

ENSINO DE LEITURA: COMPREENSÃO E TRAÇOS LINGUÍSTICOS DO TEXTO

Vera Wannmacher PEREIRA
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS
vpereira@pucrs.br

Onici Claro FLÔRES
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC
oflores@unisc.br

Resumo: Os vínculos entre compreensão e traços linguísticos do texto consistem em tópico importante de discussão no que se refere ao ensino de leitura na escola, contemplando os diversos graus de ensino - da alfabetização ao último ano do Ensino Médio. Neste artigo, o propósito é explicitar essas relações do ponto de vista teórico e metodológico, com apoio na Psicolinguística, em interface com as Neurociências e os Estudos do Texto e do Discurso, de modo a contribuir para o ensino e o aprendizado da leitura. Considerando esse propósito, primeiramente são analisadas as dificuldades de leitura dos estudantes brasileiros, a seguir é apresentada uma retrospectiva sobre o ensino de leitura, posteriormente é caracterizado o ensino atual de leitura, após é proposto e fundamentado um paradigma para ensino de leitura, depois são disponibilizadas sugestões para o ensino da compreensão da leitura com apoio nos traços linguísticos do texto e, por fim, são desenvolvidas as considerações finais, contendo reflexões sobre as condições para implantação do paradigma proposto.

Palavras-chave: compreensão da leitura; traços linguísticos do texto; ensino.

1 Introdução

Há um reconhecimento geral da sociedade de que a educação não vai bem, de que o ensino deixa a desejar, de que o aprendizado está longe de ser suficiente. Essa mesma percepção global se aplica ao ensino e ao aprendizado da Língua Portuguesa. Acompanham essas percepções, fortalecendo-as, os dados obtidos por meio de instrumentos de coleta estaduais, nacionais e internacionais.

Esse conjunto de percepções e dados indica que as aulas estão sendo pouco produtivas tanto da parte da ação docente quanto do aproveitamento discente, podendo esse fato estar associado ao recorte teórico-metodológico utilizado, possivelmente de pouca eficiência para as convicções linguístico-pedagógicas atuais e para o público estudantil que hoje ocupa os bancos escolares, especialmente os públicos.

Neste artigo, o foco está no ensino da leitura, no que se refere às relações entre compreensão e gramática (traços linguísticos do texto). Para desenvolvê-lo, primeiramente são apresentados dados sobre o desempenho em leitura dos estudantes brasileiros, a seguir é apresentado um histórico sobre o trabalho escolar com a leitura, após é analisado o trabalho atualmente desenvolvido, posteriormente, é proposto e fundamentado um recorte teórico-metodológico para ensino da leitura, depois são sugeridos caminhos de ensino e, por último,

como considerações finais, são realizadas algumas reflexões sobre as condições para implantação do paradigma proposto.

2 Desempenho em compreensão leitora dos estudantes

Dados obtidos por meio de coletas oficiais de âmbito internacional, nacional e estadual vêm evidenciando as condições não satisfatórias dos estudantes do Ensino Fundamental no que se refere ao manejo de materiais de leitura.

O PISA¹ da OCDE², que consiste num programa internacional de pesquisa trienal de competências de estudantes na faixa dos 15 anos de idade, contou, em 2006, com a participação de 57 países, sendo que, no Brasil, realizaram a prova 9295 alunos de escolas de todos os estados³. Os países que apresentaram médias mais altas em leitura foram Coreia (556 pontos), Finlândia (547 pontos) e China (536 pontos). Os alunos brasileiros, por sua vez, alcançaram a média de 393 pontos, sendo esse resultado ainda inferior ao do PISA 2003, quando a média foi de 403 pontos, o que coloca o Brasil nas últimas posições no *ranking* internacional de competência em leitura. O PISA de 2009⁴ envolveu estudantes de 66 países. O Brasil, mesmo melhorando sua posição, ainda se coloca no 55º lugar, tendo alcançado em leitura uma média de 412 pontos (425 F; 397 M), numa escala global de 325 a 577. Os países de melhor desempenho foram China (Shangai) com 577, Hong Kong com 546, Finlândia com 543, Singapura com 543 e Coreia com 541. Com desempenhos inferiores aos do Brasil estão apenas Colômbia (399), Cazaquistão (399), Argentina (396), Tunísia (392), Azerbaijão (389), Indonésia (385), Albânia (384), Catar (373), Panamá (369), Peru (368) e Quirquístão (325).

O SAEB⁵ tem avaliado alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Os resultados da aplicação das provas vêm apresentando índices abaixo dos desejados e estagnação nos desempenhos, sendo que, considerando a faixa de 0 a 325, de 1995 a 2005, os resultados dos alunos de 4ª série do EF são, sucessivamente, 188,3, 186,5, 170,7, 165,1, 169,4 e 172,3, os dos alunos de 8ª série são 256,1, 250,0, 232,9, 235,2, 232,0 e 231,9 e os da 3ª série do EM são 290, 284, 267, 262, 267 e 258.

O SAERS⁶ tem também aplicado provas para avaliação das condições de leitura dos alunos da rede pública estadual de ensino, sendo que os dados de 2007, 2008 e 2009, em escala de 0 a 500, são: para a 2ª série, 152,3, 156,4 e 161,1; para a 5ª série, 202,4, 200,4, 207,5; e, para a 1ª série do EM, 249,8, 251,0 e 252,7.

Dados do INAF, 2007⁷, sobre o nível de alfabetismo funcional, indicam a situação como grave, considerando que apenas 26% dos brasileiros que têm entre 15 e 64 anos dominam plenamente a leitura e a escrita no país. Os dados organizados por nível de escolaridade mostram que, na faixa 1ª/4ª série há 52% de analfabetos funcionais, na faixa de 5ª/8ª série há 24% com essas características, no Ensino Médio há 5% e no Ensino Superior há

¹ Programa de Avaliação Internacional de Estudantes

² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

³ Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2006>. Acesso em 04.04.2011.

⁴ Disponível em portal.mec.gov.br. Acesso em 02.04.2011.

⁵ Sistema de Avaliação de Educação Básica

⁶ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

⁷ Índice Nacional de Alfabetismo Funcional- INAF/BRASIL – 2007. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/pdfs/inafresultados2007.pdf>. Acesso em 19 de junho de 2011.

1%. Conforme essas informações, é a escola parece não estar cumprindo sua tarefa de ensinar os estudantes a compreenderem o que leem.

As informações apresentadas neste tópico, obtidas por meio de diferentes instrumentos e situações, confirmam que as preocupações dos diversos segmentos sociais se justificam, uma vez que os desempenhos dos estudantes são realmente insatisfatórios em si, além de não evidenciarem os avanços necessários.

3 O ensino da leitura em retrospectiva

Uma busca no tempo permite ver os caminhos que a leitura e o seu ensino desenvolveram, assim como possibilita ver com mais nitidez os hoje trilhados e as implicações desses percursos para o aprendizado.

Até os anos 60, a alfabetização colocava a leitura no centro do trabalho. Essa perspectiva estava demonstrada nos materiais didáticos. A *Seleção em Prosa e Verso* consistia num livro de textos que passava de geração para geração. *Queres ler? e Ler é bom*, por exemplo, eram importantes cartilhas que continham já em seus títulos a importância da leitura. Esses materiais, que permaneceram em uso por muito tempo, indicavam que alfabetizado era quem sabia ler. Com frequência acompanhava a cartilha, o livro de leituras. A prova de final de ano (na sala da diretora da escola) para aprovar ou reprovar as crianças consistia na leitura em voz alta de um texto e na resposta a algumas perguntas sobre ele. Nessa perspectiva, a leitura antecedia a escrita, constituindo seu paradigma.

Nos anos iniciais da escolaridade, o então Curso Primário, a leitura ocupava um espaço especial, sendo todos os conhecimentos aprendidos por meio de materiais escritos (livros didáticos e “pontos” escritos no quadro pelo professor e copiados pelos alunos), tendo os livros ficcionais lugar nitidamente reservado no trabalho escolar, com horário sagrado para leitura e retirada de livros na biblioteca. Ao professor cabia orientar as escolhas e garantir a compreensão por meio de atividades na sala de aula. Paralelamente, propunha um trabalho de ensino de gramática, que envolvia exercícios de separação de sílabas, emprego de letras e acentos, ditado, vocabulário (sinônimos e antônimos), cópia e redação, sendo poucos os de classificação gramatical. Esse trabalho era orientado pelo órgão oficial responsável pela educação em cada estado, estando presente no Programa de *Linguagem*, instituído por ele.

Nos anos finais da escolaridade básica, o então Curso Ginásial, a leitura ampliava ainda mais seu espaço por meio das obras ficcionais e dos densos livros didáticos com extensos textos informativos. Sendo, na época, escassa a Literatura Infanto-juvenil, os alunos eram cedo iniciados na leitura dos clássicos nacionais e estrangeiros. Esse trabalho era intensificado pelo ensino do Latim, do Francês e do Inglês, que se caracterizava por atividades de tradução e versão. Os estudos gramaticais nessa faixa, independente do trabalho de leitura, passavam a ser predominantemente classificatórios, por meio de análises morfológicas e sintáticas, contando com muita memorização de listas de palavras e de paradigmas nominais e verbais.

Na continuidade da escolaridade, o então Curso Colegial fortalecia esses pontos de vista – leitura intensa (de textos literários e de textos sobre conteúdos curriculares); estudos gramaticais normativos de cunho analítico e classificatório; e ausência de conexão entre leitura e gramática.

Esse caminho foi interrompido pela Lei 5692/71, passando a tecnologia a ser o carro-chefe do aprendizado. A formação acadêmica e humanística, de longo prazo, cedeu espaço ao preparo profissional de curto prazo. A Língua Portuguesa passou a ser Língua Nacional, integrando a Área de Comunicação e Expressão, em condições equivalentes à

Educação Física e à Educação Artística. A partir desse momento, com a invasão da imagem, da cor e do movimento e, com eles, das mídias, o livro e, com ele, a leitura, perderam espaço na vida cotidiana e no ensino escolar. Comunicação passou a ser a palavra de ordem, trazendo consigo a exploração dos elementos que a constituem e das diversas semióticas. Os estudos gramaticais ficaram perdidos em meio a tantas tecnologias, espalhando-se o entendimento de que não são mais convenientes, embora ainda permaneçam alguns tópicos de gramática normativa sem qualquer associação com a exploração de textos.

A chegada aos anos 80 trouxe alterações importantes no paradigma vigente. Na alfabetização, com expansão sobre os anos iniciais da escolaridade, os estudos sobre a psicogênese da escrita colocaram-na no centro do trabalho escolar, gerando o entendimento de que alfabetizar é dar condições para que a criança, por meio de um processo construtivo, aprenda a escrever. Os estudos linguísticos sobre gêneros textuais e sobre estrutura e funcionamento da linguagem ampliaram o espectro dos materiais de leitura e deram nova dimensão ao conceito de gramática. No entanto, as dificuldades de transposição para o ensino mantiveram sempre em voga os ensinamentos da gramática normativa, acompanhados de algumas tentativas dos estudos linguísticos do texto. A leitura, como acesso à arte e ao prazer, começou a dar lugar para a leitura como compreensão e processamento. As descobertas desse período foram estabelecendo algumas de suas bases, que estão apoiando os movimentos investigativos da atualidade.

4 O ensino da leitura presente na escola atual

Nas salas de aula de alfabetização, podem ser encontradas atualmente diferentes metodologias de ensino, resultado de novas convicções em construção as quais decorrem, por sua vez, de estudos teóricos neurocientíficos e psicolinguísticos em desenvolvimento. Em meio às diferenças, a exposição do alfabeto desde o início do ano letivo está presente. Continua também em uso a psicogênese da escrita, mantendo-se a preocupação com a hipótese sobre o que representa a escrita, para as crianças. A leitura permanece com pouco espaço, constituindo-se a escrita em preocupação maior dos professores, embora a presença de histórias. As alterações que começam a emergir ocorrem, sobretudo, em relação à valorização do trabalho de desenvolvimento da consciência fonológica e em relação ao desenvolvimento da alfabetização na sequência – fonemas, sílabas, palavras, frases e textos.

Nas turmas de anos iniciais, as mudanças na área da leitura estão em parte associadas às ocorridas nos próprios livros de histórias e nos livros didáticos – a valorização da imagem e, conseqüentemente, a presença de textos mais curtos, provocando certa redução do “fôlego” de leitura da criança. A adoção de gêneros diversos, por sua vez, vem contribuindo para a redução do espaço para a leitura de livros de histórias mais longas e mais densas. Quanto à gramática, a observação indica que está sendo mais utilizada pelo professor, pois, além das atividades de ortografia e separação de sílabas, as de identificação de classes gramaticais são encontradas de modo expressivo. Evidencia-se também o fato de que não há propriamente “ensino” de leitura, mas apenas a proposição de que ela seja realizada ou a apresentação de questionários que supõem uma competência já desenvolvida pelo aluno. Quanto à correlação com a gramática, está apenas no uso de segmentos linguísticos do texto para serem analisados e classificados.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, vem ocorrendo uma tentativa de aproveitamento dos conhecimentos produzidos pelos estudos do texto e do discurso – o uso de gêneros textuais diversos e a organização de atividades explorando coerência, coesão e aspectos contextuais. Essas atividades são propostas sem um objetivo claro, não sabendo o

professor onde situá-las – se na leitura, se na gramática. Isso se deve ao fato de que entende como atividades de leitura os questionamentos sobre o conteúdo do texto e como atividades de gramática, as classificatórias, baseadas nos estudos normativos. Permanece, ainda, como sendo da maior importância o trabalho classificatório, especialmente o referente à ênfase conferida aos constituintes da oração e do período. Nessa configuração, há uma dissociação evidente entre o ensino da leitura e o da gramática, assim como em relação ao ensino de leitura/escrita, como se pode constatar através do uso de gêneros diferentes para ler e para escrever.

Nas classes de Ensino Médio, essa situação se repete, aparecendo de modo mais visível, na medida em que, preocupado com a repetição de conteúdos, o professor opta por um caminho fragmentado, o que lhe parece condição para o aprofundamento dos conhecimentos linguísticos, descontextualizados, de modo a estabelecer a diferença com o Ensino Fundamental. Assim, as aulas de leitura são, na verdade, resumos de obras literárias, seus autores e movimentos literários em que se inserem, as de gramática consistem ou de análises morfológicas e sintáticas ou de tópicos previstos para as provas de acesso ao curso superior. As de escrita, por sua vez, constituem-se em produções dissertativas. Desse modo, são aulas sem qualquer tipo de vínculo internamente, ocorrendo com frequência em momentos diferentes e, em algumas escolas, até com professores diferentes.

Como pode ser constatado, o ensino de leitura atualmente, embora alguns avanços, continua com espaço reduzido na escola e dissociado do ensino da gramática e da escrita, sendo assim pouco produtivo, como mostram os dados avaliativos apresentados no tópico 2 deste artigo. Na sequência, é apresentado um caminho de ensino da leitura vinculado ao de ensino da gramática, baseado em estudos psicolinguísticos em interface com os do texto e do discurso, bem como alinhado às investigações das neurociências.

5 Proposta de um paradigma de ensino da leitura

A construção de um novo paradigma de ensino da leitura que contribua para a solução do grave problema no Brasil, conforme dados expostos no item 2, há que considerar os avanços oriundos da Psicolinguística, da Linguística do Texto e das Neurociências.

Estudos de Dehaene (2007, 2009) e de Scliar-Cabral (2009a, 2009b) vêm demonstrando que o cérebro está situado na região occípito-temporal-ventral-esquerda e que a fóvea consiste num espaço muito pequeno responsável, no momento da fixação, pela captura da informação, num espaço não maior de 12 caracteres (inclusive os espaços em branco), sete à direita e cinco à esquerda, dependendo da direção da escrita. Assim, o reconhecimento do vocábulo, indispensável para sua compreensão, depende dessa ação visual, que ocorre nos instantes de fixação entre os movimentos sacádicos. Esses estudos fortalecem o ponto de vista de que a alfabetização deve acontecer das unidades linguísticas menores para as maiores. Aqui está uma primeira definição para o paradigma aqui proposto.

Em toda a escolaridade, cabe um lugar significativo para o ensino da leitura. Isso exige a presença de materiais para ler. Estudos de Adam (2008) explicitam esses materiais do ponto de vista das sequências dominantes que os estruturam e de sua função social. Bazerman (2009), examinando os gêneros textuais, salienta suas dimensões sócio-histórica e psicossocial, o que os situa como em permanente mudança, sendo, portanto, uma atividade que a comunidade leitora constitui e reconstitui continuamente. Nesse sentido, a diversidade de gêneros e sequências deve estar presente no ensino da leitura, cabendo o estabelecimento de uma progressão com base na relação entre complexidade estrutural e nível de escolaridade. Essa pode ser uma segunda definição do paradigma aqui proposto.

O ensino da leitura, numa perspectiva psicolinguística, tem apoio nos conceitos de compreensão e processamento da leitura e de estratégia de leitura. Compreensão da leitura consiste no entendimento de um material escrito que ocorre por meio da relação entre os conhecimentos prévios do leitor e os traços deixados pelo autor no texto (SMITH, 2003; GOODMAN, 1991). Para que isso ocorra, o leitor realiza processamentos cognitivos *bottom-up* e *top-down* (SCLAR-CABRAL, 2008), dependendo das variáveis intervenientes – natureza do texto, objetivo da leitura, conhecimentos prévios do leitor. Estratégia de leitura, por sua vez, consiste em procedimento utilizado pelo leitor para a obtenção de êxito na leitura, em sintonia com as variáveis intervenientes (PEREIRA, 2006, 2009a, 2009b). São algumas das estratégias de leitura apontadas em estudos sobre o assunto - *skimming*, *scanning*, leitura detalhada, predição, automonitoramento, autoavaliação, autocorreção. O uso desses conceitos e sua mobilização pode se constituir em uma terceira definição do paradigma aqui em apresentação.

Compreensão leitora e gramática devem se relacionar, no ensino da leitura, entendendo-se que a gramática abrange os traços linguísticos do texto nos níveis e planos que o constituem – fônico-ortográfico (repetições de fonemas e letras, rimas, aliterações), léxico-semântico (significado e sentido dos vocábulos), morfossintático (estrutura das sentenças), pragmático (situação de uso) e textual - estrutura, coerência e coesão (HALLIDAY; HASAN, 1976). A observação desses traços ou marcas linguísticas favorece a compreensão do conteúdo do texto. Desse modo, o ensino da compreensão supõe o desenvolvimento de atividades de exploração dos níveis linguísticos que organizam o texto, sendo essa uma quarta definição do paradigma aqui proposto.

A consciência, componente significativo para a compreensão, ocorre a partir do momento em que diferentes áreas do cérebro entram em sincronia, ou seja, a partir de um momento de trabalho conjunto sincronizado (DEHAENE, 2009). Essa explicação é importante para o entendimento das propriedades da consciência linguística - tem um foco linguístico específico; utiliza informações periféricas a esse foco – o contexto; é intencional na busca da análise de algum ponto específico. No caso da leitura, pode estar voltada para o conhecimento dos elementos do texto e pode estar direcionada para o manejo desses elementos linguísticos. Neste caso, conforme Gombert (1992), pode ser designada de acordo com o elemento focalizado – consciência fonológica, que tem os fonemas e as sílabas como foco; consciência morfológica, que tem como foco o vocábulo em sua estrutura e processos flexionais e derivacionais; consciência sintática, que diz respeito à estrutura e às relações da frase internamente; consciência léxico-semântica, que abrange o léxico mental, o significado e o sentido; consciência pragmática, que se volta para a situação de uso da língua; e consciência textual, que focaliza as relações textuais internas e suas relações com o contexto – a estrutura, a coesão e a coerência (PEREIRA, 2010). Desse modo, o ensino da compreensão leitora implica o desenvolvimento da consciência linguística, estando aí uma quinta definição do paradigma em apresentação.

O ensino da leitura consiste num processo que tem como seu ponto inicial a compreensão com apoio nos traços linguísticos do texto e como seu ponto de chegada a produção escrita, utilizando esses mesmos traços. Daí a importância de ser usado o mesmo gênero textual ao longo desse caminho. Conforme Smith (1983), o processo de compreensão exige do leitor a recuperação dos traços linguísticos deixados pelo autor no texto. Ao escrever, esse leitor utiliza os conhecimentos construídos durante o processo de leitura. Assim, o uso de um mesmo gênero textual na leitura e na escrita favorece a aplicação dos mesmos traços linguísticos básicos, estando aí a sexta e última definição do paradigma de ensino da leitura aqui exposto.

6 Sugestões para aplicação do paradigma proposto

O paradigma de ensino da leitura proposto no item anterior é constituído de seis definições. Para sua aplicação, são apresentadas a seguir algumas sugestões para o trabalho escolar.

A primeira definição afirma que, na alfabetização, o ensino começa pelos fonemas. Inicialmente, isso parece indicar a volta às antigas cartilhas ou a adoção do método fonético. Na verdade, nem uma coisa nem outra. A importância do letramento é inegável como condição para o aprendizado da leitura. Desse modo, cabe ao professor apresentar gêneros textuais orais e escritos com significativas marcas fônicas, como as cantigas, as parlendas, os trava-línguas, os poemas, as quadras populares. Com base neles lhe será possível apresentar aos alunos, gradativamente, os fonemas da língua e suas correspondentes letras. A partir daí atividades interessantes de reconhecimento, troca, substituição, supressão e acréscimo de fonemas servirão de apoio à compreensão das palavras e dos textos e para o desenvolvimento da consciência sobre o sistema linguístico.

A segunda definição do paradigma se refere ao uso de gêneros e tipos textuais variados. Para aplicá-la, o professor deve ter presente que a seleção dos materiais de leitura depende dos objetivos de compreensão, que, por sua vez devem estar vinculadas ao nível de complexidade estrutural dos textos, às condições de leitura dos alunos e às suas vivências familiares e escolares. São variáveis que o professor precisa conciliar. Os estudos sobre textos indicam que os textos argumentativos e expositivos são mais complexos estruturalmente do que os injuntivos, os descritivos e os narrativos. Do mesmo modo, os estudos sobre apropriação de detalhes estruturais como os coesivos indicam que as crianças obtêm esse aprendizado primeiramente na narração (VIEIRA, 1988). Além disso, a observação do cotidiano familiar e escolar das crianças aponta que são mais solicitadas a narrar do que a expor e a argumentar, por exemplo. Cabe então ao professor estabelecer uma progressão de textos para trabalho de leitura, considerando essas variáveis.

Na terceira definição, está indicada a importância do uso de estratégias de leitura, o que cabe implantar desde a alfabetização. Esse trabalho deve ser realizado desde o momento inicial, entrada da criança na escola, de modo a orientar o aluno para o uso das diferentes estratégias de leitura. Para tanto, faz-se necessário propor a leitura de textos, variando o objetivo da leitura, a relação com o nível de conhecimentos prévios do leitor e a natureza do tipo e do gênero textual. O professor pode apresentar aos alunos uma fábula desconhecida para que façam uma paráfrase. Pode também disponibilizar livros de história já manuseados para que em curto espaço de tempo os alunos leiam e indiquem alguns elementos catalográficos. Pode, ainda, oferecer aos alunos uma história desconhecida, faltando o final para que o descubram. No primeiro exemplo, os alunos dispõem de poucos conhecimentos prévios sobre a fábula, mas já dispõem possivelmente do esquema textual que a suporta, o que os encaminhará para uma leitura detalhada, com observação cuidadosa dos traços linguísticos. No segundo exemplo, os alunos já dispõem de conhecimentos prévios sobre o material oferecido, o que lhes possibilitará atingir o objetivo de leitura por meio de um *scanning*. No terceiro exemplo, faltam conhecimentos prévios dos alunos sobre a história, o que lhes exigirá recorrer aos traços linguísticos do texto para ter sucesso na predição do seu final. Todas essas combinações, todas essas possibilidades devem ser consideradas pelo professor ao planejar atividades de leitura, se tiver como objetivo o uso de estratégias de leitura.

Conforme a quarta definição, o trabalho de compreensão leitora supõe a exploração dos traços dos diversos níveis linguísticos. Isso significa que o professor deve organizar atividades de exploração de cada nível linguístico, como por exemplo: num

poema, as rimas, as aliterações (nível fônico), a estrutura dos versos (nível sintático), a polissemia dos vocábulos (nível léxico-semântico); numa fábula, as repetições lexicais, o significado e o sentido dos vocábulos, os campos semânticos (nível léxico-semântico), a coerência entre os fatos, as anáforas (nível textual), a moral (nível pragmático); num provérbio, a estrutura da frase (nível sintático), os implícitos (nível léxico-semântico), as relações com o mundo (nível pragmático). Cabe ao professor, primeiramente, analisar com cuidado o material de leitura a propor aos alunos. Essa análise lhe permitirá perceber os traços linguísticos dominantes e organizar atividades de compreensão, explorando-os adequadamente.

A quinta definição concerne à relevância do desenvolvimento da consciência linguística no ensino da leitura. Para tanto, o professor deve organizar atividades de compreensão em que os alunos expliquem como chegaram às conclusões que formularam e aos resultados que obtiveram. No caso de o professor propor aos alunos que atribuam um título ao texto lido, digamos, deve paralelamente perguntar-lhes: Este é um bom título? Por quê? Como fez para chegar a esse título? Esses questionamentos podem e devem ser feitos a respeito de todos os níveis linguísticos do texto, possibilitando desenvolvimento da consciência linguística e sucesso na compreensão textual.

Na sexta e última definição, é salientada a importância do uso do mesmo gênero textual na leitura e na escrita. A razão desta definição está no fato de que, ao observarem os traços linguísticos do texto durante a leitura, os alunos terão boas condições de aplicá-los na produção escrita. Daí a importância de o professor orientar a atenção dos alunos durante a leitura para os traços dominantes constitutivos do texto. Ao propor a produção, deve retomar com os alunos esses traços, salientando a importância de aplicá-los ao escrever seus textos. No caso de o trabalho envolver uma notícia, é importante que o professor, durante o processo de leitura, faça um levantamento dos seus traços dominantes – objetivo, estrutura, manchete, *lead*, tempos verbais, pessoas verbais, elementos coesivos, polifonia, informatividade, relação com a realidade. Ao propor a produção escrita, convém que o professor retome esses traços, discutindo com os alunos sua importância, contribuindo essa atividade de retomada para o desenvolvimento da consciência linguística e para a qualificação do processo de compreensão.

As sugestões aqui apresentadas têm em vista a aplicação do paradigma de ensino da leitura apresentado no item anterior, cabendo uma análise cuidadosa para os ajustamentos necessários à situação de cada sala de aula em particular.

Considerações finais

Fechando o presente artigo, cabe refletir sobre as condições para que o paradigma proposto seja implantado.

Subjacentes a esse paradigma estão conhecimentos oriundos da Psicolinguística, da Linguística do Texto e das Neurociências. Desse modo, para entendê-lo e realizar uma construção pedagógica, o professor necessita de formação densa nessas áreas. Necessita também de muita curiosidade científica, animada pelo desejo de descoberta. Necessita ainda, e talvez esse seja o ponto mais difícil, de ter consigo o reconhecimento da necessidade da mudança e a disposição para fazê-la acontecer. Desse modo, essa implantação conta com a inquietação produtiva do professor, que instiga a busca do conhecimento num contexto de crenças, de adesão. Enfim, depende da construção de convicção e consciência favoráveis.

Nas condições necessárias estão também incluídas as condições próprias dos alunos. Trata-se de um caminho de aprendizado da leitura diferente do usual, que exige do aluno um

entendimento inteligente da proposta do professor. As respostas a ela podem favorecer ou dificultar a realização do objetivo traçado. Há que acontecer uma convergência de convicções para o êxito do aprendizado do aluno e, conseqüentemente, para a obtenção daquilo que o professor propõe.

À escola e à família, contextos mais amplos em que o professor e os alunos estão imersos, cabe participar das discussões organizadas, dar suas contribuições, de modo a garantir uma situação favorável para a implantação do paradigma de ensino de leitura aqui apresentado.

Às Universidades e às mantenedoras cabe apoiar a implantação de paradigmas como este, por meio de alianças produtivas que disponibilizem conhecimentos e bases organizacionais para o êxito das intenções de desenvolvimento de um ensino da leitura que vincule compreensão e traços linguísticos do texto e que realmente contribua para a superação das dificuldades dos estudantes brasileiros.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BAZERMAN, Charles. Orgs.: Dionísio, A. P.; Hoffnagel, J. C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2009.

DEHAENE, Stanislas. **Les neurones de la lecture**. Paris: Odile Jacob, 2007.

DEHAENE, Stanislas. Signatures of consciousness – a talk by Stanislas Dehaene. **Edge in Paris**, 2009. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc.
http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html - acesso em 15 de julho de 2010.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic development**. Chicago: The University of Chicago Press: 1992.

GOODMAN, K. S. Unidade na leitura – um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**, n. 86, p. 9-43. Porto Alegre: EDIPUCRS, dez. 1991.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

VIEIRA, Marco Antônio Rodrigues. O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos. In: KATO, Mary Aizawa (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988. p. 165-92.

PEREIRA, Vera Wannmacher . Computer-Based Learning of Reading and Writing in Elementary School. In: Cestari, Maria Luiza; Maagero, Eva; Tonnessen, Elise Seip. (Org.). **Networking Cultures. 01 ed. Kristiansand: Portal Books**, 2006, v. 01, p. 107-117.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Estratégias de leitura virtuais e não virtuais no ensino fundamental. **Anais do VI Congresso da Abralín**. João Pessoa, 2009a, v.2, p. 10-22. <http://www.abralin.org/> Acesso em 03.06.2009. Apresentação em CD.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Estratégia de predição leitora nas séries iniciais: resultados de pesquisa e aplicação no ensino. **Acta Scientiarum: language and culture**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, v. 3q, n. 2, july-dec. 2009b, p.133-38.

PEREIRA, Vera Wannmacher. Aprendizado da leitura e consciência linguística. **Anais do IX Encontro do CELSUL**. Palhoça, SC, out. 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina, p. 1-11.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento *bottom-up* na leitura. **Veredas on-line – Psicolinguística**– PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora– 2/2008, p. 24-33. <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo02.pdf>. Acesso em 22.05.2011.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processamento da leitura: recentes avanços das neurociências. In: PEREIRA, Vera Wannmacher; COSTA, Jorge Campos da (orgs.). **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009a, p. 49-60.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Reconhecimento das invariâncias por neurônios reciclados. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 57, p. 02-14, jul.-dez., 2009b. <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/indexSigno>

SMITH, F. **Reading like a writer**. Language Arts, Urbana, v. 60, p. 558-567, may 1983.

SMITH, F.. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.