

ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ENSINO DE PORTUGUÊS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS CURRICULARES¹

Antônio Augusto Gomes Batista²

Educadores que, como eu, estão trabalhando faz um bom tempo com o ensino de língua materna percebem certamente o quanto importantes dimensões do currículo da área mudaram nas últimas duas décadas. Um rápido exame de livros didáticos de alfabetização e de Português permite essa constatação.

No início da década de 1990, por exemplo, não havia ainda os chamados “livros de alfabetização”, tal como hoje. Existiam, predominantemente, cartilhas que concretizavam exclusivamente as etapas e processos de um método, fosse ele alfabético, fônico, ou, mais frequentemente, global ou silábico. Quando apresentavam textos, estes se restringiam, na maior parte das vezes, a um conjunto de frases sem muito sentido (ou com sentidos surpreendentes) e com pouca articulação entre si, destinado à exploração das relações entre letras e sons (como em “o bebê baba” ou “a girafa está na geladeira”). Não havia atenção ao desenvolvimento da oralidade, essa dimensão tão importante do aprendizado linguístico das crianças que ingressam no ensino fundamental. Tampouco apresentavam propostas para o desenvolvimento da compreensão leitora e da capacidade de produzir textos, pois se pressupunha, então, que os usos da escrita só poderiam ser estimulados e explorados depois da alfabetização. Por isso, propostas com essas finalidades apareciam apenas nos livros destinados aos anos posteriores.

Nos livros de Português para esses anos, principalmente naqueles voltados para as séries finais da educação fundamental, as atividades de leitura se faziam quase sempre em torno de um único gênero – a crônica – e tendiam a explorar um número muito reduzido de habilidades, como a retirada de informações e a compreensão de trechos isolados. A redação se fazia a partir de um tema indicado, sem que se dessem diretrizes sobre as condições de produção dos textos e sem que se realizasse um processo de alimentação temática e de

¹ Este artigo teve sua origem no trabalho apresentado no *I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspectivas Atuais*, promovido pelo Ministério da Educação, em 2010, sob o título de “Alfabetização e ensino de Português: um desafio e algumas perspectivas curriculares”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110&Itemid=936 (acesso em 25 de jan. de 2012).

² Doutor em Educação pela UFMG, Professor Associado licenciado da Faculdade de Educação da UFMG, assessor do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Contato: antonio.batista@cenpec.org.br

discussão da forma da composição (que, quando ocorria, envolvia apenas aspectos relacionados a tipos de textos, como o descritivo, o narrativo, o dissertativo e o argumentativo). O ensino sistemático de conteúdos gramaticais reinava soberano e seu aprendizado constituía o objetivo privilegiado da disciplina.

Nada mais diferente dos livros contemporâneos: em conformidade com as atuais propostas e documentos curriculares, eles assumem que o objetivo do ensino de língua materna é levar os alunos a dominar distintos usos da língua, nas modalidades oral e escrita. Tendem a apresentar uma diversificada seleção de textos, que busca representar a própria diversidade de textos que circulam socialmente, de modo a familiarizar os alunos com distintas esferas discursivas, assim como com diferentes gêneros e suportes de texto. Tendo em vista a esfera, tendem, por exemplo, a estar presentes textos jornalísticos, literários, escolares, científicos e publicitários, dentre outros. No que diz respeito ao gênero, há notícias, contos, entrevistas, verbetes de dicionários ou de enciclopédias, gráficos, anúncios. Em relação aos suportes, aparecem textos publicados na internet, em livros, em revistas, jornais, cartazes. A oralidade está presente em propostas de redação e na leitura de textos que, como parlendas, piadas, poemas, contos populares e adivinhas, possuem uma forte base na modalidade oral da língua.

Nos livros de alfabetização, atividades de leitura e produção de textos são propostas mesmo antes de o aluno dominar o sistema de escrita, quer dizer, as capacidades de codificar e de decodificar. Nesses livros, muitas vezes é difícil – o que não deixa de ser problemático – determinar quais são as atividades voltadas para a exploração dessas capacidades, pois raramente estão em conformidade com um método específico de alfabetização e com frequência são propostas de modo assistemático e no interior de atividades de uso da língua. A gramática, principalmente nos livros posteriores à alfabetização, tampouco é sistematicamente explorada: seu estudo é proposto no quadro de atividades de leitura e produção de textos, envolve conhecimentos que não se restringem mais ao nível da sentença e raramente seu exame é feito com apoio de uma nomenclatura sistematicamente apresentada. Quando seu ensino é explícito, aparece nos livros como um anexo ou parte, e, como disse outro dia um de meus alunos do curso de Letras, de forma “envergonhada”.

As alterações e mudanças curriculares não se fazem, porém, sem problemas e terminam por criar novos desafios para nós, educadores. É que, por um lado, currículos – aquilo que ensinamos e o modo como ensinamos – são sempre uma resposta a nosso modo de apreender o mundo, suas exigências e suas modificações. Tanto o mundo se modifica quanto mudam nossas maneiras de apreendê-lo. Por outro lado, a própria dinâmica do currículo gera problemas: tendências que se radicalizam, áreas e processos de ensino que se mostram muito

resistentes à mudança, resultados limitados em determinadas práticas e mesmo – como me parece estar ocorrendo hoje – um crescimento excessivo dos conteúdos curriculares, o que faz com que os educadores tenham dificuldades de definir o que priorizar num determinado momento do processo de ensino. Essa dinâmica curricular supõe, por isso, o confronto com avaliações periódicas de modo a apreender limitações e fragilidades, para o estabelecimento de processos contínuos de aprimoramento e ajuste¹.

A entrada no ensino fundamental aos seis anos, por exemplo, desafia os educadores a pensar práticas curriculares mais adequadas ao ensino e à formação de crianças nessa faixa etária. Que práticas podem favorecer sua educação e seu aprendizado da leitura e escrita? As avaliações das habilidades em leitura dos alunos mostram que o alcance das práticas curriculares vem-se mostrando limitado. Por quê? De que modo podem ser aprimoradas para favorecer o domínio da compreensão em leitura? O desenvolvimento e a difusão de novas tecnologias, como os computadores e a internet, também por exemplo, tendem a demandar o domínio de novos saberes relativos à leitura e à produção de textos que se organizam em torno de diferentes linguagens, os chamados textos multimodais. Demandam também o domínio de novas ferramentas, procedimentos e atitudes. Deles deve a escola se ocupar? Como? Quando? No quadro das acentuadas modificações por que tem passado a cultura escrita no mundo contemporâneo, a literatura parece estar adquirindo uma importância cada vez mais relativa. Essa queda de prestígio da cultura literária está, ao que tudo indica, se traduzindo nas práticas curriculares da área de língua materna, em que os textos literários estão perdendo espaço para outros textos, sobretudo para os produzidos na esfera jornalística. É isto mesmo que queremos?

Assim, é importante pensar o currículo de uma área de ensino como um processo dinâmico, que continuamente propõe novos desafios aos educadores. Discutir um desses desafios será meu objetivo neste artigo.

Eu escolhi abordá-lo porque me parece um importante e urgente desafio, mas também porque me permitirá uma abordagem mais abrangente do currículo da língua materna, capaz de trazer tópicos para a discussão tanto por professores das séries iniciais quanto das séries finais do ensino fundamental. Trata-se da indicação, por pesquisas que avaliam em larga escala o aprendizado dos estudantes brasileiros, de que, neste momento, um desafio central do ensino de língua materna reside na *consolidação da alfabetização*: nós teríamos dificuldades para,

1 Fragilidades que podem ser encontradas em nossas orientações curriculares e livros didáticos são analisadas por CARNOY (2009). Para uma análise dos livros voltados para o ensino de Português e para a alfabetização, ver ROJO e BATISTA (2003), BATISTA e COSTA VAL (2004), COSTA VAL e MARCUSCHI (2004) e COSTA VAL (2010).

tendo levado os alunos a dominar o princípio alfabético e as principais correspondências grafo-fonêmicas (quer dizer, as principais relações que se estabelecem entre letras e sons no sistema ortográfico que utilizamos), conseguirmos levá-los a desenvolver a compreensão em leitura, assim como a capacidade de produzir textos. Neste artigo, examinarei o problema da consolidação da alfabetização, sobretudo tendo em vista a *leitura e a compreensão de textos*, embora não deixe de explorar – mas de modo mais superficial – o fortalecimento do domínio das correspondências grafo-fonêmicas e a produção de textos escritos.

Em função desses objetivos, organizei o artigo em quatro partes. Na primeira, discuto os dados que apontam para as limitações que temos para consolidar a alfabetização. Para isso, distingo duas etapas no interior desse processo: a alfabetização inicial, de um lado, e seu desenvolvimento e consolidação, de outro. Na segunda parte, apresento perspectivas curriculares *gerais* para avançarmos nessa segunda etapa do aprendizado da língua escrita. Depois disso, na terceira parte, aprofundo o exame dessas perspectivas, discutindo o ensino da leitura e da compreensão de textos. Como a abordagem de problemas e perspectivas de natureza didático-pedagógica tende a exigir a assunção de um ponto de vista abstrato e desvinculado das condições efetivas de trabalho, busco, ao final do artigo, inserir a abordagem no quadro dessas condições concretas, lembrando algumas coisas por que lutarmos para que, de fato, as perspectivas curriculares discutidas aqui possam se tornar presentes na sala de aula e nas escolas.

Da fragilidade da alfabetização à fragilidade do ensino de língua materna

Quando, periodicamente, passaram a ser divulgados os resultados das avaliações do desempenho em leitura do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a conclusão foi, em geral, a de que a escola brasileira teria sérias dificuldades para alfabetizar.

Como se sabe, o SAEB (hoje juntamente com a Prova Brasil) avalia habilidades de leitura e de resolução de problemas matemáticos no 3º ano do ensino médio e nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (e, após a ampliação desse nível de ensino, no 5º e 9º anos). Desde 1995, as médias do desempenho em leitura se mostraram muito baixas: numa escala de 500 pontos, os alunos de 4ª série atingiram, em 2003, uma média de 169,4, muito abaixo da metade. Além disso, a comparação dos resultados das diferentes avaliações, a partir 1999, vinha

evidenciando uma tendência de queda no desempenho, só revertida em 2003. Essas médias continuam, porém, muito baixas, atingindo apenas 1,84 pontos em 2007¹.

De acordo com um documento do Ministério da Educação (2003) que teve forte impacto na divulgação dos resultados do SAEB de 2001, apenas 4,48% dos alunos de 4ª série possuiriam um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos no segundo segmento do ensino fundamental. Uma parte do total de alunos apresentaria um desempenho situado no nível intermediário: 36,2%, segundo o documento, estariam “começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série” (p.8). A grande maioria – quer dizer, 59% – se concentraria, desse modo, nos estágios mais elementares de desenvolvimento. Cerca de 37% dos alunos estariam no “estágio crítico” de construção de suas competências de leitura e 22% estariam abaixo desse nível, no “estágio muito crítico”. Segundo o mesmo documento, as crianças no “estágio crítico” se caracterizam pelo fato de não serem “leitores competentes”, por lerem “de forma truncada, apenas frases simples” (p.8). As crianças no “estágio muito crítico”, por sua vez, são aquelas que, de acordo com o mesmo documento, “não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizadas adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova” (p.8).

A principal conclusão de educadores e da imprensa foi, então, a de que haveria problemas graves na alfabetização inicial das crianças, mesmo que os dados dissessem respeito não propriamente a esse processo, mas aos resultados do ensino da leitura na 4ª série. Esse raciocínio é compreensível. É que os dados existentes sobre a alfabetização, ainda que indiretos, mostravam a existência de problemas. No início da década de 1990, a repetência na 1ª série, cujo principal objetivo é a alfabetização, esteve quase sempre um pouco abaixo de 50%, aliás, como também esteve ao longo dos anos 1980 (RIBEIRO, 1991; EARP, 2006). Como era nessa série que ocorriam os maiores índices de repetência no ensino fundamental, concluiu-se que a alfabetização seria o problema central de nossas escolas.

Sob o impacto, porém, da divulgação e da discussão dos resultados do SAEB, surgiram avaliações e pesquisas que, embora ainda em desenvolvimento, já permitem construir um quadro mais complexo sobre o que vem ocorrendo nas escolas. Elas estão baseadas no interesse em saber como vem se dando, ao longo das séries iniciais, o processo de alfabetização e de aprendizado da leitura e da escrita, para melhor compreender como se pode chegar à 4ª série (ou atual 5º ano) com resultados tão limitados. Por um lado, preocupadas em

¹ Os resultados dos alunos de 4ª série começaram, em 1995, em 188,3 pontos; baixaram sucessivamente para 186,5 em 1997, depois para 170,7 em 1999, chegando a 165,1 pontos em 2001; nas edições seguintes do SAEB, a tendência de queda se inverteu: os resultados subiram para 169,4 em 2003, para 172,3 em 2005 e chegaram a 184,3 pontos em 2007 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

acompanhar e monitorar o próprio processo de alfabetização, algumas redes estaduais de ensino passaram a avaliar, em larga escala, primeiro, o domínio das habilidades básicas de leitura e escrita de alunos de seis, sete e, depois, de oito anos, terminando por reunir dados sobre todo o processo de alfabetização ao longo das séries iniciais. Por outro lado, iniciou-se, em 2005, a mais abrangente investigação brasileira sobre o aprendizado de toda uma geração de alunos ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental, o Projeto Geres – Geração Escolar 2005. Trata-se de uma pesquisa longitudinal que acompanha o processo de escolarização de uma mesma amostra de alunos, ao longo dos quatro primeiros anos do ensino fundamental, apreendendo os níveis de proficiência em leitura e matemática e buscando determinar fatores extra-escolares (como o sexo e a escolaridade dos pais, por exemplo) e, especialmente, fatores escolares (como o uso de métodos, do livro didático, as crenças do professor, a reprovação) que condicionariam positiva ou negativamente esses níveis de aprendizado.

Como disse antes, ainda que os resultados dessas pesquisas sejam iniciais, permitem que tornemos mais complexa nossa interpretação dos resultados do SAEB e que possamos, desse modo, tomar decisões mais acertadas sobre o currículo da área da alfabetização e do ensino de Português.

Um primeiro resultado importante desses estudos é que talvez tendamos a superestimar nossas dificuldades em alfabetizar. Explico: embora o processo de aprender a ler e escrever seja um contínuo organizado em torno de uma progressiva ampliação da familiaridade com a cultura escrita ou *letramento* (SOARES, 1998), bem como de um progressivo domínio de conhecimentos e habilidades que permitem participar dessa cultura com cada vez maior autonomia, para fins pedagógicos é importante definir momentos ou etapas desse contínuo. Em primeiro lugar, a alfabetização designa os estágios iniciais desse processo de aprendizado da língua escrita, marcado pela conquista de uma maior autonomia e independência em matéria de leitura e escrita de textos. No interior da alfabetização, porém, é possível distinguir, em segundo lugar e de acordo com certa tradição escolar, duas grandes etapas.

A primeira consistiria na *alfabetização inicial*, organizada em torno do processo de domínio do princípio alfabético, que compreendo aqui, com Emília Ferreiro (1985; 2009), como o aprendizado: da *natureza* do sistema de escrita, ou seja, *daquilo que nosso sistema de escrita representa* (a dimensão sonora dos signos linguísticos e não, por exemplo, o significado das palavras, como ocorre com os sistemas de escrita ideográficos); e do *funcionamento* desse sistema, quer dizer, de *como representa* o signo linguístico (por meio de relações entre

grafemas e fonemas e não, por exemplo, entre grafemas e sílabas, como ocorre em outros sistemas de escrita, como um dos utilizados no Japão).

A segunda etapa consistiria na *consolidação e desenvolvimento da alfabetização*, marcada: por um mais amplo e sistemático domínio das relações entre grafemas e fonemas no nosso sistema de escrita ortográfico, sobretudo pelas habilidades de ler e grafar irregularidades ortográficas (como, por exemplo, os diferentes fonemas representados pela letra S, como em *sapo* e *casa*) e de estruturas silábicas que fogem da estrutura mais frequente no português, constituída de uma consoante e de uma vogal, como em *fa-ro-fa*; pela aquisição progressiva da fluência em leitura e na escrita e pelo domínio das capacidades de compreender e produzir textos escritos com maior autonomia.

Tudo parece indicar que parte dos problemas que enfrentamos hoje diga respeito à etapa de consolidação e desenvolvimento da alfabetização e não exclusiva e especialmente à etapa inicial de alfabetização.

Os dados sobre a avaliação da alfabetização em Minas Gerais, no ano de 2009, por exemplo, mostram que, em meados do 2º ano de escolarização, aos oito anos, menos de 11% das crianças não poderiam ser consideradas alfabetizadas, por não dominarem ainda o princípio alfabético e não serem, por isso, capazes de ler palavras. Isso significa, portanto, que cerca de 89% já seriam, no sentido mais restrito, alfabetizadas: cerca de 15% seriam capazes de ler palavras e frases mais simples, com menor complexidade silábica ou sintática, mas perto de 73% já leriam, com autonomia, palavras e frases mais complexas, assim como pequenos textos. Na avaliação realizada em 2008, na mesma etapa da escolarização, os dados revelam percentuais muito parecidos. Em São Paulo, nas avaliações de 2008 e 2009, com crianças no 2º ano do ensino fundamental, os indicadores parecem ser mais animadores: em 2008, apenas 9,8% dos alunos não dominariam as habilidades iniciais da alfabetização; 90,2%, portanto, estariam alfabetizados (sempre num sentido restrito)¹.

Assim, é possível supor, tendo em vista dados como esses, que enfrentamos um desafio de peso na consolidação e no desenvolvimento da alfabetização. O Projeto Geres reforça com ênfase essa suposição. Acompanhando o aprendizado de uma mesma amostra de cerca de 20.000 alunos de escolas públicas e privadas de Belo Horizonte, Salvador, Campinas, Campo Grande e Rio de Janeiro, a pesquisa mostra que os alunos começam sua escolarização avançando expressivamente na alfabetização inicial, mas que passam, depois, a caminhar

¹ Ver, para os resultados obtidos em São Paulo, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (2010) e CEVEC Informa (2009); para os resultados de Minas Gerais, ver SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (2008 e 2009).

mais lentamente no aprendizado da leitura e no desenvolvimento da compreensão, ocorrendo uma diminuição do ritmo de aprendizado (ROCHA, 2010).

Um dos estudos do GERES, que analisa apenas os resultados obtidos por alunos no 2º ano de escolas do Rio de Janeiro mostra que somente 16% deles terminam o ano sem dominar o princípio alfabético, embora existam evidências de que a grande maioria desse contingente seja capaz de ler palavras com apoio de imagens (OLIVEIRA, 2007).

Eu tendo a interpretar esse conjunto de indicadores com alguma cautela. A divulgação dos dados obtidos por sistemas estaduais de avaliação, com efeito, tende muitas vezes a manifestar alguma dose excessiva de otimismo. Ainda são, também, certamente consideráveis os percentuais de alunos que, ao final do 2º ano, permanecem sem se alfabetizar. O Brasil é, além disso, um país muito desigual e é possível supor, por isso, que os indicadores obtidos nos estados mais ricos do País e em grandes cidades não sejam observados em regiões com recursos mais restritos ou que investiram de modo mais tímido em políticas de melhoria da qualidade da alfabetização. O mais seguro e proveitoso é considerar, por isso, que, no quadro das dificuldades que historicamente o País vem apresentando para alfabetizar, parte expressiva dessas dificuldades *também* esteja relacionada ao processo de consolidação do aprendizado inicial da leitura e da escrita, isto é, aos esforços para fazer com que os alunos, após o domínio do princípio alfabético, avancem no domínio de nosso sistema ortográfico e das capacidades de leitura, compreensão e produção de textos.

O que fazer para que os estudantes avancem nessa etapa?

Perspectivas curriculares para a consolidação da alfabetização

Parte da resposta à pergunta com que terminei a seção anterior depende da existência de dados sobre as características das práticas curriculares das escolas brasileiras após a alfabetização inicial. Infelizmente, não há muita pesquisa no Brasil a esse respeito e as existentes não apresentam características que permitam conclusões abrangentes. É possível supor, porém, que, na maior parte das vezes, ocorra uma *perda de foco*: o trabalho com a leitura e a escrita talvez deixe de ser objeto de forte atenção de professores, escolas e redes de ensino, em detrimento do trabalho com outros conteúdos e com práticas de educação linguística pouco adequadas para essa etapa.

É isso que leva a crer, por exemplo, uma pesquisa realizada por Edith Frigotto (2005), no Rio de Janeiro, nos três primeiros anos do ciclo de alfabetização. Segundo a investigação, as professoras que atuam após o primeiro ano não se viam como alfabetizadoras e não

consideravam que a consolidação desse processo era uma de suas responsabilidades, pois acreditavam, ao que parece, que esta se limitaria ao trabalho realizado no primeiro ano de escolarização e que, assim, o domínio do princípio alfabético garantiria, automaticamente, a leitura, a compreensão e a produção de textos autônomas. Por essa razão, a exploração sistemática das correspondências grafo-fonêmicas, o desenvolvimento da habilidade de ler e grafar palavras como maior automatismo, a fluência em leitura não consistiam, assim, objeto de sua atenção. Tendiam a se dedicar, predominantemente, ao trabalho com conteúdos ligados à memorização de arbitrariedades ortográficas, à identificação e classificação de palavras, assim como a exercícios de interpretação de textos. Esses exercícios envolviam apenas a retirada de informações pontuais, a cópia de perguntas e de trechos dos textos e não levavam em conta o complexo conjunto de habilidades e conhecimentos que permitem uma compreensão leitora autônoma.

Se pesquisas como essa representam adequadamente a realidade do País, é possível, portanto, concluir que o processo de alfabetização sofra uma espécie de *redução*: apenas a alfabetização inicial – o domínio do princípio alfabético e das principais correspondências grafo-fonêmicas – seria considerada como “alfabetização” e todo o trabalho voltado para sua consolidação e desenvolvimento seria deixado de lado, não constituindo uma preocupação dos professores, das escolas e das redes de ensino.

É possível, desse modo, assumir uma *primeira diretriz curricular*. É preciso que as escolas e redes de ensino assumam que a etapa de consolidação e desenvolvimento da alfabetização merece tanta atenção quanto a primeira e deve, por isso, ser objeto de um conjunto de esforços deliberados e sistemáticos, por meio do desenvolvimento de práticas curriculares voltadas diretamente para esse fim.

Para o planejamento dessas práticas, é necessário, em primeiro lugar, não perder de vista as *finalidades* da consolidação e desenvolvimento da alfabetização. Essas finalidades precisam ser discutidas pelas escolas e redes de ensino, para se ter clareza em relação ao domínio da leitura e da escrita esperado ao final das primeiras séries do ensino fundamental. Minha posição é a de que essas finalidades consistem em assegurar que o aluno seja capaz de: utilizar a leitura e a escrita *para prosseguir seu aprendizado na escola*, conseguindo, *com autonomia e independência*, o compreender e o produzir textos escritos *utilizados para aprendizagens escolares*.

Estou consciente de que, tal como formulei essas expectativas, defini que aqueles textos que devem ser lidos com autonomia são os que a escola utiliza em seu trabalho de ensino: da literatura empregada nas aulas de língua materna aos textos utilizados pelas diferentes áreas

de ensino. As funções ou propósitos da compreensão e da produção de textos são – também estou consciente disso – aqueles tradicionalmente explorados pela escola: o estudo e o aprendizado, a diversão e a informação. Tomo, porém, essas expectativas como aquilo que é *indispensável*, quer dizer, como finalidades mínimas ou básicas, que podem ser ampliadas, englobando a compreensão e a produção de textos com uma mais ampla circulação no espaço social. Não se pode, além disso, perder de vista que essas finalidades dizem respeito aos textos que o estudante deve ser capaz de produzir e compreender *com autonomia e independência*, o que não significa que o professor não deva trabalhar a produção e a compreensão de textos mais complexos e de circulação mais ampla, lidos com menor autonomia e com maior dependência do professor (é bem o contrário que defendo, como poderá ser constatado logo à frente).

Discutidas e definidas as expectativas mais gerais, é preciso que o planejamento curricular se volte para aqueles conhecimentos e habilidades cujo domínio os estudos sobre a língua escrita e seu ensino-aprendizado vêm mostrando ser uma condição necessária para a compreensão e a produção de textos com autonomia¹.

Tanto no caso da leitura e da produção de textos, é importante que os alunos desenvolvam:

1. uma ampla *familiaridade com o mundo da escrita*, isto é, com as características dos modos de construir significados por meio da língua escrita, especialmente com a sintaxe da escrita², com os diferentes gêneros de textos, com os propósitos que buscamos alcançar quando lemos ou escrevemos e com as formas de circulação de textos; essa familiarização vem sendo buscada desde a educação infantil, constitui um forte investimento que se faz na alfabetização inicial e é necessário que prossiga ao longo do processo de escolarização;

2. uma forte *interiorização das correspondências entre fonemas e grafemas* do nosso sistema ortográfico, para que o processo de codificação e de decodificação se faça sem esforço, liberando assim o aluno para o desenvolvimento de outros processos cognitivos, relacionados à compreensão e à produção de textos.

No caso dessa última capacidade – a produção de textos –, é necessário que os alunos avancem progressivamente em sua autonomia na realização dos processos de:

1. planejamento dos textos, por meio do desenvolvimento progressivo das habilidades de: (i) analisar as condições do texto a ser produzido (para quem? com que propósito? onde?) e definir, em linhas gerais, os modos de dizer (o gênero, a estrutura da composição, a escolha

¹ Para uma síntese dessas pesquisas, ver GAMBRELL, MORROW e PRESSLEY (2007) e, na obra, especialmente o trabalho de PEARSON *et al.* (2007).

² Ver OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2005).

vocabular, o registro da língua, a abordagem do tema) mais adequados a essas condições, quer dizer, ao público-leitor, aos objetivos do redator, ao suporte do texto e a sua circulação; (ii) realizar processos de alimentação temática, isto é, de busca e organização de informações e conhecimentos sobre o que dizer, selecionando, por exemplo, textos para se informar, lendo esses textos, apreendendo seu sentido global e conseguindo sumariá-los, fazendo anotações para reter e comparar informações e definindo um ponto de vista para a abordagem do tema; (iii) organizar a forma ou estrutura do texto, assim como escolher o registro linguístico (mais ou menos coloquial), com base em conhecimentos sobre as características da composição de textos de distintos gêneros e tipos (descrição, dissertação, argumentação, etc), assim como sobre os registros, fazendo esquemas e planejando as etapas do processo de redação;

2. redação de rascunho ou versão inicial do texto, por meio do desenvolvimento das habilidades de: (i) ampliar e desenvolver o planejamento inicial; (ii) avaliar e, sempre que for o caso, reformular o planejamento inicial em função da descoberta de novas ideias, da necessidade de estabelecimento de relações entre partes do texto e de uma contínua análise da adequação das decisões tomadas às condições de produção dos textos; (iii) tomar decisões (tendo em vista as condições de produção do texto) acerca das escolhas de palavras, da estruturação de sentenças e da criação de relações entre elas;

3. revisão do rascunho, por meio do desenvolvimento da habilidade de avaliar o texto assumindo o ponto de vista de seus leitores e analisando a consecução de suas finalidades ou propósitos, aprimorando, sempre que for o caso, o texto; essa avaliação envolve: (i) o desenvolvimento temático, sua progressão e a implicação, explicitação e ampliação de informações; (ii) a estruturação do texto; (iii) a estruturação de sentenças e parágrafos, bem como o estabelecimento de relações entre elas; (iv) a escolha de palavras; (v) a ortografia; (vi) a pontuação; (vii) o uso de letras maiúsculas e minúsculas;

4. publicação do texto, por meio do desenvolvimento de habilidades de: (i) tomar decisões sobre a forma gráfica do texto (a diagramação, os recursos de ênfase, como o itálico e o negrito, o destaque a títulos e subtítulos, a utilização de ilustrações, a redação de legendas para elas), de acordo com o suporte em que circulará o texto¹.

Antes de passar à leitura, é necessário chamar a atenção para um aspecto importante. É que as pesquisas indicam que as propostas de produção de textos que têm maior impacto sobre o aprendizado são aquelas que são realizadas em contextos comunicativos reais, em situações efetivas de uso da língua escrita, em que os alunos têm algo a dizer, têm de fato um público-

1 A apresentação dessas expectativas de domínio de habilidades de produção de textos se baseia nos trabalhos de CUNNINGHAM e ALLINGTON (2003), de TOMPKINS (2006) e de BROMLEY (2007).

leitor e têm um propósito que os leva a escrever (CUNNINGHAM e ALLINGTON, 2003; BROMLEY, 2007). Assim, creio que vale à pena apostar no desenvolvimento de propostas didáticas como aquelas a que vêm se dedicando Angela Kleiman (2007, 2010), baseadas na construção de “práticas de letramento”, assim como aquelas feitas pelos educadores suíços Joaquin Dolz e Bernard Shneuwly (SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004; DOLZ, GAGNON e DECÂNIO, 2010), baseadas na criação de sequências didáticas organizadas em torno da produção de texto de um determinado gênero. As proposições de Angela Kleiman atribuem uma maior ênfase à imersão do aluno em processos de produção de textos; as dos educadores suíços procuram conciliar a imersão numa prática comunicativa com o ensino sistemático de conhecimentos e habilidades.

Tenho, porém, duas preocupações. Minha opinião é a de que não é muito proveitoso acreditar que uma única proposta didática seja adequada a todas as situações de ensino. E também de que não se podem tomar princípios didáticos como dogmas. É por isso que acredito que é preciso ler criticamente as proposições que aqui apresento, assim como aquelas feitas por outros educadores. Por exemplo: assumir que é necessário construir propostas de produção de textos em efetivos contextos comunicativos, não significa, sob meu ponto de vista, que só se possa escrever, em sala de aula, quando esses contextos forem criados e que todas as etapas do processo de produção (planejamento, elaboração de rascunho, revisão, etc) tenham de ser sempre trabalhadas. Meu ponto de vista é de que, por um lado, nem sempre *é possível* criar efetivas situações de uso da língua, o que abre o espaço para a simulação de contextos comunicativos (“imagine que você é um jornalista...”). E também de que, por outro lado, nem sempre *é necessário* criar esses contextos e desenvolver todas as etapas do processo de produção. Isto dependerá do objetivo do professor. Quando se deseja explorar, por exemplo, aspectos relacionados à ortografia ou à estrutura de frases ou palavras, pode ser mais produtivo realizar essa exploração por meio de “atividades focais” (CUNNINGHAM e ALLINGTON, 2003), quer dizer, que buscam focalizar habilidades e conhecimentos específicos e independentemente de situações comunicativas.

As condições do aprendizado de uma progressiva autonomia na leitura e na compreensão de textos são abordadas na próxima seção.

Perspectivas curriculares para o desenvolvimento da leitura e da compreensão

De acordo com as investigações sobre a compreensão de textos escritos¹, esse processo resulta de um trabalho ativo do leitor, em oposição à ideia – muito difundida – de que, quase como uma mágica, o texto, por si mesmo, se gravaria na mente dos leitores.

Na realização desse trabalho ativo, ao que tudo indica, o leitor lança mão de três principais conjuntos de saberes: (i) o conhecimento prévio e a habilidade de construí-lo, nas situações em que não se compreendem textos ou passagens de textos; (ii) as habilidades de fluência em leitura, por meio das quais o leitor processa com rapidez e adequação a informação gráfica ou visual; (iii) as estratégias e habilidades de compreensão leitora, por meio das quais o leitor busca alcançar os propósitos que o orientaram em direção ao texto (como, por exemplo, estudar, informar-se, buscar um dado específico, divertir-se, agir).

É, portanto, em torno da transmissão desses três conjuntos de saberes em que se pode apostar para a organização do ensino da leitura e da compreensão de textos.

O conhecimento prévio e as habilidades de construí-lo

No processo de produção de um texto, seu autor se orienta sempre por uma hipótese de leitor ou Leitor-Modelo (ECO, 1996). Trata-se de um conjunto de pressuposições sobre os conhecimentos, valores e propósitos dos leitores “em carne e osso” que irão se apropriar do texto. Com base nessas pressuposições, o produtor de um texto desenvolve suas escolhas linguísticas, da seleção do vocabulário a decisões sobre a implicitação ou explicitação de informações.

Assim, para compreender um texto, o leitor deve possuir grande parte daquele conjunto de conhecimentos que um texto supõe que seus leitores possuam ou deve – como frequentemente ocorre – dominar as habilidades de construir esses conhecimentos, nas situações em que, por não possuí-los, não consegue compreender o texto ou entender trechos ou passagens dele.

Para um leitor em formação, trata-se não apenas de um aprendizado de conteúdos, mas de um processo de *familiarização* com todo um universo cultural em grande parte novo, que se organiza em torno de valores em parte específicos, bem como, de modos em larga medida particulares de produzir significados, construídos com base em referências culturais às vezes mais, às vezes menos compartilhadas pelos alunos. Trata-se, assim, de um processo de *imersão* do aluno nesse universo cultural.

¹ Ver, especialmente, COLOMER e CAMPS (2002), SOLÉ (1998), SAMUELS e FARSTRUP (1996), LAPP e FISHER (2009a), BLOCK e PRESSLEY (2007). Evidentemente há muitos pontos de divergência nesses trabalhos. Sua articulação para, neste artigo, trazer elementos para o planejamento curricular é de minha responsabilidade, portanto.

Apenas para fins de organização didático-pedagógica do ensino da leitura, vale a pena, em minha opinião, distinguir *duas principais direções* desse esforço de possibilitar a imersão do aluno nesse universo cultural em grande medida novo.

Primeiramente, esse universo cultural se organiza em torno da *cultura escrita* ou do *letramento*. Para poder compreender textos escritos, é fundamental conhecer outros textos, saber para que servem, poder antecipar os diferentes objetivos que buscam atingir, dominar os modos particulares de usar a língua que nesse universo se utiliza. Por essa razão e como defendi antes, uma primeira direção imprescindível para avançar no domínio da compreensão é *experimental* esse mundo organizado em torno da cultura escrita, dele participando por meio de *práticas de letramento* (SOARES, 1998, KLEIMAN, 2007; CHARTIER, CLESSE e HÉBRARD, 1996).

Como também defendi antes, essa direção deve ser buscada desde a educação infantil, deve ser enfatizada na alfabetização inicial e ao longo da escolarização. Esse ponto de vista se baseia no fato de que a familiaridade com as práticas de letramento é tanto uma condição para o domínio da língua escrita quanto para o desenvolvimento das aprendizagens escolares (o que é demonstrado por diferentes pesquisas – cf. por exemplo, HEATH, 1983; 1986; LAHIRE, 1993a, 1993b, 1997; BATISTA e RIBEIRO, 2004). Ela é também uma das mais importantes finalidades da escolarização: garantir a todos o direito a uma plena inserção no mundo da cultura escrita.

Como essa direção se organiza, em grande parte, em torno de um processo de familiarização e de imersão, é a realização de práticas de leitura e escrita amplamente diversificadas que pode assegurar essa progressiva inserção no mundo das letras. Para seu planejamento desde a educação infantil, é importante que o professor leve em conta que cabe a ele atuar como mediador entre as crianças e o mundo da escrita e que, quanto menor é o grau de autonomia de seus alunos na leitura e na escrita, maior será seu papel como um *modelo* de leitor, capaz de dar um suporte ao aprendizado dos alunos, lendo e explicando textos em voz alta, apresentando como se planeja e se produz um texto, explicitando o modo de funcionamento dos textos que se leem, seus objetivos, suas condições de produção, seu modo de circulação, seus suportes, de modo a modelar o comportamento leitor de seus alunos.

Um bom modo de planejar essas práticas de letramento, tendo em vista a leitura, é levar em conta alguns dos elementos constituintes dessas práticas: os espaços de circulação de textos (por meio da visita a bibliotecas, livrarias, bancas de jornais, por exemplo); os suportes de textos (leitura e apresentação de diferentes suportes, como jornais, a tela do computador, o livro, folhetos, etc.); os gêneros (leitura e apresentação de textos de gêneros diversificados,

como contos e novelas da literatura infanto-juvenil, poesias, notícias, reportagens, por exemplo); os propósitos que organizam a leitura (ler para se divertir, para agir, para buscar informações, para buscar dados, para o estudo e o conhecimento).

Na realização dessas práticas, também é imprescindível estar atento para a necessidade de discutir, com os alunos, valores e significados envolvidos nelas, como na longa negociação a respeito da função e do significado da língua escrita que – como descreve e analisa Sara Mourão Monteiro (2009) – uma professora estabelece com seus alunos para escrever uma autorização (a ser encaminhada aos pais) para uma visita a uma padaria: um dos alunos questiona a necessidade de escrita dessa autorização, afirmando valores que se baseiam, em grande parte, em culturas que se organizam fortemente na oralidade (e não na escrita ou no letramento). Reproduzo, abaixo, a negociação:

Professora: Vamos escrever juntos o pedido de autorização para a visita à padaria para que seus pais assinem.

Aluno: Para quê?

Professora: Para pedir autorização dos pais.

Aluno: Ah, não precisa. Eu pergunto para minha mãe.

Professora: Mas é preciso trazer a autorização por escrito.

Aluno: Por quê?

Professora: Para que eu tenha certeza de que ela deu autorização.

Aluno: Então, minha mãe pode vir aqui na entrada da escola para falar que ela deixa ir à padaria.

Professora: Mas é preciso a autorização por escrito. Ela fica guardada na escola, caso aconteça alguma coisa.

Aluno: Por quê?

Professora: Porque tem que ter um comprovante de que a saída do aluno foi autorizada.

Aluno: Mas a minha mãe não vai voltar atrás se acontecer alguma coisa.

Professora: Mas tem que ter o comprovante porque a prefeitura exige. É a regra.

Aluno: Ah, então, é só ela escrever a autorização. (p.8)

Essa primeira direção, porém, pode, de acordo com pesquisas¹, destacar alguns aspectos importantes da língua escrita, buscando investir, tanto de modo incidental (por meio da familiarização), quanto pelo ensino sistemático, na busca de:

1- ampliação do vocabulário do aluno: por meio, por exemplo, de um ambiente rico de possibilidades de contato com palavras novas e de sua exploração; pela leitura extensiva de textos; pela atuação do professor como um modelo de leitor; pelo incentivo ao uso do contexto em que aparecem palavras novas para “adivinhar” seu sentido; pelo uso do dicionário e pela exploração de campos semânticos, de séries sinonímicas, antônimos; pela construção de mapas para evidenciar relações semânticas;

¹ Cf: BLACHOWICZ e FISHER (2007) e OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE (2005).

2- exploração da sintaxe da língua escrita: como a estrutura sintática tende a se distinguir da estrutura do oral, é muito importante chamar a atenção dos alunos para essas diferenças (não se trata de fazer a análise sintática de frases), por meio da comparação entre modos de falar e modos de escrever, da transposição de unidades escritas em unidades orais (e vice-versa), da revisão de textos redigidos por alunos e com fortes marcas da oralidade, da redação coletiva de textos e frases e na qual os alunos ditam ao professor o que escrever – ocasião em que este pode, assim, chamar a atenção dos alunos para formas de estruturação diferentes das ditadas.

A segunda direção da familiarização dos alunos com um novo universo cultural está relacionada ao *quadro de referências* que esse universo supõe. Trata-se daquele conjunto de experiências, de outras leituras, de significados e representações, categorias e relações que constituem aquilo que se designa *conhecimento de mundo*. Esse conhecimento, ao ser ativado na leitura de um texto, constitui uma espécie de “rede” (como as de pesca) que permite produzir a compreensão, mas (diferentemente das redes de pesca) que é ele mesmo alterado pela compreensão que, ao trazer novos significados, experiências e conceitos, resulta em aprendizado (SMITH, 1991).

Todos nós, leitores proficientes, constatamos a importância do conhecimento de mundo quando temos de ler um texto de uma área que não dominamos ou cujas referências culturais não compartilhamos: a leitura torna-se lenta, compreendemos às vezes aspectos locais do texto, mas temos dificuldade em compreendê-lo globalmente. Essas dificuldades sempre ocorrem quando não dominamos um assunto, uma área disciplinar, o universo a que o texto se refere.

É por isso que uma dimensão que não pode ser dissociada da formação de leitores – e que, em minha opinião, constitui um dos grandes atrativos em trabalhar com o ensino da compreensão – reside na busca de levar os alunos a conhecer o mundo, a explorar espaços e tempos que não são originalmente os seus, culturas que não são originalmente as suas. Com certeza, na medida em que o aluno participa de práticas de letramento e é levado a ler diferentes textos, ele amplia seu mundo. Com certeza, na medida em que ele avança na escolarização, tendo aulas de Arte, de Ciências, de Matemática, de História e de Geografia, de Música, ele também amplia seu mundo. Mas é importante que o professor, ao propor a leitura de textos, busque explorar esse mundo cujo conhecimento os textos pressupõem que se tenha, discutindo, antes e depois de ler os textos, seus significados, as ideias, os processos e os conceitos. É também importante que ele – como modelo de leitor que é – mostre aos leitores em formação estratégias que podem ser usadas para a construção desse conhecimento, pela leitura de outros textos, pela discussão com outros leitores, pela reflexão e pela crítica.

A fluência em leitura

Outro conjunto de dificuldades que leitores em formação encontram para compreender textos está relacionado ao processo de leitura mesmo, quer dizer, ao modo como esses leitores processam as informações gráficas e apreendem unidades sonoras, lexicais, sintáticas e semânticas. Isto ocorre porque, quando o leitor lê com muito esforço, decodificando palavras e prestando atenção em cada uma das letras (ou mesmo em unidades superiores, como sílabas e palavras), sobrecarrega seu cérebro, impedindo que se volte para a compreensão do que está lendo. Não há muita pesquisa sobre o desenvolvimento da fluência em escolas brasileiras. A própria inexistência de pesquisas, aliada a indicadores assistemáticos obtidos em visitas a escolas e no acompanhamento da leitura oral de alunos, me faz supor que, talvez, esse seja um dos mais importantes problemas enfrentados por leitores em formação em nossas escolas. Ao que parece, a habilidade de fluência é muito pouco ou quase nada trabalhada nas escolas ou incentivada por orientações curriculares e livros didáticos.

Para que o aluno leia com fluência, é fundamental que: (i) possua um amplo *domínio das relações entre grafemas e fonemas* na ortografia do Português; (ii) *automatize* o processo de *identificação de palavras*, por meio do qual, em vez de decodificar lenta e laboriosamente as unidades gráficas, o leitor apreende quase automaticamente essas unidades, em grande parte porque já construiu uma espécie de “dicionário mental” ou “léxico mental” (FAYOL, 2006) que permite tomar uma palavra não como uma nova palavra, mas como algo que já se conhece e, por isso, se *reconhece*; (iii) seja capaz de realizar uma *leitura expressiva*, que envolve uma adequada atenção aos elementos prosódicos, como entonação, ênfase, ritmo, apreensão de unidades sintáticas (KUNH e RASINSKI, 2007);

Quanto mais um aprendiz lê, mais ele desenvolve esse léxico ortográfico e, assim, sua habilidade de identificar palavras com automatismo. É por essa razão que um dos meios para o desenvolvimento da fluência reside na leitura extensiva de textos, de sentenças e frases. Essa diretriz, porém, parece ser insuficiente para assegurar a leitura fluente (FAYOL, 2006)¹, razão pela qual há estudos que incentivam: (i) a exploração sistemática das relações entre letras e sons, especialmente aqueles com maior número de sílabas, por meio de sua leitura e análise, tendo em vista os elementos constituintes da sílaba (separação de palavras em sílabas e análise de sua estrutura); (ii) a busca de articulação entre os seguintes procedimentos (KUNH e RASINSKI, 2007): o professor ou um leitor fluente atua como modelo, lendo em

¹ Cf., a respeito, BHATTACHARYA e EHRI (2004).

voz alta; o professor ou um leitor fluente fornece um suporte à leitura do aluno enquanto este mesmo está lendo; para isto, lê em voz alta o texto, chamando atenção para os elementos prosódicos e para os sinais de pontuação que em parte os evidenciam para os leitores; leitura repetida de um mesmo texto pelo aluno e, depois, leitura em voz alta desse texto para a turma ou para um grupo de colegas; leitura atenta e dirigida de frases sintática e semanticamente adequadas.

O que é importante é que, por meio da leitura oral de textos, os alunos evidenciem um progressivo domínio da fluência, demonstrando cada vez mais: (i) rapidez na leitura e (ii) habilidades de (KUNH e RASINSKI, 2007) ler progressivamente um número maior de palavras e, depois, de frases; diminuir hesitações, regressões e repetições; preservar as unidades sintáticas do texto; realizar uma leitura expressiva.

Estratégias e habilidades de compreensão leitora

Todas as situações sociais de leitura se organizam em torno de um propósito ou interesse do leitor: de divertir-se a estudar. Os propósitos que dirigem o leitor tendem a condicionar o emprego das *estratégias* de que lançará mão para alcançá-los. Assim, se leio um texto apenas para saber se o tema que aborda me interessará (como quando folheamos um jornal), não leio o texto todo, mas utilizo apenas aquelas informações que estão mais destacadas (chamadas saliências textuais), para fazer uma espécie de previsão ou hipótese sobre o tema do texto. Utilizo, por exemplo, o título, o subtítulo, uma fotografia, sua legenda. Se o tema me interessa é porque ele despertou minha curiosidade ou deu origem a uma pergunta – ou a um conjunto de perguntas. A busca de respostas a essas perguntas orientará a leitura, que poderá ser concluída assim que encontramos respostas, ou que poderá prosseguir – porque fiz novas perguntas – por meio da leitura do mesmo texto ou de outros textos que posso buscar para encontrar respostas a essas novas questões.

Em geral, os leitores proficientes já internalizaram as estratégias de compreensão leitora, que se converteram em habilidades que empregamos sem muito esforço nas situações de leitura familiares. Isto não ocorre com os leitores em formação: eles precisam realizar esse processo de *internalização* das estratégias de compreensão e cabe a nós auxiliá-los nesse processo.

Para isso, é preciso determinar que estratégias buscar ensinar. O problema é que, como as estratégias são processos mentais complexos e não diretamente observáveis (elas ocorrem em nossas mentes), não há levantamentos exaustivos de seus tipos, nem muito acordo a respeito de sua caracterização ou descrição. Sabe-se, porém, que algumas estratégias tendem a ocorrer

com mais frequência em diferentes situações de leitura (CUNNINGHAM e ALLINGTON, 2003, p.72)¹:

1-determinar o propósito da leitura e fazer um planejamento geral sobre sua realização: para que vou ler esse texto? Tendo em vista a finalidade, qual será a melhor forma de lê-lo? Ativar conhecimentos prévios relevantes e relacioná-los com o texto: o que eu sei sobre esse gênero de texto? O que sei sobre esse assunto? Com base nesse conhecimento prévio, que perguntas faço ao texto?;

2-fazer previsões ou antecipações, com base em saliências textuais, a respeito do conteúdo, do objetivo e da organização do texto: sobre o que o texto vai falar? Qual é seu objetivo? Como se organiza? Em quantas e quais partes? Como essas partes se relacionam ou se conectam?;

3-dirigir, com base no conhecimento prévio e em previsões, perguntas ao texto e a si mesmo;

4-monitorar o processo de compreensão, confirmando e reformulando previsões, checando a adequação de sentidos produzidos, buscando integrar os sentidos do que já se leu com o que se está lendo no momento e utilizando procedimentos de correção (*fix-up strategies*) da compreensão (releitura de textos e trechos; pedidos de ajuda a leitores mais proficientes);

5- construir imagens mentais do que se está lendo, criando uma espécie de “filme”, no caso de narrativas, ou esquemas visuais, no caso de textos de natureza mais expositiva ou informativa;

6- determinar, em função dos propósitos da leitura, as informações relevantes, desconsiderando as irrelevantes;

7-determinar, com base no raciocínio do autor, as ideias e eventos mais importantes e estabelecer relações entre eles;

8- tirar conclusões e inferir significados não-explicitos;

9- reagir ao texto, decidindo: o que eu penso sobre o que li? “gostei? concordo? é engraçado? isso poderia mesmo acontecer?” (CUNNINGHAM e ALLINGTON, 2003, p. 72).

10-comparar o que se compreendeu com o que se pensava antes de ler o texto;

11- sumarizar ou resumir o texto;

12- construir representações gráficas da estrutura do texto.

Dependendo do texto e do propósito da leitura, porém, outras estratégias parecem ser comumente empregadas: retirar informações de um texto; comparar informações; avaliar informações; determinar o ponto de vista do autor sobre o que diz; extrair informações de

¹ Para elencar as estratégias, baseei-me, em primeiro lugar, na listagem apresentada por CUNNINGHAM e ALLINGTON (2003), mas procurei complementá-la por meio dos trabalhos de BLOCK e PRESSLEY (2007) e LAPP e FISHER (2009a).

mapas, gráficos, tabelas e infográficos; utilizar recursos mnemônicos para reter informações durante a leitura; fazer anotações enquanto se lê.

Assim, a definição das estratégias a serem exploradas em sala de aula vai depender de uma avaliação do professor, em função dos textos e dos propósitos da leitura com que está trabalhando. Uma orientação geral, porém, pode ser obtida em alguns estudos: segundo, por exemplo, Diane Lapp e Douglas Fisher (2009b), algumas estratégias são mais relevantes para a compreensão leitora. São elas: fazer perguntas ao texto e a si mesmo; construir imagens mentais do que se está lendo; sumarizar ou resumir o texto; construir representações gráficas da estrutura do texto.

Tendo definido as estratégias a serem exploradas, é necessário determinar os procedimentos didáticos mais interessantes para seu desenvolvimento em sala de aula. Tampouco nesse aspecto há um consenso entre os pesquisadores.

Para uns, é preciso *ensinar explícita e sistematicamente as estratégias de leitura*, especialmente por meio da leitura compartilhada (SOLÉ, 1998), em que o professor, ao ler, busca mostrar como lê, que estratégias emprega, que conhecimentos prévios utiliza, de modo modelar o comportamento leitor do aluno e a lhe fornecer um suporte ou andaime para desenvolvimento das estratégias (LAPP e FISHER, 2009b).

Para outros, o foco não deve recair sobre as estratégias, mas sobre o *conteúdo* do texto, cuja discussão, pelos alunos e professor, conduziria paulatinamente ao domínio da habilidade de compreender (McKEOWN, BECK e BLAKE, 2009), entendida como a progressiva integração, durante a leitura, das partes do texto, de modo a formar uma representação mental global e coerente do texto.

Aulas dirigidas para a compreensão leitora, tanto numa abordagem voltada para as estratégias quanto numa abordagem voltada para o conteúdo, organizam-se em torno do mesmo procedimento básico (McKEOWN, BECK e BLAKE, 2009), que admite variações. O professor ou um aluno lê em voz alta um texto, acompanhado pelo restante da turma, que lê silenciosamente. Previamente, porém, em seu planejamento, o professor define os momentos em que, durante a leitura, fará *pausas* (alguns educadores brasileiros talvez conheçam esse procedimento didático pelo nome de “pausa protocolada”), quando proporá, aos alunos, algumas perguntas. O que irá variar, numa ou noutra abordagem, é o *objeto* das perguntas que nesses momentos o professor fará.

Na abordagem voltada para *estratégias*, ele procurará fazer perguntas que incitem o desenvolvimento de uma estratégia que deseja focalizar e buscará evidenciar os processos mentais envolvidos na realização dessa estratégia, para que o aluno se torne consciente desses

processos e possa controlá-los. Assim, numa narrativa, ele irá, por exemplo, fazer pausas para incitar estratégias de antecipação e previsão, propondo perguntas como “o que irá acontecer? por quê?”, “o que você pensa que a personagem fará e por quê?”, “quem você acha que matou a personagem?” “que pistas do texto você está usando para esta hipótese? Que conhecimentos anteriores?”(McKEOWN, BECK e BLAKE, 2009, p.223). O professor poderá também, ainda por exemplo, numa narrativa ou noutra tipo de texto, buscar explorar passagens obscuras do texto ou que ele, por sua experiência, sabe que os alunos terão dificuldades de compreender, de modo a levá-los a desenvolver conhecimentos e estratégias ligadas ao monitoramento da compreensão. Ao longo desse processo, ele também explicitará as estratégias utilizadas e mostrará como realizá-las.

Numa abordagem voltada para o *conteúdo* do texto, o docente propõe questões bastante abertas que permitam a discussão, pela turma, de alguma ideia ou relação entre ideias que são importantes para a compreensão do texto, como “o que está se passando aqui”? “como essa ideia que acabamos de ler se relaciona com tudo o que lemos antes?” “o que isso quer dizer?” (McKEOWN, BECK e BLAKE, 2009, p.223).

Um ponto importante tanto numa quanto noutra abordagem é que as perguntas feitas pelo professor (e que constituem sua forma de intervenção pedagógica, seja explorando o conteúdo, seja explorando estratégias) devem ser feitas *durante* a leitura do texto e não, como estamos mais habituados, *após* a leitura, como ocorre nas propostas de “estudo do texto” de livros didáticos. Quer dizer, a intervenção do professor deve ocorrer no tempo real da leitura do aluno e, portanto, *enquanto* o aluno lê o texto para, de fato, permitir o desenvolvimento da compreensão (BLOCK e PRESSLEY, 2007, p.235).

Concluindo e lembrando coisas por que lutarmos

Neste artigo, eu defendi que o processo de discussão curricular é algo *dinâmico*, que envolve uma contínua reflexão para a realização de mudanças e ajustes. Busquei também mostrar que essa dinâmica, no que se refere ao ensino de língua materna e à alfabetização, vem nos propondo diferentes desafios. Defendi, então, que um importante desafio que se apresenta hoje, para os educadores envolvidos nessa área de ensino, é o da *consolidação* e do *desenvolvimento da alfabetização*. Para auxiliar no processo de discussão de perspectivas para enfrentar esse desafio, apresentei direções de natureza didático-pedagógica sugeridas pela pesquisa no campo da leitura e da escrita, assim como de seu ensino.

Essas direções – é preciso alertar o leitor deste artigo – não resultam de um levantamento exaustivo e sistemático dos resultados de pesquisas sobre tema, mas das leituras que, como

formador de professores numa Universidade, realizo com esse fim, de acordo com meus interesses e minha própria formação prévia, segundo certas demandas (e não outras) de meus alunos, conforme os problemas que a realidade educacional, num determinado momento, nos propõe: aqueles que me trazem meus alunos em suas experiências docentes, aqueles que amigos ou colegas que atuam na educação básica propõem para discussão, aqueles que resultados de pesquisas demonstram estar sendo experimentados por professores e escolas ou aqueles com que todos nos deparamos quando lemos matérias de jornais sobre o estabelecimento e a implementação de políticas públicas para a educação. Trata-se, assim, de direções que são parciais e que precisam ser complementadas por outros estudos e investigações.

Para o debate curricular, essas direções também precisam ser confrontadas, tomadas em perspectiva, submetidas a um escrutínio que não é de natureza conceitual, acadêmica ou científica. É que as próprias pesquisas sobre a construção de currículos (aqueles “no papel” e aqueles que se efetivam de fato nas escolas e nas salas de aula) mostram que as decisões sobre o que e como ensinar estão articuladas a tomadas de posição de natureza *ética* e *política*, não são neutras e constituem, na verdade, uma busca para influenciar nas relações que se estabelecem entre educação e sociedade. Assim, sob meu ponto de vista, o que escrevi – baseando-me em pesquisas – não pode ser tomado como a única base a ser levada em conta na construção de currículos. Lembro apenas, porém, que um importante modo de influenciar nas relações que se estabelecem entre escola e sociedade é conseguir ensinar e aprender; que os resultados de pesquisa, se articulados a tomadas de posição éticas e políticas, podem contribuir para a redução do fracasso que experimentamos para ensinar e aprender; que um dos modos de reduzir o impacto das desigualdades sociais na construção das desigualdades escolares é enfrentar o fracasso em ensinar e aprender, um dos mecanismos pelos quais – tal como uma extensa bibliografia sociológica vem há décadas demonstrando – a sociedade reproduz desigualdades sociais. Pesquisas têm, portanto, algo a oferecer para o aprimoramento dos processos de ensino, mas sua oferta é limitada.

É limitada também – e muitas vezes danosa – se não se lembra que as direções que aponta para o trabalho didático-pedagógico – para de fato o enriquecerem esse trabalho e para efetivamente promoverem mudanças nos processos de ensino e aprendizado – necessitam de *condições*. Elas dizem respeito, por exemplo, ao número adequado de alunos em sala de aula; a uma rica formação docente (inicial e continuada); à existência de tempo para a preparação de aulas; a salários dignos e a uma ocupação valorizada e de prestígio; a formas de supervisão e acompanhamento da prática docente que enriqueçam essa prática e possibilitem seu

aprimoramento. Dizem respeito também a um maior compromisso – e a políticas que o incentivem – da universidade e de pesquisadores com a construção de procedimentos didáticos e de materiais que estabeleçam uma ponte entre os resultados abstratos de pesquisa e o contexto concreto da sala de aula. Dizem respeito ainda à existência de bibliotecas nas escolas, voltadas para os professores e alunos, e a reformulações nas políticas para livros didáticos e de apoio ao trabalho didático para enfrentar os sinais de esgotamento das atuais, constatados já há muito (BATISTA, 2001; BATISTA e COSTA VAL, 2004). Dizem respeito ainda a pressuposições e crenças equivocadas sobre a criança de meios populares e que vêm limitando os resultados de ensino por não considerar que *todas* as crianças, independentemente da origem social, *são capazes de aprender*.

Educadores que, como eu, vêm há algum tempo trabalhando com a alfabetização e o ensino de Português constataam que muitas dimensões do currículo da área mudaram nos últimos anos. Mas constataam também que há muito por que lutar para assegurar as condições para que procedimentos didático-pedagógicos sugeridos pela pesquisa possam de fato ser aprimorados e enriquecidos por alunos e professores e permitam de fato reduzir nossas dificuldades em ensinar.

Referências Bibliográficas

BHATTACHARYA, A. e EHRI, L.C. Graphosyllabic analysis helps adolescent struggling readers read and spell words. *Journal of Learning Disabilities*, 37, 331-348, 2004.

BATISTA, A.A.G. Recomendações para uma política pública de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BATISTA, A.A.G. e COSTA VAL, Maria da Graça F. *Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BATISTA, A.A.G. e RIBEIRO, Vera Masagão. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Educação e Realidade*, v. 29, n.2, p. 89-124, jul/dez 2004.

BLACHOWICZ, Camille L.Z. e FISHER, Peter J. Best Practices in Vocabulary Instruction. In: GAMBRELL, Linda R.; MORROW, Lesley M.; PRESSLEY, Michael (Eds.). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press, 2007. p. 178-203.

BLOCK, Cathy C. e PRESSLEY, Michael. Best Practices in Teaching Comprehension. In: GAMBRELL, Linda R.; MORROW, Lesley M.; PRESSLEY, Michael (Eds.). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press, 2007. p. 220-242.

BROMLEY, Karen. Best Practices in Teaching Writing. In: GAMBRELL, Linda R.; MORROW, Lesley M.; PRESSLEY, Michael (Eds.). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press, 2007. p. 243-263.

CARNOY, Martin. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola*. São Paulo: Ediouro, 2009.

CEVEC Informa. Se era possível, por que não fizemos antes? n. 6, junho de 2009. Disponível em: http://www.veracruz.edu.br/cevec_informa/06_2009/3.htm.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCHI, Beth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

COSTA VAL, Maria da Graça (org.). *Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CUNNINGHAM, Patricia M. e ALLINGTON, Richard. *Classrooms That Work: They Can All Read and Write*. Boston: Allyn and Bacon, 2003.

DOLZ, J., NOVERRAZ, N. e SCHNEWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

DOLZ, Joaquin; GAGNON, Roxane; DECÂNIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

EARP, Maria de Lourdes Sá. *A cultura da repetência em escolas cariocas*. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FAYOL, Michel. L'orthographe et son apprentissage. In: OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. *Enseigner la langue: orthographe et grammaire*. Paris: Ministère de l'Éducation National, 2006. p. 54-73.

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.

FERREIRO, Emília. La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancias y desorden con pertinência, *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, n. 2, 30, p.6-13, 2009.

FRIGOTTO, Edith. Leitura e escrita nos ciclos de formação: existe algum avanço? 28ª Reunião Anual da Anped. *Anais...* Caxambu, MG: Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>.

GAMBRELL, Linda R.; MORROW, Lesley M.; PRESSLEY, Michael (Eds.). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press, 2007.

HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEATH, S.B. Critical factors in literacy development. In: CASTELL, S. et al. (Eds.) *Literacy, Society and Schooling: A Reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar*. Mimeo, 2010.

KUHN, Melanie R. e RASINSKI, Timothy. Best Practices in Fluency Instruction. In: GAMBRELL, Linda R.; MORROW, Lesley M.; PRESSLEY, Michael (Eds.). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press, 2007. p. 204-219.

LAHIRE, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de l' "échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: PUL, 1993a.

LAHIRE, Bernard. *La raison des plus faibles*. Lille: Pul, 1993b.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Atica, 1997.

LAPP, Diane e FISHER, Douglas (Eds.). *Essential Readings on Comprehension*. Newark, DE: International Reading Association, 2009a.

LAPP, Diane e FISHER, Douglas. Introduction. In: _____ (Eds.). *Essential Readings on Comprehension*. Newark, DE: International Reading Association, 2009b. p.1-11.

McKEOWN, Margaret G; BECK, Isabel L.; BLAKE, Ronette G.K. Rethinking Reading Comprehension Instruction: A Comparison of Instruction for Strategies and Content Approaches. *Reading Research Quarterly*, n.44, 2009. p.218-253.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Brasília: Inep/MEC, 2007. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/SAEB/2005/SAEB1995_2005.pdf).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4a série do Ensino Fundamental*. Brasília: Inep/MEC, abril 2003.

MONTEIRO, Sara Mourão. Trajetória e memórias de uma alfabetizadora no Brasil. In: Congresso de Leitura do Brasil, 17, 2009, Campinas. *Anais do 17o Cole*, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: www.alb.com.br/portal.html.

OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA LECTURE. L'apprentissage de la lecture à l'école primaire. Paris: Ministère de l'Éducation National. Rapport no. 2005-123, novembre 2005.

OLIVEIRA, Lúcia Helena G. As habilidades em leitura desenvolvidas pelos alunos das escolas municipais do Rio de Janeiro: um estudo a partir dos dados da pesquisa Geres-2005. *Revista Ibero-Americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. V. 5, n. 2, 2007. Disponível em http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art12_hm.htm.

PEARSON, P. David *et al.* Balance in Comprehensive Literacy Instruction: Then and Now. In: GAMBRELL, Linda R.; MORROW, Lesley M.; PRESSLEY, Michael (Eds.). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press, 2007. p. 30-54.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*. [online]. 1991, vol.5, n.12 [cited 2010-09-25], pp. 07-21. Available from:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=en&nrm=iso>.

ROCHA, Gladys. *Processos de aprendizagem da leitura identificados no Geres*. Projeto de Pesquisa. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2010.

ROJO, Roxane e BATISTA, A.A.G. (orgs.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SAMUELS, S. J. e FARSTRUP, Alan E. (Eds.). *What Research Has to Say About Reading Instruction*. 2. Ed. Newark, Delaware: International Reading Association, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Boletim pedagógico do Proalfa 2008*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Boletim pedagógico do Proalfa 2009*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2009. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Idesp e Saesp mostram melhoria generalizada nas escolas estaduais. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_2010/2010_26_02_idesp_saesp.pdf.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

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

TOMPKINS, Gail E. *Literacy for 21st Century: a Balanced Approach*. New Jersey: Pearson, 2006