendo um decifrador de letras, um oralizador de um conjunto de letras que verbaliza o escrito para compreendê-lo posteriormente.

O leitor idealizado no modelo tradicional é aquele que analisa cuidadosamente o que vê e que sintetiza o significado das partes menores para obter o significado do todo. Esse leitor, por ser vagaroso e pouco fluente, tem dificuldades de sintetizar as idéias do texto pois acaba não sabendo distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante

A alfabetização, na perspectiva tradicional, desconsidera os múltiplos aspectos aí envolvidos e atribui ao processo um significado mecânico e finalista, associando-o à mera decodificação do código escrito. Por consistir no ensino primeiro da parte e depois do todo, faz com que o leitor preocupe-se com o entendimento de palavras isoladas, sendo que essa leitura fragmentada e compartimentalizada dificulta, prejudica e compromete o sentido global do texto, ou seja, a compreensão do todo.

Segundo Soares (1985), a alfabetização não deve ser considerada apenas como sendo um processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas como sendo também um processo de compreensão, expressão de significados através do código escrito. Para ela, o indivíduo alfabetizado é aquele capaz de compreender o que leu e não apenas aquele que reproduz o texto sem entender seu significado.

A crítica central à concepção tradicional é que se considera a linguagem escrita como uma simples representação da linguagem falada. Supõe, assim, que ensinar a ler e a escrever consiste apenas em ensinar os códigos escritos que correspondem à fala. Mas o que ocorre é que, hoje, essa representação não é mais considerada adequada, pois a linguagem escrita não é entendida como um espelho da linguagem oral. Segundo Cagliari (1989, p.29), "...a fala tem aspectos

(contextuais e pragmáticos) que a escrita não revela, e a escrita tem seus aspectos que a linguagem oral não usa. São dois usos diferentes, cada qual com suas características próprias...”

O modelo tradicional é também criticado por considerar a língua como algo pronto, estático, ordenado e previsível, possível de ser apreendida através de exercícios de repetição e memorização de estruturas-modelo, impondo ao aluno a aprendizagem de uma língua que despreza as variações lingüísticas (regionais, de classe social, etc.), que esconde essas variações e as contradições que elas impõem, formadas segundo um ponto de vista preconceituoso e elitista.

Esse modelo apresenta, como consequência, duas grandes preocupações: o conceito de prontidão e a ênfase nas metodologias de alfabetização empregadas pelos docentes.

### **2.2.1. PRONTIDÃO**

Poppovic (1.968, p.30) define a chamada prontidão para a alfabetização, como sendo “... a etapa considerada ótima para a aprendizagem da leitura e da escrita, que não provém da simples maturação do sistema nervoso, mas de um desenvolvimento integral e harmonioso.” Para a autora, esse desenvolvimento está diretamente ligado à formação da linguagem a qual, segundo ela, tem um papel decisivo na mediação dos processos mentais, influenciando no desenvolvimento visual, auditivo, coordenação motora, orientação espacial, e seu relacionamento com outros seres ou objetos através do contato corporal.

De acordo com esse conceito, acredita-se que somente depois desse desenvolvimento é que a criança estará apta para iniciar a aprendizagem da escrita. Prontidão para a alfabetização seria pois, “o momento ótimo no desenvolvimento do sistema funcional da linguagem em relação aos requisitos exigidos pela aprendizagem da leitura e escrita.” (Poppovic, 1968, p.36)

Segundo Weirs (1985), não existe base científica que comprove que o fracasso na alfabetização está diretamente ligado a apresentação de deficiências como a laterização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação viso-motora, boa articulação, etc., ou seja a apresentação de uma dessas deficiências ou algumas delas não justifica o fracasso escolar.

Segundo estudos realizados por Piaget, constata-se que o sujeito busca constantemente adquirir conhecimento, pois procura ativamente compreender o mundo em que vive na tentativa de solucionar os problemas encontrados nesse mundo. Contudo, pode-se concluir que o aluno “é um sujeito que aprende através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo”(Weirs, 1985, p.26), ou seja, o aluno não espera passivamente que tal momento “ótimo” chegue para iniciar seu aprendizado, uma vez que está constantemente em busca deste aprendizado.

O conceito de prontidão, por perpetuar a idéia de que há um momento *ótimo* para a criança iniciar seu aprendizado de leitura e escrita, apresenta conseqüências na prática pedagógica do professor o qual simplesmente despreza o conhecimento sobre leitura e escrita trazido pela criança, uma vez que acredita que esse aprendizado tem seu início e ocorre, apenas, no ambiente escolar e com o auxílio de cartilha, a qual possuiria um grau de dificuldade adequado e correspondente ao estado de maturação da criança. Além disto, tal conceito

colaborou com a idéia de que caberia à pré escola desenvolver a prontidão para a alfabetização, que irá ser iniciada na 1a. série.

Cagliari (1989, p.6) critica a idéia de “prontidão” pois acredita que a aprendizagem da escrita acontece da mesma forma que a aprendizagem da fala; para ele “a criança que ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança.”

### 2.2.2. MÉTODOS

A concepção tradicional é marcada, durante todo o processo de ensino da leitura e escrita, pelos métodos que dão ênfase ao ensino de partes ou elementos constitutivos da palavra. Esses métodos baseiam-se na concepção de que o ensino da leitura e da escrita deve começar pelos elementos que compõem a palavra: letras, sons ou sílabas. E à medida que estes elementos são aprendidos, passam a ser combinados em unidades lingüísticas maiores, levando o aluno a soletrar sílabas, palavras e unidades maiores. Assim, as metodologias tradicionais de alfabetização evidenciam nas práticas dos professores a crença da escrita como espelho da linguagem oral.

Os métodos tradicionais de alfabetização mais utilizados são os **sintéticos** representados pelo alfabético, fonético e pelo silábico, e os **analíticos**, como o global.



O método alfabético, o mais antigo, parte dos sinais simples, letras ou grafemas, acreditando que antes de qualquer coisa, aprende-se “o nome das letras, depois suas formas, depois seu valor, logo as sílabas e suas modificações e, depois disso as palavras e suas propriedades.” (Braslavsky, 1971, p.46).

A base da aprendizagem era a repetição sem significado. O ensino enfatizava muito mais o reconhecimento dos sons da palavra do que a apreensão de seu significado, e para traduzir a visão das letras que compõem uma palavra ao som da palavra, introduziu-se a *soletração*. Tal método, pela sua inadequação está praticamente em desuso.

Por sua vez, o método fonético parte dos sons simples ou fonemas. Os sons das letras são ensinados isoladamente e depois reunidos em sílabas que são pronunciadas pelos alunos. Foi introduzido em nosso meio através da pré-escola monti soriana, sendo ainda utilizado. Mesmo na concepção tradicional, tal método apresenta dificuldades práticas, dado o grande número de homofonias existentes em nossa língua.

O método silábico difere dos dois anteriores por ser a *sílaba* a unidade fonética estabelecida como ponto de partida do ensino da leitura. Em geral, as vogais são apresentadas inicialmente separadas e, depois, são combinadas entre si. Em seguida as famílias silábicas são apresentadas na sua ordem alfabética. As sílabas são apresentadas através de palavras chave, que depois são combinadas em palavras e frases. É dada muita ênfase à pronúncia em voz alta das sílabas isoladas.

Por outro lado, os métodos **analíticos** partem da escrita de palavra, frases ou orações, envolvendo a questão da significação. Contextualizando historicamente, vemos que o método analítico surge no final do século XIX início de XX e vem se opor às abordagens sintéticas.

Nicolas Adam, em 1.787, lança as bases do método que se opõe totalmente ao tradicional: o método global, também chamado de analítico, ideovisual, natural ou funcional. Adam defende a formulação ideovisual ou seja, acredita que ler é mais importante que decifrar; que o sentido do texto tem mais importância que o som do texto, e que a aprendizagem parte das palavras que possuem significado efetivo. É dada ênfase à compreensão durante todo o processo.

Nesse método, o conteúdo desenvolvido baseia-se em situações sociais da vida do grupo mantendo, dessa forma, a participação ativa da criança. No método analítico, o ensino da leitura e escrita é visto como um processo de comunicação de idéias, exigindo da criança uma atitude reflexiva durante todo o tempo; a percepção visual é tida como uma atividade dominante. Todo o processo é fundamentado nas experiências do aprendiz, na exploração do mundo, aproveitando as oportunidades que surgem no dia-a-dia.

Segundo Braslavsky (1971), o método analítico “parte da idéia interessante e viva, expressada pela frase e palavra para chegar, no momento desejado, por meio de *análise*, à sílaba e à letra e, finalmente, pela síntese, à reconstrução de novas palavras.” (p.75) Ou seja, a metodologia consiste no desenvolvimento de habilidades intelectuais essenciais à aprendizagem da leitura e da escrita visando-se à formação de um leitor inteligente.

Entretanto a idéia de Adam não vingou, foi necessário esperar o século XX para que ela se concretizasse. Somente em 1936, Ovide Decroly lança as bases do método ideovisual. Segundo esse método, a aprendizagem da leitura ocorre através do reconhecimento global de frases significativas; tem como objetivo central fazer com que o leitor compreenda o sentido do texto lido; enfatiza a compreensão da leitura e não mais a decodificação, abandonando finalmente a oralização.

Nas práticas escolares, talvez o mais utilizado seja o chamado método **analítico-sintético**, também chamado de método misto, pois tenta conciliar os métodos silábico e global, mantendo, no entanto, os fundamentos do método sintético. Desenvolve-se basicamente com palavração, sentencição ou histórias, seguindo-se da análise de palavras (sílabas, letras), com o posterior retorno às unidades maiores.

### **2.2.3. Críticas aos métodos**

A metodologia tradicional possui uma lógica interna coerente com seus pressupostos. Entretanto passou a ser considerada inadequada a partir do momento em que a sociedade passou a exigir indivíduos com habilidades de leitura e escrita mais desenvolvidas. Nesse sentido, a crítica feita é de natureza política e ideológica, sendo a questão metodológica apenas uma consequência desse processo. No entanto, existem também críticas pontuais a esses métodos.

No método sintético, o ensino é realizado de forma a hierarquizar o grau de dificuldade, indo do “simples para o complexo”, ensinando primeiro as letras, depois as sílabas e por último as palavras.

“Toda estruturação da matéria a ser ensinada correspondia a uma lógica adulta e não a uma lógica da criança. Por exemplo, propunha partir do simples para o

complexo, sem pensar se, para a criança, o simples é a letra ou a palavra (...) Para ela, a palavra ou mesmo a frase, formam um desenho cuja fisionomia geral a cativa muito mais do que o desenho de letras isoladas que ela não distingue do conjunto.” (Barbosa, 1.990, p. 47,50)

Por enfatizar o ensino de partes ou elementos constitutivos da palavra, o método sintético revela uma leitura morta e sem sentido. Esse trabalho puramente mecânico, que consiste unicamente em repetir palavras, transforma o ato de ler em uma tarefa odiosa e insuportável. Por ser uma atividade abstrata e desprovida de significados, é incapaz de despertar o interesse pela leitura. A repetição de som sem sentido adormece a capacidade de compreender o que se lê.

Além disso, podemos ver que, no método fonético, a repetição de sons sem sentido reduz a capacidade de compreensão do texto lido.

Segundo Soares (1977, p.9), a crítica ao método fonético é que o “o som das consoantes permanece extremamente ligado ao das vogais e isto traz dificuldades posteriores no reconhecimento destas dentro de combinações mais complexas. A dificuldade na percepção do som da consoante (isolada) provoca a troca de letras na fase de formação de palavras novas.”

A principal crítica realizada ao método alfabético é que nem sempre os nomes das letras correspondem ao som que deve ser emitido, ou seja, nomear as letras não é condição para a leitura e escrita.

O método silábico é criticado pela ausência de significado das sílabas, que são elementos abstratos e destituídos de valor de comunicação (de conteúdo, idéia).

Em síntese, esses métodos não levam em conta o significado como ponto de partida e não chegam necessariamente a ele. São duramente criticados por seu caráter mecânico, artificial e não funcional, exigindo que a criança se adapte a ele e não o contrário.

O método analítico e o sintético, de início, parecem radicalmente opostos, pois envolvem operações básicas diferentes, um de síntese e outro de análise. Entretanto possuem um eixo comum: o de que para se aprender a ler é preciso estabelecer uma correspondência entre som e grafia. Correspondência essa que nos dias de hoje é contestada, uma vez que não se acredita mais que ler se restrinja a decodificar.

#### **2.2.4. As Cartilhas**

O método tradicional é marcado por um ensino centrado no uso da cartilha, num processo controlado pelo professor, com atividades sem sentido, descontextualizadas e artificiais. É um processo que se preocupa com o aspecto formal da escrita desprezando a espontaneidade do aluno formando, dessa maneira, bons decodificadores, entretanto maus leitores e produtores de texto.

As cartilhas concretizam e difundem o modelo de leitura idealizado pelas metodologias tradicionais. Apresenta um universo bastante restrito em função de seu objetivo, limitando-se à técnica de decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro.

“O único objetivo das cartilhas é colocar em evidência a estrutura da língua escrita, tal como é concebida pelos métodos de alfabetização. Por isso, as cartilhas tendem a apresentar uma escrita sem significado.”  
(Barbosa, 1990, p.60)

As cartilhas enquadram-se nos diferentes métodos de ensino (sintético, analítico, e analítico-sintético) e, por esse motivo, dividem-se em três diferentes tipos: as sintéticas, que partem de elementos não significativos da língua (letra ou sílaba); as analíticas, partem de elementos significativos da língua (palavra ou frase); as mistas, conciliam as duas anteriores.

Para Barbosa (1990), os resultados adquiridos com qualquer uma das três é o mesmo, pois todas partem do mesmo princípio, ou seja, há um ponto que unifica todas elas: a dependência do sistema de escrita em relação ao sistema oral. O oral é utilizado como mediador da compreensão, negando o papel dos olhos. Num sistema gráfico, o acesso à compreensão do texto escrito é visto como passando apenas pelos ouvidos.

Cagliari (1991), critica as cartilhas por estas apresentarem textos pobres ou completamente desprovidos de coerência e coesão. Segundo ela, a consequência dessa concepção de texto escrito, que é transmitida para o aluno nos primeiros anos escolares, reflete nas dificuldades que este possui para escrever textos coesos e coerentes.

Para a autora, “...a coerência é estabelecida na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários da língua...” (...) e, “...o conceito de coesão textual, diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram uma ligação lingüística significativa...” (Cagliari, 1991, p.1). A partir dessas definições, é possível constatar que os dois conceitos estão ligados à

interpretabilidade, à compreensão, à significação, ou seja, a uma situação lingüística significativa, relevante para o leitor, a qual não é encontrada nos textos de cartilha.

Para evitar tais dificuldades, a criança deveria desde cedo ter contato com textos de boa qualidade que a familiarizassem com a língua escrita, auxiliando-a no aprendizado. O ideal seria apresentar textos, histórias que a levassem a entender leitura como fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, o que auxiliaria como estímulo e motivação. Enfim, a leitura não deveria ser uma atividade secundária na sala de aula e na vida.

Ao apresentar a leitura de boa qualidade aos seus alunos, o professor deveria levá-los à reflexão sobre as estratégias de leitura e o conteúdo do texto, possibilitando a compreensão. Cabe ao professor auxiliar e não realizar a atividade para o aluno.

Paulo Freire (1986), embora considere as cartilhas de alfabetização como um material de apoio, critica seu uso por considerar seus textos distantes da realidade das crianças e por serem desprovidos de significados; com as cartilhas o aluno apenas reproduz, memoriza exercícios prontos escritos pelo autor, deixando assim de criar, interpretar, tornando-se um indivíduo passivo, acrítico

### **3. CAPÍTULO II - A concepção Funcional de leitura e escrita**

#### **3.1. Conceito de alfabetização funcional - Definições**

Em contraste com o modelo tradicional de leitura e escrita, o modelo funcional é estruturado em bases totalmente diferentes. Algumas características que fundamentam esse novo modelo são: a grande ênfase dada à motivação do aluno, a preocupação em despertar o interesse do aprendiz, a necessidade de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um, a preocupação com a leitura significativa tomando como ponto de partida a totalidade, o predomínio da percepção visual na aprendizagem da leitura, etc.

De acordo com a concepção funcional, alfabetizar é possibilitar condições para que a criança desenvolva-se como um ser humano integrado no mundo, sendo capaz de atuar conscientemente. Segundo Schettert (1985), esse processo só ocorre quando a criança tem a oportunidade de conhecer a si mesma, suas necessidades e o seu próprio mundo, de forma clara e objetiva. Para tanto é importante que o ponto de referência da aprendizagem seja a própria criança.

Os princípios básicos norteadores do modelo de alfabetização funcional são dois. O primeiro é acreditar que a escrita deve ser apresentada como sendo um instrumento para a representação de idéias, entendendo-se a palavra como um meio para atingir um fim, ou seja, a preocupação maior é com o caráter simbólico da escrita. O segundo desenvolve-se tendo como ênfase a função social da escrita, entendendo a língua como um instrumento que tem vários usos sociais. Pressupõe, portanto, que a criança deve entender o significado e a função da língua escrita a qual deve ser utilizada nas diferentes situações sociais.

Percebe-se, então, que, com essa nova abordagem, a linguagem possui um caráter social, histórico e humano e a aquisição da escrita se dá através da interação com materiais escritos de boa qualidade, capazes de ressaltar a importância e relevância da leitura e da escrita na vida do indivíduo.

Na concepção de alfabetização funcional, indivíduo alfabetizado é aquele capaz de produzir textos exteriorizando seus pontos de vista e reflexões, não se limitando apenas à reprodução de textos prontos. É aquele capaz não só de ler mas de compreender e refletir sobre o que leu. Em síntese, alfabetização implica em ler e escrever com compreensão.

Kramer (1982, p.62) define alfabetização como sendo “um processo que envolve substituições gradativas (ler um objeto, um gesto, uma figura ou um desenho, uma palavra) em que o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimentos, à troca.”

Silva e Espósito (1991) sintetizam, na definição a seguir, a visão que possuem sobre a alfabetização funcional. Segundo elas “saber ler e escrever, pois, deve significar condição para obtenção de informações sobre as conquistas das gerações precedentes e para a aquisição de um conjunto de dados de natureza física e social sobre a realidade em que se vive e que se enfrenta. Alfabetizar deve ser condição de desenvolvimento de funções cognitivas que permitam pensar e agir sobre o mundo de maneira independente, crítica e criativa. Alfabetizar deve significar, em síntese, condição para o exercício pleno da cidadania.” (Silva e Esposito, 1991 - p.69)

Em síntese, o conceito funcional de alfabetização assume, assim, um aspecto social por introduzir a idéia de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve vincular-se à realidade concreta dos alfabetizandos. Isto significa que no processo, a ênfase deve recair sobre os usos sociais da escrita, tais quais são utilizados nas condições reais da vida.

“Característica marcante dessas novas idéias, é que, tal como ocorre na aprendizagem da fala, a leitura também parece ser apropriação pessoal decorrente da vivência de situações diversificadas de uso da escrita: é nos encontros funcionais promovidos pelo meio ambiente em que vive que a criança inicia progressivamente a construção de sua maneira de ser leitor, processo que teve seu início bem antes de sua chegada à escola.”(Barbosa, 1990 - p.67)

Ao se utilizar a leitura e a escrita funcionalmente podem ser criadas condições para a aquisição de uma consciência crítica, propiciando dessa forma condições para o exercício pleno da cidadania, sendo preciso ressaltar que, a alfabetização funcional coloca-se como uma condição necessária, embora não suficiente para tal exercício.

Para Soares (1985), a alfabetização, numa perspectiva atual, é vista como sendo um fenômeno de natureza complexa, um processo multi determinado, sendo suas práticas pedagógicas pautadas em várias áreas de conhecimento como a psicologia, cujas teorias enfocam o sujeito, e a psicolinguística, sociolinguística e linguística, que estudam o objeto. É preciso que os professores, além de articularem devidamente as diferentes áreas de conhecimento, não desprezem os condicionantes do processo como os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos.

Por ter seu desenvolvimento na escola e sendo a alfabetização o seu ponto de partida, a leitura é consequência da concepção e metodologias empregadas pelo professor. Sendo assim, é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre a linguística para que saiba respeitar a influência e as contribuições da fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, pragmática, sociolinguística, psicolinguística, etc., para que não adote um método qualquer sem ao menos questionar sua eficácia, relevância e as dificuldades a serem enfrentadas tanto por ele como pelos alunos.

A lingüística contribui para entendermos a variação existente entre a fala e a escrita. Ela esclarece que, na língua portuguesa, temos os problemas das sílabas e vogais sussurradas, ou seja, a forma de uma palavra escrita é diferente da sua forma falada e, reconhecer os sons da fala reflete a dificuldade em se transferir essa fala para a escrita.

Segundo Cagliari (1989), os professores muitas vezes não percebem, ou simplesmente desvalorizam, as tantas dificuldades que a criança enfrenta no aprendizado da língua; não aceitam suas formas de raciocínio e não reconhecem as reflexões sobre os usos da linguagem que a criança estabelece para aprender a escrever. Além de desconsiderarem tudo isso, caracterizam o aluno como sendo distraído e incapaz, desestimulando-o e fazendo com que este adquira bloqueios de linguagem e aprenda a escrever de forma mecânica, automática e acrítica.

O papel do professor no processo é o de criar condições para que a atividade lingüística desenvolva-se, é o de permitir e propiciar ao aluno liberdade para que este expresse o que pensa, buscando sempre caminhos para que o desbloqueio da linguagem ocorra. Se o trabalho for realizado dessa maneira, o resultado a ser obtido certamente será um aluno que possui uma escrita crítica, reflexiva, argumentativa, um aluno capaz de interpretar, compreender e criticar qualquer tipo de texto.

No que se refere ao aprendizado da escrita, a escola tradicional considera a variação lingüística como sendo uma pura questão gramatical de “certo” e “errado”, desconsiderando por completo a questão da variação dialetal a qual, embora possua uma coerência estrutural, desobedece às normas ortográficas.

Agindo dessa forma, a escola acaba por desrespeitar e desconsiderar a realidade e a variação lingüística da criança.

É fundamental que o professor mostre à criança que existem várias maneiras de se falar, ou melhor, que existem vários dialetos; no entanto, terão que aprender a escrever ortograficamente, porque “a escrita da fala, serve para a fala e não para o sistema de escrita convencional usado pela sociedade.” (Cagliari, 1989, p. 32)

“... para facilitar a leitura, a sociedade achou por bem decidir em favor de um modo ortográfico de escrever as palavras, independente dos modos de falar dos dialetos, mas que pudesse ser lido por todos os falantes, cada qual ao modo de seu dialeto.”(Cagliari, 1989, p.32)

Cabe ao professor estimular o aluno a escrever para que este consiga passar para a língua escrita reflexões que consegue estabelecer na linguagem falada. Num primeiro momento, não deve ser dada tanta prioridade aos chamados ‘erros’, uma vez que estes ocorrem porque as crianças testam, no início da alfabetização, as várias possibilidades do sistema da escrita. Esse tipo de trabalho deve ser desenvolvido durante todo o processo de alfabetização para que a ortografia não destrua a criatividade e espontaneidade da criança.

Segundo Cagliari (1989), os erros na escrita cometidos pelas crianças ocorrem porque o próprio sistema lingüístico permite. A pronúncia da língua nem sempre ocorre da forma ortograficamente correta.

Diferente da concepção tradicional, que despreza as experiências anteriores que os alunos possuem com a leitura e com a escrita, a concepção

funcional acredita que as experiências anteriores do leitor influenciam na compreensão do texto.

Para Kato (1985), as crianças que têm o privilégio de ter contato com a língua escrita antes de irem para a escola, através da leitura que lhes é feita pelo adulto, já têm consciência pelo menos dos aspectos discursivos que diferenciam a fala da escrita. Essa é mais uma maneira de manter a criança em contato com as formas ortográficas corretas e com o dialeto prestigiado pela escola.

É fundamental que o professor tenha consciência de que a criança, antes de entrar na escola, já está em contato com as formas da escrita, e que não despreze e simplesmente imponha a linguagem padrão, pois isso resultará no desinteresse e desmotivação por parte do aluno.

Para que a língua portuguesa tenha importância, ou melhor, desperte o interesse e atenção do aluno, é necessário que o professor contextualize o processo na realidade daquele, aproveitando os elementos da cultura que ele traz. O professor deve planejar condições de ensino que respeitem o repertório trazido pela criança, partindo sempre daquilo que ela já sabe e dos elementos de sua realidade. Com esse procedimento, aumenta-se as possibilidades de um bom desempenho no domínio da leitura e da escrita pelo aluno. A relação professor-aluno é relevante e positiva quando é mantida a motivação das crianças; é negativa e desastrosa quando as interferências feitas pelo professor são realizadas para punir ou ridicularizar os “erros” que essas cometem principalmente no início do processo de alfabetização.

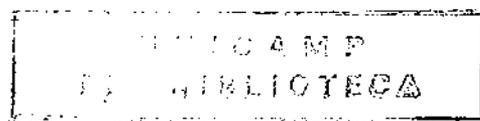
Aqui, faz-se necessário discutir o conceito de certo e errado. Segundo Cagliari (1989, p.35) “a língua portuguesa, como qualquer língua, tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura com relação a seu uso pelas comunidades falantes, não existe o certo e o errado lingüísticamente, mas o diferente.”

O certo e o errado têm sido utilizados por uma pequena parte da sociedade - a classe dominante -, para estigmatizar as classes menos favorecidas socialmente, caracterizando como ‘culto’ o aluno que utiliza o dialeto de prestígio e de ‘inculto’ aquele que fala o dialeto das classes populares.

O que costuma ocorrer com a escola é que esta desconsidera a verdadeira realidade social e adota as noções de certo e errado para avaliar o dialeto do aluno. O papel da escola deveria ser o de ensinar os usos lingüísticos, a variação lingüística e também o dialeto padrão, pois dessa forma estaria promovendo socialmente os menos favorecidos. Essa seria uma forma de não estigmatizar sua língua e sim valorizá-la socialmente.

Para Cagliari (1989), a língua, com o passar do tempo, transforma-se, adquirindo novos valores sociolingüísticos e, nessas transformações, não aparecem o certo e o errado e sim, o diferente.

A área de conhecimento que mais tentou explicar o processo de aprendizagem, tendo como ponto de partida o sujeito, foi a psicologia, tanto na abordagem construtivista quanto na corrente sócio-histórica.



O construtivismo (Ferreiro e Teberosky, 1986) descreve como o indivíduo constrói seu conhecimento, caracterizando o aluno como principal responsável por sua aprendizagem. Emília Ferreiro defende a idéia de que é preciso enriquecer a imagem empobrecida que se tem da língua escrita e da criança, devendo considerar a primeira como um sistema de representação da linguagem e não como a transcrição gráfica de unidades sonoras, e a segunda como um sujeito cognoscente, que pensa e constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu e não reduzir as crianças apenas a um aparelho fonador que emite sons. Nesse sentido, o objetivo do processo é proporcionar oportunidade de uso da escrita, a fim de levar a criança à compreensão da estrutura da língua, entendida como um sistema de representação da linguagem.

De acordo com a contribuição do construtivismo, os “erros” de escrita são considerados como indicadores que evidenciam etapas construtivas do processo. Na concepção construtivista, o respeito à espontaneidade da criança é bastante valorizado, uma espontaneidade que não deve ser entendida “como fazer o que se bem entende, de qualquer forma e sem interferência de ninguém”, mas sim como uma forma da criança poder se expressar com liberdade, mostrando suas hipóteses presentes. Cabe ao professor, além de propor atividades, mediar esse processo, orientando e indicando os caminhos a serem seguidos e, se preciso, dizer ao aluno quando o caminho escolhido por esse está errado. Isso não deve ser considerado uma atitude castradora mas sim uma forma de impedir que o aluno insista no erro.

O professor deve ter como ponto de partida a motivação das crianças, explorando suas fontes de interesse. Bloquear a espontaneidade do aluno é sinônimo de tornar o processo de alfabetização arbitrário e aversivo.

O professor deve, através da sua prática de sala de aula, propiciar condições para que a criança estabeleça relações concretas com o mundo em função de seus próprios interesses, baseando-se nos usos sociais e não escolar, da escrita. Para uma prática significativa, o professor deve ter consciência de que a leitura é uma necessidade social e individual.

Na abordagem sócio-histórica, temos como representantes Vygostsky, Luria e Leontiev. Segundo essa corrente, todo o processo é realizado através de processos interativos entre o sujeito e o outro. Acredita-se que o indivíduo só constrói significados através da interação.

Luria (1988) considera as habilidades que as crianças desenvolvem antes de entrar na escola, responsáveis por capacitá-las na técnica da escrita. Através de estudos, descreveu como a criança aprende o funcionamento da linguagem escrita e como aprende a usá-la para atingir seus objetivos. Percebe-se que, num primeiro momento, a criança faz apenas rabiscos não diferenciados, sem sentido, sem significado que não podem ser considerados como escrita. Nesse estágio a escrita mais atrapalha e confunde do que auxilia a memória. Já num segundo momento, os tracejados passam a ter significado e começam a ser usados como meio para atingir um fim.

Tanto Luria (1988), quanto Vygostsky (1984), descrevem e analisam como se desenvolve o simbolismo na escrita. Ambos dão grande importância ao desenho; para eles a criança utiliza os desenhos (sua escrita pictográfica) para expressar seu pensamento e como meio para registrar algo.

Vygostsky considera a brincadeira do faz de conta e o desenho como grandes contribuidores para o desenvolvimento da linguagem escrita. A questão central estudada por eles é a simbolização, que passa pelo brinquedo e o desenho até a escrita; assim o desenho e a brincadeira são considerados percursos da escrita.

A corrente sócio-histórica também defende a idéia que o professor deve respeitar e reconhecer as habilidades desenvolvidas pelas crianças nas suas tentativas de expressar seus pensamentos. Segundo essa abordagem, a maneira mais natural de se ensinar a linguagem escrita para as crianças é através das situações de brinquedo, ou seja, colocando-as desde cedo em contato com a escrita, fazendo as letras tornarem parte de suas vidas. Com o contato com o adulto, elas próprias sentirão necessidade de ler e escrever. Cabe ao professor acompanhar e estimular esse desenvolvimento, despertando o interesse da criança. É preciso que o ensino da leitura e da escrita sejam algo significativo, necessário e relevante para elas.

Ao se falar em leitura e escrita relevante é necessário resgatar o conceito de texto, entendendo-o como sendo toda porção escrita ou falada que possui significado e sentido para quem lê; ressaltando que, essa textualidade só ocorre na interação.

O conceito de texto pode ser definido como sendo todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente, dentro de uma determinada situação discursiva (CENP, 1991). Um texto só pode ser considerado como tal, se proporcionar algum significado para quem o lê, portanto, o que assegura a textualidade é a unidade de sentido. Por sua vez, essa unidade de sentido está diretamente ligada à história de vida, ao conhecimento cognitivo do leitor, ou seja, o sentido do texto só será conseguido à medida em que os universos culturais de autor e escritor se aproximarem.

## **4. CAPÍTULO III - Características da concepção funcional de leitura**

Diferente da concepção tradicional que vê a leitura como sendo o simples ato de transformar o escrito em oral, na concepção funcional acredita-se que a leitura se realiza através da apreensão do significado; a leitura é considerada como sendo a capacidade de dar sentido ao texto e não como a simples decifração de sinais. Saber ler consiste em compreender o que foi lido e não apenas em oralizar palavras que não possuem significado ou relevância.

A leitura significativa é a busca por significados; ler é buscar em textos respostas para o que se procura; é a complementação de conceitos, de informações já pré concebidas. De acordo com essa perspectiva, a compreensão dos textos é vista como a base do aprendizado.

Segundo Foucambert (1980), o aprendizado da leitura se dá através da interrogação, da mobilização do conhecido para se descobrir o desconhecido. Ocorre através da reflexão do conteúdo lido e da consciência de que alguém faz uso deste, ressaltando assim sua funcionalidade.

Para Foucambert, a leitura e escrita só é possível quando os leitores podem relacioná-la ao que já sabem, complementando e refletindo sobre seus pontos de vista.

É através da leitura que se conhecem novos pontos de vista, novas experiências, o que possibilita repensar os próprios pontos de vista, confrontando-os com outras possibilidades. Através da leitura, é possível confrontar ou interligar os pontos de vista com os explicitados nos textos, descobrindo assim novas significações, outros sentidos.

Na concepção de Foucambert (1980), a leitura proporciona a descoberta de idéias e de pontos de vista diferentes dos que o leitor possui. Foucambert define leitor como sendo aquele que tenta, através da leitura, descobrir as idéias de um outro para interpretar, compreender suas próprias idéias. Para ele, ler é ser questionado pelo mundo e por nós mesmos; é saber que certas respostas podem ser encontradas na escrita; é poder ter acesso a essa escrita; é construir uma resposta que integre uma parte das informações novas a tudo o que já sabemos.

A leitura possibilita a aquisição e a troca de conhecimento. Ela nos permite não só conhecer uma realidade ou uma ficção como também compreender e questionar essa descoberta. O questionamento e a capacidade crítica aumentam conforme o número de informações que o leitor adquire; quanto maior o número de informações mais ativamente o indivíduo participa na comunicação humana. Neste sentido, o livro é uma forma de se comunicar, de expressar as próprias idéias e de conhecer as idéias dos outros, é uma troca de conhecimento, informações.

Cagliari (1989, p.155) define leitura como sendo “toda manifestação lingüística que uma pessoa realiza para recuperar um pensamento formulado por outra e colocado de forma escrita.” Na perspectiva deste autor, a leitura é vista

como uma atividade profundamente individual uma vez que diferentes leitores podem interpretar o mesmo texto de formas diferentes. Caracteriza-a como sendo uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização e reflexão. A escrita social possui características e funções diferentes, propiciando, dessa maneira, leituras diversificadas em função dos diferentes gêneros de textos que existe.

Ainda para Cagliari (1989), o leitor lê para buscar respostas às suas dúvidas ou para complementar suas informações, e escreve quando sente necessidade de expressar, explicitar seus pontos de vista. De acordo com sua concepção, ler é dar significado e não apenas extrair sons de letras. A leitura é entendida como uma habilidade que precede a escrita, embora o objetivo da escrita seja a leitura. Ela proporciona a aquisição de conhecimento, de informações, de cultura, de explicações sobre a realidade que se vive, possibilitando tanto experiências a nível de conhecimento como com relação à estrutura formal da língua escrita.

Por outro lado, na concepção de Lajolo (1993, p.114) “lê-se para entender o mundo, para viver melhor. Em nossa cultura, quanto mais abrangente a concepção de mundo e de vida, mais intensamente se lê, numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela.” De acordo esta concepção, é possível destacar a função social da leitura, visto que seu aprendizado está ligado não só à necessidade individual mas também social; aprende-se para a vida e não para a escola, percebe-se o uso social e não apenas escolar da leitura.

A concepção funcional entende a leitura como sendo uma atividade muito mais para os olhos do que para os ouvidos, uma vez que se acredita que o significado precede a oralização, ou seja, através da memória visual obtém-se o significado de imediato e, no caso da oralização, a leitura torna-se lenta e muito do sentido se perde.

Para Smith (1989), a leitura se dá por fixações amplas dos olhos, englobando várias palavras, que só possuem sentido quando analisadas dentro do contexto. Segundo ele, a leitura não se processa palavra por palavra, mas por blocos, que constituem unidades de informação, podendo um vocábulo, às vezes, consistir sozinho tal tipo de unidade. Os olhos do leitor avançam ao longo do texto por saltos e fixações breves, nas quais se apreendem as informações; essa apreensão será maior ou menor dependendo das informações não visuais que o leitor possui.

Ainda segundo tal concepção, toda leitura tem uma finalidade; o leitor processa-a com o intuito de que ela o auxilie de alguma forma; é nesta perspectiva que se coloca a questão da funcionalidade da leitura.

Segundo Smith (1989), a aquisição da leitura e da escrita ocorre da mesma forma que a fala. Primeiro aprende-se o significado dos objetos para depois expressar suas relações sobre ele através da fala ou da escrita. Assim, o autor realiza uma crítica à concepção tradicional de leitura e escrita a qual consiste no montar e desmontar palavras, priorizando a decodificação de letras e a oralização. Para ele, o processo de análise e síntese da palavra em unidades menores será

usado apenas para itens estranhos a esse universo. Smith acredita que raramente o leitor competente chega a analisar palavras, pois o contexto normalmente dá pistas suficientes para seu entendimento. É esta interação das pistas visuais - das informações impressas no papel - com o conhecimento armazenado na memória do leitor - as chamadas informações não visuais -, que se torna possível antever, ou prever, o que se encontrará no texto.

A leitura é, portanto, vista por Smith (1989, p.17), como sendo “uma atividade construtiva e criativa tendo quatro características distintas e fundamentais - é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão.”

A natureza objetiva está relacionada à funcionalidade, ou seja, lê-se com a finalidade de descobrir algo, complementar informações que já se possui. A leitura é seletiva porque, ao ler, prestamos mais atenção nas informações relevantes, naquelas que nos interessa; é antecipatória porque nossos objetivos definem nossas expectativas; e a compreensão é vista por ele como sendo a base e não a consequência da leitura.

Para Smith (1989) a leitura também é considerada produção de sentidos, ou seja, um texto para possuir sentido depende das informações conhecidas previamente pelo leitor. Assim, a leitura é vista como uma interação entre leitor e texto. Segundo ele, a interação entre produtor e leitor é o objetivo de qualquer comunicação.

Ainda para Smith (1989), a leitura crítica depende do conhecimento prévio, isto é, das informações que o indivíduo já possui sobre o assunto que está sendo visto; essas informações ele chama de “informações não visuais”. A compreensão

do texto depende da quantidade de informação não visual que o leitor possui. A compreensão do texto acontece quando as informações antigas se integram às novas; fazendo uso das informações implícitas no texto, obtém-se a compreensão.

O conhecimento prévio refere-se às recordações que tiramos de experiências passadas, sendo a base para a compreensão da linguagem e do mundo. Segundo Smith (1989, p.32) “nossa habilidade para extrair sentido do mundo, como nossa habilidade para recordar eventos, para agir apropriadamente e para prever o futuro, é determinada pela complexidade do conhecimento que já possuímos.”

Esse conhecimento anterior, que se encontra armazenado em nosso cérebro, torna-se disponível em ocasiões relevantes, tendo sempre a finalidade de auxiliar na compreensão. Portanto, a teoria do mundo que possuímos é a base de todas as nossas percepções e compreensão do mesmo; é ela que possibilita a previsão do conteúdo que o texto apresenta. O significado que os leitores compreendem, a partir do texto, é, pois, sempre relativo àquilo que já sabem e àquilo que desejam saber. (Smith, 1989). Assim, a leitura, para ser realizada, exige um intercâmbio entre a informação visual e a informação não visual. As informações não visuais auxiliam na compreensão do texto que está sendo lido; quanto maior for a quantidade dessas informações, menos o leitor dependerá da informações visuais. Quanto mais o leitor utilizar as informações não visuais que tem disponível em sua memória, menos necessitará da informação visual que está na página impressa.

Na leitura, o cérebro sempre recorre às informações não-visuais que possui para analisar uma nova informação complementando a já existente. No caso de um

texto que não apresenta muitas informações conhecidas previamente pelo leitor, este irá encontrar dificuldades para compreendê-lo e, para tanto, será necessário realizar um número de regressões, a fim de fixar o conteúdo do texto, de compreender as informações visuais.

Segundo Smith (1989), as informações não visuais que o leitor possui, ou seja, o conhecimento prévio, auxilia na compreensão do texto. Quanto maior for o repertório dessas informações, melhor e mais rápida será a compreensão. Entretanto, se a quantidade de informação não-visual for pequena, o leitor terá que recorrer às informações visuais, aquelas impressas no papel, o que acaba por comprometer e dificultar a visualização global do texto. A sobrecarga de informações acaba fazendo com que o leitor tenha que realizar pausas ou regressos para compreender palavras isoladas, o que acaba por comprometer a compreensão do texto como um todo. Smith (1989), denomina o fenômeno “visão em túnel”, como sendo a tentativa de se processar demasiada quantidade de informação visual em pequeno espaço de tempo.

Smith (1989) considera a previsão como núcleo da leitura, pois ao ler, fazem-se previsões e essas ocorrem em função da teoria do mundo que se conhece e dos conhecimentos prévios que se tem; o texto sempre indica caminhos, pistas para sua compreensão.

Ao falar sobre “previsão”, Smith refere-se às várias possibilidades traçadas pelo leitor, o qual, possuindo um conhecimento prévio sobre o determinado assunto que o texto trata, formula perguntas apropriadas com a finalidade de encontrar respostas relevantes, desconsiderando as possibilidades improváveis, reduzindo incertezas e eliminando alternativas irrelevantes. Assim, Smith (1989,

p.34) lembra que “os leitores preocupados diretamente com as palavras na frente de seus olhos terão problemas para realizarem previsões, terão problemas para compreensão do texto.”

A leitura tem muitas vezes a característica de uma antecipação seguida de confirmação. Essa antecipação ocorre em função das informações não visuais, do conhecimento prévio que o leitor possui sobre determinado assunto. Segundo Smith (1989), lê-se fazendo previsões, sempre levando em consideração o significado do todo do texto

Para Kato (1985), o leitor idealizado pelo modelo funcional também é aquele que se apoia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade de prever o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas. Segundo ela, o bom leitor, ao ler, seleciona as mensagens importantes, concentrando-se mais nos conteúdos principais do que aos detalhes.

Voltando a Smith (1989), a leitura deve ser rápida para que o cérebro fixe com eficiência as informações que estão sendo recebidas. A leitura lenta, muito usada no método tradicional, implica em dar uma atenção demasiada a detalhes, dificultando com isso a análise dessas informações ou conduzindo o leitor a uma visão em túnel. A recepção de uma grande quantidade de informações acaba confundindo o leitor ou, então, as mesmas desaparecem gradativamente por demorarem para serem processadas e analisada pelo cérebro. Quanto menor for a quantidade de informação não visual, mais necessária será a informação visual e, conseqüentemente, a lentidão dificultará a visualização global do texto.

Finalmente, ainda segundo Smith (1989), a leitura deve ser seletiva, ou seja, o leitor deve sempre extrair um sentido daquilo que lê. Este sentido está diretamente relacionado com as informações que esse indivíduo já possui; caso essas informações não sejam muito apuradas, desenvolvidas, a compreensão da leitura será mais difícil ou até mesmo impossível.

## **5. CAPÍTULO IV - Concepções e práticas docentes**

Serão abordadas nesse capítulo as concepções sobre leitura que os professores possuem e as práticas pedagógicas empregadas por eles.

É comum encontrar educadores que possuem uma preocupação excessiva com os “métodos”, pois buscam um “instrumento seguro” para ensinar a ler e a escrever. Essa preocupação é uma característica marcante dos professores que trabalham segundo o modelo tradicional de leitura e escrita. Muitos desses professores entendem métodos como sendo meramente um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para se atingir um fim, ou seja, um conjunto programado de atividades para o professor e o aluno.

Para Kato (1985, p.4), “qualquer método, para ser eficaz, deve ter a ele subjacentes hipóteses claras sobre a natureza da aprendizagem desse objeto. Além disso, para ser eficazmente usado, exige que seu aplicador tenha consciência dessas hipóteses. Essa consciência dará ao professor uma segurança maior de sua prática e o levará a reformular sua metodologia a partir da evidência que irá encontrar durante essa prática.”

Para Smith é fundamental que o professor compreenda o objeto de conhecimento com que irá trabalhar, pois somente dessa maneira poderá desenvolver uma ação pedagógica consciente. O autor não valoriza muito os métodos de ensino, pois acredita que não oferecem ao professor o fundamental, que vem a ser a “compreensão do objeto de conhecimento que está oferecendo aos alunos e do processo através do qual se dá a sua aprendizagem.”(Smith 1989, p.9)

Por reconhecer a importância da intervenção do professor na aprendizagem da criança, Smith (1989) julga fundamental que o professor possua conhecimento sobre o processo de aprendizagem da leitura, para que possa desenvolver uma ação pedagógica consciente.

Numa recente pesquisa das 3as. e 4as. séries do ensino público de 1o. grau na região de Campinas, Grotta (1994) constatou que a grande maioria dos professores demonstrou possuir uma concepção mais funcional sobre leitura, ou sejam, privilegia a apreensão do significado no ato de ler. A nível teórico, apenas uma pequena minoria ainda mostrou-se adepta da concepção tradicional, mecanicista, preocupada apenas com os aspectos formais da escrita

De acordo com o trabalho realizado por Grotta (1994), foi possível constatar nas entrevistas realizadas, um grande avanço com relação à concepções de leitura e escrita que os professores demonstravam. No entanto, a descrição das atividades pedagógicas desenvolvidas por eles demonstrou que suas práticas não correspondiam às suas concepções. Muitos deles, embora na teoria se preocupassem com a apreensão dos significados, entendendo leitura como sendo uma forma de transformação social, realizavam suas práticas pautadas no modelo

tradicional, através de exercícios mecânicos para a aprendizagem e treino da leitura.

A concepção tradicional é caracterizada por enfatizar os aspectos formais da escrita, como pronúncia correta, respeito à pontuação, etc. Nesta concepção, nota-se que a preocupação central dos professores é com o ensino das técnicas da leitura, que é vista como um fim em si mesma, ou seja, desconsiderando o seu caráter simbólico.

As metodologias pautadas na concepção tradicional de leitura têm como principal objetivo ensinar a ortografia e a gramática das frases. As práticas pedagógicas consistem em exercícios artificiais de perguntas e respostas, de repetição de estruturas, memorização e cópia. Os professores que trabalham com os aspectos formais da leitura aspiram a que seus alunos leiam com melhor entonação, pronunciando as palavras corretamente, respeitando a pontuação; que aumentem o vocabulário; percam a inibição ao lerem em público; etc. Geralmente o material utilizado por esses professores na leitura são os textos de livros didáticos e escolhidos geralmente de forma acrítica.

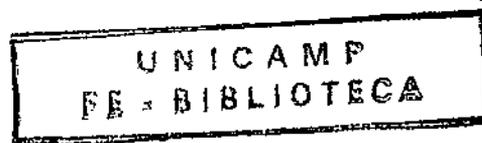
Além disto, os professores que desenvolvem atividades de leitura baseadas na concepção tradicional, valorizam demasiadamente a memória auditiva pois acreditam que é após a oralização que se obtém a significação. Verifica-se que a maioria das atividades desenvolvidas em sala de aula solicitam mais a memória auditiva do que a visual; a prática da leitura em voz alta destaca-se na maioria da

atividades. Tais práticas pedagógicas baseadas na concepção tradicional, tentam desenvolver apenas a oralização do texto escrito, hipervalorizando a pronúncia correta e desprezando o mais importante: a compreensão do texto lido.

Para Grotta (1994, p.44) “a problemática em si não está nas atividades de leitura a serem realizadas em voz alta, mas no fato destas serem o primeiro contato que o aluno venha a ter com o texto escrito.” Essa prática pode induzir o leitor a acreditar que, para compreender um texto, é necessário inicialmente oralizá-lo, reforçando a idéia de que a leitura é uma atividade para os ouvidos e não para os olhos. É relevante destacar que um texto pode ser oralizado; entretanto deve ficar claro que o significado do que se lê é anterior à oralização e independe desta.

O ensino escolar da leitura baseia-se ainda, na grande maioria das vezes, no exercício da concepção tradicional sendo, portanto, desenvolvida apenas a habilidade da oralização do texto escrito, com uma hipervalorização da pronúncia correta. A preocupação com a função social da escrita e o interesse pelo desenvolvimento da criticidade e da autonomia de pensamento são colocados em segundo plano.

Geralmente a análise do que se lê é desenvolvida através de uma atividade denominada interpretação de texto. Segundo Grotta (1994) “tal interpretação é realizada, geralmente, através de questionários ou fichas de leitura, que objetivam checar a aprendizagem do aluno sobre o sentido literal do texto. É solicitada quase que uma reconstrução literal do história lida.” Não se discute o texto, não se



“interpreta” e sim o reproduz. O que o professor espera de seus alunos é que todos interpretem um mesmo texto de uma forma única.

Segundo Cagliari (1989) o professor que espera que todos os seus alunos interpretem um mesmo texto do mesmo modo, não se dá conta de que a leitura possibilita várias e diferentes interpretações uma vez que é uma atividade individual e reflexiva.

O professor que trabalha com a concepção tradicional de leitura realiza atividades sempre com o intuito de avaliar e quantificar o que o aluno aprendeu, de controlá-lo, de mantê-lo ocupado. Dificilmente permite que seus alunos expressem suas opiniões próprias e geralmente exige que eles reproduzam texto.

Observa-se, portanto, uma valorização muito maior da escrita do que da leitura, uma vez que “a escrita é passível de controle, enquanto que a leitura não, pois a compreensão do que se lê escapa à ação do professor.” (Grotta, 1994, p.5)

Escrever e ler são duas habilidades desenvolvidas paralelamente; no entanto, a escola enfatiza muito mais a primeira que a segunda, simplesmente por ser mais fácil de ser avaliada e controlada.

As práticas pedagógicas, pautadas na concepção tradicional de leitura, limitam-se a cumprir um papel burocrático, não sendo realizadas como buscas de informações, da história, ou mesmo do prazer e da aventura do desconhecido; por esse motivo, acaba causando um desconforto ao aluno e tornando-se uma atividade desprazerosa.

Por outro lado, ainda segundo Grotta (1994, p.20), os professores que atuam com a concepção funcional, almejam desenvolver, através da leitura, habilidades como: “entendimento e interpretação do que se lê; hábito da leitura; busca por mais informação, cultura e compreensão da sociedade em que se vive; criticidade; aumento de vocabulário e maior imaginação e criatividade para as redações de seus alunos.” Tais professores tentam através das atividades, fazer com que o aluno estabeleça relações entre as informações que já possui com as que o texto fornece, tornando-se capaz de expressar suas próprias opiniões. O material utilizado para realizar tais atividades são textos de literatura (infantil e juvenil), poesia, lendas, crônicas, contos, textos informativos de jornais e revistas, etc.

Para desenvolver adequadamente a interpretação de texto é preciso que o professor assuma uma nova concepção de leitura. Deve ter consciência de que, ao trabalhar com um determinado texto literário, por exemplo, cada aluno poderia interpretar esse mesmo texto de maneira distinta dos demais colegas. Para interpretar um texto literário é preciso que este possibilite pensar, refletir,

argumentar, o que já não ocorre com um texto do tipo manual de instrução, o que prevê que a interpretação do leitor aproxime ao máximo da intenção do autor.

O professor deve estar constantemente proporcionando leituras relevantes e valorizando sempre as construções feitas por seus alunos, incentivando-os mais e mais a praticá-las. Deve, através da sua prática de sala de aula, propiciar condições para que a criança estabeleça relações com o mundo em função de seus próprios interesses. Tal idéia recoloca a questão do uso social e não escolar da leitura e escrita. Para uma prática significativa, o professor deve ter consciência de que a leitura é uma necessidade social e individual.

O papel do professor, no início da aprendizagem, não deveria ser o de simples transmissor de conhecimento, mas sim o de facilitador da aprendizagem, criando situações significativas capazes de dar condições às crianças de se apropriarem do conhecimento. É indispensável que a escola proporcione oportunidades de utilização da leitura escrita em contextos significativos, familiarizando os alunos aos diversos portadores de textos como livros, jornais, cartazes, etc., permitindo que os alunos observem, explorem, questionem, enfim, experimentem os vários usos da escrita no mundo em que vivem. Dessa forma a escola estaria favorecendo principalmente os alunos que não tiveram oportunidades de viver essas experiências no meio social e familiar.

A função da escola deveria ser a de instrumentalizar o indivíduo para que possa buscar o conhecimento de que sente necessidade; seria a de ampliar os horizontes dos alunos, e a leitura, por ser capaz de proporcionar essa autonomia de aprendizagem e pensamento, deveria ser colocada em um plano prioritário pelos professores.

Uma das falhas constatadas nas práticas dos professores é que poucos se preocupam em adequar as leituras às clientela com que estão trabalhando. Talvez a razão principal disso é que poucos professores possuem o hábito da leitura, por falta de tempo, incentivo ou dinheiro e, em consequência disso, geralmente indicam para seus alunos livros que nem sempre despertam o interesse da criança. Deve-se ressaltar, no entanto, o grande progresso observado nas publicações sobre literatura infanto-juvenil, com muitas obras de boa qualidade. Com relação à falta de hábito do professor pela leitura, a solução seria este desenvolver o hábito junto com seus alunos, pois dessa forma, além de descobrir o gosto pela leitura e sua importância, saberia trabalhar com essa atividade de forma relevante e não aleatória, valorizando não só a avaliação e o controle, mas acima de tudo, a compreensão.

É preciso que os professores propiciem situações de desenvolvimento da leitura, sempre partindo da leitura significativa e relevante para o leitor, estimulando e promovendo condições de leitura agradável baseadas no interesse e não no controle. Para auxiliar no processo de aquisição da escrita, o professor deve torná-lo agradável e relevante para o aprendiz, e a maneira mais coerente de fazer isso é ensinar a língua partindo de situações sociais reais, visando sempre os usos sociais da língua e não de situações descontextualizadas e distantes da realidade da criança.

O professor muitas vezes não percebe que, no dia-a-dia, o leitor moderno possui uma flexibilidade muito grande no ato de ler, utilizando diferentes estratégias e adequando-as às suas necessidades, ou melhor, às suas situações sociais.

Silva (1986), argumenta que se lê muito pouco na escola e quando se lê, nem sempre são livros que despertam o interesse e o gosto dos alunos pela leitura. Segundo ela, “uma leitura que aprofunda os temas e questões trazidas pelos textos escritos e debatidos, esclarece dúvidas, fornece informações, diverte e apaixona.”(p.3)

Retornando ao trabalho de Grotta (1994), é possível constatar que embora tenha sido alterado o conceito que o professor possui sobre leitura, quase a totalidade das atividades desenvolvidas por ele, ainda permanecem baseadas na concepção tradicional. Entretanto, a autora ressalta que muitos professores encontram-se em um processo de conhecimento e adaptação da ‘nova’ concepção de leitura e em busca de atividades mais adequadas com esses novos pressupostos. Para ela, a busca por práticas pedagógicas mais coerentes e eficientes tem levado muitos professores a participarem de cursos, principalmente de alfabetização, oferecidos pelos órgãos centrais das secretarias de educação.

No entanto, tais cursos de reciclagem só auxiliam o professor, se aqueles estiverem integrados a um projeto pedagógico desenvolvido por toda a equipe de docentes da escola.

O ideal seria que o processo de reciclagem de professores não se restringisse apenas a palestras e cursos, mas sim que houvesse uma maior e constante integração entre teoria e prática. Para que isso ocorra faz-se necessário

não só que os responsáveis pelos cursos de reciclagem participem mais ativamente dentro da escola de forma a facilitar a reflexão dos professores sobre suas práticas, fornecendo-lhes maior fundamento teórico, como implica também em novas formas de organização dos docentes na escola. Segundo Leite (1992), é fundamental resgatar o caráter coletivo da ação pedagógica na escola, uma vez que é considerada condição básica para o desenvolvimento de qualquer projeto pedagógico. A ação pedagógica deve ser contínua e constante para que possibilite a ação e reflexão sobre a teoria e a prática bem como a construção de novas práticas.

## 6. CAPÍTULO V - Leiturização

Até a década de 60 o *saber ler* estava vinculado ao *saber decifrar*; porém, com o decorrer dos anos, em função das novas exigências sociais, a leitura assumiu um papel bastante diferente e passou a ser entendida em função da significação, da compreensão, e não mais da simples decifração de palavras, numa atividade sem sentido e sem relevância.

Para Paulo Freire, o ato de ler não se esgota na pura decodificação da palavra escrita, pois abrange o que ele chama de “inteligência do mundo”. Para ele, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” (Freire, 1984, p.22)

Para Foucault (1980), a leitura significativa é a busca por significados, é encontrar nos textos as respostas para o que se procura, de que se tem necessidade; é a complementação de conceitos e de informações já pré concebidas.

A leitura, além de possibilitar ao leitor o conhecimento de determinada realidade, possibilita também a interpretação, a compreensão e o questionamento dessa realidade.

Ainda segundo Foucault (1980), para ser capaz de compreender algum tipo de texto, é necessário que o aluno possua as informações não visuais, responsáveis por grande parte da compreensão. Neste sentido, é função da escola possibilitar ao aluno acesso as diversas áreas de conhecimento através do contato com diferentes tipos de textos, ampliando dessa forma o seu repertório de informação não visual. É função da escola contribuir para transformar o aluno em um leitor não só dos textos escolares, mas principalmente dos textos que circulam no meio social.

Nesse contexto, a função do professor é a de inserir e manter o aluno nas redes de comunicação escrita conduzindo suas práticas em sala de aula, a partir de textos conhecidos e utilizados pelos alunos, como os textos de publicidade, de jornais, revista, histórias em quadrinhos, histórias de ficção, etc., até envolver as redes mais completas, como a literatura nacional e internacional.

Segundo Foucault (1987), para se aprender a ler, é necessário estar integrado em um grupo social que possua o hábito da boa leitura, da leitura de qualidade; é preciso manter o não-leitor em contato com materiais escritos que ele

necessita no seu dia-a-dia, aumentando dessa forma o seu repertório de informações não visuais, possibilitando um contato constante com vários tipos de leitura, com vários estilos lingüísticos. Em síntese, é preciso, estar integrado às redes de comunicação; estando inserido nessas redes, ampliam-se as experiências o que possibilita uma participação mais crítica e ativa.

Também para Silva, (1981) é preciso estar inserido nas redes de comunicação escrita para se ter acesso aos bens culturais, tendo em vista que “o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros.” ( p.31)

Foucambert (1980) vê a leitura num âmbito social bastante amplo, considerando-a como uma tarefa que extrapola a escola, envolvendo não só a formação de professores mas também a participação de pais; sugere a formação de uma ampla rede de bibliotecas em bairros com a colaboração de empresas para que se estabeleça um intercâmbio entre as ações de informação e formação. Para ele, a biblioteca é um local coletivo de circulação e produção de informação, através de consulta à escrita; sua principal função seria a de permitir ao leitor encontrar-se com os escritos sociais e desenvolver as técnicas para utilizá-los.

Para o autor, o indivíduo adquire um poder individual através da leitura. Segundo ele, é através dela que o leitor utiliza as idéias escritas em um texto para compreender as suas próprias. Esse fato possibilita ao leitor um distanciamento da informação, evidenciando um aumento de poder sobre o mundo e sobre si próprio;

isto ocorre através da reflexão a partir dos conhecimentos que possui em confronto com os que está adquirindo.

Para Foucambert, o poder está ligado à própria natureza da comunicação escrita na sua exigência de distanciamento e de teorização:

“... à noção de poder, que está ligada à própria natureza da comunicação escrita na sua exigência de distanciamento e de teorização: o poder sobre si mesmo; o poder de se conhecer, de se compreender e de situar-se; o poder sobre sua maneira de aprender, sobre a gestão de seu tempo e de seu espaço; o poder de participar da vida, das decisões, dos projetos de diferentes grupos; o poder sobre o ambiente físico e social para compreendê-lo, transformando-o e agindo sobre ele através de produções. Essa ampliação do poder, sob suas múltiplas formas, é que justifica as atuais razões de ir ao encontro da escrita - uma escrita que ainda não se sabe ler, mas que responde ao esforço teórico exigido pela prática; uma escrita à qual será preciso atribuir um significado, mobilizando o que já se sabe para dela extrair informações suplementares; uma crítica que obriga a desenvolver técnicas para realmente utilizá-la: as verdadeiras técnicas rumo a uma verdadeira escrita...” (Foucambert, 1987, p.34)

Assim, todo o indivíduo que pretende adquirir tal poder sobre o mundo precisa, antes, estar inserido numa rede de comunicação bastante ampla; necessita estar integrado a um grupo que utiliza a escrita para viver e não somente para aprender a ler; deve estar em contato com diferentes tipos de informação, tornando-se não só um destinatário de informações mas também um interlocutor do que o autor produziu.

Ainda citando Foucambert (1988, p.120), “Ser leitor é sentir-se comprometido com seu estar no mundo e com a transformação de si, dos outros, das coisas; é acreditar que se apreende o mundo quando se compreende o que o faz ser como é. Essa compreensão é inseparável da ação para transformá-lo e,

graças à escrita, para teorizá-lo.” Para ele, a grande maioria da população, cerca de 80%, enquadra-se numa das três categorias de não leitores: as do *analfabetos*, os quais são incapazes de ler ou escrever qualquer tipo de texto; os *analfabetos funcionais*, os quais tiveram, um dia, a oportunidade de frequentar uma escola, mas que, por não utilizar a leitura e escrita, acabaram por esquecer essas habilidades; e o *iletrismo*, que se caracteriza pelo afastamento do indivíduo das redes de comunicação. Tal condição é marcada pela exclusão do cidadão das informações vindas do meio social, impedindo-o de desenvolver o seu poder individual como leitor, ou seja, privando-o do direito de compreender e de questionar uma realidade com o intuito de transformá-la. Essa exclusão ocorre nas sociedades em que a leitura é monopólio de uma pequena minoria, a classe dominante, a qual, entendendo leitura como sendo um instrumento de conquista de poder, exclui a maioria da população.

Na concepção de Foucambert (1988, p.121) “o acesso à leitura de novas camadas sociais implica que a leitura e produção de texto se tornem ferramentas de pensamento de uma experiência social renovada; ela supõe a busca de novos pontos de vista sobre uma realidade mais ampla, que a escrita ajuda a conceber e a mudar...” Para tanto, o autor defende a idéia de uma “política de leiturização” a ser desenvolvida a partir da equipe pedagógica da escola mas envolvendo toda a sociedade. Entretanto, é preciso ressaltar que as mudanças na área educacional não ocorrem rapidamente, sendo resultados de um processo que envolve muita dedicação e estudo dos profissionais, visando alterar suas concepções teóricas, na

tentativa de adequar suas práticas pedagógicas às novas necessidades sociais e às novas concepções de cidadão.

É necessário que os professores preocupados com a formação da cidadania possuam respaldo teórico para desenvolver seu trabalho e superarem as dificuldades enfrentadas no dia-a-dia da sala de aula. É também fundamental, que exista na escola o exercício coletivo e constante reflexão sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido, uma vez que as trocas de experiências são fundamentais para assegurar o êxito das práticas pedagógicas.

Isto sugere que, para se realizar um trabalho relevante de forma eficiente, é necessário não apenas a boa formação do professor, como também uma nova forma de estrutura e organização da escola, em especial do próprio corpo docente. A organização dos professores em grupos possibilitará que desenvolvam um trabalho pedagógico contínuo, a partir de diretrizes comuns, onde consigam unir a teoria à prática, através do contínuo processo entre ação e reflexão. Tal proposta, para ser realizada dentro da escola, implica na democratização efetiva das relações intra-escolares, uma das condições necessárias para a escola cumprir sua função social.

Segundo Leite (1992, p.26), alterar as relações intra-escolares implica “em uma maior participação dos docentes no planejamento e desenvolvimento da ação pedagógica, reconhecendo assim que, os professores têm o direito e o dever de participar na elaboração das normas e planos que irão desenvolver na escola. Tal diretriz é parte fundamental do processo de democratização interna da escola.”

Além disto, é preciso que seja criada, pela equipe pedagógica da escola, uma política de leiturização capaz de atender as necessidades individuais e sociais; caberia a essa equipe definir as diretrizes pedagógicas, as quais seriam estabelecidas a partir da reflexão coletiva dos membros da escola sobre o que é leitura e qual a sua relevância na vida do aluno, devendo, a partir daí, estabelecer as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas e os meios de avaliação. Para êxito no processo de ensino, é preciso que o professor tenha bem claro que tipo de indivíduo ele quer formar e qual a importância da leitura na vida do indivíduo e para a sociedade.

De acordo com essa nova política, a função do diretor escolar não seria a de centralizar o poder, mas de promover condições dentro da escola para que essa política de leiturização obtenha sucesso. A existência de um projeto pedagógico elaborado e refletido por todo o corpo docente da escola, parece ser uma das condições para o êxito do aprendizado da leitura, uma vez que os professores conduziriam suas práticas de acordo com as diretrizes estabelecidas pela equipe pedagógica da escola, não se baseando, assim, em escolhas arbitrárias e/ou individuais.

A promoção de uma ação pedagógica coletiva na escola implica na democratização interna da mesma, o que permitirá maior autonomia ao professor, possibilitando uma profunda alteração das relações no âmbito escolar. É importante que o professor tenha tempo, espaço e direito tanto de planejar como de desenvolver sua ação pedagógica, a qual deve ser estabelecida pelo coletivo do corpo docente, em função do grupo de alunos com que irá trabalhar. Assim, o sucesso de tal empreendimento parece depender do trabalho coletivo do corpo docente, projeto este que deve ser planejado e desenvolvido em torno de diretrizes

pedagógicas comuns, assegurando dessa forma o comprometimento do professor com o trabalho pedagógico e com a continuidade do mesmo.

De acordo com tal projeto, o trabalho docente deveria ser reavaliado constantemente e as práticas pedagógicas repensadas coletivamente a fim de se adequarem cada vez mais e melhor aos objetivos estabelecidos em consenso pelo grupo. Tal proposta confronta-se com a realidade observada nas escolas, em que as relações internas são pautadas a partir de um modelo individualista, baseados no Taylorismo e no Fordismo, que gerou uma situação em que os professores não possuem uma visão do todo, desenvolvendo um ensino compartimentalizado e sem seqüência. O professor recebe o conteúdo pronto, não cria as metodologias a serem aplicadas e conseqüentemente não adequa esse conhecimento à necessidade dos alunos e da sociedade.

Nesse processo de democratização, a política educacional deveria possibilitar acesso e permanência de todos na escola, garantindo a qualidade de ensino, dando, assim, condições para os alunos apropriarem-se do conhecimento básico e fundamental, necessário para o exercício da cidadania de forma crítica e consciente.

Tais condições parecem ser mais cruciais para as crianças oriundas dos setores mais pobres, uma vez que essa população tem pouco acesso a outras fontes culturais. A escola representa, para essas camadas, a fonte mais importante e disponível para a aquisição de conhecimentos e habilidades socialmente relevantes. Cabe, pois, à escola, colocar as crianças, principalmente as que possuem poucas informações não-visuais, em contato freqüente com diferentes

tipos de textos, possibilitando-lhes acesso a diversas áreas de conhecimento, além do contato com suas respectivas estruturas.

Desta forma, a escola pode instrumentalizar o indivíduo para que possa buscar os conhecimentos de que sente necessidade; a leitura é um destes instrumentos que proporcionam aos indivíduos autonomia de aprendizagem e pensamento.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na tentativa de destacar a importância do ato de ler, bem como as implicações, benefícios e vantagens que esta apresenta para o leitor, o presente trabalho mostrou a evolução de uma concepção tida como conservadora para outra denominada funcional. Foi visto também o poder individual que é atribuído a cada indivíduo através da leitura, possibilitando-lhe não só a compreensão do mundo mas também a sua participação no processo de transformação do mesmo.

Para tanto, faz-se necessário não só a conscientização do professor da importância do ato de ler, mas exige principalmente a criação de uma política de leiturização que ultrapasse os limites da escola, envolvendo a sociedade como um todo.

Tal política para ser desenvolvida dentro da escola, envolve uma nova forma de estrutura e organização desta e do próprio corpo docente, implicando, portanto, na democratização interna da mesma.

Nesse contexto, o papel da escola é o de instrumentalizar principalmente os indivíduos das camadas sociais menos favorecidas, para que todos tenham direito ou acesso às diferentes fontes culturais, para que possam desenvolver a autonomia de pensamento e, conseqüentemente, o poder individual obtido através da leitura.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, José J. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez Editora., 1990.
- BRASLAVSKY, Berta P. Problemas e métodos no ensino da leitura. São Paulo: Edições Melhoramentos. Ed. Universidades de São Paulo, 1971
- CAGLIARI, Gladis M. Produção de textos na alfabetização: Coesão e coerência, 1991 (MIMEO)
- CAGLIARI, Luís C. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Ed. Scipione, 1989.
- CENP - Secretaria da Educação de São Paulo: Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa de 1o. grau. São Paulo: CE-CENP, 1991
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKI, Ana. Psicogênese da língua escrita, Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FOUCAMBERT, Jean. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994
- FREIRE, Paulo. “Não sou contra as cartilhas de alfabetização”, in Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, 1986.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.  
São Paulo: Cortez, 1984.

GERALDI, João W. (org.) O texto na sala de aula. Leitura e Produção -  
Cascavel: ASSESTE, 1984.

GERALDI, João W. Portos de Passagem. São Paulo: Ed. Martins Pontes, 1991

GROTTA, Ellen C.B. - Análise das concepções de leitura e interpretação de  
textos dos professores de 3as. e 4as. séries das escolas estaduais urbanas  
de Campinas. Relatório de Pesquisa. Campinas: FE. Unicamp, 1994

GUMPERZ, Jenny C. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável, in A  
construção social da alfabetização. Porto Alegre: Ed. Artes médicas, 1991

KATO, Mary. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise  
crítica. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (42): 54-62, Ago. 1982.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática,  
1993

LEITE, Sérgio A. S. Alfabetização escolar - repensando uma prática. Leitura:  
teoria & prática, no.19, ano 11, junho, 1992

- POPPOVIC, Ana M. Alfabetização: disfunções psiconeurológicas. São Paulo: VETOR, 1968.
- SCHETTERT, Lenir S. Alfabetização: vivendo e construindo a vida. Ed. Unijui, 1985
- SILVA, Lilian L.M. e outros. O ensino de língua portuguesa no primeiro grau. São Paulo: Atual, 1986 - Projeto magistério.
- SILVA, Tereza R.N. & ESPOSITO, Yara L. Algumas reflexões sobre o conceito de alfabetização. Em SILVA, T.R.N e ESPOSITO, Y.L. Analfabetismo e subescolarização - ainda um desafio, São Paulo: Corte & EAS, 1991.
- SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 4a. edição.
- SOARES, Gilda M.R. Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita - estudo comparativo- São Paulo: Ed. América, 1977.
- SOARES, Magda B. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, (52), fev. 1985.
- VYGOSTSKY, L.S. A pré história da linguagem escrita, in VYGOSTSKY, L.S. A formação Social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança, in VYGOSTSKY, L.S. et. al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone Editora, 1988

VOLTRE, S.J. Discurso e sintaxe nos textos de iniciação à leitura. in, CLEMENCE, E. (org.) Linguística aplicada ao ensino de português. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1987 - Série Novas Perspectivas 11.

WEIRS, Telma. Projeto Ipê - Ciclo básico - Revendo a proposta de alfabetização São Paulo: Secretaria da Educação, CENP, 1985