

BLOCO 3

O que se aprende QUANDO SE APRENDE A LER...

Texto 7: “Prática de leitura”

Fonte: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 53 a 65)

Texto 8: “Ler quando não se sabe”

Fonte: *Parâmetros em Ação – Alfabetização*, Texto 12. Brasília: MEC / SEF, 1999. (pp. 70 a 73).

Texto 9: “Práticas de leitura – orientações didáticas”

Fonte: *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - Volume 3 / Conhecimento do Mundo*. Brasília: MEC/ SEF, 1998 (pp. 140 a 145).

Texto 10: “Estratégia de Leitura: como é possível ler antes de estar alfabetizado”

Fonte: Fonte: *Revista AVISA LÁ* – Ano II nº7 . Publicação do Instituto Avisa Lá.

Você já deve ter lido em revistas especializadas, em livros sobre alfabetização e ouvido outros professores fazerem afirmações como: “ler, se aprende lendo” ou “é possível ler sem saber ler”.

Estas afirmações, que até alguns anos atrás, seriam no mínimo estranhas, hoje são comuns no discurso e na prática pedagógica. Mas para que serve ler sem saber ler? Como isto é possível? Que textos oferecer?

Como encaminhar atividade? O que propor?

Nos textos selecionados você terá a oportunidade de ler e saber ainda mais sobre os assuntos citados acima, refletir e discutir com seus colegas sobre eles e assim planejar com bastante intencionalidade as atividades sugeridas no Guia de Planejamento. Portanto, boa leitura!



PRÁTICA DE LEITURA¹

2.4.3.1. Prática de leitura

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores², pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador³, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência⁴. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

¹ Trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Vol. 4 Língua Portuguesa. Brasília MEC/SEF 1996 (p.p.53 a 65)

² Não se trata, evidentemente, de formar escritores no sentido de profissionais da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia.

³ O termo “portador” está sendo utilizado aqui para referir-se a livros, revistas, jornais e outros objetos que usualmente portam textos, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente.

⁴ Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada — a menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para efeito de análise do processo.



Um leitor competente só pode constituir-se através de uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve organizar-se em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

2.4.3.1.1. Tratamento didático

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa se constituir também em objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.

2.4.3.1.2. Aprendizado inicial da leitura

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta 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.

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler através de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em



relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz 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. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura.

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda dos já leitores, aprender a ler através da prática da leitura. Trata-se de uma situação na qual é necessário que o aluno ponha em jogo tudo que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma situação de aprendizagem. Essa circunstância requer do aluno uma atividade reflexiva que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias de resolução das questões apresentadas pelos textos.

Essa atividade só poderá ser realizada com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles, procurar garantir que a heterogeneidade do grupo seja um instrumento a serviço da troca, da colaboração e, conseqüentemente, da própria aprendizagem, sobretudo em classes numerosas nas quais não é possível atender a todos os alunos da mesma forma e ao mesmo tempo. A heterogeneidade do grupo, se pedagogicamente bem explorada, desempenha a função adicional de permitir que o professor não seja o único informante da turma.

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infindável dessas atividades escolares.

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura. Há textos que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar



atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. Há leituras que requerem um enorme esforço intelectual e, a despeito disso, se deseja ler sem parar; outras em que o esforço é mínimo e, mesmo assim, o desejo é deixá-las para depois.

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz para o texto. É necessário que o professor tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes é porque o autor “jogou com as palavras” para provocar interpretações múltiplas; às vezes é porque o texto é difícil ou confuso; às vezes é porque o leitor tem pouco conhecimento sobre o assunto tratado e, a despeito do seu esforço, compreende mal. Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que deve ser feito.

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura — que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Algumas dessas condições:

- dispor de uma boa biblioteca na escola;
- dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura;
- organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista através dela. Ver alguém seduzido pelo que faz pode despertar o desejo de fazer também;
- planejar as atividades diárias garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões;



- possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa — principalmente quando se tratam de histórias tradicionais já conhecidas;
- quando houver oportunidade de sugerir títulos para serem adquiridos pelos alunos, optar sempre pela variedade: é infinitamente mais interessante que haja na classe, por exemplo, 35 diferentes livros — o que já compõe uma biblioteca de classe — do que 35 livros iguais. No primeiro caso, o aluno tem oportunidade de ler 35 títulos, no segundo apenas um;
- construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

Além das condições descritas, são necessárias propostas didáticas orientadas especificamente no sentido de formar leitores. A seguir são apresentadas algumas sugestões para o trabalho com os alunos que podem servir de referência para a geração de outras propostas.

2.4.3.1.2.1. Leitura diária

O trabalho com leitura deve ser diário. Há inúmeras possibilidades para isso, pois a leitura pode ser realizada:

- de forma silenciosa, individualmente;
- em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade;
- através da escuta de alguém que lê.

No entanto, alguns cuidados são necessários:

- toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência — uma ou várias vezes;
- nos casos em que há diferentes interpretações para um mesmo texto e faz-se necessário negociar o significado (validar interpretações); essa negociação precisa ser fruto da compreensão do grupo e produzir-se pela argumentação dos alunos. Ao professor cabe orientar a discussão, posicionando-se apenas quando necessário;
- ao propor atividades de leitura convém sempre explicitar os objetivos e preparar os alunos. É interessante, por exemplo, dar conhecimento do assunto previamente, fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar um certo suspense quando for o caso, etc.;



- é necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar. É completamente diferente ler em busca de significado — a leitura, de um modo geral — e ler em busca de inadequações e erros — a leitura para revisar. Esse é um procedimento especializado que precisa ser ensinado em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos.

2.4.3.1.2.2. Leitura colaborativa

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas lingüísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Trata-se, portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas lingüísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos discriminatórios e recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos.



LER QUANDO NÃO SE SABE⁵

Rosa Maria Antunes de Barros

Todos os anos chegam à escola pública umas poucas crianças que já sabem ler, mas a maioria ainda vai aprender. E muitas pessoas se perguntam: *Como será que algumas crianças se tornam leitoras antes de estudar as lições da cartilha? Será que são mais inteligentes?*

Por outro lado, muitos também refletem: *Por que algumas crianças levam dois, três, quatro anos, ou até uma vida (no caso dos adultos analfabetos) para aprender a ler?* Com certeza, na maioria dos casos não se trata de um distúrbio, pois um dia eles aprendem – sabemos disso.

Conversando com os pais, e até mesmo com essas crianças leitoras, descobrimos coisas interessantes. Eles dizem, por exemplo:

- *Aqui em casa lemos a Bíblia todos os dias; meu filho sempre pergunta onde está escrito o que escuta a gente ler.*
- *Gosto de ler histórias para ele e apontar onde estou lendo.*
- *Acho bom as crianças saberem o que está escrito nas embalagens e, por isso, leio sempre para minha filha, que me enche de perguntas.*
- *Ganho gibis velhos da minha patroa e dou para a minha filha brincar de ler.*

É fascinante ouvir os pais contarem essas histórias e tantas outras, observar o interesse das crianças pela palavra escrita e, mais bonito ainda, ver como esses pais, sem perceber, estão o tempo todo ensinando aos filhos a respeito da leitura.

Nessas situações, os adultos são verdadeiros parceiros, são informantes; usam textos reais, tratam os pequenos como leitores, acreditam que é lendo que se aprende a ler – ainda que nem sempre tenham consciência disso. Para eles, compreender e decifrar o texto são coisas que caminham juntas.

Poderíamos dizer que essa é uma situação privilegiada: pais que dão a seus filhos informações a respeito da escrita. E o que acontece quando os pais são analfabetos? As crianças não aprendem só com adultos, mas também com outras crianças que já sabem ler. Quantas vezes não ouvimos os pais dizerem: *O mais velho estava estudando e ele ficava observando; aprendeu praticamente sozinho.* E há também o caso das classes multisseriadas, em que alunos com nível de conhecimento bem diferenciado aprendem muito uns com os outros.

⁵ Texto a ser publicado em “Cadernos da TV Escola”, Brasília MEC/SEF 1999.



Hoje sabemos que, para adquirir conhecimentos, não basta ouvir. Na verdade, as crianças interpretam o que ouvem, pensam e refletem a partir do que já conhecem. Desde muito pequenas, elas podem e devem conhecer os diferentes materiais de leitura, saber para que servem e tentar descobrir o que está escrito.

É por isso que o trabalho com a linguagem escrita é de extrema importância na Educação Infantil. Não se trata de preparar as crianças para a 1ª série, mas sim de oferecer-lhes a leitura e a escrita. As crianças pequenas sempre podem e querem aprender muito.

Mas, o que fazer quando não há adultos informantes, nem irmãos que possam ajudar, nem classes multisseriadas? Nesses casos, o papel de ensinar a ler e escrever cabe somente à escola, mais especificamente ao professor.

Ao iniciar o ano, é fundamental fazer uma sondagem, um diagnóstico dos conhecimentos dos alunos. É indispensável entender como eles elaboram hipóteses a respeito da escrita e da leitura, para organizar um trabalho que lhes coloque bons desafios.

Dez questões a considerar

O planejamento de situações de leitura para alunos que estão se alfabetizando deve considerar as seguintes questões:

1. É possível ler, quando ainda não se sabe ler convencionalmente.
2. Ler (diferentes textos, em distintas circunstâncias de comunicação) é um bom problema a ser resolvido.
3. Quando o aluno ainda não sabe decodificar completamente o texto impresso e precisa descobrir o que está escrito, sua tendência é buscar adivinhar o que não consegue decifrar, recorrendo ao contexto no qual os escritos estão inseridos, bem como às letras iniciais, finais ou intermediárias das palavras.
4. Os alunos devem ser tratados como leitores plenos: é preciso evitar colocá-los em posição de decifradores, ou de 'sonorizadores' de textos.
5. É fundamental planejar, desde o início do processo de aprendizagem da leitura, atividades que tenham a maior similaridade possível com as práticas sociais de leitura.
6. Deve-se dar oportunidade às crianças de interagir com uma grande variedade de textos impressos, de escritos sociais.
7. Apresentar os textos no contexto em que eles efetivamente aparecem favorece a coordenação necessária, em todo ato de leitura, entre a escrita e o contexto.
8. É preciso propor atividades ao mesmo tempo possíveis e difíceis, que permitam refletir sobre a escrita convencional: atividades em que os



alunos ponham em jogo o que sabem, para aprender o que ainda não sabem.

9. É importante não trabalhar com as palavras isoladamente, mas como meio para que o aluno, com sua atenção focalizada em uma unidade pequena do texto, possa refletir sobre as características da escrita.

10. Deve-se favorecer a cooperação entre os alunos, de tal modo que eles possam socializar as informações que já têm, confrontar e pôr à prova suas diferentes estratégias de leitura.

Na sala de aula, devemos oferecer aos alunos muitas oportunidades de aprender a ler, adotando procedimentos utilizados pelos bons leitores.

É necessário selecionar com cuidado os textos; garantir às crianças a oportunidade de observar como os já leitores utilizam os materiais de leitura; e organizar situações em que elas participem de atos de leitura.

É preciso também planejar atividades de leitura que contribuam para a compreensão do sistema de escrita e favoreçam a análise e a reflexão acerca da correspondência fonográfica própria de nosso sistema de escrita. Esse tipo de atividade exige uma análise quantitativa e qualitativa da correspondência entre os segmentos falados e os escritos. São situações em que o aluno deve ler, embora ainda não saiba ler. Vejamos alguns exemplos (apud *Actualización Curricular* (EGB) Primer Ciclo. Secretaria de Educación, Dirección de Curriculum. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1995).

1. Garantir um espaço para trabalhar com textos conhecidos pelos alunos aproveitando situações em que seja significativo **ler e reler o que já conhecem de memória**. Experimente, por exemplo, ensaiar uma música que todos vão cantar juntos, acompanhando com a leitura no texto impresso – ou um poema, ou uma adivinhação, que se vá gravar em fita cassete. Essas atividades tornam possível acompanhar no texto o que vai sendo dito e ajudam a pensar na correspondência entre ‘o que se diz’ e ‘o que está escrito’.

2. Quando se trata de textos desconhecidos, lançar mão de diferentes situações que requerem uma **leitura exploratória**, destinada a localizar determinadas informações (em vez de propor a leitura exaustiva de tudo que está escrito):

- localizar **onde está dito** – por exemplo, achar no jornal em qual emissora de tevê e em que horário é transmitido determinado programa de interesse;
- determinar se o texto **diz ou não diz algo** – por exemplo, ver se no cardápio do dia consta ou não consta determinada comida;



- identificar **qual é a correta**, entre várias possibilidades antecipáveis: qual das fichas da biblioteca corresponde ao conto de Branca de Neve, qual ao da Gata Borralheira...

3. Criar contextos que permitam aprofundar o trabalho sobre o texto, como por exemplo:

- ler um trecho e pedir para os alunos formularem **suposições sobre seu significado** e, depois, confrontarem com os indicadores que o texto oferece;
- propor várias **alternativas possíveis de interpretação**, para que os alunos decidam qual delas aparece efetivamente no texto.

As crianças podem aprender muito sobre a escrita, tanto dentro quanto fora da escola mas, para isso, a condição é acreditar que todas podem aprender e valorizar o que já sabem – em vez de enfatizar, o tempo todo, aquilo que ainda não aprenderam. O desafio pedagógico, como sempre, está na articulação entre o difícil e o possível de ser realizado pelos alunos.



PRÁTICAS DE LEITURA ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS⁶

Práticas de leitura para as crianças têm um grande valor em si mesmas, não sendo sempre necessárias atividades subseqüentes, como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc. Tais atividades só devem se realizar quando fizerem sentido e como parte de um projeto mais amplo. Caso contrário, pode-se oferecer uma idéia distorcida do que é ler.

A criança que ainda não sabe ler convencionalmente pode fazê-lo por meio da escuta da leitura do professor, ainda que não possa decifrar todas e cada uma das palavras. Ouvir um texto já é uma forma de leitura.

É de grande importância o acesso, por meio da leitura pelo professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita às crianças o contato com práticas culturais mediadas pela escrita.

Comunicar práticas de leitura permite colocar as crianças no papel de “leitoras”, que podem relacionar a linguagem com os textos, os gêneros e os portadores sobre os quais eles se apresentam: livros, bilhetes, revistas, cartas, jornais etc.

As poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem, como ritmo e rimas, além das questões culturais e afetivas envolvidas.

Quando o professor realiza com freqüência leituras de um mesmo gênero está propiciando às crianças oportunidades para que conheçam as características próprias de cada gênero, isto é, identificar se o texto lido é, por exemplo, uma história, um anúncio etc.

São inúmeras as estratégias das quais o professor pode lançar mão para enriquecer as atividades de leitura, como comentar previamente o assunto do qual trata o texto; fazer com que as crianças levantem hipóteses sobre o tema a partir do título; oferecer informações que situem a leitura; criar um certo suspense, quando for o caso; lembrar de outros textos conhecidos a partir do texto lido; favorecer a conversa entre as crianças para que possam compartilhar o efeito que a leitura produziu, trocar opiniões e comentários etc.

O professor, além de ler para as crianças, pode organizar as seguintes situações de leitura para que elas próprias leiam:

- situações em que as crianças estabelecem uma relação entre o que é falado e o que está escrito (embora ainda não saibam ler)

⁶ Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Vol 3/Conhecimento do mundo Brasília MEC/SEF 1998 (pp. 140 a 145)



convencionalmente). Nessas atividades de “leitura”, as crianças devem saber o texto de cor e tentar localizar onde estão escritas determinadas palavras. Para isso, as crianças precisam buscar todos os indicadores disponíveis no texto escrito. Não é qualquer texto que garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem a criança a refletir e a aprender. Nesse caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções porque focalizam a sonoridade da linguagem (ritmos, rimas, repetições etc.), permitindo localizar o que o texto diz em cada linha;

- situações em que as crianças precisam descobrir o sentido do texto apoiando-se nos mais diversos elementos, como nas figuras que o acompanham, na diagramação, em seus conhecimentos prévios sobre o assunto, no conhecimento que têm sobre algumas características próprias do gênero etc.

Nesses casos, os textos mais adequados são as embalagens comerciais, os folhetos de propaganda, as histórias em quadrinhos e demais portadores que possibilitam às crianças deduzir o sentido a partir do conteúdo, da imagem ou foto, do conhecimento da marca ou do logotipo.

Os textos de histórias já conhecidos possibilitam atividades de buscar “onde está escrito tal coisa”.

As crianças, levando em conta algumas pistas contidas no texto escrito, podem localizar uma palavra ou um trecho que até o momento não sabem como se escreve convencionalmente. Podem procurar no livro a fala de alguma personagem. Para isso, devem recordar a história para situar o momento no qual a personagem fala e consultar o texto, procurando indícios que permitam localizar a palavra ou trecho procurado.

A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. As instituições de educação infantil podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que freqüentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informação sobre as diversas formas culturais de lidar com as emoções e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças.

Ter acesso à boa literatura é dispor de uma informação cultural que alimenta a imaginação e desperta o prazer pela leitura. A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de sentar para ouvir histórias exige que o professor, como leitor, preocupe-se em lê-la com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando a expectativa das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida.

Quem convive com crianças sabe o quanto elas gostam de escutar a mesma história várias vezes, pelo prazer de reconhecê-la, de apreendê-la em seus detalhes, de cobrar a mesma sequência e de antecipar as emoções que



teve da primeira vez. Isso evidencia que a criança que escuta muitas histórias pode construir um saber sobre a linguagem escrita.

Sabe que na escrita as coisas permanecem, que se pode voltar a elas e encontrá-las tal qual estavam da primeira vez.

Muitas vezes a leitura do professor tem a participação das crianças, principalmente naqueles elementos da história que se repetem (estribilhos, discursos diretos, alguns episódios etc.) e que por isso são facilmente memorizados por elas, que aguardam com expectativa a hora de adiantar-se à leitura do professor, dizendo determinadas partes da história. Diferenciam também a leitura de uma história do relato oral. No primeiro caso, a criança espera que o leitor leia literalmente o que o texto diz.

Recontar histórias é outra atividade que pode ser desenvolvida pelas crianças. Elas podem contar histórias conhecidas com a ajuda do professor, reconstruindo o texto original à sua maneira. Para isso podem apoiar-se nas ilustrações e na versão lida. Nessas condições, cabe ao professor promover situações para que as crianças compreendam as relações entre o que se fala, o texto escrito e a imagem. O professor lê a história, as crianças escutam, observam as gravuras e, freqüentemente, depois de algumas leituras, já conseguem recontar a história, utilizando algumas expressões e palavras ouvidas na voz do professor. Nesse sentido, é importante ler as histórias tal qual estão escritas, imprimindo ritmo à narrativa e dando à criança a idéia de que ler significa atribuir significado ao texto e compreendê-lo.

Para favorecer as práticas de leitura, algumas condições são consideradas essenciais. São elas:

- dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais, como histórias em quadrinhos, revistas, enciclopédias, jornais etc., classificados e organizados com a ajuda das crianças;
- organizar momentos de leitura livre nos quais o professor também leia para si. Para as crianças é fundamental ter o professor como um bom modelo. O professor que lê histórias, que tem boa e prazerosa relação com a leitura e gosta verdadeiramente de ler, tem um papel fundamental: o de modelo para as crianças;
- possibilitar às crianças a escolha de suas leituras e o contato com os livros, de forma a que possam manuseá-los, por exemplo, nos momentos de atividades diversificadas;
- possibilitar regularmente às crianças o empréstimo de livros para levarem para casa. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura em casa, junto com os familiares.

Uma prática constante de leitura deve considerar a qualidade literária dos textos. A oferta de textos supostamente mais fáceis e curtos, para crianças pequenas, pode resultar em um empobrecimento de possibilidades de acesso à boa literatura.



Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão. O professor não precisa omitir, simplificar ou substituir por um sinônimo familiar as palavras que considera difíceis, pois, se o fizer, correrá o risco de empobrecer o texto. A leitura de histórias é uma rica fonte de aprendizagem de novos vocabulários. Um bom texto deve admitir várias interpretações, superando-se, assim, o mito de que ler é somente extrair informação da escrita.



O planejamento das atividades de leitura deve considerar os diferentes níveis de compreensão dos alunos e uma mesma atividade pode propor desafios diferentes para cada um. Dessa forma, todos os alunos encontram problemas a resolver na atividade: enquanto uns ocupam-se em encontrar pistas para descobrir as palavras solicitadas, utilizando estratégias de leitura e o conhecimento do valor sonoro convencional de algumas letras, outros, que já lêem e escrevem convencionalmente, ocupam-se em resolver problemas relacionados com as convenções ortográficas: retira-se o banco de palavras e eles centram-se na grafia correta das palavras.

Como as crianças ainda não sabem decodificar completamente os textos escritos, utilizam estratégias antecipatórias de leitura para descobrir o que está escrito, como as letras iniciais, finais ou mediais das palavras.

As crianças sabem qual é a palavra que devem procurar, e algumas a identificam no meio das outras da lista. Porém não conseguem justificar sua escolha, ou seja, não conseguem passar do plano da ação para o plano do discurso. Logo em seguida, Renata lançou perguntas que as ajudou a analisar diferenças e semelhanças que reconheciam no enunciado oral para tentar encontrar essas marcas no texto escrito.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

No diário de campo de uma professora, encontramos uma interessante atividade cujo objetivo é ajudar crianças de 5 a 6 anos a avançar na reflexão sobre o sistema de escrita. Propõe-se a elas encontrar em uma lista, palavras que fazem parte de um poema lido com a professora. Como ainda não são alfabetizadas, precisam pôr em jogo tudo o que sabem sobre o sistema de escrita – conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras e das estratégias de leitura – para descobrir o que não sabem. Veja como elas pensam.

Renata Frauendorf e Beatriz Gouveia¹

Trabalhamos com um grupo bem grande que tem questões diferentes com relação a escrita: algumas crianças já pensam sobre as regras do sistema de escrita, letras iniciais etc. Outras ainda não perceberam que existe uma relação entre o que se escreve e o que se lê. Por isso, dividi a sala em dois subgrupos para atender as necessidades específicas. Iniciei a atividade com o primeiro grupo mostrando a letra da poesia *A Foca*, de Vinícius de Moraes, texto que as crianças já conheciam. Omiti a palavra BARRIGA e, em seu lugar, deixei uma lacuna. Li o poema com as crianças, mas elas logo perceberam que faltava uma palavra. Descobriram facilmente qual era porque tinham o texto de memória. Restava então completar a lacuna escrevendo o que faltava. Ofereci uma lista com as seguintes palavras:

BARRIGA
BRIGA
FORMIGA

Disse que a palavra que estava faltando, BARRIGA, era uma daquelas e que eles precisavam achar qual era. As crianças trabalhavam em duplas, e logo me surpreendi com as hipóteses levantadas. A maioria descartou FORMIGA porque, segundo elas, começava com F e BARRIGA começava com B. Aos poucos foram observando a letra inicial, buscando selecionar outro elemento diferenciador na palavra que confirmasse sua hipótese.

Outras crianças recorreram ao cartaz onde estava a poesia, na parede da sala, e identificaram a palavra BARRIGA. Foram para a lousa e fizeram a comparação, dizendo:

– Em BARRIGA depois do B vem o A e nessa aqui, depois do B vem R,

¹ Formadoras do Instituto Avisa Lá. Beatriz também é Consultora do Programa de Formação de Alfabetizadores do Mec.



Não à toa Renata se preocupou com o ajuste do desafio às possibilidades de aprendizagem do grupo: ela sabia que as crianças só poderiam avançar na compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita se tivessem bons problemas para pensar, para refletir e rever suas hipóteses. Um bom desafio deve estar entre o possível e o difícil. Quando Renata começou a fazer perguntas, organizou a situação didática de tal forma que centrou a reflexão das crianças na extensão e nas letras iniciais da palavra. É um apoio fundamental para provocar a reflexão que os levará a descobrir o que está escrito. A pergunta da professora foca a reflexão, por isso as crianças conseguem ocupar-se em encontrar pistas para descobrir a palavra.

então não é – disse uma criança.

– BARRIGA tem dois R e essa aqui só tem um, apontando a palavra BRIGA – completou a outra.

No segundo grupo trabalhamos com o poema *As Borboletas*. Procedi da mesma forma mas para essas crianças a tarefa foi mais difícil. A palavra omitida era *ESCURIDÃO*. Poucos arriscaram uma hipótese relacionada com o tamanho da palavra, letra inicial ou final. Geralmente a resposta era: – É essa porque tá escrito...

Porque sim – disse uma criança.

Então mudei a estratégia e passei a lançar perguntas que os fizessem pensar.

– Será que é uma palavra grande ou pequena? Por qual letra começa?

E assim fomos caminhando até chegar na escrita convencional. A divisão dos grupos possibilitou uma intervenção mais adequada assim como uma participação mais efetiva das crianças.

Renata preocupou-se em organizar agrupamentos produtivos em função do que as crianças sabiam e do conteúdo da tarefa que deviam realizar. No caso desta atividade de leitura, as que têm escrita pré-silábica não devem ser agrupadas entre si, pois nesse momento a interação com alunos que já construíram a compreensão de que a escrita representa a fala é fundamental. Já os alunos com escrita silábica, que já fazem uso do valor sonoro convencional das letras, podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que fazem pouco ou nenhum uso do valor sonoro, com alunos de escrita silábico-alfabética ou de escrita pré-silábica. Outra preocupação da professora é garantir a máxima circulação de informação, promovendo a socialização das respostas.

Nesta atividade, por exemplo, o esforço para localizar a palavra solicitada exigiu das crianças uma análise para além da sonoridade das letras iniciais; elas tiveram que investigar o meio das palavras. Para tanto, utilizaram algumas estratégias. No primeiro caso, a criança ao procurar as letras que conhecia, primeiro o B, depois o A, foi decodificando para responder à pergunta da professora. A outra criança, apoiando-se no conhecimento que tinha sobre a grafia das palavras, utilizou uma estratégia de seleção, excluindo da lista a palavra briga, para então optar pelo que sobrou, BARRIGA, que era a palavra correta. Decodificação e seleção são duas estratégias de leitura, mas ainda existem outras: a antecipação, a inferência e a verificação (veja box na página 8).

O que é uma estratégia de leitura

Os adultos, como as crianças, também utilizam algumas estratégias para ler.

“Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Existem estratégias de seleção, de antecipação, de inferência e de verificação.

- Estratégias de seleção: permitem que o leitor se atenha aos índices úteis, desprezando os irrelevantes. Ao ler, fazemos isso o tempo todo: nosso cérebro “sabe”, por exemplo, que não precisa se deter na letra que vem após o “q”, pois certamente será “u”; ou que nem sempre é o caso de se fixar nos artigos, pois o gênero está definido pelo substantivo.
- Estratégias de antecipação: tornam possível prever o que ainda

está por vir, com base em informações explícitas e em suposições. Se a linguagem não for muito rebuscada e o conteúdo não for muito novo, nem muito difícil, é possível eliminar letras em cada uma das palavras escritas em um texto, e até mesmo uma palavra a cada cinco outras, sem que a falta de informações prejudique a compreensão. Além das letras, sílabas e palavras, antecipamos significados.

O gênero, o autor, o título e muitos outros índices nos informam o que é possível que encontremos em um texto. Assim, se formos ler uma história de Monteiro Lobato chamada *Viagem ao céu*, é previsível que encontraremos determinados personagens, certas palavras do campo da astronomia e que, certamente, alguma travessura acontecerá.

- Estratégias de inferência: permitem captar o que não está dito no texto de forma explícita. A inferência é aquilo que ‘lemos’, mas não está escrito. São adivinhações baseadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimentos que o leitor possui. Às vezes essas inferências se confirmam, e às vezes não; de qualquer forma, não são adivinhações aleatórias.



Foto: Beatriz Gouveia

Além do significado, inferimos também palavras, sílabas ou letras. Boa parte do conteúdo de um texto pode ser antecipada ou inferida em função do contexto: portadores, circunstâncias de aparição ou propriedades do texto.

O contexto, na verdade, contribui decisivamente para a interpretação do texto e, com frequência, até mesmo para inferir a intenção do autor.

- Estratégias de verificação: tornam possível o controle da eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as especulações realizadas. Esse tipo de checagem para confirmar – ou não – a compreensão é inerente à leitura.

Utilizamos todas as estratégias de leitura mais ou menos ao mesmo tempo, sem ter consciência disso. Só nos damos conta do que estamos fazendo se formos analisar com cuidado nosso processo de leitura, como estamos fazendo ao longo deste texto.”²



Foto: Adriana Klisy

Ficha técnica:

A atividade realizada com as crianças de 5 a 6 anos faz parte do projeto de poesias, desenvolvido pela professora de apoio Renata Frauendorf em parceria com as professoras Rosângela Medeiros dos Santos e Tânia de J. S. de Moura. Esta ação está integrada no plano de formação que Beatriz Gouveia desenvolve na instituição.

Educandário São Domingos, • R. Presgrave do Amaral 160, V. dos Remédios, São Paulo, SP, 05103-010. Tel.: (11) 3625-1326



PARA SABER MAIS

- Estratégias de leitura. Isabel Solé. Ed. Artmed. Tel.: (11) 3083-6160

² Fragmento do artigo “Para ensinar a ler”, publicado no Caderno da TV Escola em 1999.

