



AFLUENTE: REVISTA DE
LETRAS E LINGUÍSTICA
1996-2023

REVISTA AFLUENTE: REVISTA DE LETRAS E LINGUÍSTICA
V. 8, N.23, P.05-26
DOI:10.18764/2525-3441V8N23.2023.18

A ABORDAGEM DA LEITURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR COMO INSTRUMENTO DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA LEITORA DO DISCENTE

*THE READING APPROACH, IN THE TEACHER'S PEDAGOGICAL PRACTICE, AS AN
INTERVENTION INSTRUMENT FOR THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S READING
AUTONOMY*

Ana Cristina Santos Peixoto

<https://orcid.org/0000-0003-0108-0674>

Gisele Brandão Silva

<https://orcid.org/0000-0002-3010-7744>

Resumo: Este artigo é parte da pesquisa em sala de aula motivada pela observação do problema da dificuldade de compreensão e interpretação de texto, notada em alunos do Ensino Fundamental II. Ler autonomamente é tarefa distante da prática de alguns discentes. Surgiu, então, a pergunta: "Que práticas pedagógicas do docente podem favorecer a formação do leitor autônomo?", para a qual levantamos a hipótese de que, executando atividades direcionadas para o ensino da leitura, o estudante pode construir e desenvolver sua autonomia leitora. O fundamento teórico para o estudo acerca do abordado envolveu conceitos sobre a educação voltada para o desenvolvimento da autonomia leitora do discente e para a compreensão do papel do docente, como mediador desse processo (Lerner [2002]), leitura - aspectos biológicos e cognitivos - (Dehaene [2012], Kleiman [2011] e Solé [1998]), e letramento (Cagliari [2004], Brasileiro [2014], Freire [2011] e Soares [1998]). A partir desse estudo, consideramos a abordagem da leitura, na prática pedagógica do professor, como possível instrumento de intervenção para desenvolver a autonomia leitora do discente.

Palavras-chave: Leitura, Letramento, Autonomia

Abstract: This article is part of research in the classroom motivated by the observation of the problem of difficulty in understanding and interpreting texts, noticed in students of Elementary School II. Reading autonomously is a distant task from the practice of some students. Then, the question arose: "What pedagogical practices of the teacher can favor the formation of the autonomous reader?", for which we raise the hypothesis that, by carrying out activities aimed at teaching reading, the student can build and develop his reading autonomy. With the aim of expanding knowledge regarding the difficulties that may involve the practice of reading, as well as what refers to the already existing contributions that provide a repertoire for consideration about the reading and literacy processes and the pedagogical actions in this context, we proceeded to the bibliographical research methodology, elaborating reflections about it. The theoretical basis for the study about the approached involved concepts about education aimed at the development of the student's reading autonomy and for the understanding of the teacher's role, as mediator of this process (Lerner [2002]), reading - biological and cognitive aspects - (Dehaene [2012], Kleiman [2011] and Solé [1998]), and literacy (Cagliari [2004], Brazilian [2014], Freire [2011] and Soares [1998]). Based on this study, we consider the reading approach, in the teacher's pedagogical practice, as a possible intervention instrument to develop the student's reading autonomy.

Keywords: Reading; Literacy; Autonomy.

INTRODUÇÃO



O professor tem a tarefa de facilitar a construção da cidadania do aluno, considerando sua formação ampla – acadêmica e social –, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, em seu artigo 22, seção I, capítulo II, título V, em que se postula: A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos superiores (LDB- 9394/93). Para tanto, o docente deve estar atento às circunstâncias que permeiam o educando com o qual lida. Considerar a inserção desse educando em um contexto social que o impele a determinadas identificações e, portanto, reações ante às situações que vivencia é uma necessidade do professor na busca por práticas pedagógicas, que abarquem o maior número possível de alunos, de forma eficiente para a aprendizagem e o desenvolvimento da competência do discente em empregar adequadamente o que aprende na escola em circunstâncias sociais efetivas fora dela.

6

Essa formação perpassa pela promoção da autonomia do sujeito. Reconhecê-lo como ser pensante, cocriador de sua realidade, leitor e reformulador de conceitos, direciona a visão ao protagonismo do educando em sala de aula e no mundo externo. Acreditamos que a leitura é um elemento que interfere no processo, pela possibilidade de sua influência na formação do aluno, pois, inserido em contextos sociais, o educando aprende a partir da interação – com outros indivíduos, na sua leitura de mundo (social); com o autor, na leitura de texto –, refletindo acerca do que lhe é apresentado pelo mundo ou pelo texto.

Exige-se, portanto, do leitor, certa proficiência, para que sua leitura leve a uma compreensão efetiva do que se apresenta à sua apreciação; não é apenas ler, mas compreender a mensagem num contexto comunicativo. É importante que, mais do que saber decodificar um texto, ao estudante seja ensinada e solicitada uma leitura que o direcione à efetiva compreensão do texto e do mundo, ao letramento. Refletindo acerca das demandas dessa

prática pedagógica do professor em relação ao trabalho com leitura, questionamo-nos a respeito da existência de



metodologias adequadas para o desenvolvimento da autonomia leitora. Que práticas pedagógicas do docente podem favorecer a formação do leitor autônomo?

Na abordagem dessa questão, trabalhamos com os conceitos de Leitura, Alfabetização e letramento, e Leitura e autonomia, a partir de pesquisa bibliográfica e análise crítica acerca dos conceitos, tendo em vista a relevância de conhecer estudos pré-existentes e desenvolver um diálogo entre suas compreensões e a demanda atualizada de sala de aula, na busca por ações eficientes para a promoção da atividade leitora.

LEITURA

7 A leitura é uma atividade executada para todas as disciplinas escolares. Trata-se de um elemento fundamental à aprendizagem, na escola, pois, embora haja mídias de áudio e vídeo, ela é predominante no ambiente escolar. Seja para acessar conteúdo através do livro didático, acrescentar conceitos a partir de outros textos, participar de processo avaliativo, a leitura é constante nas instituições de educação formal. Porém, professores de diversas disciplinas identificam incompetência leitora, que se configura na dificuldade de compreensão de textos, por parte dos alunos e reconhecem que essa realidade prejudica a aprendizagem. Diante dessa situação, compreendemos que o trabalho com leitura tem papel basilar no contexto escolar. A competência em leitura auxilia não apenas na aprendizagem escolar, mas na construção do conhecimento acerca de temas variados, através da leitura extraescolar. Alguém que apresenta eficiência nessa atividade dispõe de um instrumento facilitador da compreensão, expressão, construção do conhecimento acerca do mundo.

Conforme afirma FREIRE, sobre o “ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2011, p.19), de modo que a leitura é uma atividade que não se encerra no texto, mas abarca a compreensão do que é externo a ele. A leitura envolve o conhecimento social (extratexto) do leitor; ela (e a escrita que a possibilita), no decorrer do tempo, contribui para a afirmação, consolidação e disseminação da cultura, contribuindo para



que as criações sociais sejam sempre reeditadas, relidas, perpetuadas. Dessa forma, a leitura é também um reavivamento cultural, o que demonstra sua importância para a formação do indivíduo, pois auxilia o leitor no conhecimento de si e do mundo, além de contribuir para sua expressão nesse ambiente. Embora seja um único conceito, a leitura não é um monólito, mas deve ser considerado o “caráter multifacetado, multi-dimensionado desse processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência e dedução” (KLEIMAN 2011, p.7). Assim, a leitura é um processo transpassado por elementos de cunho individual, o que também deve ser considerado, ainda que seja praticada por um grupo, homogeneizado pelos critérios determinados à / pela escola (idade, anos letivos estudados), pois cada estudante demonstra sua individualidade no momento da construção de sentido a respeito do texto.

A leitura, porém, não é constituída apenas da construção de sentido. Em seus estudos em neurociência e psicologia cognitiva, Stanislas Dehaene afirma que, embora cada pessoa seja única, quando se trata de aprender a ler, todas têm o mesmo cérebro, que impõe os mesmos limites e a mesma sequência de aprendizagem (DEHAENE, 2012, p.236). Observa-se que aspectos biológicos e “cognitivos” atuam conjuntamente para a realização da leitura, sendo importante abordar alguns deles para estarmos conscientes da complexidade desse exercício e buscarmos estratégias mais eficientes para o trabalho com leitura. Para a efetuação desse complexo exercício, é solicitada do corpo uma atividade que a possibilita. Nesse âmbito, a ciência da leitura conta com os progressos das neurociências e da psicologia cognitiva, os quais conduziram a uma decodificação dos mecanismos neuronais do ato de ler (DEHAENE, 2012, p.16). Conforme o autor, graças à imagem por ressonância magnética (*IRM*), hoje são necessários alguns minutos para visualizar as regiões cerebrais ativadas quando deciframos as palavras (DEHAENE, *idem*). Essa possibilidade empírica permite o estudo científico acerca das manifestações biológicas no momento da leitura.

A partir dessa observação, identificou-se que, ao ler uma palavra, o cérebro faz ligações, sinapses que envolvem traços sensoriais, motores ou mais abstratos – posição, número, intenção etc. Ao ligar a forma de uma palavra aos seus traços



semânticos, as conexões do lobo temporal resolvem o problema dos fundamentos do significado (DEHAENE, 2012, p. 128). Na mediação entre o que está escrito e a semântica disso, essas sinapses ocorrem em múltiplas sub-regiões conforme a categoria particular das palavras que nós acessamos – rostos, pessoas, animais, instrumentos. Todas essas categorias estão associadas a territórios distintos (DEHAENE, 2012, p.126). Compreendendo essa coparticipação de diversas áreas cerebrais para a atividade da leitura, o autor postula que, para que ela aconteça, são acionadas regiões do cérebro que não são exclusivamente utilizadas para essa atividade. Aprender a ler consiste, pois, em pôr em conexão as áreas visuais com as áreas da linguagem oral (DEHAENE, 2012, p. 78). Portanto, o cérebro é amplamente ativado, através das conexões recíprocas, paralelas, entre algumas de suas áreas, no momento em que se lê.

9

De acordo com o que esses estudos apontam, o tratamento da escrita começa no olho. Através de suas células fotorreceptoras (os cones), somente o centro de nossa retina, chamado de fóvea, possui uma resolução suficientemente elevada para reconhecer os detalhes das letras (DEHAENE, 2012, p.25). Portanto, fisicamente, a entrada para a leitura é uma “pequena porta” capaz de discernir as letras. Nesse trabalho de recepção biológica do texto, o olho se desloca em sacadas – pequenos movimentos discretos (DEHAENE, 2012, p.27) – e os neurônios da retina desmembram as imagens em pequenos fragmentos que são reconstituídos para serem reconhecidos como grafemas, sílabas, afixos das palavras. Nesse momento, são acionadas duas vias paralelas de tratamento: a fonológica (que permite converter a cadeia de letras em sons da língua) e a lexical (que permite acessar um dicionário mental onde está armazenado o significado das palavras), como explica DEHAENE (2012, p.25). Nessa seleção, conforme as ideias de Oliver Selfridge, mencionado por DEHAENE (2012, p.58), durante a leitura, o cérebro faz um tratamento em paralelo das diversas possíveis palavras, examinando todas as possibilidades concomitantemente. Passando pelos neurônios que identificam os traços da escrita, aos que identificam as letras e, por fim, o ambiente cerebral em que se codificam as palavras. Portanto, no cérebro, a palavra escrita é fragmentada e

reorganizada no processo de construção de sentido durante a leitura.

Estando ciente de toda essa engrenagem, o professor que trabalha com a leitura em diversas faixas etárias, pode compreender algumas dificuldades e necessidades de alunos leitores no que concerne à riqueza vocabular, tempo variável de leitura, dentre outras dificuldades a serem sanadas ou, ao menos, minimizadas, administradas, para que a leitura eficiente seja alcançada. Vale ressaltar que, para a realização da leitura, aspectos biológicos e cognitivos formam uma única engrenagem. Como expressa Jean-Pierre Changeux no prefácio da obra *Os neurônios da leitura* (DEHAENE, 2012, p.09), ao afirmar que “o cultural não pode ser pensado sem o biológico e que o cerebral não existe sem uma impregnação poderosa do ambiente”. Portanto, aspectos biológicos e cognitivos são aqui separados apenas em nome de maior clareza, porém são considerados em conjunto. Os aspectos cognitivos são os que não estão intrinsecamente relacionados ao corpo, mas à mente, a estratégias, modos, modelos de leitura que são apresentados como elementos facilitadores da atividade de ler. A interatividade no processo da leitura – que envolve a relação entre o processo cognitivo e o linguístico do sujeito para a compreensão do texto – é o parâmetro apontado por KLEIMAN (2011) para classificar os modelos de leitura, conceitos importantes para o estudo desse processo, pois considera mecanismos acionados pelo leitor no momento da leitura.

Dentre os modelos abordados por KLEIMAN (2011,p.35), destacamos o de Perspectivas Interacionistas, que pressupõe a responsabilidade mútua entre leitor e autor, enquanto sujeitos sociais, para a compreensão do texto. Nessa concepção, considera-se a importância dos aspectos linguísticos e psicológicos, atuando conjuntamente, num diálogo entre o autor (através do texto) e o leitor. As considerações acerca do processo de leitura, conforme tais perspectivas, arrazoam que nele “a relação se estabelece entre sujeito e objeto, e é essa a relação que continua sendo o foco da investigação” (KLEIMAN, 2011, p.35). A respeito da responsabilidade mútua referente ao objetivo da comunicação, afirma-se que ela implica o estabelecimento de pontos de contato entre ambos (*leitor e autor*), mantendo ao mesmo tempo o direito do leitor de se afastar dos objetivos do autor (KLEIMAN, idem). Acredita-se,





também, que na leitura se estabelece uma relação entre o leitor e o autor, sujeitos sociais, num processo que será necessariamente dinâmico e mutável (KLEIMAN, ibdem).

Conforme essas considerações, o leitor e o texto são os elementos utilizados para observar, analisar a leitura – processo que une os elementos implicados, no momento em que o leitor tem acesso à obra –, sendo o texto a voz do autor no diálogo que permite interpretações decorrentes da percepção do leitor acerca do que é apresentado no texto pelo autor – também sujeito social. Um dos elementos envolvidos na percepção individual do leitor acerca do texto é o objetivo de sua leitura. Conforme SOLÉ, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto em que se busca satisfazer os objetivos que guiam a leitura (SOLÉ 1998, p.22). A autora considera que o sentido atribuído ao texto está relacionado ao objetivo que “um leitor ativo, que processa e examina o texto” reconhece no momento em que lê (SOLÉ, idem).

Considerando a atividade escolar da leitura, sabe-se que, às vezes, o objetivo está limitado à própria escola. Ler para demonstrar que sabe decodificar e entender o que o autor “quis dizer” para responder ao questionário através do qual o aluno será avaliado. Porém, para além do que porventura a escola solicite, o educando, se está atento e ativo, interpreta o texto recorrendo a seu conhecimento prévio, às suas vivências, dialogando com o que lê para construir seu sentido.

O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (SOLÉ, 1998, p.22)

O leitor compreende o que o autor apresenta e adiciona a isso sua visão acerca do que lê. Assim se efetiva o que as perspectivas interacionistas reconhecem. Tais perspectivas, considerando leitor e autor como sujeitos sociais, apontam para o que se espera de uma leitura enquanto instrumento de comunicação, utilizado pelas pessoas que convivem em uma sociedade. Compreende-se, a partir da reflexão acerca desse papel social da leitura, que sua eficiência não se limita à decodificação das palavras, mas se amplia à compreensão de sua função no contexto em que está socialmente inserido; essa consciência é elemento

fundamental para uma leitura que vai além do que está escrito, do que a alfabetização é suficiente para apreender; uma leitura que sugere letramento.

Considerando o autor e o leitor como sujeitos sociais, e o texto e seu sentido como produções de ambos, SOLÉ apresenta a seguinte premissa à leitura:



Poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada. (SOLÉ 1998, p.18)

A autonomia está relacionada à leitura, uma vez que comunicar-se através da escrita e de sua leitura é uma atividade corriqueira no cotidiano. Para solicitar um ônibus, ler uma receita, um bilhete, dentre outras tarefas usuais, a leitura costuma ser utilizada. Esses afazeres podem ser realizados de forma independente, no que se refere ao entendimento a seu respeito, se o leitor está apto a compreender cada texto, atento à sua intenção e objetivo. Consciente desse contexto, o professor que trabalha com leitura deve selecionar suas ações. A esse respeito, SOLÉ traz o conceito de estratégias de leitura: ativar o conhecimento prévio relevante, estabelecer objetivos de leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, autoquestionar, resumir, sintetizar etc.; ações às quais o leitor pode recorrer para alcançar a compreensão. (SOLÉ, 1998, p.36)

A autora relaciona o conhecimento prévio e os objetivos da leitura, demonstrando a importância de ambos ao conceber que compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor dispõe sobre o tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor (SOLÉ 1998, p.41); isto é, a compreensão necessita do que o leitor já conhece acerca do tema do texto e da razão pela qual ele acessa a obra. O último elemento geral apresentado pela autora como fundamental para a compreensão é a motivação. Segundo ela, a motivação está relacionada ao fato de o conteúdo estar ligado ao interesse do leitor, de a tarefa corresponder a um objetivo, e do material utilizado na atividade proposta.

Acerca do primeiro aspecto, a autora considera a dificuldade de atender

ao interesse de todos os alunos e ao do professor; entretanto, observa que o interesse também se cria, se suscita e se



educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz (SOLÉ, 1998, p.43). Conforme a autora, demonstrar entusiasmo em relação à sua proposta motiva o aluno a participar dela. Porém, como ela afirma, “em diversas situações”, não em todas. Em momentos em que o aluno não se sinta motivado, o professor não deve deixar de tentar provocar o surgimento dessa motivação, informando o objetivo da tarefa; esclarecendo suas etapas; buscando identificar os interesses desse aluno e utilizar esse conhecimento para alcançar o estudante; recorrendo a uma relação interpessoal adequada à criação de um ambiente propício ao envolvimento do aluno na tarefa. Quanto ao material utilizado na atividade proposta, SOLÉ (1998, p.43) considera que os textos devem “deixar-se compreender”, isto é, deve-se assegurar de que os alunos não os conhecem”, à custa de se tornar desinteressante para o aluno, por ser repetido. Além disso, é preciso assegurar-se de que os leitores dispõem dos conhecimentos necessários para abordá-los, para que não se apresentem como inalcançáveis, o que desmotivaria o leitor, mas possíveis de compreensão.

Ponderando a importância desses três elementos (para recordar: conhecimento prévio, objetivo da leitura e motivação para seu exercício), o professor, ao elaborar as atividades de leitura na escola deve atentar para eles. Tal elaboração pode recorrer a estratégias que favoreçam o envolvimento e a compreensão do aluno acerca do texto. Conforme SOLÉ (1998, p.60), a criança pode aprender e de fato aprende à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas.

Tendo já tratado das primeiras condições, passamos à terceira: as estratégias de leitura. SOLÉ (1998, p.74/75) as separa em três funções, as quais podem ser requisitadas a qualquer momento da atividade de leitura, não mantendo uma sequência: i) as que se referem aos objetivos da leitura e ao conhecimento prévio; ii) as que se relacionam com a constante revisão da compreensão, para buscar soluções em caso de obstáculos a ela; e iii) as de recapitulação e comprovação do entendimento acerca do texto. Essas três funções são distribuídas nos momentos que envolvem a leitura: antes, durante e depois dela, conforme abordaremos a seguir.



A respeito das estratégias que atendem à primeira função (objetivo e conhecimento prévio), a autora considera que são empregadas no momento “antes da leitura”. Para esta etapa, a autora expõe seis pontos que devem ser explorados nesse momento da atividade com leitura: a) ideias gerais; b) motivação para a leitura; c) objetivos da leitura; d) revisão e atualização do conhecimento prévio; e) estabelecimento de previsões sobre o texto; f) formulação de perguntas sobre o texto.

Vencida a observação de objetivos e conhecimento prévio, as estratégias referentes à segunda função (constante revisão da compreensão) atendem a necessidades de interpretação e resolução de possíveis obstáculos que a comprometam, durante a leitura. Para esse momento, acredita-se que quatro estratégias sejam fundamentais, mencionadas por SOLÉ (1998, p.118): *i)* formular previsões sobre o texto a ser lido; *ii)* formular perguntas sobre o que foi lido; *iii)* esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; *iv)* resumir as ideias do texto.

Durante a leitura, a cada trecho que primeiramente é lido, segue uma recapitulação do seu sentido, solicitam-se esclarecimentos (identificar dúvidas e formular questões que as respondam) e seguem-se as previsões. É a constante da leitura: ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever (SOLÉ, 1998, p.119) voltar ao início do ciclo. Tendo apresentado estratégias para as prévias da leitura e para sua efetivação, seguem as que atendem à terceira função (recapitulação e comprovação do entendimento), as quais devem ser empregadas durante e depois da leitura. (SOLÉ, 1998, p.119)

São estratégias que visam à confirmação da compreensão do texto lido e, embora atendam a uma função posterior, fundamentam-se em ações já apresentadas: identificação da ideia principal, elaboração de resumo, e formulação e resposta a perguntas. (SOLÉ, 1998, p.133). Por isso a autora as classifica como estratégias que podem ser aplicadas durante e depois da leitura. Ao elaborar as questões para depois da leitura, o professor pode utilizar perguntas que abordem o conteúdo do texto nas três perspectivas – a depender do objetivo que tem para realizá-las – exigindo do aluno um conhecimento literal, de entrelinhas ou extensivo ao texto.

Conforme SOLÉ (1998, p.160), podemos perguntar de diferente maneira, o que ensina a nos situarmos diante do



texto também de forma diversa. Aplicar perguntas variadas, nas três perspectivas, oferece ao aluno um exercício que ele poderá aprender e praticar autonomamente, quando em contato com outros textos.

A autora atenta para a importância de que, assim como as demais, essas estratégias de depois da leitura sejam exemplificadas pelo professor, o qual deve praticá-las com os alunos, para que estes vivam uma experiência concreta e esclarecedora, para desenvolverem autonomia em seu fazer.

Não devemos nos distanciar, portanto, da compreensão de que o trabalho com leitura abordado neste artigo é o voltado para a escola. Não se pode pensar em educação como mero incutir de conhecimento socialmente estéril na mente do aluno (FREIRE, 2011, p.34), mas como uma prática social, portanto política. Considerar adequado o primeiro pensamento sobre educação em detrimento do último é o que FREIRE chama de mito da neutralidade da educação, que leva à negação política do processo educativo e a torná-lo um quefazer puro (FREIRE, idem). Segundo o autor, a educação não pode ser vista como um trabalho que se movimenta em torno de si mesmo (para realização de atividades avaliativas, repetição de opiniões da instituição ou do professor), mas um trabalho cujo movimento gera expansão da consciência, responsabilidade e autonomia diante de questões sociais em que o educando esteja ou venha a se envolver.

Para educar com esse objetivo ampliador é importante refletir acerca do que FREIRE (2011, p.40) classifica como uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica. Uma prática ingênua aceita as informações e práticas postas sem questioná-las, acreditando na bondade dos cidadãos, portanto, está relacionada à utopia e infertilidade das ações pedagógicas, e repete uma prática e um discurso vazios, sem criticidade. Porém, repetir esse discurso e prática pode ser interessante a alguns educadores que se considerem recompensados por mantê-lo. Esses são os chamados “astutos”, os quais, utilizando-se de um discurso ingênuo, perpetuam práticas infrutíferas. FREIRE apresenta o risco das duas práticas – ingênua e astuta – para a formação requerida à educação. Pensar, como os ingênuos, numa neutralidade da educação ou agir, como os astutos, de forma manipuladora, não



proporciona aos alunos a liberdade e autonomia enquanto sujeitos, portanto, não promove um ambiente propício ao seu desenvolvimento enquanto leitor de palavras e de mundo. Ao considerar o perigo das duas práticas, FREIRE (2011, p.52/53) sugere a terceira visão, a crítica, declarando que o contrário da manipulação não é a neutralidade impossível nem o espontaneísmo. O contrário da manipulação, como do espontaneísmo, é a participação crítica e democrática dos educandos no ato do conhecimento de que são também sujeitos.

Assim, o autor apresenta a prática crítica, cuja atividade possibilita ao educando aprofundar o ato de conhecimento e assumir diante de sua quotidianidade uma posição mais curiosa (FREIRE, 2011, p. 58). Curiosidade que é fundamental no processo da autonomia leitora, posto que, segundo FREIRE, ler é estudar e estudar exige uma postura curiosa e atenciosa. Uma leitura nos moldes da prática crítica é uma leitura que não aponta uma “ou” outra interpretação, encobrendo uma das opostas; mas sim uma prática que permite a observação e reflexão acerca das duas, coexistentes e permeadas por ideologias distintas, conduzindo o leitor à percepção da importância de pensar certo, de refletir (FREIRE, 2011, p. 102) e, por conseguinte, a uma atitude autônoma diante do texto – ao buscar uma leitura crítica desde a recepção da escrita à sua interpretação reflexiva – e diante do que interpreta dele, assumindo-se como cidadão que, a partir das reflexões, compreende e se posiciona a respeito de questões sociais nas quais esteja envolvido. Por isso o autor afirma: “agora já não é possível texto sem contexto” (FREIRE, 2011, p.43).

Reconhecendo que a leitura é um elemento presente em todas as disciplinas escolares, e, por isso, uma atividade frequentemente solicitada ao estudante, é importante que o trabalho que a utilize seja de tal forma desenvolvido que o aluno construa, através dele, sua autonomia leitora, facilitando, assim, sua ação quando solicitada em outras situações na escola ou fora dela. Na escola, a leitura deve ser reconhecida como meio de acesso não apenas ao conhecimento apresentado pelas disciplinas trabalhadas na instituição, mas também ao conhecimento individual e de mundo.



O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir. (LERNER, 2002, p.18)

Em sua consideração, a autora indica a importância que o trabalho com leitura na escola deve assumir. O professor deve levar em conta o caráter abrangente da leitura (não somente pelo conteúdo do próprio texto, como ainda pela participação que a obra pode ter na formação individual e social do aluno-leitor), conscientizando-se da responsabilidade que esse trabalho solicita. Para aplicar uma atividade, o planejamento tem papel valoroso, pois o professor pode analisar conteúdo, turma, metodologia, todos os elementos implicados para a efetivação do trabalho. Sobre essa ação, FREIRE afirma que:

planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la. Planejar significa prever os prazos, os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada. (FREIRE 2011, p.99)

17

Portanto, planejar e replanejar são atividades inerentes à profissão professor. Ele deve constantemente conferir se o objetivo desejado acerca do conteúdo ou do método ou do prazo ou de qualquer outro elemento foi alcançado; e reprogramar esses elementos em vista da melhor versão para sua prática. Refletindo sobre a busca por uma prática eficaz para a promoção do desenvolvimento da autonomia leitora, há outro aspecto a ser considerado: o emocional. As emoções interferem nas ações e, portanto, é importante considerá-las durante o trabalho.

A partir de observações de aulas, BRASILEIRO (2014, p.311) constatou que quadros interacionais baseados em emoções negativas prejudicam o andamento e a produtividade dos alunos. Por outro lado, quando são constituídos por emoções positivas, estimulam o engajamento e a produtividade. Com atenção voltada às emoções dos alunos, o professor – que deve ser cuidador também da sua própria condição emocional – pode utilizá-las para promover um ambiente positivo e produtivo. Atentar para a importância da emoção

no momento da leitura e nas participações dos alunos a respeito do texto pode ser um instrumento de trabalho do professor para alcançar o estudante-leitor, visando a facilitar seu processo de autonomia leitora.



Deve-se refletir também, considerando o sistema avaliativo da educação formal, o quesito avaliação, a qual se dá em momentos de leitura, conforme afirma SOLÉ (1998, p.170): não se trata tanto de buscar situações específicas de avaliação, mas de tentar fazer com que as situações de ensino/aprendizagem possam proporcionar a informação necessária para avaliar. O docente pode avaliar o estudante observando suas falhas e sucessos, e a sua própria ação, adaptando sua prática, para otimizá-la a partir das necessidades que identifica no aluno-leitor; ao passo que o este se avalia, tornando-se consciente de suas necessidades, para saná-las de forma mais eficaz. Assim, o professor permite que o aluno desenvolva sua autonomia, refletindo acerca da coerência da sua interpretação, não deixando de ser avaliador e de cumprir tal função, inerente ao seu exercício na escola.

Convém lembrar que, embora este artigo se refira ao trabalho com leitura na escola, a leitura não se limita aos seus muros. Ao conceber a utilidade social de ler, o aluno a exercita para além da alfabetização pura (de decodificar palavras), desenvolvendo autonomia na construção do seu letramento. Em vez de apenas alfabetizado, ele se torna um leitor “alfabeitrado”, que lê e compreende a importância de seu exercício para o convívio em sociedade.

18

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

De acordo com CAGLIARI (2004), o conceito de alfabetização está, de forma básica, relacionado à aquisição da habilidade de escrever e ler; esse conceito, segundo SOLÉ (1998, p.50), pode ser fruto de uma interpretação errônea, segundo a qual esta (*a alfabetização*) requer instrução formal, enquanto a linguagem oral se desenvolve de forma natural. Assim, por ser sistematizada institucionalmente, a alfabetização é limitada ao desenvolvimento da habilidade de escrever e de decodificar o código

escrito. Porém, esse conceito não encerra a discussão acerca do seu objeto. CAGLIARI indica a extensão dessa discussão,



sugerindo que outros conceitos se relacionam com o de alfabetização, quando, tratando da leitura, classifica a qualidade do desenvolvimento desta atividade por uma ou outra pessoa, afirmando que:

o fato de a escola, em geral, não fazer de seus alunos '*bons leitores*', traz consequências graves para o futuro destes que terão dificuldades enormes em continuar na escola, onde a leitura se faz necessária a todo instante, e serão fortes candidatos à evasão escolar. (CAGLIARI 2004, p.08/09)

Constatando que existe a classificação como "bons leitores", considera-se um nivelamento na desenvoltura da atividade leitora. Assim, acreditando que a escola busca propiciar o nível mais alto possível de desenvolvimento do seu aluno, compreende-se que da alfabetização se requer mais do que saber decodificar o texto; não se pode reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse 'enchendo' com suas palavras as cabeças supostamente 'vazias' dos alfabetizandos. (FREIRE, 2011, p.28)

19

FREIRE (2011, p.29) admite que a alfabetização é a criação ou montagem da expressão escrita da expressão oral. Essa montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora. Esse conceito de alfabetização exige um sujeito agente no papel do alfabetizando, posto que este assume a sua criatividade e sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura dessa linguagem (FREIRE, 2011, p.28), desenvolvendo, a partir de sua vivência social, a habilidade de compreender, expressar-se, comunicar, dialogar, utilizando a palavra escrita.

Relacionam-se, então, aspectos biológicos (abordados anteriormente), linguísticos e sociais no momento em que se lê. Todos os elementos envolvidos nessa atividade, desde a identificação do código – letras, palavras – passando pela compreensão dele até a reflexão sobre ele, são fundamentais para que se alcance o nível ótimo da leitura, dentro dos padrões conhecidos até então.

A esse respeito, CAGLIARI (2004, p.150) afirma que a leitura sem decifração não funciona adequadamente, assim como sem decodificação e demais componentes referentes à interpretação, se torna estéril e sem grande interesse. Educar para a leitura

não trata apenas de ensinar decodificação, mas de letrar o educando, propiciando seu desenvolvimento para uma relação consciente com o texto dentro de um contexto social. A leitura que se pretende não é apenas a possibilitada pela alfabetização pura, mas a que se considera fruto do letramento, cujo conceito perpassa aptidões e conhecimentos pessoais, convívio social e valores ideológicos.



Portanto, desde a alfabetização, esse objetivo da leitura deve ser considerado e abarcado, visando a superar a separação entre ‘alfabetização em sentido estrito’ e ‘alfabetização em sentido amplo’ ou, para dizê-lo com nossas palavras, entre ‘apropriação do sistema de escrita’ e ‘desenvolvimento da leitura e da escrita’ (LERNER, 2002, p.41). A aula de Gramática, relacionada à alfabetização no sentido estrito, e a de Leitura e Produção textual, referente ao letramento, não são excludentes uma da outra; ao contrário, são complementares. A escola deve não apenas alfabetizar, mas “alfabeletrar”.

A leitura é compreendida, então, não somente como a atividade de decodificação de palavras (saber ler), mas também de análise e compreensão das diversas formas de expressão (ser letrado); exigindo não somente uma correlação entre as formas e os significados da língua, [...] [*mas a compreensão de que*] o uso da mesma é governado por regras que se constituem no espaço intersubjetivo das relações inter-humanas (ZANDWAIS, 1990, p.09/10).

Esse espaço é sugerido por KLEIMAN (2011, p.39) na conceituação da pragmática sobre interação, ao afirmar que no processo de leitura são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e a determinação de ambos pelo contexto, num processo que se institui na leitura. Portanto, o locutor utiliza o texto para se expressar e representar socialmente e o leitor deve compreender essa escrita a partir dos códigos de comunicação aceitos pela sociedade em que estão inseridos. No momento da leitura, constitui-se uma tríade, concretizada na relação entre leitor, texto (e seu autor) e contexto.



LEITURA E AUTONOMIA: O PAPEL MEDIADOR DO PROFESSOR NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA LEITORA DO DISCENTE

Compreendendo a diferença entre uma leitura mecânica – que envolve apenas decodificação – e uma letrada – que implica a consciência do uso social da escrita e da leitura – questiona-se que trabalho o professor pode desenvolver com leitura para auxiliar o aluno no desenvolvimento da autonomia que se espera de um leitor ativo, o qual, segundo SOLÉ (1998, p.18), processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios, interagindo com a obra, para a construção do seu sentido. Um leitor ativo não apenas compreende o texto – o que se pode apreender das palavras do autor – mas interpreta, dialoga com ele, na significação do escrito. Em todo o percurso, desde a decodificação, passando pela compreensão, até a interpretação, o docente se apresenta como mediador, auxiliando o aluno na construção do seu conhecimento, através de instruções que contribuam para que, em cada etapa, o discente avance rumo à sua formação leitora.

No tocante à compreensão do texto, o leitor pode apelar para as estratégias de leitura, associando seu conhecimento prévio ao que é apresentado no texto, buscando expressões que refletem as intenções comunicativas para as quais ele foi elaborado. Ao considerar essas intenções, o leitor dialoga com o autor – ambos sujeitos sociais – e atribui sentido ao texto, de acordo com suas vivências e objetivos diante do que lê e as indicações do autor acerca de sua intenção comunicativa. É o que se afirma através da perspectiva interacionista, em que autor e leitor têm responsabilidade sobre o sentido assimilado do texto.

Ao ler, o leitor se depara com maneiras mais amplas ou até contraditórias de pensar o que ele já conhecia (seu conhecimento prévio, que permite o diálogo com o autor, na leitura). Esse contato que adiciona ou se opõe ao conhecimento até então desenvolvido pelo leitor promove uma revisão desse conhecimento, para que a nova e/ou contraditória informação possa se integrar a ele (SOLÉ, 1998, p.45).

Essa revisão pode acontecer não apenas nas leituras escolares, mas em diversos ambientes e contextos em

que o aluno esteja inserido. Por isso, aprender a aprender através da leitura – lendo para compreender o texto utilizando estratégias, no diálogo que estabelece enquanto lê – será útil para o aluno-leitor, pois permitirá que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações (SOLÉ, 1998, p.47).



Assim, formação e (re)formação de conhecimento através da leitura, são resultados que perpassam a autonomia – sinônimo de independência - BUENO (1976, p.700) –; afinal, o leitor, ao ler, assume o posto de “significador” do texto, atribuindo a este um sentido de acordo com a sua interpretação.

Compreendemos, então, que o leitor autônomo deve ser um sujeito que, utilizando estratégias que colaborem para a compreensão e respeitando o procedente da obra, considere o contexto da relação autor-texto-leitor, e seja capaz de dialogar com o escrito de forma independente, questionando as informações que acessa através da leitura a partir de sua vivência. O discente, no qual se objetiva promover o desenvolvimento de tal autonomia, deve estar ciente da importância de observar o texto de forma crítica e curiosa, em atividades de leitura. A esse respeito, Freire afirma que:

um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade. (FREIRE, 2011, p. 73)

Desta forma a autonomia se apresenta na capacidade que o leitor desenvolve para compreender o texto e refletir acerca dele, gerando um diálogo entre seus conceitos internos e os apresentados pela obra, promovendo o exercício do julgamento e de tomada de decisão adequada ao contexto em que ambos (o leitor e o texto) estão envolvidos. Esse diálogo é suscitado pela curiosidade que o leitor tem (e deve ser instruído a exercitar) de analisar para ratificar ou refutar suas opiniões anteriores através do que apreende do que lê. Uma vez despertada a curiosidade, surge um aluno que quer descobrir e falar sobre suas descobertas. Solicita-se, então, um professor que escute; sem discriminação, desvalorização da fala do estudante. Esse respeito à fala do educando relaciona-se ao que

FREIRE considera ao declarar que cada um de nós é um ser no mundo com o mundo e com os outros; um ser-leitor que



lida com seu próprio contexto e com a realidade do outro, e que interpreta o texto e o mundo a partir de sua visão, construída nesse enredo. Reconhecer esse fato permite ao docente autenticar uma relação respeitosa com seus alunos, assegurando o direito deles de falar o que corresponde ao nosso dever (*do professor*) de escutá-los (FREIRE, 2011, p.37). Nessa relação, diante de leituras diversas, exercita-se o ouvir.

Ouvir, nessa circunstância, não se refere apenas à função fisiológica, mas à prática de dialogar com suas ideias, conforme FREIRE (2011, p.38) atenta: escutar os alunos é, no fundo, *falar com eles*, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não os ouvir. O professor que ouve seu aluno, presta atenção à sua interpretação, considera seu ponto de vista e dialoga com ele para a identificação de interpretações coerentes, objetivando legitimá-las, ou incoerentes, para promover revisão acerca destas. Ao ouvir com respeito, o docente, cumprindo sua função mediadora, pode auxiliar o aluno que apresenta em sua fala um conceito fruto de sua curiosidade ingênua a superá-lo por um mais crítico. Para tanto, o docente deve considerar a visão de mundo apreciada pelo educando e a trajetória do seu raciocínio durante a leitura, para depois assessorá-lo em sua superação. Converter um conceito ingênuo em crítico é um propósito no transcurso da formação da autonomia do educando.

Esse diálogo consciente, para o qual o aluno opera deliberadamente estratégias de leitura, atento ao contexto que envolve leitor e autor, para a construção do sentido, deve ter como produto um leitor que tratará o texto extraescolar da mesma forma que o investiga no ambiente escolar: com autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da competência leitora é um desafio na educação formal. Embora a leitura seja exercitada em atividades de todas as disciplinas escolares, professores das diversas áreas reconhecem a necessidade do aprimoramento dessa competência em seus discentes. A partir dessa observação, questiona-se a possibilidade de

trabalhar de forma mais eficaz para a promoção de uma leitura com maior funcionalidade.

Essa funcionalidade deve se estender para além da escola, pois a leitura não é uma atividade restrita a esse ambiente, mas está presente no cotidiano dos indivíduos que o frequentam, os quais devem ter essa competência incrementada para o contato com textos nas diversas vivências.

Atentando-se à importância da leitura e da sua abordagem na escola, este artigo apresenta resultado de pesquisa bibliográfica e análise crítica a respeito do tema.

Aborda-se o caráter multi-dimensional da leitura: aspectos fisiológicos – capacidade biológica de visão, atividade cerebral; cognitivos – memória, raciocínio lógico e crítico; culturais – contexto social; e emocionais – individual e interativa (especialmente na relação estudante – docente).

Apresenta-se a leitura numa perspectiva interacionista, em que o leitor assume a sua responsabilidade no diálogo com o autor, o qual se expressa através do texto.

Nas reflexões acerca do trabalho escolar, são apresentadas as estratégias de leitura (SOLE, 1998) para a compreensão da constante dessa atividade: ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever. Essa constante pode ser exercitada nos momentos antes, durante e depois da leitura, conforme sugere a autora.

O artigo atenta para a importância do planejamento no desenvolvimento dessas atividades em leitura, considerando a necessidade de o professor ponderar a respeito do contexto da turma (série, faixa etária, possíveis temas de interesse comum), trabalhando como mediador do estudante, enquanto este desenvolve habilidades para o bom exercício autônomo de ler. É esperado que o docente sempre reavalie as atividades realizadas, reprogramando o que for necessário a partir dessa análise, em busca da melhor adequação do exercício para a promoção do letramento ao estudante.

O discente letrado é mais do que um decodificador de letras e palavras, é um leitor que compreende a utilidade individual e social do ato de ler, para além das letras, uma leitura de mundo, crítica, consciente.

O leitor a ser formado deve ser ativo no desenvolvimento de sua habilidade de compreender, expressar-se, comunicar,





ciente de que o texto é um instrumento para disseminação de conhecimentos, revelações sociais, formação ou robustecimento de opiniões e conceitos, no diálogo entre o leitor e o autor – sujeitos sociais –, através do texto.

É importante, portanto, que, no trabalho com leitura, na escola, o estudante aprenda a aprender, exercitando estratégias que o tornem competente a uma leitura fora do alcance do auxílio do professor, propiciando uma leitura autônoma, em que o sujeito (para além do estudante) desenvolva competência para ler, compreender e refletir sobre o texto, com a curiosidade crítica que deve exercitar na leitura, para refutar ou ratificar o que lê, em diálogo com seu conhecimento prévio.

A partir da pesquisa e análise a respeito de estudos referentes à leitura, este artigo apresenta-se como uma voz dentre tantas no diálogo que pondera a respeito da prática pedagógica do professor como instrumento de intervenção para o desenvolvimento da autonomia leitora do discente.

25

REFERÊNCIAS:

BRASILEIRO, Ada M. M. *A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino*. *Estudos da Linguagem*. Vitória da Conquista. v.12, n.2, p.293-313, dezembro de 2014

Disponível em: < [file:///C:/Users/Windows%20%20Ultimate/Downloads/391-1562-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows%20%20Ultimate/Downloads/391-1562-1-PB%20(1).pdf) >. Acesso em: 01/02/2018

BUENO, Francisco da Silveira. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* [com colaboração de Dinorah da Silveira Campos Pecoraro, Giglio Pecoraro e Geraldo Bressane] 10. ed. Rio de Janeiro, FENAME – MEC, 1976

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística* : Scipione, 10^a ed., 2004

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler* / Stanislas Dehaene ; tradução: Leonor Scliar-Cabral. – Porto Alegre : Penso, 2012

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo : Cortez, 51ª ed, 2011



KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa* / Angela Kleiman. 4ª edição, Campinas, SP : Pontes Editores, 2011

LDB (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*)
Disponível em:
<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>>.
>. Acesso em 13/04/2022

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* / Delia Lerner; tradução Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2002

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

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. tradução Cláudia Schilling, Porto Alegre : Artmed, 6ª ed, 1998

ZANDWAIS, Ana. *Estratégias de leitura: como decodificar sentidos não-literais na linguagem verbal* / Ana Zandwais, Porto Alegre : Sagra, 1990

26

Recebido em 20 de julho de 2023.

Aprovado em 16 de agosto de 2023.