



## LEITURA NA ESCOLA: A BASE DE TODOS OS COMPONENTES CURRICULARES

Maria da Costa Xavier<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo levanta a complexidade das tarefas de leitura como processos de aprendizagem que ocorrem ao longo da vida e que envolvem uma série de subprocessos, também bastante complexos, que devem ser coordenados entre si para alcançar o sucesso na tarefa de ler ou escrever. Aponta-se como o trabalho proposto em sala de aula deve levar em conta esses aspectos, para desenhar estratégias e atividades que visem levar em conta o conhecimento prévio dos alunos, a fim de contar com ele e promover avanços nos processos de leitura.

**Palavras-chave:** Educação; Leitura; Processos de Aprendizagem.

### ABSTRACT

This article raises the complexity of reading tasks such as lifelong learning processes that involve a series of subprocesses, also quite complex, that must be coordinated with each other to achieve success in the task of reading or writing. It is pointed out how the work proposed in the classroom should take into account these aspects, to design strategies and activities that aim to take into account the previous knowledge of the students, in order to count on it and promote advances in the reading processes.

**Keywords:** Education; Reading; Learning Processes.

### INTRODUÇÃO

A aprendizagem escolar envolve, entre outras coisas, um processo social de construção de conhecimento por professores e alunos. Estes últimos agem como aprendizes das diferentes disciplinas/disciplinas que o currículo propõe para os diferentes níveis de ensino: inicial, básico, secundário, superior.

Nesse sentido, um bom processo de ensino-aprendizagem em qualquer domínio do conhecimento, dinamizado pelos professores, deve entrelaçar pelo menos quatro aspectos: atitude comprometida e criativa com o que é ensinado e com os educandos, suficiência no conhecimento da matéria que corresponde para ensinar, conhecimento sobre o que os alunos sentem e sabem previamente sobre o assunto e conhecimento sobre estratégias pedagógicas, práticas didáticas ou adequadas ao desenvolvimento.

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Atualmente trabalha como professora ensino fundamental na Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC). Mestre em Educação Holística pela Saint Alcuin Of York Anglican College.



Reconhecemos que esses quatro aspectos constituem apenas uma pequena parte do que é o complexo mundo da escola. Ainda que outros fatores possam ser analisados, como as interações na escola, sua relação com aspectos da reprodução da ordem social ou a perspectiva do mundo escolar que dirigentes, professores, alunos ou políticos têm.

Neste artigo, vamos nos concentrar nos aspectos específicos problema dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, em relação aos modelos que oferecem suporte teórico e empírico que se mostraram eficazes na promoção desses processos. Será dado destaque ao estudo da instrução alfabética, ou seja, da aprendizagem humana e sua adaptação às condições impostas pelos ambientes das salas de pré-escola, ensino fundamental e médio, no que diz respeito à alfabetização.

## **O CONTEXTO EDUCATIVO**

No campo da formação de professores, é comum a coexistência de uma diversidade de correntes teóricas, métodos e modelos pedagógicos. Muitas dessas abordagens têm bom suporte teórico e empírico. No entanto, é possível que a forma como esses modelos são transmitidos aos educadores e a forma como muitos professores decidem assumi-los seja algo inconsciente, leve e sem confronto com as condições que a realidade institucional impõe.

Portanto, o uso de muitos modelos é deixado ao sabor da moda teórica ou pedagógica. Então, a escola é invadida, por um lado, pelas abordagens de psicólogos, sociólogos, linguistas, educadores ou economistas, que se tornaram moda na formação de professores, e, por outro, por diferentes formas de aplicação desses modelos pelos professores.

Também é possível que essas teorias, passando pela mediação dos professores, sejam ressignificadas a partir de uma perspectiva intimamente ligada às suas práticas, que se sustentam em ideias que se configuraram a partir das contribuições de diferentes disciplinas, mas que não tiveram espaço para a reflexão pedagógica. Isso significa que os resultados da pesquisa básica são por vezes implantados em uma transposição direta para a sala de aula, sem levar em conta que a pesquisa básica e a pedagogia têm intenções e funções sociais diferentes, mas não tiveram espaço para a reflexão pedagógica.



Pela apreciação deste escrito, esta variedade de modas, e em algumas ocasiões o seguimento quase cego de correntes, modelos e micromodelos, tende a seguir, entre tantos outros, dois caminhos diferentes na prática. O professor, diante das oscilações e pouca estabilidade de um referencial que norteia sua prática, prefere continuar ensinando da mesma forma que sempre fez. Ele evita refletir sobre seu trabalho, ou questioná-lo, porque isso não contribuiu em nada de concreto para o desenvolvimento de seu trabalho docente e ele pode sentir que esse maremoto de informações só o confunde.

O professor decide seguir "ao pé da letra" - a partir de sua interpretação - uma posição teórica ou um modelo específico. Ignora o que os alunos sabem no momento e o que estão dispostos a fazer. A aula torna-se, então, uma série de tarefas e rotinas que não afetam o aprendizado dos alunos. Assim, o modelo acaba se tornando uma série de rotinas rígidas e sem sentido, tanto para o professor quanto para o aluno. Cai na força do hábito.

Consequentemente, o ensino das disciplinas escolares torna-se ineficaz, porque ignora um dos pontos fundamentais que têm a ver com o que o aluno já sabe, ou não sabe, e com o que é capaz de fazer, ou não, quando se depara com novos conteúdos. Ignora mesmo o que o aluno sente e a atitude que tem perante aquele conhecimento que lhe é proposto. Ou seja, os dois caminhos acima desconhecem a história do aprendiz.

Às vezes, o professor se depara com situações sem saída, como as dos dois pontos citados. Isso pode ser devido ao fato de não terem sido formados para ensinar confiando em seus próprios critérios e julgamentos sobre a eficácia do que implementam no processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, grande parte dos professores não está acostumada a ler revistas especializadas em pesquisa educacional. Em geral, não leem regularmente literatura periódica de cariz investigativo, nem de reflexão pedagógica. Também não há ampla participação em grupos de reflexão sobre o trabalho pedagógico. A presença desses grupos ainda é muito incipiente em nosso meio.

No âmbito desse cenário, neste artigo enfocaremos a perspectiva na perspectiva na ciência da aprendizagem na escola, que advém de diferentes fontes teóricas e estudos empíricos, e que foi exposta por Bruer (1995).

Essa perspectiva se baseia em algo que parece óbvio, mas que na maioria das vezes esquecemos: para saber ensinar algo a alguém, ou seja, cooperar



com alguém para que aprenda algo, devemos saber o que a pessoa sabe e sente sobre o assunto, como funcionam os seus mecanismos de aprendizagem nas diferentes áreas do currículo e, tendo em conta os dois conhecimentos prévios, quais são os melhores cenários para favorecer a aprendizagem dos tópicos ou conteúdos específicos de cada disciplina, cenários que incluir atividades e tarefas significativo e adequado aos diferentes níveis de complexidade que estão sendo tratados de um tema específico.

## **CIÊNCIA DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA**

Os baixos resultados dos alunos em algumas avaliações, como as de competências, evidenciam a pobreza de aprendizagem ao final dos anos letivos. Perante esta situação, sugere-se a implementação em sala de aula de práticas sistemáticas, evolutivamente adequadas e que sejam coerentes com o crescente desenvolvimento das últimas décadas sobre o que sabemos sobre a compreensão humana (BRUER, 1995).

Desde a década de 1960, pesquisas sobre o funcionamento da mente humana foram promovidas. Em particular, a maneira pela qual os seres humanos resolvem problemas tem sido extensivamente estudada. Para chegar à solução de um questionamento, foi levantada a importância de explicitar os seguintes aspectos: a forma como se organiza o quadro geral do problema (como um todo geral e as partes que o compõem, que doravante chamaremos de espaço do problema) e a divisão do problema em subproblemas, ou partes menores, que levam a soluções parciais.

Estes, por sua vez, levam à solução geral de todo o problema proposto (NEWELL; SIMON, 1973). Esses achados, refletidos e devidamente apropriados pelos professores, podem ter o potencial de orientar propostas pedagógicas e estratégias didáticas. Uma consequência da pesquisa neste campo é a constatação de que diferentes estratégias são implementadas dependendo das demandas que uma tarefa impõe em uma área específica.

Essas estratégias envolvem diferentes níveis de conhecimento e/ou habilidades, por exemplo, habilidades para resolver problemas na área de física ou na área de história, ou para compor um texto. Nessa perspectiva, encontrou-se um dos caminhos que fornecem elementos valiosos para desenvolver estratégias de



ensino-aprendizagem mais eficazes: o estudo da diferença nas estratégias de resolução de problemas entre o especialista e o novato em áreas específicas. Diferença de estratégias que às vezes também pode ser explorada entre aquelas pessoas com diferentes níveis de conhecimento em uma área, por exemplo.

A abordagem de resolução de problemas mostra que uma diferença fundamental entre um iniciante e um especialista, em uma área do conhecimento, é a forma como ambos estão “visualizando” o problema e analisando os possíveis caminhos para chegar à sua solução. Ou seja, a diferença entre um e outro está no nível em que conseguem captar as dimensões do espaço do problema.

A forma como os especialistas resolvem a tarefa nos mostra, com alguma precisão, quais passos são necessários para chegar à solução. Essas etapas implicam uma série de conhecimentos e habilidades ou habilidades, que fazem parte do espaço da tarefa, e são descobertos por meio da análise da tarefa. Isso é possível graças ao fato de que as informações necessárias para a resolução de problemas são organizadas em esquemas, conjuntos de informações que destacam alguns aspectos da realidade, à semelhança de como um mapa representa um território: o mapa não é o território, nem é uma reprodução exata disso, mas dá uma ideia precisa da localização de alguns elementos importantes que ali estão localizados e nomeados.

Em suma, uma das implicações educativas desta proposta prende-se com o reconhecimento de que para promover processos de aprendizagem eficazes é necessário saber o que os aprendentes sabem sobre uma tarefa numa determinada área. Conforme observado, a tarefa é uma atividade que põe em jogo o conteúdo aprendido anteriormente, com as capacidades e requisitos para atingir uma meta de conhecimento. Nesse sentido, é preciso saber como um especialista resolve a tarefa, como o novato tenta resolvê-la e até mesmo as etapas intermediárias que um novato segue para se tornar um especialista, em uma determinada área do conhecimento.

Outro aspecto que vem sendo explorado a partir da ciência da aprendizagem em sala de aula, e que tem mostrado resultados muito interessantes para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, é o uso de estratégias por pessoas que são especialistas em uma área, mas que tentam resolver problemas em uma nova área que eles não dominam. Isso possibilitou observar com precisão as estratégias específicas para solucionar dificuldades em cada



área específica do conhecimento. Permite também ver as estratégias que têm elementos comuns para utilização em várias áreas, o que permite ver até que ponto é possível a transferência de competências de uma área para outra.

Uma perspectiva como a aqui apresentada nos direciona a atenção para os problemas específicos dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao conhecimento prévio dos aprendizes, e aos mecanismos que surgem em sua mente quando você está aprendendo algo por meio de uma tarefa específica. Também podemos dizer algo que ainda soa óbvio: permite conhecer as causas de boa parte dos fenômenos de sucesso e insucesso na aprendizagem dos alunos em qualquer disciplina.

Podemos também saber apenas quais tarefas ou atividades funcionam para ensinar algo. Mas se tivermos uma boa ideia de porque eles parecem funcionar, também é possível projetar novas maneiras que promovam o aprendizado de maneiras mais precisas e relevantes para cada situação particular da sala de aula.

Nesse sentido, a proposta que apresentamos não é um modelo pedagógico unificado. Tampouco é um método, no sentido de ensinar ao professor uma série de passos ou técnicas para que os alunos aprendam tudo o que é ensinado. É uma estrutura que encoraja o professor a projetar cenários de aprendizagem significativa que incluam sistematicamente práticas - tarefas, atividades - apropriadas, sensíveis ao desenvolvimento e consistentes com o conhecimento dos alunos e com a natureza do que está sendo estudado.

## **A LEITURA COMO APREENSÃO DA IDEIA GLOBAL**

A leitura pode ser vista como uma atividade de obtenção de informações de um código linguístico por meio de um canal visual: é decifrar caracteres. Nesse sentido, faz uso de notações ou símbolos externos que cumprem o papel de substituir as unidades de fala.

Além disso, os caracteres escritos apresentam três grandes diferenças em relação à fala, pois possuem as seguintes características: 1) são um formato visual da língua; desta forma, devem cumprir a função de transmitir mensagens numa linguagem através das combinações entre caracteres que captamos através do canal visual; 2) a permanência no tempo (o que lhes dá independência



de seus criadores), e 3) que seu aprendizado pode ser muito mais longo e estar mais sujeito ao erro do que à fala, representando o mundo através de notações (NEWELL; SIMON, 1973). Não é à toa que muitos autores consideram a fala como uma capacidade produto da evolução da espécie humana, e o sistema de escrita, como uma conquista do desenvolvimento de ferramentas inventadas pelo homem.

Mas a leitura implica também o reconhecimento de um conteúdo expresso nos textos. A leitura enquanto atividade implica também o reconhecimento dos elementos essenciais de uma mensagem escrita, ou mesmo a sua interpretação e comparação com outras informações externas.

Este processo é chamado de compreensão de leitura (RUFFINELLI, 1977). Compreensão e interpretação referem-se aos processos pelos quais palavras, frases e fala são compreendidas e interpretadas. Trata-se, portanto, de processos de informação de alto nível. Conseqüentemente, todo ato de leitura, por definição, tem dois aspectos complementares: decifrar os caracteres alfabéticos e alfanuméricos que constituem o texto e compreender e interpretar as ideias nele expressas.

De acordo com essas definições iniciais, e na perspectiva de pessoas alfabetizadas, a leitura parece ser uma atividade fácil e que não apresenta grandes dificuldades. No entanto, a leitura implica uma elevada coordenação de capacidades para atingir o seu objetivo (BRUER, 1995).

Prova disso é que a leitura apresenta muitas vezes dificuldades para alunos de todos os níveis de escolaridade (BRUER, 1995). Outra prova disso é a alta sensibilidade do conhecimento alfabético às condições do ambiente social e cultural dos indivíduos.

No início, a leitura era uma atividade profissional, apenas nas mãos de pessoas que se dedicavam a determinados ofícios, como o sacerdócio ou a elaboração de documentos oficiais e legais (FERREIRO, 2004). Num período posterior, a leitura era um saber transmitido quase naturalmente entre uma pequena elite, que, ao ser transportada para as salas de aula das escolas públicas, não tem conseguido ser transmitida com a mesma eficiência.

As crianças em processo de alfabetização inicial precisam de um grande apoio de atividades alfabéticas de adultos próximos, para consolidar seus conhecimentos nessa área, e precisam mostrar claramente a elas o significado que



a leitura pode ter, para evitar problemas futuros com essa atividade (COLOMER, 2002).

Por isso, falamos nesta seção de padrões de leitura habilidosa, nos quais os pesquisadores descobriram um padrão de salto do olhar que parece refletir uma marcha que pula os elementos mais familiares do texto e se detém nos mais difíceis, ou sobre aqueles que requerem uma elaboração mais precisa (CUE-TOS, 2002).

Isso é consistente com a descoberta do rápido reconhecimento das palavras mais familiares nos textos lidos. Para que esse processo ocorra, o cérebro da escola deve articular, em milésimos de segundo, elementos de organização lexical, sublexical, gramatical e textual (CARREIRAS, 1997).

Na leitura inicial, desde a pré-escola, as crianças têm curiosidade sobre caracteres como números ou letras. Portanto, atividades que os orientem a reconhecer esse padrão familiar em caracteres escritos devem ser implementadas com eles, como uma decoração alfabética variada e atrativa para as crianças em sala de aula, e atividades de reconhecimento de letras, palavras, escrita do próprio nome e reconhecimento de sons correspondentes às letras (CASTEDO, 2004).

Nesse momento inicial (ou em qualquer outro) os processos de compreensão leitora não podem ser negligenciados, devendo ser trabalhados em conjunto com aqueles que promovam o rápido reconhecimento dos caracteres alfabéticos e sua articulação em mensagens coerentes (REYES, 2003).

A compreensão da leitura em atividades alfabéticas iniciais depende, de forma importante, da aprendizagem de novo vocabulário (BRUER, 1995). Aprender novas palavras enriquece o conhecimento da criança sobre a linguagem e é um ponto de articulação entre os processos de decifração e a articulação dos conhecimentos prévios do leitor iniciante, aspectos cruciais para o desenvolvimento dos processos de compreensão.

O conhecimento prévio da criança como leitor iniciante fornece conteúdos que determinam o que pode ser mais acessível no início e como esse conteúdo pode ser enriquecido com o que já é conhecido (CASTEDO, 2004). A este respeito, Bruer (1995) afirma que o conhecimento prévio é tão importante na compreensão da leitura que é o melhor ponto de partida quando se deseja projetar



livros didáticos. Curiosamente, como explica o próprio autor, é um aspecto frequentemente ignorado na elaboração desses livros.

Para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão leitora, também é necessário realizar atividades que promovam o reconhecimento de estilos, dos diversos gêneros de leitura na escola e das estruturas típicas de textos comuns, como narrativas, informativos, descritivos, textos argumentativos e poemas, em atividades como leitura compartilhada (KAMHI; CATTI, 1999).

Na leitura compartilhada, o adulto lê em voz alta e faz perguntas antes, durante e depois da leitura. Nesta atividade estão integrados todos os processos relacionados à compreensão. Além disso, promove desde muito cedo uma elevada motivação para a leitura (REYES, 2003; FLÓREZ; SEPÚLVEDA, 2004).

Bruer (1995) também nos mostra como o modelo de leitura compartilhada continua sendo o melhor para reforçar as tarefas de leitura no ensino fundamental e médio. O programa descrito ali é chamado de ensino recíproco e ocorre em sessões de leitura rotacionadas entre vários alunos: ao final de cada turno, quem lê deve fazer uma pergunta pertinente ao conteúdo lido, e os demais devem respondê-la em conjunto. A princípio o professor dirige a atividade, depois deixa que um dos alunos a conduza e assim, gradativamente, torna-se mais um participante. Este programa tem mostrado grande sucesso em melhorar as habilidades de compreensão de leitura de alunos em várias escolas norte-americanas.

Programas que incorporam leitura compartilhada em pré-escolas, ou ensino recíproco, parecem funcionar muito bem, pois promovem a inversão de papéis tradicionais entre professores e alunos; eles percebem o que sabem antes e durante a leitura (o que lhes permite controlar seus próprios processos de compreensão). Além disso, esses programas reforçam o trabalho em pequenos grupos, nos quais todos os membros do grupo têm mais oportunidades de participar.

Posto isso, acima de tudo, parecem funcionar porque permitem que o aluno deixe mais claro que o que se deve fazer em uma leitura com alto nível de compreensão é captar a imagem ou ideia geral, que já foi delineada desde o início, prestando atenção aos detalhes do que está sendo lido, para melhorar, complementar ou especificar aquela imagem ou ideia. Os demais processos a ele relacionados estão subordinados a esse objetivo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de ensino-aprendizagem na escola, ou seja, os processos de construção social do conhecimento, não devem ser vistos apenas como uma série de conteúdos que vão ser ensinados, mas também devem incorporar as habilidades adequadas para a aquisição de aquele conteúdo. Nesse sentido, as tarefas de leitura e escrita devem ser apresentadas como atividades em todas as dimensões de sua complexidade. As diferentes ações promotoras do conhecimento da leitura e da escrita devem aproveitar a curiosidade pelo que se escreve nos períodos anteriores ao seu ensino formal na escola primária.

O cultivo dessas habilidades não deve parar nesse ponto. Deve ser ampliado e aprimorado à medida que os alunos passam pelo ensino fundamental e médio, para os quais as estratégias de leitura e escrita, na interação social, parecem favorecer mais as habilidades de todos os alunos. Essas atividades articulam os conhecimentos prévios dos alunos, seus interesses e os conteúdos que costumam ser ensinados na escola convencional. Grande parte desta articulação deve-se ao regresso à leitura e à escrita de um sentido comunicativo que lhes é próprio no mundo cultural, em que são comuns, e que as torna atividades altamente exigentes e de alto nível para todos os alunos.

No mesmo sentido, gostaríamos de terminar com uma reflexão sobre o cultivo de competências alfabéticas na pré-escola. Não se trata de ensinar ou não ensinar. Ambas são posições extremas (que obedecem a uma concepção particular do que significa ensinar a ler e a escrever). Trata-se de dar espaços para que as crianças trabalhem com elementos alfabéticos, em atividades estruturadas que mostrem a elas o uso das mídias alfabéticas e sua utilidade no mundo real. Lembremos que ações estruturadas nem sempre exigem que o professor seja o único a transmitir e dar ordens, e que os alunos façam apenas o que lhes é pedido.

Este tipo de atividades em cenários significativos na pré-escola exige que o professor seja também um animador e um orientador de aprendizagem, devido ao desafio que as crianças representam ao tentar articular habilidades altamente complexas, para chegar à leitura e à escrita como atividades, em si, interessantes. Caso contrário, eles não darão sua contribuição e não conseguirão reformar suficientemente o ensino em sala de aula, e o



conhecimento sobre a compreensão humana não será capaz de produzir uma mudança esperada nos processos de ensino-aprendizagem e seus resultados.

Da mesma forma, é importante continuar o ensino da leitura nos ensinos fundamental e médio com essa mesma perspectiva, caso se pretendam importantes avanços neles, pois se ainda existem dificuldades e lacunas em seu ensino na pré-escola, as lacunas no conhecimento das etapas intermediárias desse processo são mais perceptíveis. Também neste campo existem evidências pedagógicas e investigativas, que mostram que há uma evolução importante que os professores devem estar atentos, a fim de poderem intervir de forma intencional e eficaz na aprendizagem de seus alunos (GUZMÁN, 2004).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUER, John. **Escolas para pensar: uma ciência da aprendizagem na sala de aula**, Madrid, Barcelona, Ministério da Educação e Ciência, Paidós, Ibérica, 1995.

CARREIRAS, Manuel. **Descobrimo e processando a linguagem**, Madri, Trotta, 1997.

CASTEDO, Mirta. **Escrevendo com os outros e através dos outros**, apresentação inaugural do Primeiro Congresso de Alfabetização Emergente, Bogotá, Colômbia, 25, 26 e 27 de novembro de 2004. Evento organizado pelo Departamento de Comunicação Humana da Universidade Nacional da Colômbia, Sede Bogotá, Compensar, Colciencias e o Instituto de Desenvolvimento Pedagógico (IDEP). 2004.

COLOMER, Teresa. "O papel da mediação na formação de leitores", **Leituras sobre leituras**, I, (2002). 9, 29. Publicação co-publicada entre o Conselho Nacional de Cultura e Artes do México (Conaculta) e a Associação Colombiana de Leitura e Escrita (Asolectura), com o apoio da Secretaria Distrital de Educação de Bogotá DC, Colsubsidio e Capital Rede de Bibliotecas Públicas de Bogotá (Biblored). 2002.

CUETOS, Fernando. **Psicologia da leitura**, Barcelona, Cisspraxis, 2002.

FERREIRO, Emily. **O que as crianças pensam da escrita**, México, Siglo XXI, 2004.

GUZMAN R. Rosa Julia. **Gestão escolar da linguagem escrita**, Dissertação de Mestrado, Centro Internacional de Educação e Desenvolvimento Humano (CINDE), Bogotá, 1984

KARMILOFF-SMITH, A. **Além da modularidade**, Madrid, Alianza, 1994.



NEWELL, Allan; SIMON, Herberto. **Resolução de Problemas Humanos**, Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1973.

REYES, Iolanda. "Eu não leio, alguém me lê... me decifra e escreve em mim. La bebeteca, relato de uma experiência de leitura na primeira infância, desenvolvida em Espantapájaros Taller", **Leituras sobre leituras** , V, 2003, 29-56.

RUFFINELLI, Jorge. **Compreensão leitora**, México, Trillas, 1977.