

LEITURA E CONTEXTOS SIGNIFICATIVOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Elza Kissilevitc

cirandainfantil@ig.com.br

Mestranda em Educação: Psicologia da Educação

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Resumo:

Este artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da leitura em contextos significativos permeados pela concepção construtivista que considera a interação entre autor-texto-leitor-contexto na produção de sentido. A metodologia é de caráter teórico-bibliográfico e baseia-se na revisão de autores da linha sócio-interacionista. O texto parte de um panorama sobre a situação da leitura praticada no contexto escolar refletida nos resultados das avaliações nacionais e internacionais. Em seguida, há a explicitação do processo cognitivo que envolve a leitura e sua relação em situações significativas de aprendizagem; aborda as concepções de leitura no âmbito escolar; explicita as intervenções e estratégias que favorecem a compreensão leitora e situa a relevância do professor como mediador da aprendizagem dos alunos com vistas à formação de leitores autônomos e proficientes.

Palavras-chave: leitura significativa, ensino e aprendizagem, processo cognitivo, intervenções.

Ler é entre tantas habilidades desenvolvidas pelo indivíduo, a possibilidade de mergulhar em outros mundos possíveis, é a janela que se abre para adentrar numa teia de relações e significados. É a chave para a busca de novos conhecimentos, novas aprendizagens; é a possibilidade de dialogar com outros sujeitos e principalmente dialogar consigo mesmo. Se a leitura é um instrumento tão valioso não podemos ficar passíveis diante de um quadro comprometedor no que diz respeito ao desempenho dos alunos em relação à leitura e à escrita.

Avaliações institucionais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Sistema de Avaliação do rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Prova Brasil, Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e o Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF que tem como finalidade colher informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros na faixa etária entre 15 e 64 anos de idade, além de pesquisas realizadas constatarem que os alunos que chegam à segunda etapa do Ensino Fundamental; ou seja, alunos de 5ª a 8ª séries,

não possuem habilidades mínimas de leitura e escrita necessária para dar prosseguimento a sua aprendizagem e participar de práticas sociais que exigem este conhecimento.

Tal situação requer uma profunda reflexão sobre a responsabilidade de todas as áreas do conhecimento e conseqüentemente dos professores na tarefa de ensinar a ler e escrever a partir de suas próprias práticas. Isso vai exigir dos professores, sujeitos que atuam diretamente com os alunos em sala de aula, ressignificar seu papel, sua metodologia de ensino, sua didática, sua prática pedagógica considerando a sala de aula como espaço privilegiado de interações sociais.

Entre tantas habilidades envolvidas no ato de leitura, ler para aprender é um grande desafio a ser enfrentado pelos diversos leitores que vêm na leitura a oportunidade de aprender e adquirir novos conhecimentos.

Refletir sobre o ensino da leitura na dimensão escolar se faz necessário; pois ele somente se desenvolve em situações significativas de aprendizagens para os alunos e para que isso ocorra de fato é necessário que o professor compreenda os mecanismos e os processos de construção de conhecimento envolvidos no ato da leitura, bem como a sua natureza. Esses pressupostos são indispensáveis para o planejamento de atividades que favoreçam o ensino e a aprendizagem da leitura. Porém, o contexto de aprendizagem deve ser construído na interação dos sujeitos (alunos e professores) que possuem objetivos comuns e considerando a relevância das atividades propostas.

Segundo Smith (1999) os professores devem saber muito mais sobre o processo que envolve a leitura do que propriamente o seu fazer. É muito comum ouvirmos que os alunos não têm interesse, gosto pela leitura e que não querem aprender. Esses argumentos são apoiados muitas vezes numa visão de atribuir somente ao texto a garantia da compreensão das informações impressas, além de idéias equivocadas sobre a leitura como: ler é decodificar palavras escritas em som; ler é entender os pensamentos do autor, como se a decodificação das letras, a aprendizagem dos sons das letras fosse possível tornar alguém um bom leitor. Isso torna visível que o estudo e a problematização sobre a leitura no contexto de ensino e aprendizagem se faz necessário considerando o professor um leitor mais experiente, portanto responsável pela garantia ou não do aprendizado da leitura.

O significado das palavras depende do contexto em que elas ocorrem, o que demonstra que devemos nos preocupar com o que está envolvido no ato de ler e na compreensão da leitura e isso implica compreender o ato de ler como diálogo que se estabelece na inter-relação entre leitor-texto-autor-contexto de produção e de leitura.

Outras questões que estão envolvidas na leitura como “Para que ler? Como ler?” Koch e Elias (2006) evidenciam a necessidade de tematizar a leitura, seus pressupostos, suas concepções e formas recorrentes de seus usos e funções.

Para Smith (1999) uma habilidade essencial para a leitura é depender o menos possível dos olhos; é lógico que os olhos têm um papel importante na leitura, pois é através deles que a informação chega ao cérebro e que é chamada de “informação visual”. Porém, essa informação não é suficiente para que haja a

compreensão da leitura; outras informações são necessárias – conhecimento, por parte do leitor, sobre o assunto, compreensão da linguagem, habilidade geral em relação à leitura que agrupados recebem o nome de “informação não-visual”.

É o cérebro que determina “o quê” e “como” vemos levando em consideração o conhecimento que o leitor já possui sobre o assunto; ou seja, na leitura deve-se levar em consideração o texto impresso (informação visual) e o que está por trás dos olhos do leitor, o que está por trás do texto – o conhecimento que leitor já possui sobre o assunto (informação não-visual).

Quando tentamos ler algo que não faz sentido, quando há ausência de conhecimento prévio sobre o assunto, quando há relutância para usar a informação visual e maus hábitos de leitura o cérebro é sobrecarregado de informação visual provocando a “visão túnel” e isso é um risco comprometedor na aprendizagem de leitura e conseqüentemente compromete a sua compreensão.

Se o leitor não compreende o que está lendo dificilmente conseguirá lembrar o que foi lido. Lembrar ou não de uma informação irá depender da necessidade em acionar a “memória de curto prazo” ou a “memória de longo prazo”, as quais são relevantes na leitura.

A “memória de curto prazo”, temporária, funcional retém brevemente aquilo que prestamos atenção no momento da leitura; ou seja, a informação que entra na mente não permanece; já a “memória de longo prazo” é responsável por toda a informação não-visual, é o nosso conhecimento de mundo. Ao acrescentar ou modificar novas informações, desde que sejam significativas e façam sentido, a memória de longo prazo organiza essas informações, trata-se de uma rede com estrutura de conhecimento organizada. Entre outras palavras, quando lemos atribuindo significado ao texto ocorre a compreensão, pois recuperamos informações da memória de longo prazo.

Kleiman (2002) aborda a leitura como processamento cognitivo que envolve a relação entre leitor e texto, linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. O processamento tem seu início com a percepção do material escrito (texto-objeto) o qual é transmitido para a “memória de trabalho” interpretando e organizando-o em unidades significativas, considerando o conhecimento lingüístico, sociocultural e enciclopédico que o leitor possui.

Constatamos, então, que o significado não reside na impressão do texto escrito. É o leitor que dá significado ao material impresso ou falado; ou melhor, o significado está além das palavras (faladas ou escritas); porém, “fatores lingüísticos” (léxico, estruturas sintáticas complexas, orações simplificadas, ausência de pontuação, etc.), bem como, os “aspectos materiais” (tipo de letra, tamanho, textura do papel, variedade tipográfica, etc.) Koch e Elias (2006), influenciam o processo de leitura e produção de sentido. Smith (1999) diz que os aspectos físicos da linguagem, o texto impresso, não são suficientes para atribuir significado real, pois a ambigüidade está presente na linguagem. Apesar de a ambigüidade ser uma das facetas da linguagem, ela necessariamente não é um problema para o escritor; pois, o autor ao escrever um texto, por exemplo, possui intencionalidades e o significado

pretendido, pelo menos em sentido geral, aparece primeiro; ou seja, “o significado sempre tem prioridade”.

Além dos aspectos físicos da linguagem, Koch e Elias (2006) revelam que a concepção que se tem de leitura determina a maneira de se ler. Quando o foco da leitura está centrado no autor, o texto é um produto do pensamento, das idéias do autor cabendo ao leitor apenas captar, passivamente, as intenções do produtor sem considerar a interação autor-texto-leitor. Quando o foco da leitura está no texto impresso, codificado por um emissor, cabe ao leitor apenas ter conhecimento do código usado para decodificar o produto (texto) de maneira linear; o sentido está nas palavras e na estrutura do texto, o qual é apenas um instrumento de comunicação. No entanto, quando o foco da leitura está na interação entre autor-texto-leitor, os sujeitos envolvidos exercem papel ativo, dialogam, constroem o sentido do texto na interação entre texto e sujeitos considerando, também, os elementos lingüísticos, a organização textual e os conhecimentos que o leitor já possui. Nessa visão a leitura é uma atividade de produção de sentido.

Para compreendermos a linguagem e o sentido atribuído a ela recorreremos a uma habilidade natural de buscarmos sentido no mundo, conforme aquilo que já sabemos, percebemos e esperamos.

Tudo aquilo que já possuímos em nossa mente – conhecimento adquirido – é a fonte, a base que temos para encontrar sentido no mundo e aprender mais.

É no cérebro que está o “mundo intrincadamente organizado e internamente consistente, construído como resultado da experiência, não da instrução, e integrado em um todo coerente como resultado de uma permanente aprendizagem e pensamentos adquiridos com total desenvoltura” Smith (1999).

Isso significa que em nossa mente há uma “teoria” de como o mundo é para o indivíduo. Essa teoria é complexa e corresponde à síntese de toda experiência vivida, valores, conhecimentos, lugar social. Somente conseguimos atribuir sentido ao mundo através da relação com a nossa teoria pessoal; ou seja, aprendemos algo, modificando e elaborando nossa teoria.

É, portanto, através da experimentação que se desenvolvem as teorias de mundo; pois levantamos hipóteses sobre os fatos, fenômenos, eventos; testamos, modificamos, alteramos, confirmamos, confrontamos ou não essas hipóteses através de experimentos. Podemos dizer que experimentos são situações de aprendizagem e a aprendizagem é a base da compreensão e vice-e-versa, conforme nos apresenta Smith:

“Não podemos separar a aprendizagem da compreensão. A compreensão é essencial para aprender e aprender é a base da compreensão. A compreensão e a aprendizagem são, fundamentalmente, a mesma coisa. Para compreender, precisamos prever, para aprender, devemos construir hipóteses, e tanto a previsão como a construção de hipóteses surgem da nossa teoria de mundo. A única diferença é que as previsões são baseadas em algo que já faz parte de nossa teoria de mundo” Smith (1999, p.87).

Evidencia-se que o cérebro guarda a síntese da experiência adquirida tanto das ações diretas quanto das observações e comunicações que estabelecemos com os eventos do mundo externo. Tudo o que é exterior a nós, o que está a nossa volta envolve uma rede de complexidade e essa rede reflete em nosso mundo interior. Isso significa que o cérebro está mais preocupado em guardar idéias gerais ao invés de se preocupar em memorizar detalhes, eventos específicos; não que isso possa ocorrer. Lembramos de fatos específicos quando são relevantes, quando têm significado especial para nós. Qualquer coisa que não possa ser relacionado com aquilo que já conhecemos, qualquer coisa que não faça sentido com a teoria de mundo individual nos deixa perplexos, confusos e inseguros.

Outra função importante da teoria pessoal de mundo é a possibilidade de antecipar, prever eventos futuros; ou seja, criar expectativas sobre o que poderá acontecer em determinadas situações – isso graças à eficiência da teoria de mundo que funciona mesmo quando não temos consciência dela.

A possibilidade de antecipar o que poderá acontecer no desenrolar da leitura de um texto escrito, por exemplo, ocorre graças à previsão que é “a eliminação antecipada de alternativas improváveis” Smith (1999), funciona como uma espécie de adivinhação que ocorre dentro de um contexto provável e compatível com a teoria de mundo. Na leitura de um texto é fundamental a previsão, pois na medida em que lemos vamos criando expectativas sobre o que iremos ler em seguida. Se nossas previsões forem se confirmando, estamos compreendendo, de fato, o texto lido, ou seja, estamos atribuindo sentido à leitura. Isso nos leva a crer que fazer “previsão é fazer perguntas e compreensão é responder essas perguntas” Smith (1999).

Em outras palavras, leitura é fazer perguntas ao texto escrito. Quando lemos extraímos informações do texto de maneira seletiva. A leitura com compreensão fornece respostas às perguntas feitas pelo leitor.

Diante de um texto tenho que saber que pergunta fazer para poder compreendê-lo e ter as respostas. As perguntas que fazemos na leitura estão quase sempre implícitas, não temos consciência dessas perguntas e nem de que as estamos fazendo; nem temos consciência de que estamos obtendo as respostas.

Podemos ler para identificar letras, palavras ou significados, dependendo da situação e necessidade da leitura. A crença diz que, diante de um texto, precisamos reconhecer as letras para identificarmos as palavras e as palavras para compreendermos o significado; porém, a leitura funciona na direção contrária.

Quando identificamos um significado no texto, não é necessário identificar palavras individuais. Seria impossível ler e ao mesmo tempo prestar atenção à palavras individuais. O reconhecimento de palavras individuais pode interferir na compreensão. O significado do texto é compreendido antes que qualquer palavra seja identificada.

Mesmo que não conheçamos palavras individuais, o contexto se encarrega de dar sentido ao texto; por isso, a melhor estratégia para a leitura é ler o texto diretamente para encontrar o significado. Podemos olhar o texto e fazer perguntas

sobre letras, palavras ou significados. As respostas dependem da finalidade da leitura. Os leitores fluentes são aqueles que prestam atenção somente à informação mais relevante para as suas finalidades.

Não podemos deixar de considerar que a interação entre o conteúdo do texto e o leitor é mediada pela intencionalidade com que se lê o texto; ou seja, os objetivos da leitura. São os objetivos que determinam o modo de leitura.

Objetivos ou “intenções” da leitura determinam tanto as estratégias responsáveis pela compreensão quanto o controle, mesmo que inconsciente que o leitor exerce sobre a compreensão à medida que lê. Estratégias para a compreensão da leitura são procedimentos usados pelo leitor e que envolvem objetivos; planejamento das ações para atingir os objetivos; avaliação e possíveis mudanças considerando o grau de conhecimento lingüístico do leitor e conhecimento prévio relevante do conteúdo do texto Solé (1998).

Koch e Elias (2006) apontam que diante de uma atividade de leitura várias estratégias são acionadas pelo leitor proficiente: “seleção, antecipação, inferência e verificação”. Esses procedimentos possibilitam ao leitor o controle da leitura permitindo tomar decisões diante das dificuldades e confirmar suas hipóteses no texto.

Kleiman (2002) afirma que para haver o processamento do texto; ou seja, a compreensão, o leitor necessita, além das habilidades lingüísticas, ativar as estratégias cognitivas (operações mentais inconscientes vinculadas ao conhecimento implícito do leitor) e as estratégias metacognitivas (operações mentais conscientes, reflexivas e intencionais do leitor que favorecem a automonitoração da compreensão).

Solé (1998) esclarece para que haja a compreensão do texto, o leitor deve utilizar *estratégias antes da leitura* – motivação do leitor, definição dos objetivos de leitura, conhecimento prévio sobre o assunto, formulação de previsões e questionamentos do leitor diante do texto. Essas estratégias são relevantes; pois, a leitura começa antes que se inicie a leitura integral do texto, além de criar expectativas que facilitam a interação entre o leitor e o texto. *Estratégias durante a leitura* – confirmação ou retificação das antecipações criadas antes ou durante a leitura, construção do sentido global do texto e da idéia principal, formulação de perguntas sobre o que foi lido, esclarecimentos de possíveis dúvidas. O uso de estratégias durante a leitura pressupõe a leitura autônoma ou compartilhada; ou seja, quando o leitor consegue ler sozinho ou quando necessita da ajuda de um leitor mais experiente que auxilie o leitor menos experiente a questionar o texto, a estabelecer relações, buscar indícios no texto, levantar hipóteses, inferências, posicionar-se diante das idéias do autor. *Estratégias depois da leitura* – identificação da idéia principal, elaboração de resumo e formulação de respostas e perguntas, impressões a respeito do texto lido. Essas estratégias estimulam o leitor a aprofundar seus conhecimentos permeados pelo compartilhamento de idéias, interpretações com outros leitores. Escrever sobre o que se leu também é fundamental para verificar se houve compreensão do texto.

Cabe ressaltar que durante a leitura algumas dessas estratégias são ativadas simultaneamente, demonstrando que não há limites nítidos entre o que acontece antes, durante e depois da leitura.

Diante do exposto, faz-se necessário situar a leitura no âmbito escolar.

A noção de compreensão no contexto escolar é vista como o resultado da aprendizagem e não como portadora de sentido dos eventos. É comum os professores quererem que os alunos respondam às expectativas criadas pelos próprios professores, sem considerar que a compreensão pelo aluno é resultado de sua teoria de mundo, suas previsões e sentidos construídos ao longo da leitura.

A leitura é fonte de conhecimento e deve ser entendida como objeto de conhecimento e instrumento indispensável na realização de novas aprendizagens; por isso, seu ensino, na escola, deve ter uma atenção especial. Quanto mais os alunos lêem mais domínio têm sobre a leitura, a extensão da compreensão aumenta tanto na linguagem falada como na escrita; os alunos aprendem a pensar melhor; aumentam o vocabulário; a habilidade de escrever também melhora; ou seja, os alunos podem se ver como leitores e escritores competentes uma vez que tudo o que aprendem sobre leitura ajuda-os na escrita e tudo o que aprendem na escrita contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura.

O professor tem que acreditar que os alunos são leitores e escritores em potencial e que o espaço da sala de aula é lugar privilegiado para que as atividades de leitura e escrita significativas ocorram. Não se pode esperar que os alunos prestem atenção em algo que não faça sentido para eles; por isso deve-se considerar o que eles já sabem e o que podem aprender.

Há alguns cuidados que o professor tem que ter e que influenciam e até mesmo podem determinar o comportamento do aluno para que não veja sentido na leitura: ter como objetivo de leitura a pronúncia perfeita de cada palavra; insistir para que o aluno leia cuidadosamente; não estimular a adivinhação; insistir na precisão o tempo todo; corrigir erros no momento exato da leitura; rotular alunos como leitores problemáticos; usar as oportunidades de leitura para melhorar a ortografia ou a escrita; insistir para que os alunos falem a língua o mais corretamente possível. Esses procedimentos tendem a desmotivar o aluno comprometendo o ensino e a aprendizagem da leitura.

Um aspecto importante a ressaltar é que na educação a leitura é muito limitada – uso de livros - os quais representam apenas uma parcela da leitura diária. Há outros suportes: jornais, cartas, formulários, anúncios, legendas de fotografia, guias de entretenimento, texto em computadores, TV, cinema, teatro; lemos cardápios, receitas, manuais, fórmulas químicas. Nem tudo o que lemos está escrito: mapas, relógios, passos de dança, raio X, etc. Lemos mãos, rosto, o céu, o mar, as estrelas, etc. Em cada uma desses textos são exigidas habilidades diferentes; cada um tem uma forma diferente de se ler, exigindo comportamentos diferentes do leitor diante da leitura.

Entendemos que a escola é um espaço privilegiado para a prática de leitura e escrita tanto para alunos quanto para professores e que estes, em especial, assumem papel relevante na tarefa de articulador e mediador dessas práticas. É

preciso rever como os professores exercem essas práticas e se a maneira como estão sendo trabalhadas realmente têm contribuído no desenvolvimento de saberes dos alunos no tocante à competência leitora e escritora. É fundamental ressaltar que não podemos falar em competência escritora desvinculada da leitura. São áreas diferentes que requerem dos alunos saberes específicos quando solicitados.

Cabe à escola o papel de ensinar aos alunos as habilidades de leitura e escrita e essa aprendizagem deve ocorrer em contextos reais, que façam sentido para os alunos. Essa não é uma tarefa fácil, como diz Guedes (1999) *“Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola”*.

Isso vai exigir da escola e dos professores planejarem situações didáticas que articulem os conteúdos específicos das áreas aos conteúdos que possibilitem, aos alunos, a ampliação de conhecimentos no campo da leitura e da escrita; ou seja, cada área deve ser trabalhada com textos respectivos à área do conhecimento para que os alunos possam se apropriar da linguagem que se escreve em cada área, ampliando seu universo a respeito da diversidade de gêneros textuais, tipos de textos, suportes textuais veiculados socialmente, ressaltando que muitos tipos e gêneros textuais são comuns às diferentes áreas contribuindo nas situações de aprendizagem.

Cada vez mais a sociedade exige um sujeito que seja capaz de obter informações, articular o pensamento de maneira rápida e agir com eficácia na resolução de problemas, desde os mais simples aos mais complexos. Isso faz com pensemos que para formar esse sujeito há um longo caminho a ser percorrido. E o ensino formal faz parte dessa formação; ou seja, a escola exerce um papel imprescindível na formação desse sujeito. A ela compete ensinar os alunos a ler e escrever autonomamente.

Referência Bibliográfica:

- GUEDES, Paulo C. e outros. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 9.ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.