



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas.
Projeto de curso

Sara Vitória Faustino Moura

**A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O BRASIL
FORMA LEITORES CRÍTICOS OU RECEPTORES PASSIVOS DE
CONTEÚDO?**

Brasília
2019

SARA VITÓRIA FAUSTINO MOURA

**A FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O BRASIL
FORMA LEITORES CRÍTICOS OU RECEPTORES PASSIVOS DE
CONTEÚDO?**

Trabalho apresentado ao Departamento de Linguística,
Português e Línguas Clássicas, da Universidade de Brasília,
como projeto final de curso, para a obtenção do grau de
Licenciatura em Letras Português; orientado pela Prof^a Dr^a
Eloisa Pilati

Brasília
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus Triúno que criou e sustenta todas as coisas, que me salvou e, com esse ato, deu sentido a toda minha caminhada nesta vida debaixo do sol; a Ele aprouve me sustentar também na Universidade de Brasília. Agradeço à Santa Igreja por me nutrir com orações. Agradeço aos irmãos na fé por serem um lembrete da eternidade para mim.

Agradeço à minha amada família por ser paciente, amorosa e encorajadora durante não só todo o processo de escrita como também durante toda a graduação. Minha mãe, Sandra, sempre me encorajou a seguir com a docência e mostrou-me desde cedo a beleza dessa profissão sendo a minha alfabetizadora. Agradeço ao meu Pai por cuidar de mim, ser compreensível e me incentivar a ser uma mulher forte e corajosa. Agradeço ao meu irmão Pedro por ser o meu melhor amigo e ao meu irmão Hiago por ter, durante muito tempo, me incentivado. Vocês fazem com que minhas pequenas conquistas pareçam enormes, mas minha maior conquista, eu ganhei de graça: vocês.

Agradeço às minhas amigas Stella e Giuliane por participarem de perto durante todo esse semestre e, principalmente, por estarem perto durante parte da minha vida. Agradeço a Débora por ter sido uma fiel companheira de almoço e, muito além disso, uma companheira de vida. Agradeço a Mariana por sempre deixar minhas semanas mais leves e ter sido um refúgio durante esse tempo.

Agradeço à minha orientadora por ter me apoiado e abraçado o tema. Eloisa é uma referência pessoal de mulher forte e que luta pelo que acredita, ela me fez não desacreditar na na educação pública, gratuita e de qualidade.

Agradeço ao Núcleo de Vida Cristã e à Sociedade Cristã Acadêmica por terem sido, na universidade, um oásis.

O dinheiro investido em educação seria menor que o gasto com armas e teria mais benefícios.

Martinho Lutero

RESUMO

Este trabalho, através de uma revisão de literatura, promove uma reflexão sobre o processo de aprendizagem da leitura, sobre a importância de os alfabetizadores terem consciência teórica do método utilizado e sobre como são os leitores brasileiros.

A leitura não é tão natural quanto a fala e o alfabeto não é intuitivo, então, deve-se assumir isso para o ensino, para que a criança adquira a consciência de que as letras têm o objetivo de representar unidades da fala, essa consciência é importante para um leitor hábil.

Por não ser uma habilidade que deve ser aprendida, logo, ensinada, a escola participa exaustivamente do processo de aprendizado, isso implica em assumir que há dificuldades reais que tanto a escola quanto, principalmente, os alunos passam e isso interferem significativamente em todo o processo. O Estado, buscando cumprir o direito à educação, deve diminuir essas dificuldades.

A alfabetização é necessária para que o processo de decodificação aconteça e para que haja também a literacia, ou seja, para que não seja uma atividade meramente mecânica e o leitor explore a prática de leitura e a de escrita. O padrão estipulado e estimulado pela escola não deve ser de uma leitura rasa e que não sai da obviedade, mas deve ser uma leitura que seja possível conhecer as camadas significativas do texto.

Sumário

Introdução	8
1. Leitura na teoria	15
1.1. Reconhecimento instantâneo e processamento da leitura.....	18
1.1.1. O processo de decodificação	19
1.2. Cognição e metacognição	20
2. Leitura na prática	21
2.1. Livro didático	22
2.1.1. Proposta de leitura em três etapas	25
2.2. Relato de experiência	27
Conclusão	29
Bibliografia	30

INTRODUÇÃO

A presente monografia é uma revisão de literatura que tem como objetivo principal compreender de que forma a leitura na educação básica é abordada pelos estudiosos e de forma ela abordada nas escolas – principalmente, da rede pública de ensino. Para isso, será analisado criticamente a obra de Kato (1999) e Moraes (2014). Pesquisas e métodos mais contemporâneos serão utilizados para fundamentar o paralelo entre a distância que há entre a teoria e a prática e os prejuízos que isso causa aos educandos.

Para compreender bem como acontece o ensino da leitura nas escolas brasileiras é necessário conhecer o cenário em que acontecer toda a prática docente. A educação não se dá somente por processos cognitivos e biológico, embora esses não devam ser desconsiderados e tampouco superestimados; características culturais, sociais, econômicas também atuam diretamente o aprendizado. Nenhum desses aspectos devem se sobressair, dado que o modelo fortemente centrado no cultural “menospreza o processo de aprendizagem e ignora o que a ciência experimental tem revelado sobre as exigências e as consequências cognitivas dessas aquisições.” (MORAIS, p. 15, 2014), contudo o modelo fortemente centrado no cognitivo não considerará circunstâncias externas que influenciam na aprendizagem.

O direito à educação, garantido tanto pela Constituição Federal quanto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, é frágil, isto é, depende de outros direitos fundamentais para ser alcançado; como, por exemplo, o direito à saúde e a frequentar uma escola. Esses direitos, por sua vez, também dependem de outros direitos, como o direito à vida. Ou seja, os direitos têm relações diretas as quais causam efeitos um para com o outro. Além disso, o fato de estar na lei não implica que de maneira pragmática eles são exercidos com plenitude. José Moraes estabelece um bom paralelo: “O direito à literacia não é tão crucial como o direito à vida. No entanto, por falta de literacia, pode-se viver pior e viver menos.” (MORAIS, p. 29, 2014).

Injustiças sociais saltam os olhos de qualquer cidadão, mas existem também diferenças biológicas que podem não favorecer o pleno exercício do direito à literacia. Uma pesquisa realizada no Brasil comprova isso, mesmo não sendo o seu foco principal¹, ferramentas computacionais automatizadas (LSC - Speech Graph Connectionness) são usadas para um resultado eficiente e

¹ MOTA, Natália B. et al. A memória verbal de curto prazo está subjacente ao desenvolvimento típico da “organização do pensamento”, medida como conexão à fala. **Mente, Cérebro e Educação**, 2019.

confiável; o LSC avalia o desenvolvimento cognitivo e acadêmico e contribui, inclusive, para diagnóstico de doenças em base nas descrições psicopatológicas; como desordem do pensamento [Formal thought disorder (FTD)]; a qual é um conjunto de sintomas que abarca empobrecimento da fala. Através da curva característica operacional do receptor, o gráfico formado aponta para a identificação ou não de FTD. Logo, se o LSC decaiu significa que a cognição também decaiu; mas a pesquisa feita não contempla qualquer criança que demonstrou sinais ou sintomas de condições neurológicas ou psiquiátricas adversas, ou foram submetidos a tratamento psicológico, psiquiátrico e neurológico, porque, na pesquisa, havia a relação da memória de curto-prazo com o desenvolvimento da organização do pensamento medido pela conexão de fala, pela construção dos períodos; não necessariamente longos, mas bem estruturados.

As injustiças socioeconômicas são uma variável significativa para exercício do pleno direito à literacia, principalmente, porque condiciona indiretamente outras áreas da vida, como a saúde e escolarização, por exemplo. Ter um *status* socioeconômico (SSE) favorável pode facilitar o processo de aprendizagem, visto que o SSE influencia em fatores não cognitivos os quais atuam na aquisição do conhecimento; ou seja, nutrição, fome, estresse, contexto familiar, afetos, etc. não são fatores cognitivos participantes diretos, mas são elementos importantes para o aluno na sala de aula e que os afetam no processo de aprendizagem; não podem ser menosprezados.

Uma boa escolarização e políticas sociais podem amenizar a influência do SSE; isto é, a aprendizagem acontece tanto em âmbito biológico, psicológico, social, cultural, pedagógico quanto metodológico; a metodologia é importante, mas ela só se faz eficaz perante bons contextos prévios. Ter uma boa metodologia e aplicá-la a um aluno que está submetido ao estresse pós-traumático ou à fome, por exemplo, influenciará no resultado esperado. Por isso, políticas sociais são importantes para diminuir essas desigualdades, uma vez que as crianças podem, ao ingressar na escola, externar o efeito do SSE no vocabulário: “a linguagem e a cultura das crianças do SSE alto ou médio-alto são mais apropriadas às exigências escolares do que as de SSE baixo.” (MORAIS, p. 32, 2014).

É dever do professor ser sensível às necessidades e particularidades de cada contexto, Eloisa Pilati (2017), em seu livro sobre aprendizagem ativa e ensino de ensino de gramática, escreve sobre o papel do professor e esclarece a significância, mas não a suficiência, de um bom método:

O ponto que gostaríamos de defender é que não existe uma única forma de fazer aprender, nem uma única técnica que seja efetiva em todas as situações. O professor, consciente das necessidades de seus alunos, deve ser capaz de avaliar as variáveis da situação de ensino e decidir qual método será mais efetivo para qual conteúdo, ou para qual turma. O importante é

que o professor tenha condições de pensar aulas efetivas e criativas e que tenha um repertório de ações metodologias mais vastas.

Historicamente, o Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão, a Lei Áurea² foi aprovada em 1888, ou seja, há somente 131 anos. Recentemente, a nação conheceu como é viver na ausência da democracia, além de um fim tardio analfabetismo; mesmo após o fim da ditadura, desigualdade racial, social, fracas políticas públicas e outros fatores paralisam o avanço da alfabetização.

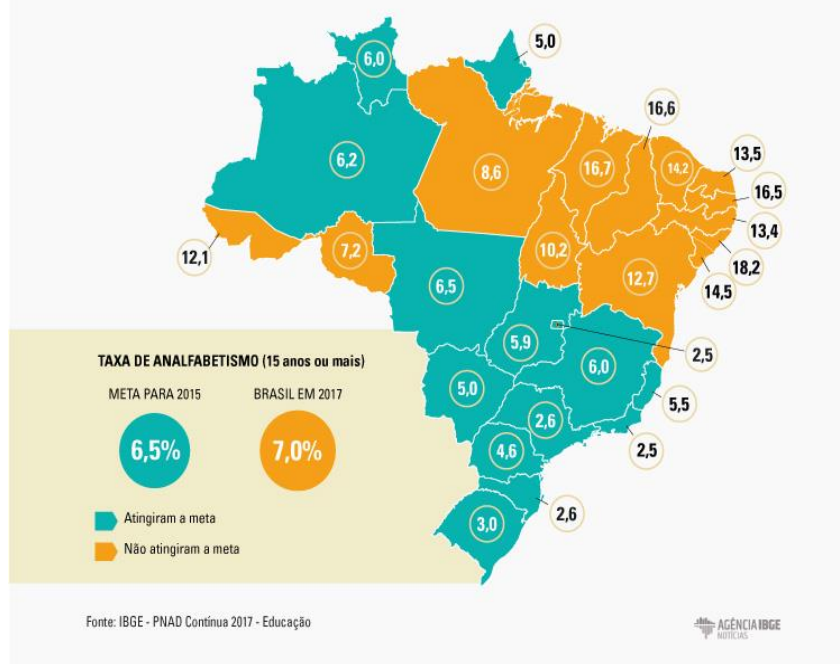
O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou em seu site de notícias³, em 2018, que a taxa de analfabetismo da população com idade a partir dos 15 anos caiu; em 2016 era 7,2% e passou para 7,0% em 2017. Entretanto o índice esperado, desde 2016, era de 6,5% pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Em números, isso significa que 11, 5 milhões de pessoas não saber ler e escrever. É importante ressaltar que o número mais que dobra quando se compara negros e pardos com branco: pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%). Segundo o IBGE, existe também uma discrepância regional significativa, o Nordeste registrou a maior taxa (14,5%) enquanto o Sul e o Sudeste as menores (3,5%).

Além de que essa alfabetização tem acontecido, no Brasil, tardiamente, a meta que 85% dos alunos estejam no ensino médio na idade esperada também não foi alcançada. Em 2017, mais de 68,4% dos alunos estavam na série esperada para a idade, o que revela o aumento de 0,4% no período de um ano, visto que em 2016, somente 68% estavam. No ensino fundamental, a média estipulada é maior: 95%. Ela foi cumprida em 2016 e permaneceu crescendo em 2017; mas quando se é específico e observa-se o ensino fundamental II, o número cai para 85,6%. Há gráficos do IBGE que ilustram bem esses dados e os problemas dessas desigualdades:

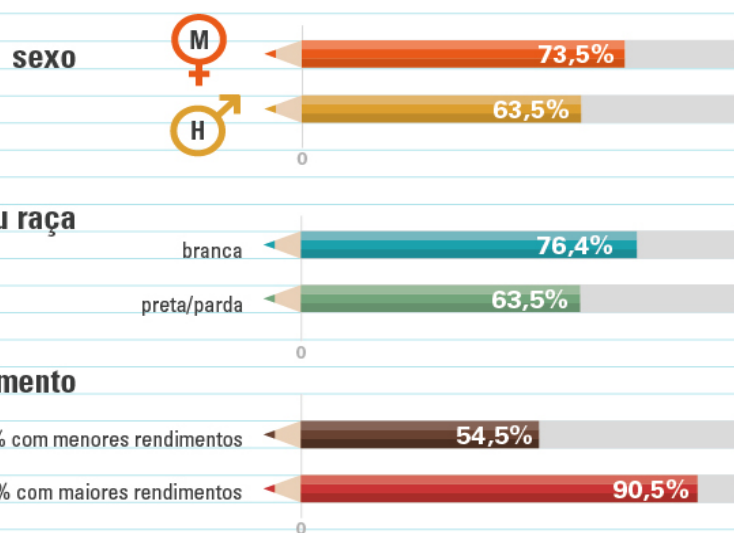
² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acessado em 11 de Outubro de 2018.

³ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acessado em 11 de outubro de 2019.

Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais



Percentual de alunos do ensino médio que estavam na série esperada para a idade em 2017 por:



Fonte: IBGE - PNAD Contínua 2017 - Educação

AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS

Na última década, o Brasil aumentou a produção científica, isso se dá através de investimento em pesquisa teórica e aplicada, contudo essas atividades são de um nicho específico do país, mais de 60% dos artigos publicados entre 2005 e 2009 são de 10 instituições do Estado de São Paulo e 30% são da USP e da Unicamp (MORAIS, p. 54, 2014).

A potencialidade do desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil é frágil, Portugal evitou desenvolver o ensino superior no Brasil e, hoje, o Estado, em alguma instância, insiste no mesmo erro. Todavia os desafios são reais, uma sociedade desenvolvida, em que a academia não só transmite conhecimento como também o produz, não se faz somente com uma elite, é crucial a participação de todo o povo.

Estipular uma idade ideal para que fases do desenvolvimento e etapas do aprendizado aconteça pode reforçar desigualdades de maneira sutil. Encorajar e estimular os alunos é dever da escola, mas isso deve acontecer tendo compromisso com a realidade e não com o ideal. O Brasil é um país vasto e cheio de realidades distintas e discrepantes e é dever do Poder Público amenizar os prejuízos que essas desigualdades podem causar.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁴ é um compromisso assumido pelo governo federal, distrital, estaduais e municipais com a finalidade de que a meta 5 do PNE⁵, a qual visa “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”, seja atendida.

Em colégios privados, muitas crianças já no primeiro ano do ensino fundamental dominam o código ortográfico da língua e tendem a terminar esse ano alfabetizadas. O prazo para a alfabetização deve existir, tanto para o início como para o fim, no entanto, não deve ser tão longo, uma vez que o intuito é realmente ser desafiador e diminuir os índices de analfabetismo, pois mesmo que haja influência dos limites impostos pelo desenvolvimento cognitivos para estipular esse prazo, é também um prazo político. Partir do pressuposto que algumas crianças precisam de três anos para aprender o que outras levaram um ano pode reproduzir a divisão da nação entre elite e massa.

Evitar essa reprodução exige comprometimento de instâncias maiores, como o Governo, mas principalmente de menores, como as escolas e as pré-escolas. Desenvolver a língua oral é

⁴ Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf

⁵ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>

fundamental para aprender a língua escrita, aprender bem os componentes fonológicos, semânticos, lexicais, sintáticos e pragmáticos é benéfico para a alfabetização.

Outro desafio de alfabetizar no Brasil são os pressupostos teóricos abordados, a teoria invade a realidade e isso é inegável. Sustentar um arcabouço teórico que não condiz com a realidade é bastante prejudicial para a educação. O Ministério da Educação (MEC), no caderno de número 3 do PNAIC, defende que o sistema alfabético não é um código, mas sim um sistema notacional:

Dispomos, atualmente, de uma série de teorias e pesquisas demonstrando que **o alfabeto é um sistema notacional, conceito bem diferente de “código”**, como discutiremos na próxima seção. **Por a escrita alfabética ser um sistema notacional**, seu aprendizado é um processo cognitivo complexo, no qual as habilidades perceptivas e motoras não têm um peso fundamental. É em função de tais evidências que precisamos recriar as metodologias de alfabetização, garantindo um ensino sistemático que, através de atividades reflexivas, desafiem o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona, para poder dominar suas convenções letra-som.⁶

Parece que questões teóricas são do âmbito acadêmico, mas existem implicações práticas que são afetadas pela teoria. Nesse sentido, para rejeitar que o alfabeto é um código é necessário também negar o componente basilar do que é alfabetizar: ensinar a codificação e a decodificação. Todos os alfabetos têm esse princípio central de representar fonemas por grafemas, isto é, os grafemas codificam os fonemas.

É certo de que não há uma idade inapropriada para a alfabetização acontecer, todavia há uma caminhos equivocados. Atualmente, a forma como tem acontecido no Brasil não é a mais apropriada, porque se tem naturalizado a escrita e a leitura exageradamente. A fala é natural, a linguagem é inerente, Chomsky diz isso em sua primeira palestra⁷:

É razoável considerar a faculdade de linguagem como um “órgão da linguagem”, no sentido em que os cientistas falam de um sistema visual ou sistema imunológico ou sistema circulatório como órgãos do corpo. Compreendido desse modo, um órgão não é algo que possa ser removido do corpo, deixando o resto intacto. É um subsistema de uma estrutura mais complexa. (...) Pressupomos ainda que o órgão da linguagem é como outros, no sentido de que seu caráter básico é uma expressão dos genes. (CHOMSKY, 1998)

⁶ Disponível em

http://www.piraquara.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/uploadAddress/Unidade_03_Ano_01_%5B3634%5D.pdf. Acessado 11 de outubro de 2019. (Grifos não originais).

⁷ Chomsky, Noam C518 Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas / Noam Chomsky, tradução de Lúcia Lobato; revisão de Mark Ridd. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1998. Disponível file:///C:/Users/Sara/Downloads/Linguagem%20e%20Mente%20-%20Noam%20Chomsky.PDF

Por fim, é possível perceber, com a leitura dos documentos do MEC, que a proposta do Estado não é uma abordagem fônica da alfabetização. Essa abordagem, com a finalidade de provocar a reflexão do aluno, exige uma intervenção assertiva do professor, um exercício gradual e sistemático é feito, além de verificar individualmente a solidez da aquisição com frequência; a empatia anda junto à educação.

Como já dito anteriormente, o objetivo é fazer com que o aluno estabeleça uma relação fonema-grafema. Contudo, o aluno não tem a mente e um conhecimento de um linguista, ele não saberá o que são fonemas ou grafemas, mas intuitivamente ele saberá o que são unidades menores de um som e pode chamar isso de diversas formas, como “pedacinho de som”, por exemplo. Tal conhecimento se tornará robusto ao refinado pelo professor, a fim de ser usado para a primeira fase da leitura: codificação e decodificação.

A partir do conhecimento do panorama nacional, essa monografia se organizará em dois capítulos; o primeiro capítulo se atentará à literatura de foco teórico que fundamenta o corpo docente nacional para o ensino da leitura; o objetivo da revisão dos trabalhos de Kato (1999), Keiama (2000) e Morais (2014) é apresentar os pressupostos teóricos e as orientações dadas sobre a leitura. O segundo capítulo, baseado principalmente no artigo *Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa* de Gerhart, Botelho e Amantes, foca na leitura de maneira prática e como é manifestada no ensino básico; neste capítulo, é exposto as dificuldades de colocar em prática de maneira satisfatória o que é proposto teoricamente.

1. LEITURA NA TEORIA

Os educadores se preocupam com métodos eficazes de alfabetização. Eles precisam buscar conhecer os métodos para serem conscientes com a prática. Os alfabetizadores, às vezes, restringem o método a apenas estar ligado à unidade linguística com que se trabalha: fônico ou silábico. Entretanto é possível que essas modalidades realizem um mesmo tipo de operação mental: análise ou síntese.

Outro fator importante é não supervalorizar a escrita em detrimento da leitura, talvez isso se dê porque boa parte dos estímulos são visuais, privilegiar a escrita pode também revelar uma crença não assumida de que se o aluno aprender a escrever, ele aprenderá automaticamente a ler, porém a leitura pode, sim, ser adquirida de maneira independente da escrita; contudo é inegável que iniciado o processo de aquisição da leitura existe uma interferência direta e proporcional, de forma que quanto mais se lê melhor mais se escreve melhor (KATO, p. 6-7, 1999).

A aprendizagem tem de ser vista como um processo ativo e o material didático deve ser desafiador para o aluno, a fim de aproveitar e estimular a consciência metalinguística que já houver e, também, as inferências (KATO, p. 9, 1999).

Diante disso, só faz sentido debater sobre os métodos de alfabetização perante uma compreensão boa do comportamento e das concepções. Uma criança estará plenamente apta para aprender um sistema alfabético quando cada segmento sonoro da língua tiver, para ela, uma realidade psicológica; ou seja, quando ela estiver consciência da relação dos grafemas com os sons da língua. Todavia, essa não é uma relação direta, de modo que a escrita não é uma transcrição fonética; escrever exige um planejamento e conhecimento da estrutura da língua, etc. Isso implica em conhecer não só as regras como também as exceções, visto que não há, no português, uma biunivocidade perfeita entre som e grafema. Dominar o sistema significa conhecer as regularidades e as irregularidades de níveis grafológicos e graformológicos (KATO, p. 13-15 1999).

Tanto as crianças como os adultos podem, na escrita de palavras poucos familiares e, em situações de dúvidas, aproximar a escrita da forma fonética que a palavra foi apresenta, mesmo sabendo que a escrita não é estritamente intuitiva; esse fenômeno pode ser um momento de regresso à fase fonética (KATO, p 17, 1999).

Segundo Morais (2014), extrair o sentido de um texto é primeira atividade cognitiva que deve ser realizada com a leitura, mas não é a única. O significado do texto já existe, o autor não o fez para nada significar, isto é, abstrair o significado é para se tornar algo automático no processo da leitura, mas outros processos mentais são importantes para o leitor:

O objetivo é extrair do texto o que o autor quis transmitir, o que faz da fidelidade à intenção do autor o critério da compreensão. Depois podem seguir-se outros aspetos mentais: a interpretação, a apreciação e a análise crítica, que ultrapassam a compreensão. Compreender um texto, esteja-se ou não de acordo com ele, é respeitá-lo. (MORAIS, p. 38, 2014)

Enfim, a leitura acontece para que a compreensão aconteça, isso significa que ler não é necessariamente compreender, mas a compreensão é o objetivo da leitura. Na leitura há componentes: linguístico e cognitivo, “que inclui o vocabulário, os processos de análise sintática e de interação semântica, a enciclopédia mental (a que, no Brasil, chama-se “conhecimento de mundo”), a capacidade de estabelecer associações, de fazer inferências, etc. É obrigatório para se compreender o que lê” (MORAIS,2014). O outro é a aptidão de reconhecer a palavra escrita, ou seja, é o que permite a leitura no sentido estrito, mas sem essa habilidade o primeiro conhecimento não é explorado. O ensino básico deve contribuir para o refinamento de ambos os conhecimentos, a fim de formar leitores hábeis.

Para torna-se um leitor hábil, Morais (2014) diz que é necessário passar por etapas: um analfabeto passa a ser alfabetizado e um alfabetizado passa a ser letrado. O primeiro passo para isso acontecer é a **compreensão do princípio do alfabeto**, dado que o alfabeto não é intuitivo, então, é necessário compreender a lógica de que fonemas são representados por letras. O segundo passo é **aprender a decodificar**, para ler e a decodificar, para escrever; ou seja, adquirir domínio sobre o código gráfico (alfabeto, neste caso). O terceiro passo é **a constituição do léxico mental ortográfico**, isto é, uma memória das representações mentais das palavras a qual recorreremos automaticamente; é certo que a leitura sequencial é demorada e para otimizar a leitura e o tempo, esse é um recurso cognitivo usado.

A compreensão do princípio do alfabeto é o passo mais basilar e importante, afinal, não é tão óbvio criar um símbolo visual para cada fonema da corrente da fala. Como o alfabeto nos é dado desde cedo, atualmente, não percebemos o nível de complexidade que é tornar um som, algo abstrato, em um símbolo concreto. Para a criança saber ler de maneira hábil, ela precisa ter a consciência

fonêmica de que as letras representam unidades elementares da corrente da fala; entretanto, isso não é tão intuitivo assim, como explica José de Morais (2014):

Por que não tomamos consciência dos fonemas espontaneamente? A palavra “bala” contém duas sílabas. A primeira é “bá”, consoante e vogal. É fácil dizer apenas a vogal. Podemos dizer um “á” curto, um “ááá” longo numa só emissão de voz. Contudo, é impossível dizer apenas a consoante. Podemos começar, “b...”, e não terminar a sílaba. Mas não é só “b...” o que dizemos; ao “b” segue-se uma vogal fechada, reduzida, como a que se pode ouvir vagamente entre o “b” e o “s” em “absurdo”. Fizeram-se experiências com sílabas como “bá”, gravadas, às quais se iam cortando pedacinhos de som a partir do início até que só ficou “á”. Ao cortar, a partir do fim, quando se deixou de ouvir “bá” com um “á” muito breve, o som era irreconhecível. No início de “bá”, “bu” e “bi”, há qualquer coisa que designamos por “b”, mas “b” não existe isoladamente. Os adultos que nunca aprenderam a ler e escrever no sistema alfabético não sabem que no início de “bá”, “bu”, “bi” há “b”. A nossa certeza de que essas sílabas começam pelo mesmo “som”, “b”, é uma convicção de pessoa alfabetizada. (MORAIS, p. 19-20, 2014)

O primeiro passo é ser sensível aos fonemas na língua oral, depois, é conseguir segmentar e reconhecê-los como unidade, mas isso só se torna possível após a criança aprender a decodificar as sílabas escritas.

A escrita e a leitura não são tão naturais quanto a fala, por isso é inviável propor alfabetização a partir desses termos. Para ler é utilizado potencialidades e capacidades de ordem biológica, mas não é uma atividade estritamente biológica, é também cultural, pois é aprendida. “O alfabeto não foi descoberto pela humanidade; (...) Sabemos, com base de estudos científicos, que não se pode pedir às crianças que descubram por si mesmas o alfabeto e que o alfabeto representa. Não se aprende a ler fazendo hipóteses sobre a escrita.” (MORAIS, p. 59, 2014). Diante disso é possível afirmar que as crianças não aprendem a ler lendo. Aprender a ler é um processo de familiarização o qual inclui prática com o objetivo primário de identificar palavras, mas a alfabetização ocorre justamente para que a criança não reconheça palavras como se reconhece um desenho.

Segundo Moais (2014), há níveis hábeis e níveis básicos de leitura e de escrita: uma decodificação não fluída e sequencial é característica do nível básico; os níveis hábeis são característicos pela ativação instantânea de representações ortográficas. O processo de alfabetização consiste na aprendizagem dos mecanismos de codificação e de decodificação das palavras da língua, uma vez que todo o alfabeto é fundamentado no princípio de representação gráfica dos fonemas, ou seja, os grafemas codificam os fonemas.

Alfabetizar é ensinar tanto a ler quanto a escrever autonomamente em um sistema alfabético, a fim de que um texto simples seja lido e escrito de maneira compreensível -e compreendido, se possível. Tem-se por alfabetizado aquele que tem um nível básico de habilidade de leitura, ao ponto de ler um texto mesmo se o conteúdo não for familiar.

A literacia é um termo globalmente utilizado, o qual não pode ser confundido com o alfabetismo. A literacia é entendida em dois sentidos: de produtividade e de habilidade. No *sentido de habilidade*, há níveis, desde o básico ao habilidoso; e é meramente saber ler e escrever, ser alfabetizado. Os níveis são marcados pela forma da construção da leitura ou escrita, ou seja, é mais hábil conforme for sendo mais natural e menos sequencial. No sentido de *prática produtiva*, tem a ver com o aproveitamento que o sujeito tira da prática de ler e escrever, mas a literacia depende de um bom processo de alfabetização, como diz Morais (2014):

Quem aprendeu a ler e a escrever, mas o faz mal e pouco, não é letrado, tal como não é músico quem aprendeu a tocar um instrumento, mas o faz raramente e com esforço. Nos países que utilizam o alfabeto, a alfabetização abre o caminho à literacia, isto é, à utilização das habilidades de leitura e de escrita em atividades que vão além do alfabetismo, atividades de aquisição, transmissão e, eventualmente, produção de conhecimento. (MORAIS, p. 13, 2014)

1.1. RECONHECIMENTO INSTANTÂNEO E PROCESSAMENTO DA LEITURA

A leitura das palavras, para um leitor apto, não acontece letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por um reconhecimento imediato e não por um processo analítico e/ou sintético. Por isso quanto mais habilidoso, proficiente e familiarizado com a leitura, maior será o vocabulário visual do leitor. Dessa forma, as palavras só passarão pelo processo de análise e síntese quando forem estranhas ao leitor, entretanto, nesses casos, é possível usar do benefício da inferência e ser auxiliado pelo contexto. O vocabulário visual é adquirido com o tempo, antes disso a leitura envolve pouco do processo visual de reconhecer, a análise e a síntese são mais frequentes. (KATO, 1999, p 33-36)

A palavras são reconhecidas instantaneamente quando já estão no léxico visual, algumas letras dão pistas dessa leitura. Se for uma palavra parcialmente conhecida, o leitor usará da decomposição para identificar o todo. Alguns fatores influenciam a velocidade com que a palavra é percebida, são eles:

- a) de a palavra estar registrada no léxico visual pela frequência que o leitor já foi exposto a ela e por ter a ela acoplado o seu sentido; b) do conhecimento de regras e imposições fonotático-

ortográficas, sintáticas, semântico-pragmáticas; colocacionais e estilísticas a que a palavra está sujeita e do uso adequado e suficiente dessas restrições para predizer e confirmar sua forma e conteúdo e c) da capacidade de raciocínio inferencial do leitor, que lhe permite também antecipar itens ainda não vistos (KATO, p. 39, 1999).

1.1.1. O PROCESSO DE DECODIFICAÇÃO

Mary Kato (1999) examina os processos de decodificação propostos pelos linguistas, psicanalistas, psicólogos e, enfim, teóricos na área de ciência da cognição e da inteligência artificial e também o papel desses processos para uma nova incorporação ao conhecimento prévio do leitor e à informação já dada no texto.

Há dois tipos básicos de processamento de informações: o *top-down* e *bottom-up*. *top-down* é literalmente descendente, é uma abordagem não linear que faz uso exaustivo de informações não visuais e da dedução, visto que a orientação é dada da macro para a microestrutura (KATO, 1999, p. 50).

O processo ascendente, *bottom-up*, acontece de forma linear e indutiva das informações visuais e linguísticas, por meio de uma abordagem composicional, ou seja, da análise da síntese das partes o significado do todo é construído (KATO, 1999, p. 50).

A forma como o processamento acontece pode ser usada para diferenciar tipos de leitores, ou seja, de maneira inconsciente, há quem, durante a leitura, privilegia o processamento descendente e utiliza pouco do ascendente, por exemplo. O leitor que absorve as ideias gerais e principais do texto facilmente, entretanto, faz uso de deduções não confirmadas pelo texto, realiza o processamento de forma descendente; enquanto quem constrói o significado com base no texto, é atento a detalhes e não privilegia a dedução/inferência, realiza o processamento de forma ascendente.

Há também um terceiro tipo de leitor, o qual, de forma madura e adequada, consegue oscilar e usa os dois modos de processar de modo complementarista. Nesse caso, o leitor está mais consciente e ativo e usa de estratégias metacognitivas para otimizar a leitura (KATO, 1999, p. 51).

O processamento descendente não é tão preso ao *input* visual como o ascendente, isto é, o estímulo visual aciona esquemas, que “são pacotes de conhecimentos bem estruturados, acompanhados de instruções para seu uso. Tais esquemas ligam-se a sub-esquemas e a outros esquemas formando uma rede de interações que podem ser sucessivamente ativadas.” (KARO, p. 52,

1999). O *top-down* acontece em vários níveis, desde o vocabular até ao semântico. Ao ler uma palavra, por meio de pistas, como letras iniciais, comprimento, etc., pode-se utilizar o léxico mental; a possibilidade de leitura descendente está intrinsecamente ligada à familiaridade com o assunto e o léxico.

1.2. COGNIÇÃO E METACOGNIÇÃO

Há duas fases do desenvolvimento, a primeira é o desenvolvimento automático e inconsciente e a segunda é aquela em que se observa um aumento gradativo do controle ativo do conhecimento. Para cada uma dessas fases há estratégias de aprendizamentos distintas para serem usadas, estratégias cognitivas de leitura serão para usadas de forma inconsciente e automática pelo leitor na primeira fase do desenvolvimento, enquanto estratégias metacognitivas “designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas.” (KATO, p. 124, 1999).

Ao ler ou traduzir um texto em voz alta um leitor pode errar, perceber e realizar uma autocorreção, isso expressa nitidamente que houve um controle ativo da sua atividade cognitiva, a autocorreção, neste caso, é, claramente, uma estratégia metacognitiva (KATO, p. 125, 1999). O equívoco pode acontecer porque as estratégias cognitivas funcionam perfeitamente quando permanece no padrão esperado pelo leitor, mas podem não ser tão eficiente quando o padrão é quebrado, contudo, o erro revela a existência das estratégias metacognitivas.

Para Kato (1999) é possível dizer que existe um princípio geral que norteia tanto as estratégias cognitivas de natureza sintática e semânticas, o princípio da ordem canônica da língua: em sintaxe é SVO (sujeito-verbo-objeto) e na semântica é a oração principal vem antes da oração subordinada. Kato também reconhece o princípio da coerência é importante tanto para quem ler quanto para quem produz o texto, pois quem escreve um texto, escreve não só para o si, mas para o mundo.

Algumas estratégias metacognitivas são: (KATO, p. 130, 1999):

- a) explicitação dos objetos de leitura;
- b) identificação de aspectos de mensagem que são importantes;
- c) alocamento de atenção em áreas que são importantes;
- d) monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão;
- e) engajamento em revisão e auto-indignação para ver se o objetivo estava sendo atingido;
- f) tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão;
- g) recobrimento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.

Todas essas estratégias metacognitivas se resumem basicamente em estabelecer um objetivo claro para a leitura, a fim de haver uma boa análise da consistência interna do texto. e também em monitorar a compreensão a partir do objetivo da leitura. As estratégias cognitivas já possuem atenção no ambiente escolar, todavia as estratégias metacognitivas devem ser refinadas em virtude de sua natureza consciente (KATO, p.132, 1999).

O leitor monitora sua leitura desde cedo, inicialmente, em menores níveis, como na palavra e posteriormente, com o aperfeiçoamento, em níveis maiores, de sintagma e de orações; atividades de lacuna são exemplos de que a criança busca a coerência temática e sintática; isso revela que o leitor tem estratégias cognitivas textuais.

Kato (1999) reconhece que há problemas na postura do colégio, o aprendiz da leitura é, a princípio, de um potencial incalculável que deve ser usado e estimulado. A falha do ensino na leitura pode ser a ausência de objetivo de leitura, e fazer o aluno perceber que o objetivo precisa ser evidente é responsabilidade do professor. A ausência de objetivo dificultará o monitoramento da compreensão.

Se estratégias cognitivas são procedimentos altamente eficazes os quais o procedimento ocorre de maneira automática e inconsciente, as estratégias metacognitivas são, então, o que orienta o uso daquelas; a fim de que o uso passe a ser cada vez mais consciente. A escola deve propor o uso das duas, da primeira através de um estímulo motivador e da segunda através de uma situação problema. O acesso a estratégias cognitivas acontece naturalmente pelo *input* e pela motivação; enquanto o acesso a estratégias metacognitivas acontece através de uma leitura orientada de um texto estimulante, com a finalidade bem definida, para que o aluno siga pistas textuais, encontre a coerência intertextual e refine sua compreensão.

O professor criativo e experiente poderá utilizar-se do conhecimento que tem a criança e da situação de aprendizagem para, a partir delas, propor atividades significativas que levem a criança a utilizar e desenvolver toda sua capacidade cognitiva e metacognitiva (KATO, p. 138, 1999).

2. LEITURA NA PRÁTICA

Nesta seção, tendo em vista as estratégias de processamento de texto propostas por Kleuman (2000) o artigo de Gerhardt, Botelho e Amantes (2015), ficará exposto os reflexos de uma alfabetização realizada a partir de pressupostos teóricos fluidos ou inconscientes. Um estudo de caso

feito no Ensino Médio explicita os prejuízos que uma leitura superficial pode ter, mas também mostra que os alunos possuem um grande potencial crítico, o qual deve ser refinado pela Educação Básica.

Segundo Kato (2000), um texto bem redigido é fundamental para aprimorar as habilidades de leitura de um leitor, na construção de um cenário de leitura, por exemplo, através do princípio da parcimônia, que é a tentativa do leitor de reduzir o número de personagens, eventos, objetos, detalhes, ou seja, de ser mais econômico. O texto que permite o leitor usar esse recurso bem é um texto coeso, pois utiliza de marcas formais para orientá-lo, mas é fundamental também que o texto não abandone a coerência em prol de um texto enxuto.

Os processos inconscientes cognitivos de leitura são automáticos e acontecem por meio das marcas formais do texto que tecem o texto, o fazendo uma unidade e ao ler, é possível estabelecer coerência. Ao iniciar uma leitura, o leitor intuitivamente procura ligações no texto para facilitar a interpretação, esse é o princípio da continuidade temática (KATO, p. 52, 2000). Esse princípio revela muito sobre a forma como se deve organizar um texto e nomeá-lo, visto que é possível perceber, perante o exposto, o quanto isso é norteador para quem ler. A regra da linearidade orienta a construção dos laços coesivos, facilitando o estabelecimento das relações dos pronomes. O princípio da relevância e da não contradição são escolhas que o leitor faz, quando se depara com situações conflitantes, para preservar a coerência e o significado lógico do texto. Todos esses fenômenos acontecem intuitivamente, contudo, para isso, é necessário ter contato com textos que estimule o cognitivo uma leitura profunda.

2.1. LIVRO DIDÁTICO

Mesmo no ensino médio, após a fase de aprendizado da leitura e escrita, as atividades propostas aos alunos pelo livro didático são exercícios de cópia-colagem de informações explícitas ou sugeridas nos textos das atividades, passíveis à crítica. Esse não é a realidade ideal esperada da escola, pois esse é o ambiente em que deve haver estímulos para o aprimoramento do aluno como leitor, a fim de torná-lo um leitor hábil.

O processamento cognitivo para essa atividade é somente o *bottom-up* (ascendente); ou seja, não ocorre o *top-down* (descendente), que se relaciona com os conhecimentos do leitor na construção do significado em leitura. A estratégia metacognitiva é rasa e não inclui, por exemplo, um debruçamento

mais profundo sobre leitura, a ponto de elaborar hipóteses sobre o significado que os textos trazem. Isso revela que não é dada aos alunos a prerrogativa de gerenciar a construção do significado.

O MEC tem a concepção de leitura verdadeira, mas incompleta; pois não considera a participação do aluno para construção do significado, como é possível perceber na Matriz da Língua Portuguesa:

(i) localizar informações explícitas em um texto; (ii) inferir o sentido de uma palavra ou expressão; (iii) inferir uma informação implícita em um texto; (iv) identificar o tema de um texto; (v) distinguir um fato da opinião relativa a esse fato” (BRASIL, 2011, p.22).

Desconsidera a formulação de hipóteses e outras ações cognitivas que constituem uma leitura de qualidade. Limitar-se ao recorte e à colagem de informações do texto e também a questões de que nem sequer precisam do texto para serem respondidas, ou seja, a realidade dos livros didáticos é menor do que o padrão que a teoria propõe; mesmo já havendo incompletude na teoria.

Como os livros didáticos não são coerentes em relação a como o ser humano cogniza quando lê, é possível afirmar que em contexto escolar formal, as leituras não promovem uma ação cognitiva plena e satisfatória, não auxiliando os alunos e os professores a se compreenderem como leitores.

O reconhecimento de informações superficiais do texto é uma ação cognitiva importante para aprofundar a leitura, é uma atividade aceitável, mas não única. É uma atividade primária. Os livros didáticos, muitas vezes, induzem que os alunos tenham somente essas informações, o que é uma grave falha metodológica, porque não eleva a capacidade dos alunos como leitores e também porque a própria experiência de leitura será defasada.

Algumas atividades são analisadas e é reiterado que as perguntas sugerem uma mera atividade de cópia-colagem de informações óbvias do texto, as atividades não são desafiadoras porque não exigem que os alunos pensem fora do texto, ou seja, que os levem a estratégias de busca cognitivas maiores do que o rastreamento de informações. Isso pode ser prejudicial ao aluno não somente o âmbito escolar, mas, principalmente, fora dele, visto que, com o baixo estímulo que lhes é apresentado, fora da escola os alunos terão um padrão baixo do que é leitura. Além disso, as atividades avaliativas cobrarão deles o mesmo tipo de ação cognitiva e isso influencia nesse ciclo, pois em toda atividade de leitura os alunos lerão somente para compreender as questões que serão submetidos:

Tornar o texto fonte única de informação, por meio de atividades de leitura limitadas à cópia-colagem, é a solução ideal para produzir metodologias de avaliação que recolhem respostas absolutas, mais aptas, portanto, à quantificação e à obtenção de resultados de avaliação. No

entanto, não se deve esperar que essas tarefas possam trazer aprendizados de qualidade, seja quanto ao conteúdo, seja quanto à autonomia dos alunos como leitores. (GERHARDT, BOTELHO e AMANTES, p. 187, 2015)

A mera repetição não produz aprendizado, a escola deve ser uma instituição incentivadora e que proporciona uma leitura de qualidade; o primeiro passo para isso é definir leitura como “uma ação basicamente constituída da articulação de conhecimentos entre texto e leitor, condicionada por, entre outras estratégias metacognitivas, o estabelecimento de objetivos de leitura” (GERHARDT, BOTELHO e AMANTES, p. 187, 2015)

As dinâmicas ações cognitivas precisam de objetivos definidos para serem executadas, pois é possível chegar a representações mentais distintas, mesmo partindo de como um mesmo texto, porque os objetivos de leitura são diferentes; por isso, definir os objetivos de leitura é importante não só antes dos alunos lerem o texto e responder alguma atividade sobre a leitura como também previamente para o professor elaborar a atividade.

Os estudos em metacognição asseveram que qualquer pessoa, ao cumprir uma tarefa, não apenas age cognitivamente, mas também traça, em sua mente, um plano de conhecimento das estratégias que emprega para chegar à solução pretendida e poder relacionar essas ações a necessidades futuras. ” ((GERHARDT, BOTELHO e AMANTES, p. 188, 2015)

A partir de como funciona a mente dos alunos, tanto a leitura como a atividade de leitura precisam ser organizados, a fim de explicitar um plano de leitura adequado para que as capacidades e as limitações relacionadas ao conteúdo sejam expostas e perceptível para o próprio leitor. Assim, os próprios alunos definirão novos objetivos para ler o texto e para realizar novas ações cognitivas. Formular esses objetivos é uma atividade que deve ser feita com pleno conhecimento dos alunos de suas intenções de adquirir informações. Estabelecer para os alunos objetivos para ler e incentivá-los a mantê-los em mente o que foi abstraído de forma consciente e orgânica é o que vai proporcionar aprendizado. Essas reflexões são importantíssimas para um bom ensino; isso abrange o aluno ser agente do seu processo de aprendizagem ao ponto de ser consciente das estratégias metacognitivas e usá-las para o desenvolvimento de uma atitude metacognitiva.

Atividades de leituras com objetivos bem estipulados possuem benefícios claros para o desenvolvimento dos alunos, são esses:

i) Ajuda a recuperar, durante a leitura, não apenas o contexto mais amplo em que o texto se insere, mas também a sua coerência interna (JOU; SPERB, 2003; GEIGER; MILLIS, 2004); (ii) Ajuda a definir de partida quais serão as prováveis dificuldades de leitura a serem enfrentadas no trato com um texto em específico, o que é fundamental na elaboração de atividades didáticas que ajudem a sanar esses obstáculos, entre outras finalidades (ISHIWA e cols., 2013); (iii) Ajuda na maior e melhor formulação de inferências sobre o texto, bem como na recuperação das informações lidas, a qual varia de acordo com as formas de engajamento situado entre textos e leitores (VAN DEN BROECK e cols., 2001); (iv) E, sendo a leitura uma ação motivada por excelência, o estabelecimento de objetivos de leitura se torna uma motivação para a pessoa se engajar na tarefa de buscar compreensões, articulações e inferências durante a sua atividade (RE, 2008); o sucesso nessa iniciativa favorece a que ela se proponha espontaneamente a realizar novas tarefas, em novas ocasiões. (GERHARDT, BOTELHO e AMANTES, p. 189, 2015)

Além de potencializar a leitura, como visto, esses objetivos evitam problema como: a leitura genérica e sem objetivo; e a leitura com objetivos equivocados que não condizem com a situação ou contexto do texto lido, por exemplo. Entretanto, uma boa tarefa saberá definir os objetivos para o leitor, ativando conhecimentos prévios dos alunos e explorando os novos conhecimentos que podem ser retirados do texto. Além de que o professor deve avaliar o comportamento cognitivo e a autonomia dos alunos diante do que foi proposto.

2.1.1. PROPOSTA DE LEITURA EM TRÊS ETAPAS

A partir da crítica da forma como a leitura é trabalhada hoje nas escolas, uma atividade que define três etapas na resolução dos exercícios, sendo elas: (i) tarefas de aquisição de informações; (ii) tarefas de retenção de informações; e (iii) tarefas de recuperação de informações (GERHARDT, BOTELHO e AMANTES, 2015). **No estágio de aquisição de informações** acontece a coleta de dados e se usa a memória rasa para recorrer a conhecimentos prévios. **No estágio de retenção de informações**, organiza-se o que foi coletado, a fim de alinhar os saberes progressos e os coletados com os objetivos de leitura. No último estágio, **de recuperação de informações**, há atividade de fixação e é conferido o sucesso dos objetivos de leitura, através de exercícios de fixação; ademais, é possível e perfeitamente cabível uma reflexão que valide as informações adquiridas durante leitura por meio de uma crítica entre essas informações e as já sabidas pelo aluno.

Atividades de pré-leituras são importantes para contextualizar os alunos e para ativar conhecimentos prévios, esses podem ser utilizados de forma crítica e auxiliá-los a formular hipóteses e articular ideias.

Gerhart, Botelho e Amantes usaram esse método em uma escola estadual do município de Volta Redonda do estado do Rio de Janeiro. O tema desta atividade proposta requer conhecimento

sobre a História do Brasil, mas a finalidade é que seja usado conhecimentos históricos tanto contemporâneos quanto antigos.

As questões do estágio de retenção buscam criar essa ponte histórica entre o passado e o presente do Brasil, apesar de haver perguntas de cópia-colagem, o propósito delas é reforçar essa problematização que está sendo construída entre essas duas linhas temporais que estão sendo trabalhadas. As questões finais, chamadas de atividade pós-leituras e realizadas na etapa de recuperação, não ficam presas ao texto, a fim de solidificar tudo a crítica trabalhada em todas as etapas anteriores:

Observe-se, porém, que essa percepção é realizada sem se perder de vista o objetivo de leitura que foi inicialmente posto, e também com o apoio dos textos-base, que são lembrados nas questões não apenas como ponto de partida para as respostas, mas também como critérios e perspectivas de encaminhamento das respostas. (GERHARDT, BOTELHO e AMANTES, p. 192, 2015)

Após a atividade ser realizada, foi possível observar que, na única pergunta de cópia-colagem, os alunos não só recorreram ao texto como também usaram as mesmas palavras; quando foi necessário recorrer aos conhecimentos prévios, não houve problemas e os alunos o fizeram de modo que foi coerente com a temática dos textos; quanto ao alinhamento das respostas com os objetivos de leitura do texto e às comparações entre a época do descobrimento com a atualidade, ambos foram coerentes.

Muitas respostas foram críticas e saíram do senso comum, abordaram assuntos dos textos sem ficar preso a eles; os resultados foram variados, mas sempre congruentes aos objetivos de leitura. De certo modo, isso é bom, pois mostra a autonomia dos alunos e ações cognitivas que não seriam utilizadas em atividades se reduzissem a cópia-colagem. Fugir desse padrão pode transparecer problemas na reflexão dos alunos, como inferências não cabíveis ao texto; tal problema lógico não seria reconhecido em atividade de cópia-colagem. Na etapa pós leitura, a qual é responsável pela maior crítica e relação entre o passado e o presente, muitas dúvidas surgem. Embora os alunos estabeleçam a comparação, não o fazem de maneira satisfatória; e isso deve ser refinado no ambiente escolar, uma vez que os alunos já têm essa habilidade. As respostas não revelaram falta de capacidade cognitiva, mas sim de metacognição, pois o contraste não foi feito, mas não de maneira ordenada e com critérios claramente definidos.

2.2. RELATO DE EXPERIÊNCIA

A matéria de Estágio Obrigatório 1, na Universidade de Brasília, contempla observar algumas aulas em uma escola regular de ensino, na minha experiência de observação, presenciei uma aula de Português que contemplava justamente a crítica feita por Gerhart, Botelho e Amantes, que a escola faz perguntas pouco estimulantes e de cópia colagem.

Na aula observada, foi passado um poema em que os alunos deviam responder questões preparadas anteriormente pela professora. As questões preparadas eram de perguntas óbvias em que uma leitura simples do texto possibilitava a resposta. Abaixo segue o poema em que era necessário ser lido e a atividade que devia ser respondida:

ATIVIDADE AVALIATIVA

Responda as questões a seguir consultando o texto "Boca livre", da página 145 do seu livro. Responda em uma folha separada. **Não rabisque, rasgue ou amasse esta atividade.**

- 1) O personagem do texto parece revoltado com uma situação. O que lhe revoltou tanto?
- 2) Para o personagem, essa nova fase lhe impedirá de realizar algumas coisas. Escreva 3(três) ações que, segundo ele, não será possível fazer.
- 3) O novo acessório, segundo o personagem, o deixará com cara de mais velho ou com cara de mais novo? Justifique sua resposta.
- 4) O personagem gostaria de acabar com seu sofrimento. Qual sua vontade para resolver o problema?
- 5) Para o personagem, quem era o "culpado" por toda aquela situação?
- 6) Reescreva o trecho a seguir como se o narrador não fosse personagem da história.

"Como é que faço agora
Pra beijar minha ~~minha~~ *minha*?
Como é que eu faço agora
Pra chupar uma mexerica
Como é que eu faço agora
Pra mascar o meu chiclete?
Como é que eu faço agora
Pra jogar cuspe a distância?"

- 7) A palavra "dentista" serve profissionais homens ou mulheres, ou seja, é uma palavra que não flexiona. ~~se~~ O profissional é homem ou mulher? Como você chegou a essa conclusão?
- 8) E o personagem é menino ou menina? Comprove com uma passagem do texto.
- 9) Por que o texto recebeu o título "Boca livre"?
- 10) Os substantivos terminados em "r", "s" ou "z" para formarem o plural acrescenta-se es.
 - a) Retire do texto uma palavra que obedeça a essa regra.
 - b) Escreva cinco palavras que você conheça que também obedecem a essa regra.

Texto III

Era só o que faltava...
nem posso me olhar no espelho
Maldito dentista!
Maldito aparelho!

Minha boca mais parece
o focinho de um coelho...
Bicho dentuço, danado,
beijo de arame farpado,
um idiota perfeito.
Quase morro de vergonha
com esta cara de fedelho!

Maldito dentista!
Maldito aparelho!

Como é que eu faço agora
pra beijar minha menina?
Como é que eu faço agora
pra chupar uma mexerica?
Como é que eu faço agora
pra destravar esta língua?
Como é que eu faço agora
pra mascar o meu chiclete?
Como é que eu faço agora
pra jogar cuspe à distância?

Boca livre I

Carlos Queiroz Telles

Maldito dentista!
Maldito aparelho!

Minha única vontade,
nesta hora de tormento,
é ter uma bruta coragem
e um alicate bem grande
pra poder arrancar
esta tralha da minha boca
e gritar alto pra todos
meu alívio e meu conselho:

Viva a lei da boca livre!
Viva o direito sagrado
de sorrir atravessado!
Quero um canino bem torto
e um molar encavalado.
Melhor ser dentuço em pé
do que sorrir de joelhos!
Malditos dentistas!
Malditos aparelhos!

(Carlos Queiroz Telles. Sementes de sol. São Paulo: Moderna, 1992. p. 28-9.)
Disponível em: <<http://atividadeleituradiaria.blogspot.com.br/2013/08/ler-e-diversao.html>>. Acesso em: 10 ago. 2017.



Diante das imagens expostas, é possível perceber que as respostas das perguntas são frases expressas no texto, com uma simples e rápida leitura é possível obter a resposta. O problema talvez não esteja somente nas perguntas óbvias, mas também no texto simples, os alunos devem ser expostos a textos estimulantes e instigantes e que deem abertura a perguntas do mesmo modo. A leitura de um texto ordinário deve fazer com que o aluno perceba e conheça os conhecimentos primários do texto, a própria estrutura sintática da língua auxiliará os alunos a responder perguntas que se relacionam ao agente da ação, mas as escola deve impulsionar os alunos a conhecer as camadas significativas do texto, a fazer inferências, a ter posicionamento crítico, a correlacionar com a realidade e o contemporâneo.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, percebe-se que, no Brasil, há um déficit no ensino de leitura e também quanto a formação do leitor. Na educação básica, um equívoco comum em acontecer é os educadores não terem a consciência de que as letras são um símbolo concreto de algo abstrato - o som. O alfabeto precisa carregar, para quem está tendo o primeiro contato com ele, uma realidade psicológica, senão o sentido será nulo ou mínimo. Às vezes, o educador tem essa consciência, mas suas aulas não apontam para isso com clareza. Um método que assume essa verdade objetivamente é o método fônico, o qual foi, pouco a pouco, sendo substituído pelo construtivismo no contexto nacional.

Entretanto a educação no Brasil possui dificuldades maiores do que a ausência de uma clara fundamentação teórica para a prática do ensino da leitura, o cenário social, cultural e econômico influencia diretamente todo o processo e deve ser considerado, visto que, para o aprendizado acontecer, todo o ser-humano é envolvido. Logo, a formação de uma sociedade com bons leitores precisa de uma educação básica forte e de ser coerente com a realidade para emergir; o Estado tem o dever de fazer as desigualdades terem menos impactos na aprendizagem, e a escola deve expor aos alunos um padrão de leitura e escrita que a cultura pop não o exige, a fim de que eles tenham suas habilidades cognitivas refinadas.

O Brasil é um Estado Democrático de Direito e isso o faz ter o dever de ser comprometido com a quebra do ciclo da pobreza e de valorizar a educação, pois a leitura, o conhecimento e a educação desmarginaliza os cidadãos. Em uma sociedade letrada como a de hoje, a alfabetização é uma chave para a desmarginalização e o primeiro passo para o cidadão prestigiar a educação, pois só tendo conhecimento de onde a educação pode levá-lo, ele poderá valorizá-la.

Durante os anos de colegiado, aprende-se primeiro a ler, no sentido de decodificar, mas, posteriormente, deve-se aprender a ler bem; a ser um leitor hábil e crítico que faz inferências e que se atenta a informações não óbvias do texto. Por isso, é proposto por Gerhardt, Botelho e Amantes (2015) novas atividades de leitura divididas em três etapas: (i) tarefas de aquisição de informações; (ii) tarefas de retenção de informações; e (iii) tarefas de recuperação de informações. Desse modo, a escola para de propor somente exercício de repetição e exige dos estudantes esforços cognitivos e também os auxilia a reconhecer os conhecimentos prévios que possuem, mas não tinham consciência.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Matriz de Língua Portuguesa** de 3ª série - Ensino Médio - Comentários sobre os Tópicos e Descritores. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/3_portugues.pdf. Acessado em 10 de outubro de 2019.

Chomsky, Noam C518 Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas / Noam Chomsky, tradução de Lúcia Lobato; revisão de Mark Ridd. - Brasília : Editora Universidade de Brasília, 1998. Disponível <file:///C:/Users/Sara/Downloads/Linguagem%20e%20Mente%20-%20Noam%20Chomsky.PDF>

Constituição Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado 03/09/2019 às 19h38

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>> Acessado 03/09/2019 às 20h09

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; BOTELHO, Patrícia Ferreira; AMANTES, Aline Mendes. Metacognição, objetivos de leitura e atividades didáticas de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 1, p. 179-207, 2015.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acessado em 11 de outubro de 2019.

Lei Áurea. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm> Acessado em 11 de Outubro de 2018.

Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>> Acessado 11 de outubro de 2019.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas, SP. Pontos editora, 2ª Edição, 2017.

Plano Nacional da Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre. Penso, 2014

MOTA, Natália B. et al. A memória verbal de curto prazo está subjacente ao desenvolvimento típico da “organização do pensamento”, medida como conexão à fala. **Mente, Cérebro e Educação**, 2019.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1999.