

A ATIVIDADE DE LEITURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DO LEITOR

Ilsa do Carmo Vieira Goulart¹

Esta reflexão parte da premissa de as atividades de leituras abrangem um processo complexo e ampliado de compreensão e interação entre o sujeito e o mundo. A relação com textos envolve duas dimensões: uma de características singulares dos sujeitos, desencadeando a capacidade simbólica e interacional por meio das palavras, mediada pelo contexto social.

Outra de relação discursiva, dialógica e interativa entre diferentes sujeitos, entre o sujeito e o mundo, entre o sujeito e si mesmo, que ganha proporções diversas com o ato da leitura conforme sugere Silva (1987), numa perspectiva psicológica; ou cognitiva, de acordo com Solé (1998), Kleiman (2013); discursiva, segundo Orlandi (1996); para Soares (1998), Cagliari (2003), na medida em que é atualizada pela atividade linguística e pela produção de sentido, prática socialmente construída, conforme Chartier (1990, 1996) e Goulemot (1996).

Deste modo, percebe-se que a denominação de leitor qualificado ou competente é atribuída àquele que consegue interagir com o texto, identificando não apenas elementos explícitos no código linguístico, estabelecendo ou fazendo relações com vivências e experiências ou mesmo como outras leituras, mas também pela capacidade de construir significados a partir de elementos que não estão escritos concretamente no texto.

Portanto, faz-se necessário verificar se as atividades de leituras são compreendidas somente como um instrumento, de aprendizagem e aquisição de conhecimentos do código linguístico, ou como um meio de propiciar a participação crítica e ativa do leitor em seu contexto social. A leitura, principalmente aquela direcionada de forma autônoma e por prazer, é considerada um nível avançado no processo de formação do leitor, o que repercute diretamente no modo de compreensão e inter-relação do sujeito com a sociedade em que vive.

Considerando a complexidade do processo de alfabetização, em que estão incluídas inúmeras variáveis: aluno, professor, concepção teórica, organização curricular e institucional, metodologias de trabalho, estratégias de ensino, recursos pedagógicos, questiona-se de que modo os documentos oficiais apresentam e orientam as atividades de leitura com intuito de favorecer e incentivar a formação do leitor?

Diante desta questão este trabalho assume por objetivo compreender como as atividades de leituras apresentam-se descritas, compreendidas e orientadas pelos documentos oficiais, especificamente os cadernos de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, bem como identificar quais práticas de leitura são apresentadas como meios que viabilizam o ensino-aprendizagem no processo de alfabetização.

Para isso, busca-se uma reflexão das orientações dispostas nos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e dos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), apresentando o que os documentos oficiais, em diálogo com outros autores que estudam sobre a atividade de leitura, sinalizam ou priorizam como conceitos e práticas no processo de formação inicial do leitor.

¹ Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil. E-mail: ilsa.goulart@ded.ufla.br.

A compreensão de leitura em rede de multiplicidade textual: um olhar para os PCN

Ao tratar sobre a leitura na formação dos sujeitos leitores, os PCN de Língua Portuguesa (1997, p. 42) enfatiza a necessidade de superar algumas concepções sobre seu aprendizado inicial. Muitas vezes compreendida apenas como um ato de decodificar, de conversão de letras em sons, de que o domínio desta técnica leva a compreensão textual, o que defende ser uma “[...] concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler”.

A reflexão proposta pelo documento sinaliza uma orientação de que “[...] é preciso oferecer inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam”. (BRASIL, 1997, p. 42)

Assumir “procedimentos que bons os leitores utilizam” aparece evidenciada nas descrições do uso de estratégias de leitura, apoiado nos estudos de Solé (1998) com a antecipação, a inferência a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, a verificação das suposições, uma ação que se efetiva pela própria prática da leitura, visto que “[...] é preciso “aprender a ler, lendo”: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura”. (BRASIL, 1997, p. 42)

O documento defende que esta prática ampla da leitura se efetiva pela interação com a diversidade de textos escritos, o que propicia a utilização de conhecimentos adquiridos e a participação no ato de ler. A leitura é vista e defendida como uma prática social. Que conforme Chartier (1990, p. 136) não acontece de maneira única, mas decorre de uma prática criadora e plural, de uma prática movida por um determinado objetivo e por uma dada necessidade do leitor, cujas formas de ler se alteram conforme mudam os leitores. Os textos e as palavras, embora tentem impor ou moldar significados, fracassam, pois “[...] as práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma reduzíveis à vontade dos produtos de discursos e de normas”.

O documento discute que a atividade de leitura, fora do ambiente escolar, não se move demarcada pelo ato de aprender, decodificar palavras, responder perguntas, mas por interesses e necessidades pessoais, concretizadas de modos distintos.

O documento indica que a prática deve guiar-se pela ideia de que diferentes objetivos requerem um trabalho com diferentes textos. Com isso, sinaliza um trabalho pedagógico pautado na concepção de leitura como uma prática que se realiza por meio de várias ações. O que não significa apenas o uso de diferentes gêneros textuais, mas de se propiciar modos variados de contato com os textos.

Assim, o documento indica seis modalidades de práticas de leitura que podem ser desenvolvidas em sala de aula. Inicia-se com a *leitura diária* como uma prática constante no planejamento do professor, seja silenciosa, individualizada, em voz alta, realizada pelo próprio leitor ou como ato de escuta, como leitor ouvinte.

Outra proposta trata-se da *leitura colaborativa* que se mostra uma prática de leitura seguida de questionamentos e reflexões sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Seria uma espécie de leitura provocativa em que se interroga o texto, pensar em proximidades e distanciamentos entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, entre outras possibilidades.

Os *projetos de leitura* têm como finalidade o envolvimento dos sujeitos e a elaboração de um produto final compartilhado, apresentam-se como uma proposta que deve articular situações em que linguagem oral, linguagem escrita, leitura e produção de textos se inter-relacionam de

forma contextualizada. Os PCN destacam como situações linguisticamente significativas, aquilo que faz sentido para o sujeito, como ler para escrever, escrever para ler, ler para decorar, escrever para não esquecer, ler em voz alta em tom adequado.

As *atividades sequenciadas* assemelham-se aos *projetos de leitura*, mas sem a elaboração de um produto final de exposição, podem ser compreendidas como situações didáticas que tem por finalidade promover a leitura e privilegia a formação do leitor, como a formação “[...] de atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, constituição de padrões de gosto pessoal, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc.” (BRASIL, 1997, p. 46)

As *atividades permanentes* apresentam-se como situações didáticas com a finalidade de desenvolver práticas sociais de leitura que são propostas com regularidade e voltadas para a formação de atitude leitora. Pode-se privilegiar a escolha da obra, a leitura de deleite em ambiente fora do escolar em que se pode levar o material para casa por um tempo e se revezam para fazer a leitura em voz alta, na classe. Podem acontecer semanalmente ou quinzenalmente, por um ou mais alunos a cada vez, acompanhada ou não de uma breve caracterização da obra do autor ou curiosidades sobre sua vida.

Por último a *leitura feita pelo professor*, que pode ou não compor a *leitura diária*, mas refere-se especificamente à leitura compartilhada de textos ou “[...] de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos”. (BRASIL, 1997, p. 47)

O documento considera que é necessário refletir com os sujeitos leitores as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. Não se lê da mesma forma, textos diferentes requerem um modo distinto de leitura. Assim, tem-se textos variados para uma leitura de distração, para uso da escrita, para se estudar, ler descobrir o que deve ser feito, para identificar a intenção do escritor, para revisar e para buscar significados, de modo que o ato de ler torna-se “[...] um procedimento especializado que precisa ser ensinado em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos”. (BRASIL, 1997, p. 46)

A leitura no processo de formação do leitor, conforme os cadernos do PNAIC

Ao considerar que a Educação Básica é um direito garantido a todos os brasileiros, o Caderno 1 do Plano Nacional para Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, destaca o processo de aquisição da linguagem escrita como um direito da criança. A Lei 9.394, nas diretrizes e bases da educação nacional, estabelece que as instituições escolares, “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Art. 22).

Do direito à obrigatoriedade da frequência escolar, tem-se no amparo da Lei 9.394 áreas do conhecimento que devem ser oferecidas e garantidas pela instituição escolar, visando a formação do sujeito com vista à atuação na sociedade e à participação ativa nas diferentes esferas sociais. Dentre outros direitos, o ensino da leitura e escrita é considerado prioritário, tal como previsto no Art. 32, que estabelece no parágrafo I ter como objetivo: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

O domínio da capacidade de leitura e escrita está garantido por lei. É um direito da criança aprender a ler e desenvolver suas habilidades nos primeiros anos do ensino fundamental. Mais que um direito, o ato de ler proporciona ao sujeito a possibilidade de interagir com outros

sujeitos por meio da palavra escrita. O leitor, longe de uma recepção marcada pela passividade, é considerado um ser ativo que atribui sentido ao texto a cada leitura realizada. A palavra escrita ganha significado a partir da ação do leitor sobre ela.

Em relação às atividades de leituras o caderno de formação dos professores do PNAIC, Ano 1, Unidade 5, também enfatiza junto a importância de favorecer o contato dos alunos com textos diversos, para que, desta forma, possam não só, conforme distinção de Magda Soares (1998), se “alfabetizarem” – adquirir a tecnologia da escrita alfabética, mas também, tornarem-se “letrados”, ou seja, fazerem uso efetivo e competente desta tecnologia da escrita em situações reais de leitura e produção de textos.

Apesar de concordarem com tal pressuposto, muitos professores alfabetizadores apresentaram, durante o período de formação, indagações sobre como trabalhar a leitura de diferentes textos com alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente. Nesta perspectiva, os cadernos do PNAIC, Unidade 5, defendem a vivência, desde cedo, de atividades de leitura e escrita que “[...] as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos”. (BRASIL, 2012, p. 22).

O documento esclarece que a apropriação da escrita alfabética não corresponde ao estado alfabetizado, o que é considerado uma aprendizagem determinante, porém para que os sujeitos possam ler e produzir textos de forma autônoma faz-se necessário a consolidação das “correspondências grafofônicas”, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e de produção textual. (BRASIL, 2012, p. 22).

Ler com autonomia é compreendido no documento como a realização de uma ação independente, em que o ato de ler e escrever acontece sem o auxílio de um leitor ou escriba, propiciado pelo domínio do sistema de escrita alfabético.

Frente a tal concepção, o documento defende a definição de direitos de aprendizagem relacionados na articulação de quatro eixos do ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise Linguística, a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Trata-se de uma reflexão sobre conhecimentos linguísticos em que aprender a ler e a escrever torna-se um direito do sujeito. A leitura também é percebida e discutida em articulação com outras áreas do conhecimento como Ciências Naturais e Geografia.

A proposta apresentada pelo documento está num trabalho a partir da variedade textual, numa perspectiva do letramento em situações diversificadas de leitura e escrita. Estas situações apoiam-se nos estudos de Leal e Albuquerque (2005), agrupadas em quatro modalidades referentes ao contexto de uso social dos sujeitos.

Segundo Leal e Albuquerque (2005), primeira refere-se a situações *de interação entre o sujeito e o texto*, em que a circulação de textos mediadas causa algum efeito sobre interlocutores, seja qual for o gênero textual. A segunda indica as situações de leitura e escrita direcionadas à *construção e sistematização do conhecimento*, caracterizadas sobretudo pela leitura e pela produção de gêneros textuais como meio auxiliador na organização e memorização. A terceira remete a situações em que os sujeitos utilizam da leitura e da escrita para *autoavaliação e expressão* de sentimentos, de compartilhamento, de auxílio ao crescimento pessoal ou profissional. A quarta aponta para situações em que a escrita é utilizada para *automonitoração* de suas próprias ações, para organização do dia a dia, para apoio mnemônico, tais como as agendas, os calendários, os cronogramas e outros.

O trabalho com textos na formação inicial do leitor é apresentado pelo documento como uma atividade que priorize o desenvolvimento de diferentes capacidades e conhecimentos. (BRASIL, 2012, p. 5).

Conclusão

As orientações dispostas nos documentos oficiais indicam que a atividade de leitura torna nosso conhecimento mais amplo e diversificado. Ler escrever é visto como direito para a criança e se mostra uma ação pedagógica essencial no processo de formação do leitor. A atividade de leitura compartilhada de livros de literatura infantil, parece contribuir com os objetivos dos documentos ao entender que os livros partilham sentimentos e pensamentos, colocam seus leitores em outros tempos, outros lugares, outras culturas, ajudam a sonhar, aguçam o pensamento e incitam a fantasia. A das orientações dos documentos oficiais sinaliza para uma atividade de leitura demarcada pela pluralidade de ações.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**, Brasília: Sef/ MEC, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Nome do Cadernos do PNAIC. Brasília: MEC; SEB, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística: pensamento e ação no magistério**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2003.

CHARTIER, Roger. **História cultural: entre práticas e representações**. Tradução de M. M. Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação da Liberdade, 1996.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Org.). **Leitura e Produção de Textos na Alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.