



Tamires Alves de Souza

**LETRAMENTO: O ENSINO DA LEITURA
E DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Lavras – MG

2021

Tamires Alves de Souza

**LETRAMENTO: O ENSINO DA LEITURA
E DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Artigo apresentado ao curso de Letras/Português da Universidade Federal de Lavras, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura em Letras.

Orientador (a): Valdete Aparecida Borges
Andrade

Lavras – MG

2021

Resumo

O letramento pode ser definido como o estado de competência de fazer uso do ato de ler e de escrever no contexto social, apesar de ainda essa definição não estar registrada em dicionários. Considerando o meio sociocultural em que o indivíduo está inserido, sua capacidade de escrita pode variar entre escrever uma frase com poucas linhas ou produzir um trabalho de mestrado, doutorado, além disso, sua capacidade de leitura pode variar entre decodificar palavras ou até ler uma obra complexa, com isso pode-se constatar que os níveis de letramento são diversos. Em vista disso, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância da leitura no processo de ensino e aprendizagem da escrita, como também a relação da leitura com a escrita. O trabalho tem como base as obras dos autores: Brasil (1997), Carvalho (2010), Fernandes (2010), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (2004), Goodman (1990), Kleiman (2012), Leffa (1996), Soares (2002, 2004, 2008, 2009), Targino (2017), Tfouni (2010). Esta pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de leituras de revistas, artigos científicos e documentos eletrônicos, que nos forneceram bases teóricas para fundamentação do trabalho.

Palavras-chave: Letramento. Estratégia de Leitura. Produção Textual.

Abstract

Literacy can be defined as the state of competence to make use of the act of reading and writing in the social context, although this definition is not yet registered in dictionaries. Considering the socio-cultural environment in which the individual is inserted, his writing ability may change between writing a sentence of a few lines or producing a master's, doctoral work, in addition, his reading ability may vary between decoding words or even reading a work complex, it can be seen that the literacy levels are diverse. In view of this, this work aims to reflect on the importance of reading in the teaching and learning process of writing, as well as the relationship between reading and writing. The work is based on the works of the authors: Brasil (1997), Carvalho (2010), Fernandes (2010), Ferreiro and Teberosky (1999), Ferreiro (2004), Goodman (1990), Kleiman (2012), Leffa (1996), Soares (2002, 2004, 2008, 2009), Targino (2017), Tfouni (2010). To this end, the research was carried out through the reading of magazines, scientific articles and electronic documents that provided us with theoretical bases for supporting the work.

Keywords: Literacy. Reading Strategy. Text production.

1 INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, o homem vive a era da comunicação em que regularmente é instigado a utilizar suas competências comunicativas e discursivas, precisando estar apto para responder positivamente ao grande desafio que é comunicar-se. Para que isso seja possível, é preciso que ele saiba utilizar a linguagem com competência e autonomia em diferentes situações de comunicação, dominando os mecanismos semióticos e discursivos que a língua oferece.

Neste contexto em que a sociedade se volta, cada vez mais, para a cultura escrita, a condição de saber ler e escrever não é suficiente o bastante para o indivíduo atender às exigências da sociedade contemporânea. Tendo como base essa afirmação, torna-se necessário saber utilizar a língua socialmente, associando-a às suas diferentes funções e finalidades dentro do contexto social.

A partir desta pesquisa, espera-se atingir os seguintes objetivos: Este texto tem por objetivo fazer uma revisão da literatura sobre letramento, alfabetização e estratégias de leitura e estabelecer a relação com a produção textual. Convém esclarecer que essa prática de leitura têm como propósito fazer com que o aluno tome conhecimento das variedades linguísticas, para posteriormente adequá-las a um determinado contexto e, com isso, realizar um trabalho ativo de compreensão e interpretação de textos.

A metodologia usada neste trabalho foi a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa se caracteriza pelo desenvolvimento conceitual, de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo ou interpretativo a partir dos dados encontrados. Tem caráter exploratório, subjetivo e espontâneo, percebido pelos métodos utilizados neste tipo de pesquisa, como observação direta, entrevistas, análise de textos ou documentos e de discursos de comportamento gravados (SOARES, 2019).

Utilizou-se, como metodologia para este estudo, a análise por meio da revisão de literatura, apontando o que autores como Brasil (1997), Carvalho (2010), Fernandes (2010), Ferreira e Teberosky (1999), Ferreira (2004), Goodman (1990), Kleiman (2012), Leffa (1996), Soares (2002, 2004, 2008, 2009), Targino (2017), Tfouni (2010). Para tanto, a pesquisa foi realizada por meio de leituras de revistas, artigos científicos e documentos eletrônicos que nos forneceram bases teóricas para fundamentação do trabalho.

Para melhor organização deste artigo, a seguir, no Tópico Fundamentação Teórica, na seção 2.1, iremos tratar sobre a origem e o conceito de letramento. Na seção 2.2, apresentaremos conceitos sobre alfabetização e letramento. Na seção 2.3, trataremos do tema alfabetizar letrando. Na seção 2.4, apresentaremos as estratégias de leitura e, na seção 2.5, trataremos da produção textual. Por fim, apresentamos as considerações finais que apontam que o letramento é um processo contínuo que envolve as práticas de leitura e escrita.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Origem e conceito do termo Letramento

Tendo em vista a necessidade de desenvolver as práticas pedagógicas nas etapas iniciais da educação básica, ao invés de ensinar e aprender técnicas de alfabetização, é necessário implementar propostas de usos sociais da escrita e da leitura. Porém, para isso, é importante entender a base teórica da concepção de letramento. Portanto, resgatamos as contribuições teóricas de autores latino-americanos com a intenção de estruturar suas fundamentais colaborações sobre o assunto.

Letramento é considerado um termo novo no que diz respeito à educação brasileira. Kato (1990) utilizou o termo pela primeira vez no livro "The World of Writing: A Psycholinguistic Perspective". Como parte do título do livro, o termo apareceu em 1995 e foi publicado na revista "Literacy and Literacy", escrito por Kleiman e Tfouni (SOARES, 2009).

A chegada de novas palavras está sempre relacionada com a inexistência de palavras que possam explicar o sentido de determinado acontecimento. É nesse momento que surge a palavra alfabetização. Nos anos 80, as pessoas discutiram a alta taxa de repetição escolar e analfabetismo do Brasil. Ferreiro e Teberosky (1999) trouxeram uma grande contribuição para a reflexão sobre as questões da alfabetização ao apresentarem novas perspectivas sobre o processo de aprendizagem da leitura e escrita das crianças. Frente a diversas reflexões sobre o analfabetismo naquele período, foi indispensável obter uma palavra que fosse contrária à circunstância do analfabetismo, isto é, a palavra que representasse uma condição de que está alfabetizado, e assim tenha conhecimento da leitura e da escrita.

A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta (TFOUNI, 2010, p. 32).

De acordo com Soares (1998), letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Soares (1998) entende que o letramento traz consigo duas dimensões: a individual e a social. A dimensão individual refere-se às habilidades encontradas na leitura e na escrita, e ela ocorre desde o domínio do código até entender o significado de um texto, diz respeito da forma em que o indivíduo estabelece seu aprendizado com seu meio de vida. Como o aluno utiliza a escrita e a fala, nas dimensões sociais, profissionais, enfim, cotidianamente.

Na dimensão social, o indivíduo emprega seu conhecimento em prol de sua vida em diferentes situações propostas a ele, oferecendo à sociedade o acesso à escrita bem como à fala de modo a estabelecer um parâmetro de como utilizá-la em várias situações de forma autônoma e com a certeza de um conhecimento adquirido com vista de sempre renovar suas habilidades. Então, entende-se que essa dimensão está relacionada com as práticas sociais, ou seja, com o que as pessoas fazem com as habilidades e os conhecimentos relacionados à leitura e à escrita.

Segundo Soares (1998, p. 3), “letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive [...]”. Letramento é uma versão portuguesa da palavra de origem inglesa *literacy*, que possui como o significado o estado ou a condição que adquirir aquele que, aprende a técnica de ler e escrever.

Tfouni (2010, p.23) faz relação do termo letramento com o desenvolvimento das sociedades. Segundo a autora,

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio e da sociedade industrial como um todo (TFOUNI, 2010, p.23).

Ou seja, o letramento vai além do ato de decodificar símbolos e signos, pois envolve a história social, de vida e de mundo do sujeito. É alguém que se apropriou da escrita a ponto e usá-la sem embaraço, com confiança, para desempenhar suas práticas de linguagem.

2.2 Alfabetização e Letramento

Alfabetização e o Letramento são processos diferentes, porém, indivisíveis. A alfabetização faz parte da composição do letramento. Desta maneira, o melhor é ensinar a ler e escrever de forma que a criança não apenas decodifique as palavras, mas compreenda o que lê. Com a intenção de alcançar esse objetivo, é preciso que o professor alfabetizador reconheça a importância desse processo dentro do ensino e aprendizagem.

O processo de ensino da alfabetização deve ser organizado de forma a desenvolver a leitura e a escrita em uma linguagem verdadeira, natural e significativa de acordo com o dia a dia da criança. A alfabetização visa a criar uma situação para que as crianças possam perceber seu desenvolvimento e, assim, ganhar sua autonomia, tornar-se um adulto crítico e ter consciência de seus direitos.

Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações gráficas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social (CARVALHO, 2010, p.66).

A alfabetização vai além de apenas codificar e decodificar códigos do alfabético, ou seja, a alfabetização se soma ao letramento, em que o educador tem necessidade saber a hora certa para externar de forma compreensível a leitura e a geração de textos, interferindo de forma correta para o progresso do aluno. A aquisição da escrita não pode ser entendida como um recurso inesquecível, pois proporciona ao aluno a oportunidade de se expressar, e lhe dá a oportunidade de construir seu próprio conhecimento

Hoje, os grandes objetivos da Educação são: ensinar a aprender, ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e ensinar a transformar informações em conhecimento. Para atingir esses objetivos, o trabalho de alfabetização precisa desenvolver o letramento. O letramento é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia (FERNANDES, 2010, p.19).

Com a propagação do letramento, a alfabetização passou a ser concebida como uma simples decodificação, um simples ensinar a ler e escrever. Sabemos a importância de ensinar a ler e escrever, porque conhecer o sistema alfabético é imprescindível para que

o aluno seja introduzido no mundo da leitura e da escrita. É fundamental que a alfabetização seja valorizada e relacionada com o letramento.

No momento em que a criança convive com pessoas, que fazem uso da língua escrita, que vivem em um ambiente rodeado de material escrito, se dá início ao letramento, ou seja, criança começa a letrar-se. Desta forma, ela vai conhecendo e reconhecendo prática de leitura e da escrita. E a alfabetização, por sua vez, começa quando a criança passa a frequentar a escola, concretizando o hábito e as práticas da língua escrita.

Se as crianças crescem em comunidades iletradas e a escola não as introduz na linguagem escrita (em toda a sua complexidade), talvez cheguem a atingir esses “mínimos de alfabetização”, que lhes permitam seguir instruções escritas e aumentar a sua produtividade em uma fábrica, contudo não teremos formar cidadãos para este presente nem para o futuro próximo. Há que se alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para que a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. Alguém que pode colocar no papel suas próprias palavras é alguém que não tem medo de falar em voz alta (FERREIRO, 2004, p. 54).

A convivência da criança em um ambiente onde se lê com frequência, em que se conta histórias, em que se tem diversas revistas, livros, jornais,...., ou seja, onde ela possa ter esse contato com o letramento, é importante. Assim, a relação entre alfabetização e letramento ocorre quando é possível entender que alfabetizada é a pessoa que aprende a escrever e possui habilidades para ser alfabetizada. Por sua vez, alfabetização é a capacidade de saber ler e escrever.

2.3 Alfabetizar letrando

É preciso que o alfabetizador entenda que alfabetização é um processo complexo que tem início antes da alfabetização escolar ressaltando os seus usos sociais. Isto significa que para que considere um indivíduo letrado não é preciso que ele frequente a escola ou saiba ler e escrever porque basta que o ele pratique leitura geral onde participe de forma ativa na sociedade. A escola é somente um dos caminhos para o letramento onde tem a preocupação com a alfabetização, contudo, o letramento, como prática social, é alcançado na família, no trabalho, na igreja, na rua e em outros contextos sociais (SANTOS et al., 2016).

Com relação à aprendizagem da leitura e da escrita, os alunos normalmente são ensinados a usar métodos de alfabetização para codificar e decodificar antes de fornecer atividades de alfabetização. Hoje em dia, o processo de alfabetização só pode ser concluído quando os educadores ainda estão inserindo habilidades de alfabetização na docência, ou seja, propor um conjunto de práticas de conhecimento, o que significa que diferentes tipos de materiais escritos, de reflexão e de escrita podem ser utilizados (SANTOS et al., 2016).

Alfabetizar letrando significa conduzir a criança para que ela desenvolva a leitura e a escrita, levando-a à convivência com práticas reais de leitura e de escrita, mudando as comuns e artificiais cartilhas por livros, revistas, jornais, por fim, utilizando essas práticas para leitura de materiais que circulem nas escolas e na sociedade, criando um ambiente onde práticas importantes necessárias devem ser adotadas na produção de textos (SANTOS et al., 2016).

A seguir, apresentaremos as estratégias de leitura. Essas estratégias são importantes para esta pesquisa, porque é por meio delas que é possível identificar as dificuldades de um determinado aluno ou de um grupo de alunos e pode-se fornecer um meio de resolver o problema encontrado. O que é mais importante para o professor nessa questão é poder mostrar para o aluno que ele pode traçar o seu próprio caminho de maneira independente. Conhecer as estratégias de leitura é um passo significativo para a formação de um leitor autônomo, ou seja, para a construção de um leitor que sabe aprender, sabe onde buscar informações e como tirar proveito delas.

2.4 Estratégias de leitura

Kleiman (2013) toma o termo estratégias de leitura como sendo operações regulares para abordar um texto. Segundo ela, essas estratégias podem ser entendidas a partir do conhecimento do texto, baseado no comportamento ou conhecimento verbal e não verbal do leitor. Para compreender o texto, o leitor capaz utiliza vários procedimentos ou estratégias. A autora ressalta ainda que as estratégias de leitura são classificadas em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. São estas as operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais o leitor tem controle consciente, deste modo, torna-se capaz de dizer e explicar sua ação. As estratégias cognitivas são as operações inconscientes do leitor, são ações que ele realiza para obter algum objetivo de leitura sem

estar a par, e que ocorre de modo automático. Essas operações são realizadas de forma estratégica e não por meio de regras.

Estratégias cognitivas em leitura designam, assim, os princípios que comandam o comportamento inconsciente e automático do leitor, já as metacognitivas designam “os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”. (KATO, 1990, p. 102).

Kato (1990) cita as atividades em leitura postuladas por Brow, às quais ela confere natureza metacognitiva, sendo: (a) explicitação dos objetivos da leitura; (b) identificação de aspectos da mensagem que são importantes; (c) alocação de atenção em áreas que são importantes; (d) monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão; (e) engajamento em revisão e autoindagação para ver se o objetivo está sendo atingido; (f) tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão; e (g) recobrimento de atenção quando a mente se distrai ou faz digressões.

Ao formular as estratégias em forma de máximas, Kato (1990) apresenta o seguinte contraste: estratégias cognitivas pressupõem que o texto apresenta ordem canônica e que ele seja coerente; estratégias metacognitivas monitoram a compreensão do leitor que tem objetivos em mente e explicitam claramente os objetivos para a leitura, como tema do texto, consistência interna, comparação entre o que o texto diz e o que o leitor sabe sobre o assunto, observando-se suas informações são coerentes.

Considerando que a leitura envolve procedimentos e estratégias, Solé (1998) compartilha a ideia de que as estratégias se situam no polo extremo de um contínuo, cujo polo oposto conteria os procedimentos mais específicos, aqueles cuja realização é automática e não exige o controle nem o planejamento prévio que caracteriza as estratégias, procedimentos entendidos no contexto desta discussão como processos cognitivos de nível inferior (módulos perceptivo e léxico) e de nível superior (módulos sintático e semântico).

De acordo com Solé (1998) cita que:

Nisbet e Shucksmith se exprimem de forma similar, quando se referem às microestratégias (para nós, habilidades, técnicas, destrezas...) como processos executivos, ligados a tarefas muito concretas, e concebem às macroestratégias (nossas estratégias) o caráter de capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente relacionadas à metacognição – capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua nossa atuação, de planejá-la – e que permitem controlar e regular a atuação inteligente. (SOLÉ, 1998, p. 69)

É necessário ensinar estratégias de compreensão leitora para formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes, diferentes dos utilizados durante a instrução. (SOLÉ, 1998).

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...]. (SOLÉ, 1998, p. 72)

A escola pode desenvolver condições para o aluno desenvolver as estratégias cognitivas e metacognitivas durante a leitura, estimulando a compreensão, motivando o aprendiz para a leitura de textos atrativos, em diversos gêneros e tipos, estabelecendo objetivos específicos. Desta forma, Kato (1990) acredita que a criança que faz leitura sem um objetivo em mente pode ter falhas em sua compreensão.

As estratégias de leitura são fundamentais para a construção da coerência local, das relações coesivas que se estabelecem entre os elementos sucessivos e sequenciais do texto. A compreensão é um esforço inconsciente de recriação do significado do texto por meio da estimulação de um conjunto de conhecimentos. O conhecimento cultural é armazenado na memória de maneira ordenada, em blocos que são denominados de modelos cognitivos globais, os quais são culturalmente determinados e aprendidos por meio de nossa vivência em dada sociedade. Pode-se considerar que o texto é um entremeado de espaços em branco, de intervalos a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e intervalos seriam preenchidos e os deixou em brancos, para em seguida o texto realizar a sua função.

Kleiman (2012) levanta uma reflexão em relação as estratégias de leitura:

não seriam as tentativas de ensino de leitura incoerentes com a natureza da atividade, uma vez que a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento? (KLEIMAN, 2012, p. 49)

Para a autora, uma prática tradicional de leitura, que privilegia a leitura do professor é incoerente. Mas, por outro lado, essas tentativas são válidas se as considera

como ensino de estratégias de leitura, de desenvolvimento de habilidades linguísticas. (KLEIMAN, 2012).

Uma estratégia é um vasto esquema para obter, avaliar e utilizar informação. Os(As) leitores(as), para a pesquisadora, desenvolvem estratégias para trabalhar com o texto de maneira a produzir significado ou compreendê-lo, e isso acontece por meio da leitura, através das seguintes estratégias básicas: a seleção de índices mais úteis que o texto fornece, de maneira a não sobrecarregar o aparelho perceptivo; a predição, recurso em que o leitor utiliza todo o seu conhecimento prévio para predizer o que virá no texto e qual o seu significado; e a inferência, segundo a qual, os leitores complementam a informação disponível, recorrendo ao seu conhecimento conceptual e linguístico e aos esquemas que já possui. A partir dessas estratégias básicas, os leitores controlam sua própria leitura de forma constante para assegurarem-se de que tenha sentido (GOODMAN, 1990, p.16).

2.4.1 Estratégias Cognitivas de Leitura

O processamento por meio das estratégias cognitivas de leitura implica o conhecimento reflexivo e automático. Neste momento, não há desautomatização e reflexão por parte do(a) leitor(a) experiente de como é que ele realiza as operações cognitivas. Nessa maneira de processamento do texto, as operações se apoiam no conhecimento das regras gramaticais (regras sintáticas e semânticas de nossa gramática interna) e no conhecimento do vocabulário (que subjaz ao reconhecimento instantâneo do texto. (KLEIMAN, 2012)

De acordo com a avaliação de Smith (2003, p. 267), “na maior parte do tempo, o cérebro é capaz de tomar conta dos próprios interesses muito bem, sem que se tenha que envolver conscientemente”. Essa citação refere-se ao comportamento cognitivo que é realizado automaticamente, referenciado aqui como “estratégias cognitivas”.

Na concepção de Kato (1990, p. 102), entende-se por estratégias cognitivas aquelas que “regem o comportamento automático e inconsciente” do leitor, e que esse leitor possui conhecimentos suficientes que permitem a automatização das ações. No que diz respeito à leitura, entende-se que são conhecimentos implícitos, internalizados “pelo fato de poder falar a língua, e que, sabemos, não somos capazes de descrever”. Tais estratégias guiam os comportamentos automáticos do leitor, a partir de algumas

inferências realizadas, em função das marcas formais do texto, e permitem que a leitura evolua facilmente, sem interrupções. (KLEIMAN, 2013, p. 55)

Ainda de acordo com Kleiman (2013, p.55), a língua possui operações “que se apoiam, basicamente, no conhecimento das regras gramaticais”, aquelas que fazem parte da gramática internalizada, que se aprende ao falar a língua e “no conhecimento de vocabulário”, que vai sendo adquirido ao longo do desenvolvimento. Conhecimentos que permitem ao leitor seguir em frente, sem parar para pensar sobre os processos mentais envolvidos e sobre a ação, pois existe previsibilidade daquilo que está posto e que já se conhece. Trata-se, portanto, nas palavras da autora, “de um conhecimento implícito, não verbalizado” para a maioria dos sujeitos. Para fins didáticos, podemos dizer que a decodificação acontece por meio das estratégias cognitivas que acionamos para ler sem nos dar conta desse processo. (CAVALCANTE e RIBEIRO, 2016)

Entretanto, quando a leitura perde o ritmo, exprimindo a existência de um esforço maior, ou se é impedida por alguma dificuldade, seja qual for (inclusive por questões que extrapolam os sujeitos leitores por se localizarem, mais precisamente, na quebra do cooperativismo do autor), entram em ação, logo, outras estratégias, as de ordem metacognitiva que, por sua vez, serão capazes de “agir” sobre o problema, visando saná-lo. Apesar das estratégias metacognitivas serem altamente relevantes para as dificuldades de leitura, é preciso ter a visão, também, de que a mobilização delas evita, justamente, a manifestação dessas dificuldades. (CAVALCANTE e RIBEIRO, 2016)

2.4.2 Estratégias Metacognitivas de Leitura

Kato (1990, p. 109), afirma que, nos dias atuais, são as estratégias metacognitivas que se destacam, por sua natureza consciente, sendo as de expressivo interesse para a aprendizagem formal na escola.

Na concepção de Jou e Sperb (2006, p. 180), as estratégias cognitivas são aquelas usadas para intensificar a cognição, expressando que durante o processamento cognitivo há um controle consciente do leitor sobre esse processo, o que lhe permite, segundo os mesmos autores, “monitorar, autorregular e elaborar estratégias” conforme o grau de dificuldade. Essas estratégias podem ser desenvolvidas a partir de situações-problema ou a partir de atividades que levem os alunos a estarem mais atentos ao seu processo compreensivo. (KATO, 1990, p. 112). No entendimento de avaliação de Leffa (1996, p. 64), o referido fato se explica, por serem estratégias que levam a reflexões e avaliações

do próprio conhecimento, conduzindo o leitor a tomar medidas quando se verificam falhas de compreensão.

Desse modo, as estratégias metacognitivas são ligadas como uma forma de regular o processo de leitura, deixando o leitor em uma atitude de alerta em relação às operações mentais que realiza. É uma atitude que se torna essencial para o propósito da compreensão e da aprendizagem, podendo se medir os benefícios do ensino de estratégias metacognitivas de leitura quando se constata o aumento da “capacidade do leitor em poder avaliar a qualidade de sua própria compreensão.” (LEFFA, 1996, p. 45)

Shimamura (2000, p. 313) afirma que a metacognição é “avaliação e controle de um processo cognitivo” e acrescenta que “a metacognição frequentemente sugere consciência ou controle voluntário dos pensamentos, memórias e ações”. Tal processo pode ser mais bem interpretado levando em conta, por exemplo, o que acontece no decorrer do percurso de leitura em uma atividade de leitura. O leitor, nessa atividade, realiza operações mentais que lhe permitem executar todo o trabalho de decodificação e de apreensão de significados, às vezes inconscientemente, outras conscientemente.

Deste modo, durante esse empreendimento, o leitor pode seguir o curso da leitura ou parar para refletir sobre algo que lhe impede de prosseguir seja porque não conseguiu estabelecer relações entre o que sabe e o que está posto no texto, seja porque não conseguiu articular as informações dentro do texto, ou seja, porque não foi possível realizar as inferências necessárias. Enfim, há possíveis razões para isso (SHIMAMURA, 2000).

Nesse instante de intervalo, o leitor assume uma atitude mental de se deslocar do texto para, a partir dos próprios pensamentos, estabelecer um diálogo consigo mesmo, tentando articular as informações para dar maior clareza a elas, retornando em alguns momentos ao texto para avaliar sua compreensão. Ele pode, ainda, mobilizar outras ações para auxiliá-lo nessa tarefa como reler partes do texto ou buscar outras fontes de informação. Ou seja, o leitor assume uma consciência do acontecimento ao realizar operações mentais a partir de um fluxo de informações derivadas dos componentes do sistema cognitivo (ver modelo metacognitivo de Nelson e Narens (1996)), o que permite o gerenciamento para solucionar aquilo que se tornou impedimento de trabalho. (CAVALCANTE e RIBEIRO, 2016)

Contudo, é possível perceber que essa capacidade de avaliar a própria compreensão ainda costuma ser um problema para muitos alunos, seja porque possuem baixa capacidade para monitorarem sua compreensão, motivo que os levam a não

detectar falhas, seja porque as detectam, mas desconhecem o modo de saná-las, sendo, portanto, necessário ensinar a esses jovens estratégias que possam favorecê-los para os comportamentos exigidos em uma leitura compreensiva. (CAVALCANTE e RIBEIRO, 2016)

A seguir, apresentamos a definição do ensino das estratégias metacognitivas de leitura:

1- Definição de objetivos de leitura: tal estratégia conduz a uma atitude consciente diante do texto, o que, na visão de Solé (1998) e Kleiman (1996), permite que a monitoria da leitura se desenvolva naturalmente, favorecendo ao leitor identificar falhas na sua compreensão, com vistas a cumprir um objetivo. Por sua vez, ao identificar as falhas, o leitor estabelecerá diretrizes para a escolha das estratégias de compreensão, consequência do estado de alerta que a monitoria da leitura com objetivos proporciona (SOLÉ, 1998).

2 – Identificação ou construção do tema e da ideia principal: informações essenciais à compreensão do texto, tais estratégias metacognitivas podem ser favorecidas pelas perguntas propostas por Aulls (1978), apud SOLÉ (1998, p. 135). Segundo o autor, o tema indica aquilo do que trata um texto e pode exprimir-se mediante uma palavra ou um sintagma. Tem-se acesso a ele respondendo à pergunta: “de que trata este texto?” A ideia principal, por sua vez, explica o tema. A pergunta, portanto, para encontrá-la é: “qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?” (**grifo nosso**) (CAVALCANTE e RIBEIRO, 2016, p. 31-32).

O entendimento da linha temática torna-se possível “graças ao conjunto de regras orientadas pelos princípios de coerência temática, de parcimônia, de relevância e de canonicidade.” (KLEIMAN, 2013, p. 65). São princípios que envolvem processos cognitivos que regem os comportamentos automáticos do leitor e que permitem o alcance do sentido global do texto. Identificar ou gerar a ideia principal, por sua vez, é uma tarefa que solicitará do leitor um trabalho de relacionar, selecionar e eliminar informações, exigindo, portanto, um esforço, que poderá ser menor ou maior conforme a estrutura textual. (KLEIMAN 2013, p. 65).

3 – Ativação de conhecimentos prévios e realização de inferências: a compreensão está subordinada às informações que estão além do limite da visão, notadamente, aquelas que foram acumuladas pelas experiências, pelo ensino formal do sujeito e pelo contexto social e cultural no qual ele está inserido. Compreender, desse modo, “é mais do que conectar segmentos dentro do objeto de leitura; é também conectar esses segmentos, arquivados no objeto, com segmentos arquivados na memória do leitor” (LEFFA, 2012, p. 258), o que permite ao leitor, a partir dessas relações, compreender o que foi dito, antecipar

o que será dito, inferir o não dito, deduzir a partir do que foi dito. (**grifo nosso**) (CAVALCANTE e RIBEIRO, 2016, p.31-32).

De acordo com Kleiman (2013, p. 29-30), acionar os conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos, textuais ou de mundo, apresenta-se como estratégia para mobilizar todo o processo compreensivo, provocando, a partir dos diversos níveis de conhecimento, ações como as de inferir. Esses conhecimentos prévios exercem papel fundamental, porque, segundo evidências experimentais, são delas que os leitores se lembram depois da leitura, o que se justifica, pois as inferências permitem construir sentidos que ficam registrados, uma vez que não são fruto de memorização, mas sim, de um processo de compreensão mental consciente.

2.5 Produção textual

Conforme Brasil (1997), a produção textual é a comunicação da produção oral. Para que os alunos possam desenvolver a competência da escrita, é preciso que aprimorem paralelamente a capacidade da leitura. Aliás, há a necessidade de se entender que a leitura e escrita são atividades que se completam e se relacionam.

É nesse contexto – considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos – que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida (BRASIL, 1997b, p.40).

Para tanto, o professor deve apresentar aos alunos diferentes gêneros textuais e sua utilização, isto é, sua função, respeitando os interesses de cada faixa etária no Ensino Fundamental. Assim, se os estudantes menores se interessam e se motivam mais com histórias em quadrinhos, desenhos ou contos, por exemplo, os maiores se envolvem com entrevistas, notícias e outras atividades.

As estratégias a serem usadas para o trabalho com produção textual dependem da ação pedagógica do professor. Contudo, é importante que, no ensino da produção de um texto, o aluno seja orientado a refletir sobre o que escreverá, quem lerá e a forma como esse texto chegará ao leitor. Isso permite que o estudante aprenda sobre os diferentes gêneros textuais e suas utilizações específicas. (BRASIL, 1997b, p. 48)

O trabalho com produção de textos como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão (BRASIL, 1997b, p.47).

Percebe-se que a escrita e a oralidade caminham juntas no processo de desenvolvimento da criança. Na sala de aula, o professor estimula a comunicação verbal, mas, em conjunto, ensina à criança a forma de comunicar sua própria oralidade por meio da escrita.

Normalmente, verificamos nas escolas a utilização mais frequente da produção textual na Língua Portuguesa, mas os professores podem recorrer a esse recurso nas diferentes disciplinas, empregando, por exemplo, uma entrevista para trabalhar conteúdos de História, um texto descritivo para desenvolver aspectos da região nas aulas de Geografia, ou, até mesmo, a elaboração de enunciados de problemas na Matemática. Tal prática pode e deve ser trabalhada pelos professores desde o início do Ensino Fundamental mesmo que as crianças não estejam ainda alfabetizadas.

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita. (BRASIL, 1997b, p. 48)

A escrita deve ser uma prática constante, sendo que, quanto mais os alunos escreverem, melhores serão as suas produções textuais, porque dessa maneira eles conseguirão desenvolver mais adequadamente suas habilidades. Torna-se essencial que o professor solicite a prática da escrita, considerando as condições de produção, pois o aluno precisa saber quais são os objetivos de sua escrita, o destinatário, quais serão meios de circulação, qual o gênero etc. Entretanto, é preciso deixar claro que essas solicitações não devem estar atreladas a modelos ultrapassados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contrário da alfabetização, o processo de letramento não se encerra nos primeiros anos de ensino escolar; ele continua a acontecer até mesmo na idade adulta do indivíduo. No processo de letramento, estão envolvidas as práticas de leitura e de escrita. Sendo assim, espera-se que na área da Linguística haja mais estudos, discussões sobre a prática de letramento, para que, assim, os novos professores proporcionem, de forma satisfatória, aos alunos o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Kleiman (2012) nos alerta que

Enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, embora o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio esteja também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento. (KLEIMAN, 2012, p.1)

No decorrer deste estudo foi possível concluir que o letramento é uma dívida histórica do país, pois, ainda, temos milhares de analfabetos. “Enquanto países de primeiro mundo tentam universalizar o ensino superior, ainda, no Brasil, tentamos ensinar as primeiras letras ao nosso povo”¹.

Entende-se que a conduta que deve tomar a percepção de letramento na perspectiva ético-político para o trabalho pedagógico torna-se mais competente ao se empregar os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem, pois é uma prática de letramento que proporciona a formação de um leitor mais crítico e uma educação de fato mais voltada para a cidadania.

Levando em consideração os argumentos apresentados, é possível concluir que o letramento, como práticas de leitura e de escrita, é capaz de modificar as condições do indivíduo e, como consequência, influenciar diretamente o grupo ele faz parte. Isso nos leva a refletir sobre as várias dimensões sociais a serem atingidas neste processo. Estudos apontam a possibilidade de identificarmos os processos de letramento para além dos espaços escolares, sendo possível apontá-los como legitimadores de práticas e estratificações sociais, por exemplo. Acerca disso, Barton (1994) cita que diferentes

¹ SILVA, Vanessa Souza da. Letramento e ensino de gêneros. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar. / ago. 201. Disponível em:< <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>> . Acesso em 27 de mar. De 2021.

culturas ou diferentes períodos históricos pressupõem diferentes usos da escrita, pois esses, além de estarem relacionados aos diversos domínios da vida dos sujeitos (familiar, religioso, escolar etc.), dependendo de suas relações sociais, implicam também em diferentes ideologias.

Desejamos que esta pesquisa não só contribua com outras investigações, pois ainda há muito campo para pesquisas na área do letramento, mas também que estudos aconteçam tendo como base as reflexões aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAVALCANTI, Vanuze Maria Pacheco; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Contribuições do ensino de estratégias metacognitivas de leitura ensino fundamental. **Revista Prolíngua** – ISSN 1983-9979 – Volume 11 – Número 1 – jan/jun de 2016.

FERNANDES, Maria. **Os segredos da alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 20.

GOODMAN, K.S.O. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M.G. **Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

KATO, Mary. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Ângela. **Aspectos Cognitivos da Leitura**. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*:

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2012.

_____. **Oficina da leitura**: teoria e prática. 15. Ed. Campinas: Pontes, 2013.

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisa, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. São Paulo: Pioneira, 2000.

SANTOS, et. al. Alfabetização e letramento: dois conceitos, um processo. 2016. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc3-6.pdf>. Acesso em 05 abr. 2021.

SILVA, Vanessa Souza da. Letramento e ensino de gêneros. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 19-40, mar. / ago. 201. Disponível em:< <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-011.pdf>> . Acesso em 27 de mar. De 2021.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramentos na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 de ago. de 2020.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Brasília. Jan./ Fev./ Mar/ Abr. n.25. p.14, 2004.

_____. **Letramento e a alfabetização**. 5. ed. 2 reimp. São Paulo, Contexto, 2008.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 27 de ago. de 2020.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 64 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento).

SOARES, Simaria de Jesus. Pesquisa científica: uma abordagem sobre o método qualitativo. **Revista Ciranda – Montes Claros**, v. 1, n.3, pp. 168-180, jan/dez-2019. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/314/348> . Acesso em 04 abr. 2021.

TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300 p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. **Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos**: TCCs, monografias, dissertações e teses. 3. ed. rev., atual. e ampl. Lavras, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/11017>. Acesso em: 27 de abr de 2021.