

**FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE IBITINGA –
FAIBI**

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

Vanessa Barbosa de Oliveira Mello

LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

IBITINGA/ SP

2020

Vanessa Barbosa de Oliveira Mello

LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ibitinga, como requisito parcial para obtenção
do Grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Ma. Maria Inês Miqueleto.

IBITINGA/ SP

2020

Vanessa Barbosa de Oliveira Mello

LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada à Faculdade de filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em:...../...../2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Ma. Maria Inês Miqueleto – Orientadora

Prof.^a Dra. Eliane Aparecida Toledo Pinto

Prof.^a Dra. Maristela Gallo

IBITINGA/SP

2020

Mello, Vanessa Barbosa de Oliveira.

M527I Leitura nos anos iniciais do ensino fundamental / Vanessa
Barbosa de Oliveira Mello – Ibatinga, 2020.
78 f. : il. col.

Orientadora: Maria Inês Miqueleto
Monografia de Conclusão de Curso (Licenciatura - Pedagogia)
– Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibatinga, 2020.

1. Leitura. 2. Compreensão Leitora. 3. Programa Ler e
Escrever. 4. Expectativas de Aprendizagem. 5. Gênero Textuais. I.
Título.

CDD 372.4

Ficha catalográfica elaborada por Mayara Nunes

Bibliotecária - CRB-8/10461

Biblioteca Prof. Dr. Alberto Tosi Rodrigues da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibatinga
Ibatinga/SP

Dedico este trabalho a Deus em primeiro lugar, a meus pais Antoninho e Salete, a minha filha Mirella e ao meu marido Cleber, por sempre terem me apoiado e me incentivado nos estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por ter me dado a oportunidade de me graduar em Pedagogia, pois sem ele nada seria possível.

Aos meus pais, que sempre me ajudaram e me deram força e incentivo para que pudesse concluir este sonho.

A minha querida e amada filha Mirella, que foi minha maior incentivadora e inspiradora, para que eu nunca desistisse do curso, e assim pudesse proporcionar-lhe um futuro melhor.

Ao meu marido Cleber, que sempre me incentivou a estudar, compreendendo e me ajudando com nossa filha nos momentos em que eu estava ausente; e também por seu carinho, compreensão e motivação, que me fizeram ir à busca de conhecimentos para crescer tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

À minha orientadora Prof.^a Ma. Maria Inês Miqueleto, um exemplo de professora, a quem aprendemos respeitar, admirar ao longo dos quatro anos do curso de Pedagogia e que, prontamente, com muita dedicação, carinho e paciência, concedeu seu tempo e orientou este trabalho, contribuindo imensamente para esta realização.

A todos os professores da FAIBI, aos quais devo muito respeito por terem compartilhado conosco seus conhecimentos, ajudando-nos a progredir como pessoas e profissionais, auxiliando-nos com muita disposição e competência, principalmente quando surgiram as dúvidas, possibilitando que chegássemos a esta realização.

E a todos aqueles, cujos nomes não foram citados, mas que, de alguma forma, contribuíram para esta realização.

A todos muito obrigada, que Deus esteja presente na vida de vocês.

“A Educação é a arma mais poderosa
para mudar o Mundo.”

(Nelson Mandela)

RESUMO

O baixo índice de proficiência em leitura dos alunos é, historicamente, uma de nossas mazelas. O amplo repertório de leituras contribui para o amadurecimento do espírito crítico do cidadão e o hábito da leitura impulsiona o desenvolvimento cognitivo, o vocabulário, a compreensão do texto, a ortografia, entre outros aspectos. A leitura compreensiva vai além da decodificação, pois, após a alfabetização, o processo de desenvolvimento das competências leitoras continua. Documentos legais orientam currículos para o conteúdo de leitura com expectativas de aprendizagem para os diferentes anos do Ensino Fundamental, bem como apontam os gêneros textuais mais adequados para o trabalho com os alunos de diferentes faixas etárias. Este trabalho tem como temática a leitura e o objetivo consistiu em compreender o seu processo, que se desenvolve nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi a bibliográfica e a análise de documentos orientadores de currículo. Foi utilizado levantamento de dados por meio de um questionário e posterior análise. Nesse contexto, verificamos que é possível alfabetizar as crianças nos primeiros anos da alfabetização, pois há orientações para a prática pedagógica. Ler é compreender os sentidos do texto e, enquanto objeto de ensino, os professores possibilitam o avanço a cada ano, para uma proficiência leitora adequada para a compreensão do mundo. Os gêneros textuais para ler estão postos para que os alunos possam relacioná-los com os contextos sociais a que pertencem. Ler e escrever são condições fundamentais para a integração na vida social, geram oportunidades de compreensão e respeito ao universo, além de desenvolver o significado de mundo. Futuros professores devem ser leitores e reconhecer o seu papel na formação do leitor.

Palavras-chave: Leitura; Compreensão Leitora; Programa Ler e Escrever; Expectativas de Aprendizagem; Gêneros Textuais.

ABSTRACT

The low reading proficiency rate of students is, historically, one of our problems. The wide repertoire of readings contributes to the maturation of the citizen's critical spirit and the habit of reading drives cognitive development, vocabulary, text comprehension, spelling, among other aspects. Comprehensive reading goes beyond decoding, since, after literacy, the process of developing reading skills continues. Legal documents guide curricula for reading content with learning expectations for the different years of elementary school, as well as pointing out the most appropriate textual genres for working with students of different age groups. This work has the theme of reading and the objective was to understand the reading process that develops in the first years of Elementary School. The methodology used was the bibliography and the analysis of curriculum guiding documents. Data collection was used through a questionnaire and subsequent analysis. In this context, we found that it is possible to teach children to read and write in the first years of literacy, as there are guidelines for pedagogical practice. To read is to understand the meanings of the text and as a teaching object, teachers make it possible to advance each year, for a reading proficiency suitable for understanding the world. The textual genres to read are set so that students can relate to the social contexts to which they belong. Reading and writing are fundamental conditions for integration into social life, they generate opportunities for understanding and respect for the universe, in addition to developing the meaning of the world. Future teachers must be readers and must recognize their role in the formation of the reader.

Keywords: Reading; Reading Comprehension; Read and Write Program; Learning Expectations; Textual genres.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Idade dos Alunos	61
Gráfico 2. Você considera que leu muito ou pouco na escola?.....	62
Gráfico 3. O que você lia na escola?.....	63
Gráfico 4. O (a) professor (a) ensinava os diferentes propósitos ou objetivos de leitura nas atividades de leitura? Ou seja, ele ensinava que nós lemos para atingir objetivos diferentes?	65
Gráfico 5. O (a) professor (a) trabalhava com diferentes gêneros textuais nas atividades de leitura?	65
Gráfico 6. Atualmente, na MAIORIA dos textos ou livros que lê, você encontra dificuldade para compreender?	66
Gráfico 7. Independente das leituras solicitadas no curso de Pedagogia, atualmente, você lê com MAIS FREQUÊNCIA:	67

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso.

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

PIC - Projeto Intensivo no Ciclo.

PCOP - Coordenadores das Oficinas Pedagógicas.

CGEB - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica.

LP – Língua Portuguesa.

TCLE – Termo de Consentimento Live e Esclarecido.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O tratamento das práticas leitoras.....	40
Quadro 2 - Expectativas de Aprendizagem – Leitura	48
Quadro 3 - Alguns Exemplos de Gêneros Textuais.....	51
Quadro 4 - Gêneros Textuais – Leitura	53
Quadro 5 - Situações – Modalidades – Didáticas de trabalho com Linguagem.....	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Analfabetismos na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil (1900/2010).	23
Tabela 2- Taxa de analfabetismo por faixa etária – Brasil (1996/2001).....	24
Tabela 3- Indicadores de desempenho no ensino fundamental – Brasil (2001)	25

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 METODOLOGIA	15
2 ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO NO BRASIL	19
2.1 AFINAL, O QUE É SER ALFABETIZADO?	19
2.2 ÍNDICES DE ANALFABETISMO NO BRASIL	22
3 LEITURA: MAIS QUE DECODIFICAÇÃO, É COMPREENSÃO	27
3.1 LEITURA E ALFABETIZAÇÃO	27
3.2 LEITURA COMPREENSIVA COMO OBJETO DE ENSINO	30
4 LEITURA A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC	39
4.1 LEITURA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	39
5 LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DE SÃO PAULO	45
5.1 O PROGRAMA LER E ESCREVER: BREVE CONTEXTO	45
5.2 AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA	477
5.3 A LEITURA E OS GÊNEROS TEXTUAIS	50
5.4 MODALIDADES DE LEITURA	54
6 A FORMAÇÃO EM LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE FUTUROS PROFESSORES	60
6.1 O CONTEXTO DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	60
6.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS FUTUROS PROFESSORES	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	75
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO	77

INTRODUÇÃO

O ato de ler é imprescindível ao indivíduo. Este deve receber, desde a infância, estímulo para a leitura, pois assim consegue compreender a sua importância e o quanto ela é prazerosa.

Entre os estudiosos sobre leitura, há consenso de que a aprendizagem dela, na etapa de alfabetização, deve ampliar-se para a autonomia leitora nos anos subsequentes, garantindo o direito à cidadania.

O papel da leitura, para além da alfabetização, consiste na mudança de paradigma do que é ler. Assim, deve-se entender que ler é mais que decodificar, é considerar o leitor e o texto escrito.

O assunto deste trabalho, ou melhor, o tema que ele traz é a leitura e justifica-se a escolha pelo fato de ter ouvido, durante o curso de Pedagogia, o quanto é importante o professor ser leitor para formar leitores e, além disso, o curso nos levou a compreender que, em pleno século XXI, há muitos alunos que, mesmo após terem frequentado a escola por muitos anos, apresentam baixa proficiência em leitura.

As inquietações expostas acima levaram a alguns questionamentos: É possível determinar o grau de proficiência em leitura? Depois da alfabetização, o que se ensina sobre leitura? Como é desenvolvido o trabalho de leitura com os alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental? O processo da pesquisa possibilitou responder a essas questões; mas, ao final, surgiu um outro questionamento. Como se deu a formação em leitura de futuros professores? A curiosidade deu origem ao último capítulo do trabalho.

Compreender o processo de leitura que se desenvolve nos primeiros anos do Ensino Fundamental foi o objetivo amplo que nos propusemos a atingir. Os objetivos específicos foram:

- Conhecer os índices de analfabetismo do Brasil e compreender o que é ser alfabetizado.
- Identificar o que é leitura no processo de alfabetização e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.
- Conhecer o currículo desenvolvido nas escolas do Estado de São Paulo a respeito da leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental.
- Averiguar como se deu a formação leitora de futuros professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A primeira parte do trabalho apresenta, de modo detalhado, todo o processo, o caminho, isto é, a metodologia utilizada para atingir os objetivos propostos, mas adiantamos que se tratou de pesquisa bibliográfica, de análise de documentos legais, de aplicação de questionários e posterior análise.

O segundo capítulo descreve a pesquisa realizada sobre a Alfabetização e o Analfabetismo, apresenta o índice de analfabetismo no Brasil nos últimos anos e destaca a importância do ato de ler para as pessoas.

O terceiro capítulo apresenta a importância da aprendizagem da leitura na etapa de alfabetização e sua ampliação para a autonomia leitora nos anos subsequentes à aquisição da leitura e da escrita.

No quarto capítulo é possível conhecer, por meio de documento mais recente, que orienta a organização de currículos – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 – a sua orientação para o trabalho com o conteúdo leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Além disso, analisa se há relação entre o texto da BNCC e os autores utilizados para embasar o tema leitura e suas práticas.

O quinto capítulo apresenta como acontece o ensino e a aprendizagem da leitura nas escolas de Ensino Fundamental – 1º ao 5º Ano, especificamente na rede de ensino do Estado de São Paulo.

O sexto e último capítulo descreve o contexto da aplicação de um questionário aos futuros professores, o levantamento de dados e a análise dos resultados.

As considerações finais do trabalho apontam para a necessidade de se tratar a leitura como possibilidade de exercício da cidadania, mostrando que ela vai além da decodificação, pois ler é compreender. Para tanto, é necessário levar em conta os objetivos de leitura, os melhores procedimentos e os conhecimentos prévios do leitor. Não é fácil desenvolver leitores competentes ou proficientes se não houver reflexão sobre o conteúdo e a forma de ensinar a ler para além da decodificação.

1 METODOLOGIA

Esta parte inicial do trabalho apresenta os caminhos, a trajetória e a metodologia utilizada para a realização deste TCC.

Para desenvolver o trabalho foi necessário pesquisar e para compreender essa ação, buscamos a fundamentação em Oliveira (1999, p. 118) que explana sobre o objetivo da pesquisa que é “tentar conhecer e explicar os fenômenos que ocorrem nas suas mais diferentes manifestações e a maneira como se processam os seus aspectos estruturais e funcionais, a partir de uma série de interrogações”.

De fato, a vontade de responder questionamentos inquietantes estruturam todo o processo de pesquisa em qualquer área do conhecimento.

Encontramos em Lakatos e Marconi (2001, p. 155) que a pesquisa é “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui em um caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Procedimentos são utilizados para que objetivos sejam atingidos e, nesse trabalho, o método misto faz sentido, pois, de acordo com Creswell (2007, p. 35):

Uma técnica de métodos mistos é aquela em que o pesquisador tende a basear as alegações de conhecimento em elementos pragmáticos (por exemplo, orientado para consequência, centrada no problema pluralista). Essa técnica emprega estratégias de investigação o que envolve coletas de dados simultânea ou sequencial para melhor entender os problemas de pesquisa. A coleta de dados também envolve a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, entrevistas), de forma que o banco de dados final que apresente tanto informações quantitativas como qualitativas.

Os métodos quantitativos se reduzem “a um conjunto de variáveis parcimonioso, estritamente controlado através de projeto ou análise estatística, garante medidas ou observações para testar uma teoria”. (CRESWELL, 2007, p. 61).

Quanto aos métodos qualitativos, Creswell (2007, p. 186 e 187) diz que:

[...] a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados [...] isso também significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal

situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Não é possível evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos.

Diante do exposto, o método misto trabalha a coleta de dados agregadas às pesquisas qualitativas e quantitativas que, aliás, está se expandindo cada vez mais. De acordo com Creswell (2007, p. 211), o método misto se desenvolveu “em resposta à necessidade de esclarecer o objetivo de reunir dados quantitativos e qualitativos em um único estudo (ou em um programa de estudo)”.

Neste trabalho foi utilizada a estratégia aninhada, que tem a vantagem da coleta de dados quantitativos e qualitativos ao mesmo tempo. Embora tenha pontos fortes, possui limitações que, segundo Creswell (2007), não há muita orientação quanto a soluções caso haja diferença entre os dados quantitativos e qualitativos.

A estratégia foi utilizada para a pesquisa bibliográfica que, de acordo com Lakatos e Marconi (2001 p. 183), é uma pesquisa que:

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde as publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais.

O conhecimento produzido cientificamente contribui com futuras pesquisas de vários assuntos ou fenômenos; assim, a pesquisa bibliográfica caracteriza-se como essencial para este trabalho.

Os capítulos 1, 2 e 3, mais especificamente, foram construídos a partir de estudos bibliográficos por meio da seleção de livros e artigos científicos de fontes confiáveis. Os capítulos 4 e 5 tiveram como embasamento documentos legais como a Base Nacional Comum Curricular e o Programa Ler e Escrever da Secretaria de Educação Estadual de São Paulo. O capítulo 6 trata da aplicação de um questionário, seu contexto de aplicação e análise de dados.

Ao final dos estudos bibliográficos e documentais surgiu um novo questionamento que foi respondido por meio da pesquisa de levantamento que, segundo Gil (2002, p. 50), essas pesquisas:

[...] caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoa acerca do problema

estudado, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados.

Para a pesquisa de levantamento dos dados, o instrumento utilizado foi o questionário que, segundo Oliveira (1999, p.123), “deve ser desenvolvido de acordo com o objetivo da pesquisa que visa unir todas as informações que são fundamentais”.

O questionário foi estruturado com oito questões, sendo cinco delas fechadas e uma fechada com pedido para justificar. Essas questões são “aquelas que indicam três ou quatro opções de respostas ou se limitam a respostas afirmativa ou negativa, e já trazem espaços destinados à marcação da escolha” (ANDRADE, 2001, p. 149). Além das seis questões acima, havia mais duas abertas para maior liberdade de resposta.

O público alvo selecionado para responder ao questionário foi a turma do 4º Ano do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga, por dois motivos, primeiro pelo fato de ser a turma da aluna autora deste trabalho e, portanto, de fácil acesso neste momento de isolamento social devido à Pandemia da COVID-19. O segundo motivo é que a turma, do último ano, corresponde a um dos questionamentos do trabalho “Como se deu a formação em leitura nos primeiros anos de escolaridade de futuros professores?”.

Os questionários (APÊNDICE B) foram enviados por e-mail e com prazo para serem respondidos e reenviados. Dos dezenove, retornaram dezessete, portanto, essa foi a quantidade analisada. Também foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, para os participantes da pesquisa (APÊNDICE A).

Foi realizado um pré-teste para ajudar na elaboração do questionário final, de modo que este ficasse bem elaborado. De acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 203) sobre o pré-teste:

Depois de redigido, o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida. A análise dos dados, após a tabulação, evidenciará possíveis falhas existentes: inconsistência ou complexidade das questões; ambiguidade ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causam embaraço ao informante; se as questões obedecem a determinada ordem ou senso muito numerosas etc.

Compreendendo e levando em consideração a importância do pré-teste, aplicamos o questionário semiestruturado, via *WhatsApp*, para um grupo de graduandos do 3º Ano de Pedagogia, ou seja, o mesmo público alvo de nossa pesquisa, entretanto de outra série do Curso de Pedagogia, pois de acordo com Lakatos e Marconi (2001, p. 203) o questionário “deve ser aplicado em populações com características semelhantes, mas nunca naquela que será alvo de estudo”.

A partir do pré-teste foram realizadas alterações, que se mostraram necessárias, para explicitar melhor alguns itens do questionário que seria aplicado aos estudantes que estão se graduando.

Após a coleta dos dados, por meio dos questionários, foi realizada a análise de cada questão que, de acordo com Creswell (2007, p. 194), é um processo que “envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento do significado mais amplo dos dados”.

De acordo com Oliveira (2001, p. 191), a interpretação “é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos”.

Os dados foram apresentados por meio de gráficos analíticos que facilitaram a análise e a interpretação dos resultados.

Para Lakatos e Marconi (2001, p. 171), as conclusões são “uma síntese comentada das ideias essenciais e dos principais resultados obtidos, explicitados com precisão e clareza”.

Para finalizar, ressaltamos os resultados da pesquisa levando em consideração todas as informações bibliográficas e as respostas dos questionários dos graduandos de Pedagogia, tais considerações ou conclusões fazem parte da finalização da pesquisa.

2 ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO NO BRASIL

O presente capítulo tem por objetivo descrever a pesquisa realizada sobre a Alfabetização e o Analfabetismo e, a partir daí, apresentar o índice de analfabetismo no Brasil nos últimos anos e, ainda, destacar a importância do ato de ler para as pessoas.

2.1 AFINAL, O QUE É SER ALFABETIZADO?

Muitas vezes o termo alfabetização é associado ao domínio dos procedimentos de leitura e escrita, entretanto Solé (1996) discorda ao expor que esta é uma definição muito restrita.

Segundo Garton e Pratt (1991 *apud* SOLÉ, 1998, p. 50):

[...] O domínio da linguagem falada e da leitura e da escrita [...]. Uma pessoa alfabetizada tem a capacidade de falar, ler e escrever com outra pessoa e a consecução da alfabetização implica aprender a falar, ler e escrever de forma competente.

Existem diferenças entre a linguagem oral e a escrita. [...], “Mas o fato de dispor de uma definição ampla da alfabetização pode ser útil quando se pretende avançar na compreensão do processo que nos leva a ser leitores eficientes”. (SOLÉ, 1998, p. 51).

A compreensão que se tem é a de que a linguagem escrita requer instrução formal e a linguagem oral se desenvolve de forma natural. A essa ideia, (SOLÉ, 1998, p. 50), contesta:

O erro da interpretação anterior não recai precisamente no fato que a linguagem escrita requer uma instrução explícita, mas em considerar que a linguagem oral não a requer. Em ambos os casos é necessária a presença de um adulto, de um meio social, que ajude a criança em um processo de aprendizagem que ocorre na interação educativa, seja do tipo formal, como acontece na escola, seja informal, como no caso da família.

Diante do exposto, ser alfabetizado é muito mais que ler e escrever, é ler e compreender o que se lê, é comunicar-se oralmente ou por escrito com eficiência, de acordo com o seu interlocutor e com os objetivos da comunicação. De acordo com a escala do Indicador de Alfabetismo Funcional – (INAF)¹, (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2019, p. 01), o grau de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática das pessoas pode ser descrito em dois grupos:

Analfabetos Funcionais

Analfabeto – Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (número de telefone, preços etc.);

Rudimentar – Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou um bilhete), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;

Funcionalmente Alfabetizados

Elementar – As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

Intermediário – Localizam informações em diversos tipos de texto, resolvem problemas envolvendo porcentagem ou proporções ou que requerem critérios de seleção de informações, elaboração e controle de etapas sucessivas para sua solução. As pessoas classificadas nesse nível interpretam e elaboram sínteses de textos diversos e reconhecem figuras de linguagem, no entanto, têm dificuldades para perceber e opinar o posicionamento do autor de um texto.

Proficientes – Classificados neste nível estão às pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar um texto em situações usuais: leem textos de maior complexidade, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações e distinguem fato de opinião. Quanto à matemática, interpretam tabelas e gráficos com mais de duas variáveis, compreendendo elementos como escala, tendências e projeções.

O grau de domínio das habilidades de leitura, escrita e matemática, descritos pelo INAF, contribui no sentido de que oferece referências para compreender o que é ser analfabeto ou funcionalmente alfabetizado, pois apresenta as habilidades como caracterização de cada grupo.

¹ O Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) é resultado de uma pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa, com apoio do IBOPE Inteligência. O objetivo é mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos. São avaliadas habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática aplicadas ao dia-a-dia das pessoas.

Ao analisar os níveis de Alfabetismo no país, o INAF busca contribuir para a defesa dos direitos educativos dos brasileiros incidindo na agenda acerca do desenvolvimento educacional do país, assim, de acordo com o (INAF, 2019, p. 04), apresenta-se o conceito de alfabetização.

Para o INAF, Alfabetismo é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportado pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo Inaf como letramento, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada numeramento.

Nesse contexto verificamos a importância da alfabetização das crianças do nosso país, colocando-se em debate o próprio significado de analfabetismo, que não pode se restringir à simples definição de alfabetizado x não alfabetizado, mas sim de um processo gradativo de aquisição e consolidação de habilidades.

Solé (1998) aponta que a consecução da alfabetização implica em aprender a falar, ler e escrever de forma competente. Para o INAF o grau 'proficientes' (Funcionalmente Alfabetizados) classifica as pessoas que apresentam habilidades como ler um texto complexo compreendendo e interpretando-o. Além disso, ela deve ser capaz de analisar, relacionar partes, comparar, avaliar informações e distinguir fato de opinião. Neste sentido, parece-nos claro que ser alfabetizado é muito mais que escrever (codificar) e ler (decodificar).

A leitura é de grande importância para a aprendizagem do ser humano porque, além de favorecer o aprendizado de conteúdos específicos, aprimora a escrita.

O hábito da leitura funciona como um exercício de fixação, pois boa parte dos assuntos estudados na escola são ensinados apenas na teoria. Segundo Freire (1981, p. 09):

[...] o ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do

mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. [...] Continuando neste esforço de “re-ler” momentos fundamentais de experiências de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática, retomo o tempo em que, como aluno do chamado curso ginasial, me experimentei na percepção crítica dos textos que lia em classe, com a colaboração, até hoje recordada, do meu então professor de língua portuguesa.

A leitura deve ser estimulada ainda na infância, trazendo à criança a realidade em que convive, para que aprenda desde pequena que ler é algo importante e, acima de tudo, prazeroso. Uma leitura realizada com prazer desenvolve a imaginação, a escuta atenta e a linguagem das crianças.

2.2 ÍNDICES DE ANALFABETISMO NO BRASIL

Os índices de analfabetismo no Brasil, de acordo com Torres (1990, p. 513), são sustentados pelo problema do analfabetismo da população adulta (de quinze anos ou mais) que está diretamente ligado a “uma problemática enraizada na escolaridade infantil, vinculada às deficiências de acesso e qualidade da escola primária”. Ou seja, se os anos iniciais da escolarização forem sem qualidade, geram uma população adulta com problemas de alfabetização.

As taxas de analfabetismo ainda são muito altas no Brasil. Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que, em 2016, a taxa de analfabetismo das pessoas de quinze anos ou mais de idade no Brasil foi estimada em 7,2% (11,8 milhões de analfabetos). Esse percentual apresentou relação direta com a faixa etária, aumentando à medida que a idade avançava, até atingir 20,4% entre as pessoas com mais de 60 anos. (IBGE, 2017).

A meta nove do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, previa a redução da taxa de analfabetismo para 6,5% em 2015, o que não foi alcançado, conforme mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2016. A taxa de analfabetismo para as pessoas pretas ou pardas (9,9%), nomenclatura usada pelo IBGE, foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (4,2%) em todas as regiões do país.

Segundo o IBGE, o Nordeste apresentou a maior taxa de analfabetismo (14,8%), índice quase quatro vezes maior do que as taxas estimadas para o Sudeste

(3,8%) e o Sul (3,6%). No Norte, a taxa foi 8,5% e no Centro-Oeste, 5,7%. A meta nove do PNE para 2015 só foi atingida nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, demonstrando que as políticas públicas de redução do analfabetismo devem focar as regiões Norte e Nordeste. Para o IBGE (2017), a taxa de analfabetismo para os homens de 15 anos ou mais de idade, foi de 7,4% e para as mulheres, 7%.

A Tabela abaixo apresenta o declínio das taxas de analfabetismo ao longo dos decênios entre 1900 a 2010 na população da faixa etária acima de 15 anos, redução que se acentua entre as décadas de 1950 e 1960, com uma queda de 10,9 pontos percentuais.

Tabela 1. Analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais - Brasil (1900/2010).

Ano	População com 15 anos ou mais (em milhares)		
	Total	Analfabeta	Taxa de analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
2010	144.814	13.933	9,6

Fonte: Inep/ Censo Demográfico do IBGE (2017).

Os dados apontam uma forte redução percentual de analfabetos passando de 65,3% em 1900 para 9,6% no ano de 2010.

Segundo Braga; Mazzeu (2017, p. 26):

No entanto, analisando o número absoluto de pessoas analfabetas percebe-se que de 1900 a 2010 esse número mais que dobrou e em 2010 havia aproximadamente a mesma quantidade absoluta de analfabetos que havia em 1940.

A análise da tabela supõe que o sistema escolar brasileiro de ensino é marcado por história de fracasso na alfabetização e, por consequência, esse

fracasso se estende pelos anos subsequentes de escolarização. Não poderia ser diferente, pois os primeiros anos de escolarização são fundamentais para a vida do indivíduo, sem os conhecimentos prévios oferecidos na escola nos anos iniciais da educação básica, torna-se difícil seguir com sucesso na aprendizagem e com bom desempenho escolar.

De acordo com Moraes (2012, p.21), é inaceitável o fracasso na alfabetização.

Vivemos num país cujos índices de fracasso na alfabetização vem se reduzindo, mas continuam inaceitáveis. Num sistema escolar tão excludente como o brasileiro, o fracasso na série de alfabetização, isto é, logo no primeiro ano de ensino fundamental, tornou-se a principal marca de ineficiência de nossa escola.

No Brasil, o analfabetismo ainda atinge praticamente todas as faixas etárias, mas com intensidades diferentes.

Conforme artigo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP - MAPA DO ANALFABETISMO NO BRASIL, 2001, p. 10), as populações analfabetas têm diferentes perfis e expectativas.

São populações com perfis e expectativas diferentes e, por isso mesmo, o analfabetismo deve ser combatido com diferentes estratégias. Na faixa etária de 10 a 19 anos, vemos o fracasso recente do sistema educacional brasileiro, ou seja, 7,4% são analfabetos. Ora, estes jovens ou ainda estão na escola, ou por ela já passaram, o que mostra que nosso sistema educacional continua ainda a produzir analfabetos. Houve, sim, avanços, mas ainda não fomos capazes de fechar a torneira do analfabetismo.

Mais uma vez, os índices demonstram a importância de os primeiros anos de escolaridade serem de qualidade, evitando assim, sequências de fracasso na alfabetização.

Na tabela abaixo é possível analisar o analfabetismo no Brasil de acordo com a faixa etária no período de 1990 a 2000.

Tabela 2. Taxa de analfabetismo por faixa etária – Brasil (1996/2001).			
Faixa Etária	Ano		
	1996	1998	2001
10 a 14	8,3	6,9	4,2

15 a 19	6,0	4,8	3,2
20 a 29	7,6	6,9	6,0
30 a 44	11,1	10,8	9,5
45 a 59	21,9	20,1	17,6
60 e mais	37,4	35,9	34,0

Fonte: Inep/ IBGE, Pnads (1996, 1998 e 2001).

Analisando a tabela é possível perceber que de 1996 a 2001, diminuiu significativamente o analfabetismo da faixa etária de 10 a 14 anos, entretanto com o aumento da idade, a diminuição do analfabetismo não é tão significativa. A partir desta realidade é possível refletir sobre a importância de qualificar a alfabetização o quanto antes, isto é, privilegiar a base da escolarização.

Infelizmente, no Brasil é constatado que 35% dos analfabetos já frequentaram a escola. Ainda de acordo com o artigo do INEP- MAPA DO ANALFABETISMO NO BRASIL (2001, p. 10):

[...] as razões para o fracasso do país na alfabetização de seus jovens são várias: escola de baixa qualidade, em especial nas regiões mais pobres do país e nos bairros mais pobres das grandes cidades; trabalho precoce; baixa escolarização dos pais; despreparo da rede de ensino para lidar com essa população. O mais preocupante é que, a despeito dos avanços conquistados, ainda observamos o baixo desempenho dos sistemas de ensino, caracterizado pelas baixas taxas de sucesso escolar, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade e o que é pior, atingindo as crianças mais jovens como aponta a Tabela 3.

A tabela abaixo apresenta os indicadores de desempenho no ensino fundamental em 2001.

Tabela 3. Indicadores de desempenho no ensino fundamental – Brasil (2001).			
Unidade Geográfica	Tempo Médio Esperado de Permanência	Número Médio Esperado de Séries Concluídas	Porcentual Esperado de Concluintes
Brasil	8,5	6,8	62,4
Norte	8,4	6,0	42,3
Nordeste	8,8	6,2	50,0
Sudeste	8,1	7,3	73,5
Sul	8,4	7,1	69,2
Centro-Oeste	8,4	6,6	55,0

Fonte: Mec/ Inep (2001).

De acordo com a tabela observa-se que o tempo médio de permanência esperado no ensino fundamental, para as crianças que o frequentam é superior a oito anos para todas as regiões do país, mas segundo o Mapa do Analfabetismo no Brasil (2001, p. 10), “apenas dois terços, provavelmente, conseguirá fazê-lo”.

Conforme o proposto para o capítulo, algumas considerações serão apresentadas.

É possível determinar o grau de domínio das habilidades de leitura, a partir do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) que tem como objetivo mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos. Ler é mais que decodificar, é compreender o escrito. Saber ler e escrever é uma forma de inclusão social, pois leva a pessoa a buscar algo melhor para sua formação e para sua vida.

A alfabetização é um fator de discussão de importantes fóruns, órgãos e instâncias no Brasil, esse interesse não representa uma novidade. Ao olharmos a história da educação nacional, encontramos pistas sobre como o tema vem sendo tratado há muito neste país.

Os temas alfabetização e a fragilidade das ações oficiais em favor da aprendizagem da leitura e da escrita para toda a população não é algo novo, mas os altos índices de analfabetismo estão longe de serem resolvidos.

Aumentar os anos de escolarização da população é tão importante quanto a abolição do analfabetismo.

3 LEITURA: MAIS QUE DECODIFICAÇÃO, É COMPREENSÃO

No segundo capítulo foi apresentado que é possível determinar o grau de domínio das habilidades de leitura e os índices de analfabetismo no Brasil que levam à exclusão social e à exclusão do verdadeiro direito à cidadania.

Para avançar no tema proposto neste trabalho, o terceiro capítulo pretende apresentar a importância da aprendizagem da leitura na etapa de alfabetização e sua ampliação para a autonomia leitora nos anos subsequentes à aquisição da leitura e da escrita.

Além disso, pretende discorrer sobre a leitura compreensiva como objeto de ensino e concepção a ser trabalhada na escola para que os alunos avancem em sua proficiência leitora.

3.1 LEITURA E ALFABETIZAÇÃO

A escola é um lugar privilegiado para integrar a criança à sociedade, sendo assim, a aquisição da leitura e da escrita, entendidos como alfabetização, é base para a cidadania. Ler e escrever são condições fundamentais para a integração na vida social, geram oportunidades de compreensão e respeito ao universo, além de desenvolver o significado de mundo.

O processo de aquisição da leitura e da escrita está ligado à prática, isto é, deve proporcionar ao aluno leituras interessantes e que produzam uma identificação com a vivência diária de cada um. A capacidade de compreensão do que se lê não ocorre de forma automática, precisa ser exercitada e ampliada por meio de diversas atividades que podem ser realizadas antes que a criança tenha aprendido a decodificar o sistema de escrita (SILVA, 2019).

De acordo com Silva (2019, p. 01), “A leitura não pode ser vista unicamente limitada à transmissão de conteúdos em sala de aula, mas também visa formar o hábito como aquisição de conhecimentos constantes para a vida.” A leitura deve ser aplicada com encantamento, para que se possa despertar na criança a busca pelo aprender e compreender mais e mais.

Segundo Lerner (2002, p. 17):

Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, que todos cheguem a serem membros da comunidade de leitores e escritores.

Assim, participar da cultura escrita supõe a apropriação da leitura e da escrita, além de assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e o conhecimento sobre a relação entre eles.

A escola deve preparar o aluno para buscar informações e não as receber prontas.

De acordo com Lerner (2002, p. 18).

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que considera perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida.

A leitura é um processo muito mais amplo do que se imagina, está ligada à escrita. Ler não é unicamente interpretar símbolos e gráficos, mas interpretar o mundo em que vivemos, logo a leitura faz parte da civilização, integra o ser humano à sociedade em que vive. Leitura e escrita estão presentes na vida das crianças, que sempre buscam compreensão e significados para o mundo.

Em qualquer sociedade democrática é função da escola formar futuros cidadãos. Para pertencer a uma sociedade politicamente autônoma, possuir direitos e deveres é preciso conhecimento. Desenvolver conhecimento é um dos eixos básicos do processo de ensino e de aprendizagem que cabe à escola.

De acordo com Rangel (2010, p. 183), “Afiml, um dos principais direitos do cidadão é o de poder participar, direta e indiretamente, das várias instâncias e funções envolvidas no trato da “coisa pública”. É importante que as pessoas adquiram conhecimento a partir da leitura, para que possam buscar o conhecimento da vida.

Se não zelarmos pelo cumprimento dos direitos e deveres da cidadania, seremos cidadãos apenas no papel. A esse respeito, Rangel (2010, p. 184), afirma:

[...] podemos dizer que a escola e em especial a escola pública é uma das principais instituições socialmente encarregadas de dar concretude ao cidadão abstrato das constituições, dar a todos uma mesma formação básica, ou seja, aquela formação capaz de propiciar a cada aluno um dos principais requisitos da cidadania: a apropriação pessoal de uma herança cultural comum.

Não há cidadania efetiva nem inclusão social de fato sem uma adequada formação escolar. Assim, “[...] podemos dizer que a primeira e mais decisiva das inclusões sociais é a que a própria escola ao mesmo tempo implica e promove: quanto melhor a escola desempenhar sua função formadora, mais eficazmente promoverá a inclusão social e a cidadania [...]”. (RANGEL, 2010, p. 184).

Colabora com esta ideia, Moraes (2012, p. 21), citado no primeiro capítulo quando aponta o fracasso na alfabetização:

Num sistema escolar tão excludente como o brasileiro, o fracasso na série de alfabetização, isto é, logo no primeiro ano de ensino fundamental, tornou-se a principal marca de ineficiência de nossa escola.

Afinal de contas, se a escola fracassa na base que é a alfabetização, todo processo de aquisição do conhecimento fica comprometido e com a falta dele o direito à cidadania.

Rojo apresenta uma análise que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) realizou a partir de resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2001. (INEP 2004 *apud* ROJO, 2010, p. 19).

O problema é que, no Brasil, somente um percentual muito baixo de estudantes atinge o patamar adequado. Apenas 5,3% dos estudantes apresentam um nível de proficiência condizente com onze anos de escolarização, constituindo-se leitores competentes em relação a diversos tipos de textos. Considerando o rendimento em atividades de leitura e interpretação de textos, os concluintes do ensino médio concentram-se no nível intermediário, sendo capazes de ler com relativa desenvoltura, mas não aquela projetada para a série na qual estão. Nesse estágio estão 52,5% dos estudantes brasileiros avaliados em 2001. Outros 42% não podem sequer ser considerados bons leitores mesmo depois de terem chegado ao final do ensino médio, vencendo as 11 séries nos níveis de educação

básica. Estes últimos são aqueles que estão nos níveis crítico e muito crítico.

A análise acima demonstra que nossa escola não tem garantido aos alunos a formação básica necessária, não cumprindo o papel de promover a plena cidadania.

É importante o desenvolvimento da compreensão leitora como princípio primordial da política pública em educação, pois a leitura, quando bem desenvolvida, faz dos estudantes seres capazes de compreender o meio no qual vivem, podendo se desenvolver em sociedade, descobrindo e compreendendo seus valores, direitos e deveres.

3.2 LEITURA COMPREENSIVA COMO OBJETO DE ENSINO

É importante pensar a leitura como um objeto de ensino, destacando, em primeiro lugar, como um processo de facetas diferentes, ou seja, abrangendo conhecimento cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Em segundo lugar, como uma ação sistematizada para contribuir para que o aluno leia melhor. De acordo com Cafiero (2010, p.86), “Isso significa dizer: o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre informações do texto e seus conhecimentos de mundo”. Assim, o aluno não irá só decodificar, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que isso.

Cafiero (2010, p. 86) afirma, “ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida”. Muitas vezes o aluno até consegue decodificar uma página inteira de texto, mas quando o professor pergunta sobre o que ele leu, não é capaz de responder, porque não processou, não estabeleceu relações.

Entretanto é necessário considerar que o aluno tem saberes e pode usar seus conhecimentos prévios para adquirir novos conceitos e habilidades. Segundo Weisz (2009, p. 23), “no momento em que o professor entende que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para seguir aprendendo, ele se dá conta de que a pura intuição não é mais suficiente para guiar seu trabalho”.

Durante as aulas de leitura é importante desenvolver um trabalho pedagógico que leve o aluno a fazer perguntas, levantar hipóteses, confrontar interpretações,

compartilhar sentidos (compreensão) do que leu e não apenas responder questionários de perguntas e respostas de localização de informação. É fundamental que o aluno tenha o conhecimento da situação relacionada à comunicação, o gênero textual, por exemplo, carta, artigo, crônica, notícia romance, entre outros, bem como o funcionamento dos recursos da língua.

Assim, o planejamento da aula pressupõe que o professor observe o que o aluno sabe sobre o texto para propor ações didáticas que contribuam para a construção do conhecimento e avance na compreensão leitora. Para Cafiero (2010, p. 93).

Cada texto pede uma leitura diferente, já que o leitor não usa sempre os mesmos modos de ler. Por isso, é importante que os textos sejam apresentados aos alunos para que conheçam seu conteúdo, sua forma, a organização particular dada aos recursos linguísticos em cada um deles, seu funcionamento social.

A escola tem um compromisso a ser assumido, que é o de possibilitar ao aluno a aprendizagem da leitura por meio de diferentes tipos de textos que circulam socialmente. A leitura realizada através de jornais, revistas, livros e o contato com o teatro, cinema e música alargam os limites da mente e das possíveis leituras de um mesmo objeto, desta forma, ampliar estes limites contribuem para o desenvolvimento da escrita. Portanto, a escola será um meio para a ampliação de letramento de seu aluno, para que possa atuar efetivamente como um cidadão (CAFIERO, 2010, p. 88).

O esperado é que os alunos saiam das turmas de alfabetização, primeiros anos do Ensino Fundamental, sabendo ler textos curtos, de temas familiares. O desafio dos anos/ séries que se sucedem à etapa de alfabetização é o de fazer com que os alunos ampliem a autonomia leitora, realizando leitura compreensiva e crítica dos textos que são cada vez mais longos, de vários gêneros, de diversos temas, com frases e períodos complexos. É um desafio que pode ser encarado por meio do ensino de estratégias de leitura a ser desenvolvido por meio de atividades sistemáticas e bem planejadas, assim, bons leitores utilizam estratégias que lhes permitem tirar o máximo proveito (CAFIERO, 2010, p. 96).

O trabalho a ser feito em sala de aula é grande e, além de pouco tempo para realizá-lo, é preciso estar atento para desenvolver habilidades de leitura e demais

capacidades na construção de um sujeito competente no domínio da língua. Para que essa tarefa seja bem elaborada é necessária organização, planejamento das ações e bons materiais de leitura para que o trabalho com os alunos tenha qualidade e eficiência e, assim, represente um meio de transformação na vida de cada um deles.

A leitura é uma habilidade a ser desenvolvida no processo de alfabetização; assim, ao ler uma história para a criança, desenvolve-se nela um potencial crítico, tal como pensar, duvidar, questionar, gerando um estímulo para ela ler. Sem a existência da escrita e da leitura o homem deixaria de se comunicar adequadamente com seus semelhantes e se tornaria um ser insensato em relação ao mundo.

Segundo Thomaz (2009, p. 01), é sabido, atualmente, que não basta alfabetizar (aquisição do código escrito), mas também letrar, ou melhor, ensinar a ler e a escrever, de modo que as crianças entendam o sentido dessas ações na escola, porque elas fazem uso social de tais habilidades. Segundo o autor:

Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, mas que responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando, é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita.

Para que uma pessoa faça parte do mundo da escrita, deve aprender a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e de escrever. Portanto, é importante que o aluno faça o uso e se envolva nas atividades de leitura e escrita, para que cada vez mais adquira o hábito e a prática da leitura.

Para Teberosky (2007, p. 07):

[...] é quase impossível para uma mente alfabetizada imaginar a vida social dos grupos humanos sem a escrita. A escrita impregna a maioria das instituições sociais que dirigem a vida comunitária: o estabelecimento da identidade, a transmissão da herança, a escolarização. A maneira como pensamos, percebemos e concebemos a linguagem também está influenciada pela escrita. Estas são entre outras, as razões pelas quais as diferenças são incomensuráveis.

É importante que as escolas desenvolvam projetos de leitura em que, ao contar uma história para uma criança, por exemplo, tem-se a oportunidade de compartilhar emoções, despertar o prazer de escutar o outro e de estar em

convivência com o grupo. Ao ouvir uma história, pode-se fazer e refazer, produzir e reproduzir, no sentido de reconstruir imagens na mente, imagens do passado, estimular a criatividade.

Segundo Teberosky (2007, p. 235), é preciso considerar que situações de leitura podem influenciar a compreensão leitora:

Naturalmente, as diferentes situações influem sobre os modos de interpretação. As crianças não interpretam da mesma forma um texto lido individualmente e um texto lido pela professora ou por outro adulto. Também não interpretam de forma similar um texto sobre o qual fazem várias antecipações e análises prévias à leitura, ou um texto lido em várias ocasiões ou que é lido por várias crianças simultaneamente.

Ao se realizar uma leitura, esta será feita sempre com uma finalidade; assim, em nossa vida como leitores, lemos para alguma coisa e é essa busca que determina o material selecionado e o nosso modo de ler. Em cada situação, a maneira de ler é diferente e determinada pela finalidade da leitura (TEBEROSKY, 2007, p. 234).

O hábito da leitura é de extrema importância na formação intelectual do indivíduo, pois através dela, cria-se o espírito crítico-social. Ensinar a ler e escrever é alfabetizar, levar o aluno ao domínio do código escrito e isso deve ser feito, principalmente na sala de aula, pois a mesma é o lugar da criação de um vínculo com a leitura.

Ao falar em leitura, é importante também considerar o leitor como sujeito da aprendizagem do objeto a ser ensinado, no caso, o ensino da leitura. De acordo com Colomer; Camps (2002, p. 31):

[...] o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com os seus próprios esquemas conceituais, a partir de seu conhecimento de mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor se baseia em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, por sua vez permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais.

Trata-se de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção da interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor.

O ato de ler consiste no processamento de informação de um texto escrito com a finalidade de interpretá-lo e de compreendê-lo; logo, existem duas fontes de informação da leitura: a informação visual, por meio dos olhos, que consiste na informação proveniente do texto, e a informação não - visual ou de trás dos olhos, que é o conjunto de conhecimentos do leitor (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 36).

Segundo Colomer; Camps (2002, p. 37), a partir das informações do texto e de seus conhecimentos, o leitor construirá o significado a partir de um processo conhecido como estratégias de leitura.

1. [...] A formulação de hipóteses. Quando o leitor se propõe a ler um texto, uma série de elementos contextuais e textuais ativa alguns de seus esquemas de conhecimentos e o leva a antecipar aspectos do conteúdo. Suas hipóteses estabelecem expectativas em todos os níveis do texto, são formuladas com suposições ou perguntas mais ou menos explícitas para as quais o leitor espera encontrar respostas se continuar lendo.
2. A verificação das hipóteses realizadas. O que o leitor antecipou deve ser confirmado no texto mediante os indícios gráficos. Inclusive as inferências têm que ser confirmadas, já que o leitor não pode acrescentar qualquer informação, mas apenas que se encaixem segundo regras bem determinadas que também podem ser mais ou menos amplas em função do tipo de texto.
3. A integração da informação e o controle da compreensão. Se a informação é coerente com as hipóteses antecipadas, o leitor a integrará em seus sistemas de conhecimentos para continuar construindo o significado de conhecimentos, o significado global do texto mediante diferentes estratégias de raciocínio.

Os conhecimentos do leitor sobre o texto conduzem à formulação de hipóteses em que o leitor progride através da previsão de sequências ou frases de acordo com o que está lendo. Colocar em prática tais estratégias de leitura contribui para que a leitura seja compreendida, isto é, mais que decodificar é preciso compreender o que se lê.

A compreensão é a finalidade do ato habitual de leitura. Como em qualquer ato de comunicação, tal compreensão deve se ajustar mais ou menos à intenção do escritor. As autoras Colomer e Camps apontam que há fatores que condicionam a compreensão leitora e que estão relacionados aos textos e aos leitores. Segundo as autoras, do ponto de vista do leitor, há dois aspectos a serem considerados: a intenção da leitura e os conhecimentos prévios.

A respeito do primeiro aspecto, Colomer; Camps (2002, p. 47), discorrem:

A leitura de um adulto tem uma finalidade concreta que pode ser tão variada como o desejo de distrair-se, a busca de uma informação, a vontade de adquirir conhecimento, etc. A intenção, o propósito da leitura, determinará, por um lado, a forma como o leitor abordará o escrito e, por outro, o nível de compreensão que tolerará ou exigirá para considerar boa sua leitura.

Do ponto de vista da intenção da leitura, Colomer e Camps citam Foucambert (1976) que explicita os objetivos de leitura. (FOUCAMBERT, 1976, *apud* COLOMER; CAMPS, 2002, p. 48).

1. Leitura silenciosa integral quando se lê um texto inteiro como o mesmo tipo básico de atitude leitora, por exemplo, a leitura de um romance ou de um livro de ensaio;
 2. Leitura seletiva, orientada por um propósito de ordenação ou para extrair uma vaga idéia global. Caracteriza-se pela combinação de leitura rápida de algumas passagens e de leitura atenta de outras;
 3. Leitura exploratória, produzida em saltos, para encontrar uma passagem, uma informação determinada;
 4. Leitura lenta, para desfrutar dos aspectos formais do texto, para recriar suas características, inclusive fônicas, ainda que seja interiormente;
 5. Leitura informativa, de busca rápida de uma informação pontual, como um telefone em uma lista, um ato em um programa, uma palavra em um dicionário etc.
- [...] Ler é ter escolhido buscar algo; amputada dessa orientação, a leitura não existe. Visto que ler é encontrar a informação que se busca, a leitura é, por natureza flexível, multiforme e sempre adaptada ao que se busca.

De fato, quando o leitor tem clareza do objetivo pelo qual ele deve ler determinado texto, outros fatores surgem, por exemplo, como deve proceder a leitura, que estratégias acionar e os conhecimentos que já possui a respeito do assunto, do gênero, do escritor, dos meios sociais pelos quais circulam determinado texto.

Nesse sentido, relacionado aos objetivos ou propósitos de leitura, o leitor fará uso de conhecimentos prévios para ler e compreender o que está lendo. Trata-se do segundo aspecto apresentado acima por Colomer e Camps. Por exemplo, ao fazer uma leitura sobre um diagnóstico médico, deverá ativar múltiplos esquemas, que segundo Colomer; Camps (2002, p. 49), abrangem:

1. Os conhecimentos gerais sobre o campo sanitário;
2. A situação comunicativa na qual se produz a mensagem que remete a relação habitual entre médico e paciente;
3. A situação e finalidade da leitura concreta do diagnóstico;
4. Os conhecimentos específicos sobre a organização desse tipo de texto;

5. Os conhecimentos linguísticos de nível alfabético, léxico, sintático, etc. próprios de qualquer escrito e de um texto especializado como o de um diagnóstico.

Os conhecimentos que o leitor utiliza são descritos como conhecimentos sobre o escrito e sobre o mundo. Assim, a compreensão leitora é o resultado de uma atividade complexa na qual o leitor deve realizar muitas operações, recorrendo a muitos tipos de conhecimentos. A escola é a instituição encarregada de oferecer-lhes a oportunidade mais abstrata de assimilar à representação verbal a língua escrita, em que esta aprendizagem é realizada mediante a reconstrução progressiva dos conceitos que eles já possuem em maior ou menor grau quando chegam à escola.

A familiarização de todos os estudantes com o mundo da escrita deve constituir o primeiro objetivo da atuação escolar no ensino da leitura. Para isso é importante o contato dos alunos com textos escritos para a prática de atividades de leitura. A este respeito, Colomer; Camps (2002, p. 65), discorrem.

A familiarização deve englobar tanto os objetos de leitura (livros, anúncios, letreiros, etc.) como as situações da vida cotidiana em que se recorre a leitura (para lembrar, para explicar um conto, etc.). O contato com o escrito tem de implicar a tomada de consciência do seu uso funcional, do saber porque essas pessoas leem, de maneira que a idéia de sua aquisição se distancie da concepção de uma tarefa eminentemente escolar, sobre tudo por parte dos meninos e das meninas que unicamente associam a língua escrita com as exigências de seu ingresso no mundo escolar.

A relação com o escrito favorece a aquisição do conhecimento, o gosto pela leitura, a interpretação da realidade, além da autoconsciência de saber lidar com o mundo da língua impressa.

Para um bom trabalho com leitura na escola é importante restituir o sentido dela na prática social e cultural, para que os alunos a compreendam como um meio de ampliação de possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem.

Nesse sentido, variar as situações de leitura é um desafio para a renovação educativa a respeito do objeto de conhecimento, a leitura.

Para Colomer ; Camps (2002, p.91).

O papel da leitura não é ler para aprender a ler, mas ler por um claro interesse em saber o que diz o texto para algum propósito bem definido.
 [...] A integração da atividade leitora em contextos reais comporta implicitamente a consciência, para por parte do leitor, dos objetivos e da intervenção de sua leitura.
 [...] ao representar mentalmente a atividade que se propõe a realizar, o leitor pode coordenar sua capacidade de saber ler com sua capacidade de saber como deve ler para aquela finalidade concreta e, ao mesmo tempo, essa representação mental lhe serve também como padrão para decidir quando a leitura já foi realizada de maneira satisfatória para sua intenção.

Diante do exposto, compreender a leitura como processo de aquisição da alfabetização e ampliação para o ler e compreender textos cada vez mais complexos no decorrer da escolaridade, é uma concepção de que é possível avançar na aprendizagem da leitura, entretanto há que se pensar na leitura como objeto de ensino.

Contribuem com os apontamentos feitos pelos autores acima o que está exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais² (PCN) –(BRASIL, 1997, p. 41).

[...] A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola [...].

É importante considerar que os documentos legais contribuem como orientação para a efetivação das práticas pedagógicas na área da leitura.

Após concluir o terceiro capítulo, algumas considerações são apontadas.

Em qualquer sociedade democrática é função da escola formar futuros cidadãos. Para pertencer a uma sociedade politicamente autônoma, possuir direitos e deveres é preciso conhecimento. Desenvolver conhecimento é um dos eixos

² Os PCN são documento de 1997, com diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil.

básicos do processo ensino aprendizagem que cabe à escola e que, neste trabalho, diz respeito à leitura.

O papel da leitura, para além da alfabetização, consiste em mudança de paradigma do que é ler. Ler é mais que decodificar, é considerar o leitor e o texto escrito. É levar em conta os objetivos de leitura, os melhores procedimentos e os conhecimentos prévios do leitor. Não é fácil desenvolver leitores competentes ou proficientes se não houver reflexão sobre o conteúdo e a forma de ensinar a ler para além da decodificação.

4 LEITURA A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

O capítulo anterior abordou a leitura compreensiva como objeto de ensino e a importância de se pensar no desenvolvimento de projetos de leitura na escola.

O presente capítulo pretende conhecer como se apresenta a leitura a partir da BNCC³ (BRASIL, 2017), uma vez que esse documento é o mais recente e orienta a organização de currículos. Além disso, pretende analisar se há relação entre a BNCC e os autores apresentados até o momento com relação às práticas de leitura.

4.1 LEITURA E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Ninguém discorda da função da escola, então o que compete à área de Língua Portuguesa (LP) na aquisição da leitura e da escrita?

Segundo Rangel (2010, p. 185), a disciplina se organiza a partir:

- da proficiência oral implicada em situações sociais próprias da esfera pública, como a entrevista para emprego, os intercâmbios orais próprios do mundo do trabalho, o depoimento pessoal, a solicitação de informação e/ou serviços etc.;
- das competências, estratégias e habilidades em leitura e escrita requeridas tanto pela efetiva inserção social quanto pelo pleno exercício da cidadania;
- da capacidade de refletir sobre a língua e, em decorrência, monitorar o próprio desempenho (oral e/ou escrito), nas diferentes situações e comunicação;
- de um corpo de conhecimentos sobre a língua e a linguagem capaz de evitar infundadas e de motivar a construção de atitudes e valores éticos bem fundados.

A contribuição do ensino de Língua Portuguesa para a construção da cidadania, apresenta-se em dois eixos: o da “reflexão”, com suas consequências atitudinais e éticas e, da “proficiência”, com suas implicações para o desempenho linguístico socialmente adequado. Nos dois eixos, o aluno passa pela superação de

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Foi publicada em 2017.

crenças e o combate a estereótipos e preconceitos associados à imagem que se tem da língua e manifestações linguísticas específicas.

Para Rangel (BRASIL, 2010, p. 186), “Em outras palavras parte significativa do que entendemos por cidadania está relacionada ao conhecimento e ao manejo social adequado da língua e das variedades dialéticas faladas pelo cidadão”. Fazer com que o aluno compreenda a heterogeneidade do nosso patrimônio cultural é um dos principais objetivos da educação linguística.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os eixos que integram a área de Língua Portuguesa correspondem às práticas de linguagem como: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica.

De acordo com a BNCC- Brasil (2017, p. 71), o eixo de leitura compreende as seguintes práticas:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

O exposto no texto da BNCC vai ao encontro do que os autores, no segundo capítulo, Colomer e Camps (2002) e Cafiero (2010) apresentaram, que é preciso pensar na leitura a partir de propósitos ou objetivos, dos gêneros textuais e dos conhecimentos prévios do leitor.

O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 73 - 74):

Quadro 1. O tratamento das práticas leitoras	
Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e	Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.

esferas/campos de atividade humana	• Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog</i>, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social³³, <i>gif</i>, <i>meme</i>, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i>, <i>fanzine</i>, <i>fanvídeo</i>, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthrough</i>, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
Dialogia e relação entre textos	• Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.
Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto	• Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.
Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações	• Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e	• Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou

multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	expressões e identificar efeitos de ironia ou humor; • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, etc.) que nela se relacionam; • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.
Estratégias e procedimentos de leitura	• Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares; • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura; • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (Índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos; • Localizar/recuperar informação; • Inferir ou deduzir informações implícitas; • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas; • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão; • Apreender os sentidos globais do texto; • Reconhecer/inferir o tema; • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens; • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos; • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
Adesão às práticas de leitura	• Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias; • Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Fonte: BRASIL (2017, p. 73 – 74).

De acordo com o apresentado na BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio da leitura de

textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana.

Analisando as práticas leitoras apresentadas no quadro acima, percebe-se que se articulam e o desenvolvimento das mesmas não acontece a curto prazo, mas sim vão tornando-se mais complexas no decorrer dos anos de escolaridade.

Segundo a BNCC- Brasil (2017, p. 75). “A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio”. Esta complexidade se expressa pela articulação:

- da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo;
- da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
- do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e avaliações estéticas, éticas, políticas e ideológicas);
- da consideração da cultura digital e das TDIC⁴;
- da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente.

É de extrema importância o envolvimento e a participação dos estudantes em atividades de leitura, pois estas são demandas que devem ser crescentes para possibilitar a ampliação do repertório de experiências, de práticas, de gêneros textuais e dos conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, o que irá configurar como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

Após as leituras que embasaram o quarto capítulo, algumas considerações são apresentadas.

O ato de ler está presente quando a escola compreende a importância da leitura compreensiva ou como produção de sentidos por parte do aluno, fazendo com que a mesma se torne um processo natural. O “ler” não se restringe ao escrito,

⁴ TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação.

seja qual for sua modalidade, mas compreende as diversas formas de expressão através das múltiplas linguagens.

Neste sentido, os autores, Colomer e Camps (2010), Cafiero (2010), Rangel (2010) e a BNCC (2017) são unânimes quanto à importância da leitura enquanto competência que deve ser iniciada na alfabetização e tornar-se mais complexa para formar o leitor cada vez mais proficiente em leitura.

Desta forma um texto escrito, um filme, uma música, pessoas e ambientes, ajudam a desenvolver a habilidade de leitura, tornando o aluno mais crítico e, para isso, há orientações curriculares para serem organizadas às atividades de leitura com objetivos que vão desde ler por prazer até o ler para aprender.

A BNCC traz como orientação a articulação da leitura com a cultura digital, bem como faz alusão às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, quando trata da leitura no transcorrer dos anos ou séries escolares.

5 LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DE SÃO PAULO

Este capítulo tem por objetivo apresentar como acontece o ensino e a aprendizagem da leitura nas escolas de Ensino Fundamental – 1º ao 5º Ano, especificamente na rede de ensino do Estado de São Paulo.

Primeiramente, apresenta o Programa Ler e Escrever (SÃO PAULO, 2010) que abrange uma série de ações para materializar o currículo no Estado.

Em seguida, apresentam-se as expectativas de aprendizagem do eixo de conteúdo leitura, para compreensão do que se espera dos alunos ao final de cada ano do Ensino Fundamental.

E, finalmente, os gêneros textuais utilizados para o ensino da leitura, bem como as formas de organizar suas práticas.

5.1 O PROGRAMA LER E ESCREVER: BREVE CONTEXTO

O Programa Ler e Escrever faz parte de uma política pública para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental de toda a rede de ensino estadual de (SÃO PAULO, 2010). Foi implantado a partir da Resolução SE nº 86 de (BRASIL, 2007). Em 2008 foi implementado nas escolas estaduais da região metropolitana de São Paulo e, em 2009, se estendeu para todas as escolas do Estado. No *site* da Secretaria do Estado de São Paulo, há um documento chamado “Apresentação do Programa Ler e Escrever” que consiste em explanar as ações quanto à formação docente, ao acompanhamento do programa, à elaboração e a distribuição de materiais pedagógicos entre outros subsídios à educação.

Os principais objetivos do Programa Ler e Escrever, SÃO PAULO (2010, p. 01), são:

- apoiar o Professor Coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;
- apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF;

- criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- comprometer as Universidades com o ensino público;
- possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF.

Para o Programa atingir os objetivos a que se propõe, SÃO PAULO (2010, p. 02), é necessário:

- 1- [...] encontros de formação sistemáticos, ao longo de todo o ano letivo, para todos os profissionais envolvidos;
- 2- recuperação da aprendizagem (Projeto Intensivo no Ciclo-PIC) nas 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos);
- 3- um aluno pesquisador nas salas de 1º ano e de PIC (Bolsa Alfabetização);
- 4- elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano;
- 5- distribuição de materiais complementares tais como acervo literário e paradidático para biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras etc.;
- 6- acompanhamento institucional sistemático às diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho.

A partir dos objetivos e das ações propostas pelo Programa, percebe-se que é possível almejar melhoria na educação, uma vez que se volte para a formação docente, para a oferta de condições de trabalho como material didático⁵ e pedagógico.

Chama a atenção, a ação de distribuição de acervo literário para compor a biblioteca de sala de aula, pois vai ao encontro do tema deste trabalho “a leitura”.

A estrutura do Programa Ler e Escrever envolve a participação dos gestores (Supervisores, Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas - PCOPs e Diretores de escolas).

Após um breve contexto do Programa Ler e Escrever, este capítulo continua com o foco em leitura e assim apresenta a seguir as Expectativas de Aprendizagem para leitura, os gêneros textuais estudados por meio das leituras e situações didáticas para o trabalho com leitura do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

⁵ Em 2020, o material didático do Programa Ler e Escrever passa por reestruturação e atualização. Os materiais estão sendo enviados às escolas em versão preliminar.

5.2 AS EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA

O currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas do Estado de São Paulo, trabalhado por meio do Programa Ler e Escrever, está organizado em Expectativas de Aprendizagem. Mas afinal, o que são Expectativas de Aprendizagem?

São definidas como um conjunto de conhecimentos, atitudes, saberes, práticas, valores, conteúdos, ações e atividades projetadas, desejadas, sobre determinado grupo de alunos, em determinado nível, grau ou modalidade da educação. É uma concepção que integra duas dimensões, a de projeção ou aspiração, própria do conceito de expectativa e a de prática planejada de aprender, de assimilar, própria do conceito de aprendizagem.

Neste sentido, Nunes (2017, p. 01), aborda que “As Expectativas de Aprendizagem constituem uma tarefa de foro educacional e escolar. Trata-se de uma atividade de planejamento e de ação educacional ou pedagógica intencional e esclarecida”.

Deste modo, os sentidos de planejamento das expectativas de aprendizagem podem assumir a dimensão de projeção, de horizontes intencionais de chegada, definidos como aspiração de conteúdos e de ações, de práticas e de manejo de conhecimentos, esperados e projetados, a serem facultados através do currículo e da vivência escolar para as crianças, para os adolescentes e os jovens (NUNES, 2017).

Nas práticas sociais, a concepção de expectativas nos traz o significado de possibilidades de criação de condições para o acontecimento de vivências a partir de inter-relações e assimilações de sentidos educativos e pedagógicos.

As Expectativas de Aprendizagem correspondem ao que se espera do aluno em termos de aprendizagem de determinado conteúdo, para cada ano escolar.

Diante do exposto, foram pesquisadas as Expectativas de Aprendizagem do conteúdo “leitura” para os anos iniciais, considerando o foco deste trabalho que é a leitura.

Nos documentos da Secretaria de Estado de Educação, as Expectativas de Aprendizagem são apresentadas a partir dos diferentes eixos de conteúdos, mas o quadro abaixo foi organizado somente com as Expectativas de Leitura.

Quadro 2. Expectativas de Aprendizagem - Leitura

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
- Ler com Apoio do professor ou colegas, textos de diferentes gêneros, como: contos, textos instrucionais, textos expositivos de divulgação científica e notícias. Com diferentes propósitos, apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita.	- Ler com Apoio do professor ou colegas, textos de diferentes gêneros, como: contos, lendas, fábulas, mitos, textos instrucionais, de divulgação científica, notícias entre outros com diferentes propósitos, apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador do gênero e do sistema de escrita.	- Ler textos como apoio do professor, para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento como, por exemplo: (textos de enciclopédias, textos que circulam na internet, textos publicados em jornais impressos, revistas etc.). Utilizando procedimentos básicos de estudos.	- Ler textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimentos como: textos de enciclopédias, textos que circulam na internet, textos publicados em jornais impressos, revistas etc. Com apoio do professor ou em parceria.	- Ler textos para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimentos como: textos de enciclopédias, textos que circulam na internet, textos publicados em jornais impressos, revistas etc., em parceria ou individualmente.
- Ler por si mesmo textos conhecidos como: parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-língua, ainda que seja por um procedimento de ajuste do falado ao escrito.	- Ler por si mesmo textos conhecidos como: parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-língua, ainda que seja por meio de um procedimento de ajuste do falado ao escrito.	- Ler por si mesmo textos de diferentes gêneros como: contos, fábulas, mitos, lendas, poemas, instrucionais, notícias, reportagem e entre outros. Apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, da linguagem própria do gênero e do sistema de escrita.	- Utilizar no processo do ler para estudar ou de informar-se para produzir outro texto, procedimentos como: copiar a informação que interessa grifar trechos, fazer anotações etc.	- Utilizar no processo do ler para estudar ou de informar-se para produzir novos textos, procedimentos como: copiar a informação que interessa grifar trechos, fazer anotações, organizar esquemas que sintetizem as ideias mais importantes do texto e as relações entre elas etc.
- Ler por si mesmo textos diversos como: placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinhos, rótulos, entre outros, utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito.	- Ler por si mesmo textos diversos como além de placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinhos, rótulos, entre outros, utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito.		- Selecionar textos no processo de estudo e pesquisa, em diferentes fontes apoiando-se em títulos, imagens, negritos, em parceria ou individualmente.	- Selecionar textos no processo de estudo e pesquisa, em diferentes fontes apoiando-se em títulos, imagens, negritos, em parceria ou individualmente.

			- Ler por si mesmo textos de diferentes gêneros como: fábulas, mitos, lendas, crônicas, poemas, textos teatrais, jornais etc. Apoiar-se em conhecimentos sobre o tema do texto, características de seu portador, da linguagem própria do gênero e do sistema de escrita.	- Ler por si mesmo, textos de diferentes gêneros como: fábulas, mitos, lendas, crônicas, poemas, textos teatrais, jornais etc. Apoiar-se em conhecimentos sobre o tema do texto, características de seu portador, da linguagem própria do gênero e do sistema de escrita.
			- No processo de leitura, utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão como: pedir ajuda aos colegas e ao professor, reler o trecho que provoca dificuldades, continuar a leitura com a intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas ou consultar outras fontes, entre outros procedimentos.	- No processo de leitura, utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão como: pedir ajuda aos colegas e ao professor, reler o trecho que provoca dificuldades, continuar a leitura com a intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas ou consultar outras fontes, entre outros procedimentos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

As Expectativas de Aprendizagem são importantes na medida em que estabelecem parâmetros em relação aos conteúdos fundamentais a serem trabalhados com todos os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, servem como subsídio referencial ao trabalho docente, tanto para o planejamento das aulas, quanto para o acompanhamento do trabalho pedagógico.

Considerando as Expectativas de Aprendizagem, acima apresentadas, é possível fazer as seguintes análises:

- Nelas se encontram o termo “ler com diferentes propósitos”. Nesse sentido, tais expectativas atendem ao que as autoras Colomer; Camps (2020, p. 47) apontaram anteriormente que, do ponto de vista do leitor, há que se considerar a intenção da leitura, ou seja, o objetivo ou o propósito dela.

Também a BNCC (BRASIL, 2017, p. 71) aponta a leitura para diferentes propósitos: para fruir, pesquisar, conhecer, discutir e debater.

- Também há o termo “utilizar no processo de ler, procedimentos”, Foucambert, 1976, *apud* Colomer; Camps (2002, p. 48), apresentado no capítulo 3. Considera que, a partir dos propósitos de leitura, é preciso pensar nos procedimentos para a sua realização, de que estratégias podem ser acionadas e os conhecimentos que o leitor já possui a respeito do assunto, do gênero, do escritor, dos meios sociais pelos quais circulam determinado texto. Colabora com a ideia acima, as orientações que se encontram na BNCC para o tratamento das práticas leitoras (quadro 1 deste trabalho) quando aponta que é preciso “Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio - histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.”.
- É uma Expectativa de Aprendizagem de Leitura “selecionar textos no processo de estudo e pesquisa, em diferentes fontes, apoiando-se em títulos, imagens, negritos...”. No capítulo 4, foi apresentado que a BNCC também aponta que leitura não se restringe ao texto escrito, mas “também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais”.
- Ao longo dos anos, as Expectativas de Aprendizagem vão se aprofundando e se tornando cada vez mais complexas.
- Enfim, as Expectativas de Aprendizagem também trazem, para os diferentes Anos (1º ao 5º), diferentes gêneros textuais para se trabalhar com a leitura. Os gêneros para leitura serão apresentados no item abaixo.

5.3 A LEITURA E OS GÊNEROS TEXTUAIS

No item anterior, as Expectativas de Aprendizagem de leitura se apresentaram como um conjunto de saberes a serem desenvolvidos nos diversos anos escolares, a fim de que os alunos avancem cada vez mais na proficiência leitora.

A partir da análise das Expectativas de Aprendizagem é possível reconhecer que elas partem de gêneros textuais para desenvolver o processo de leitura e que tais gêneros são diversificados no decorrer dos anos.

Essa diversidade textual é utilizada em situações comunicacionais em que somos expostos ao longo de nossa vida. Em um único dia nos envolvemos em diferentes contextos e ambientes que exigem de nós um comportamento linguístico específico.

A linguagem é um dos mais eficientes meios de comunicação e nos permite interagir com pessoas, bem como alterar nosso discurso de acordo com a necessidade do momento e, para isso, utilizamos vários gêneros textuais.

Os gêneros textuais são classificados conforme as características comuns que os textos apresentam em relação à linguagem e ao conteúdo. Existem muitos gêneros textuais, os quais promovem uma interação entre os interlocutores (emissor e receptor) de determinado discurso. Por exemplo, resenha crítica jornalística, publicidade, receita de bolo, menu do restaurante, bilhete, lista de supermercado e muitos outros.

De acordo com Perez (2020, p. 01), “Os gêneros textuais não podem ser numerados, visto que variam muito e se adaptam às necessidades dos falantes”.

Mesmo que não possamos enumerá-los, é observado que possuem peculiaridades que nos permitem identificá-los e reconhecê-los entre tantos outros gêneros. Entre as características dos gêneros textuais estão a apresentação de tipos estáveis de enunciados, além de estruturas e conteúdos temáticos que facilitam sua definição. (PEREZ, 2020, p. 01).

Para ilustrar o que são gêneros textuais foi organizado um quadro que se apresenta abaixo.

Quadro 3. Alguns Exemplos de Gêneros Textuais
• Artigo • Crônica • Conto • Reportagem • Notícia • E- mail • Carta • Relatório • Resumo • Resenha • Biografia

- Diário
- Fábula
- Ofício
- Poema
- Piada

Fonte: CGEB (2013, s/p).

Os exemplos acima ilustram possibilidades de o ser humano interagir e comunicar-se com o outro; afinal, é para o objetivo de se comunicar que surgem os gêneros textuais. Neste sentido, eles variam muito e se adaptam às necessidades dos falantes.

Segundo Neves (2005, p. 01) “Gêneros textuais são textos que exercem uma função social específica, ou seja, ocorrem em situações cotidianas de comunicação e apresentam uma intenção comunicativa bem definida”.

De acordo com Perez (2020, p. 01):

[...] No simples ato de abrir um jornal ou uma revista, já estamos expostos aos diversos gêneros textuais: nesses dois meios de comunicação é possível encontrar artigos, cartas de leitor, artigos de opinião, notícias, reportagens, charges, tirinhas, ensaios, e-mails e tantos outros textos que se adequam às necessidades de quem os escreve, apresentando finalidades distintas e definidas. Assim são os gêneros, eles existem em grande quantidade justamente porque as práticas sócias - comunicativas são dinâmicas e variáveis.

Os gêneros textuais são extremamente importantes para serem trabalhados em sala de aula. Com o tempo, quando apresentados por meio de leituras, os alunos passam a identificar esses diferentes gêneros textuais. Além disso, vão aprendendo que eles se adequam ao propósito de leitura, bem como requerem procedimentos de leitura e conhecimentos prévios para que ela seja compreendida.

Após breve explanação do que sejam os gêneros textuais, o estudo das Expectativas de Aprendizagem possibilitou identificar e listar os gêneros que estão a serviço das expectativas e que contribuem para a aprendizagem da leitura inicial e posterior avanço no decorrer dos anos escolares.

O quadro abaixo apresenta os gêneros textuais trabalhados nos Anos Iniciais (1º ao 5º) do Ensino Fundamental.

Quadro 4. Gêneros Textuais – Leitura				
1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
• Parlenda • Adivinha • Poema • Canções • Trava- língua • Placa • Lista • Manchete de Jornal • Legenda • História em Quadrinhos • Tirinha • Rótulo • Texto Instrucional • Texto Expositivo de Divulgação Científica • Conto • Notícia	• Parlenda • Adivinha • Poema • Canções • Trava- língua • Placa • Lista • Manchete de Jornal • Legenda • História em Quadrinhos • Tirinha • Rótulo • Texto Instrucional • Texto Expositivo de Divulgação Científica • Conto • Notícia • Lenda • Fábula • Mito	• Poema • Texto Instrucional • Conto • Notícia • Lenda • Fábula • Mito • Reportagem • Textos de enciclopédia veiculados na Internet, publicados em jornal impresso e revista.	• Poema • Conto • Lenda • Fábula • Mito • Textos de enciclopédia veiculados na Internet, publicados em jornal impresso e revista. • Crônica • Textos Teatrais da Esfera Jornalística	• Poema • Conto • Lenda • Fábula • Mito • Textos de enciclopédia veiculados na Internet, publicados em jornal impresso e revista. • Crônica • Textos Teatrais da Esfera Jornalística

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Percebe-se que os gêneros textuais utilizados desde a etapa de alfabetização e que vão se tornando mais complexos atendem a uma necessidade de conteúdos contextualizados, significativos e que fazem parte do cotidiano social. Por exemplo, parlendas, canções, listas, textos literários, são textos culturalmente significativos e que estão expostos na prática social, isto é, são de uso social.

Alguns gêneros são trabalhados nos cinco anos do Ensino Fundamental, como o poema e conto. Lenda, Fábula e Mito começam no 2º ano e vão até o 5º

Ano. Textos de Enciclopédia vão do 3º ao 5º Ano. Crônicas são trabalhadas no 4º e 5º Ano.

Os gêneros textuais utilizados para desenvolver a habilidade de leitura são bastante diversificados e adequados à idade e às Expectativas de Aprendizagem.

5.4 MODALIDADES DE LEITURA

Este capítulo trouxe o Programa Ler e Escrever utilizado pelas escolas do Estado de São Paulo, explicitou que há Expectativas de Aprendizagem que norteiam o ensino e a aprendizagem da leitura e apresentou os gêneros utilizados para a leitura no período de alfabetização e, posteriormente, para a autonomia leitora e leitura compreensiva.

Após as considerações apresentadas, o presente item do capítulo trata da leitura e de como organizar situações didáticas para que os alunos avancem cada vez mais para a leitura compreensiva.

Ler é uma prática social e cabe à escola desenvolver as habilidades de leitura por meio de situações próximas da realidade, portanto ler é importante na escola e primordial fora dela.

Para Brakling (2014, p. 17), “o grau de autonomia que o aluno realizar uma tarefa deve ser previsto no processo de ensino. Dessa forma, deve também constituir-se em um critério de progressão dos conteúdos e, ao mesmo tempo, das expectativas de aprendizagem”.

Para garantir a progressão dos conteúdos e das expectativas de aprendizagem em leitura é necessário pensar em modos de organizar o processo de ensino e de aprendizagem. Tal processo pode ser pensado a partir das modalidades organizativas ou modalidades didáticas, ou ainda, como atividades para se chegar aos objetivos de ensino ou às Expectativas de Aprendizagem.

No caso da leitura, segundo o Programa Ler e Escrever, as modalidades podem ser organizadas por meio de atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos.

Este trabalho não tem como foco explanar sobre as modalidades organizativas, mas as apresenta como possibilidade para organizar o ensino da leitura quando se quer um aluno com competência leitora.⁶

Abaixo há um quadro elaborado por Brakling para o Programa Ler e Escrever, Brakling (2012, p. 288) que apresenta as situações didáticas de leitura.

Quadro 5. Situações – Modalidades – Didáticas de trabalho com Linguagem	
Atividades de Leitura	
Tipos	Finalidades
Leitura Pontual	Para trabalhar com a contribuição de necessidade de ler regularmente, com finalidades, em especial, para informar-se a respeito de atualidade e temas relevantes para a vida cidadã ou assuntos e desenvolvimento e estudo em aula. Trata-se de instituir um dia fixo na semana, no qual se leia em determinado horário. Os leitores podem ser tanto o professor como o aluno, se o tema for socializado e combinado previamente.
Leitura Colaborativa/ Compartilhada	Estudar o texto coletivamente, por meio de leitura que mobilize nos alunos capacidades de leitura necessárias para a construção da sua proficiência. A ideia é que a explicação dos modos de obter informações para responder as perguntas propostas tornem observáveis as estratégias que cada um utiliza para significar, possibilitados a apropriação dessas estratégias por quem ainda não as construiu. A leitura colaborativa é fundamental para o ensino de como se lê, ao contrário da leitura independente com questões escritas para resposta, à leitura silenciosa, que apenas verifica se o aluno já consegue fazer. A leitura colaborativa ensina a ler, a silenciosa verifica se o aluno sabe fazê-lo.
Leitura Programada	Trabalhar com a ampliação da proficiência dos alunos no que se refere à leitura de textos mais extensos, programando a leitura parte a parte. A partir da leitura prévia de cada arte, a professora promove a discussão coletiva, ensinando procedimentos de recuperação da parte lida anteriormente. O trabalho de discussão compreende também a mobilização de capacidades de leitura para a atribuição de sentido ao texto, considerando suas características mais específicas. Esta modalidade permite, o trabalho com a obra de determinado autor, possibilita a problematização de suas especificidades de estilo e de tratamento temático.
Leitura em voz alta feita pelo professor	Alguma finalidade: explicitar ao aluno por meio da fala do professor, comportamentos de leitor, possibilitar ao alunos que não leem o contato com textos em linguagem escrita de boa qualidade; possibilitar ao alunos contato com textos que não escolheriam de maneira independente; ampliar repertório de leitura. Esta modalidade possibilita ao professor modelizar o comportamento leitor.
Atividades sequenciadas de leitura para estudo de um tema	Possibilitar o estudo de determinado tema por meio de uma sequência de atividades que preveem a leitura de textos com grau crescente de ampliação de informações.
Roda de Leitores	Possibilitar a socialização das leituras realizadas de maneira independente, com a finalidade de observar comportamentos leitores já construídos, pelos alunos e, ao mesmo tempo ampliar seu repertório por meio da explicitação dos comportamentos de todos. No processo de socialização, explicitam-se os critérios de apreciação estética em uso pelos diferentes alunos, criando-se um espaço de circulação do mesmo, o que cria a possibilidade de apropriação do mesmo por diferentes leitores. Possibilita a discussão e o

⁶ É possível aprofundar o assunto Modalidades Organizativas lendo, BRÄKLING, K. L. A leitura da palavra: aprofundando compreensões para aprimorar as ações. Concepções e prática educativa. São Paulo (SP); SEE de SP/CEFAI; 2012.

	estudo de determinada obra do autor, para compreender seu estilo pessoal.
Leitura de escolha pessoal	Possibilitar aos alunos a escolha de obras que contemplem suas preferências pessoais, permitindo que o professor tenha uma referência do tipo de leitura que já é da competência autônoma dos alunos.
Leitura individual com questões para interpretação escrita	Atividade que permite ao professor analisar qual é a proficiência autônoma de seu aluno em relação às capacidades de leitura que deverão ser mobilizadas para responder as questões prontas. Não se trata por tanto de atividades que permita intervenção processual na leitura, mas verificação de competência já constituída. A compreensão do aluno será traduzida na escrita, o que requer a utilização de uma proficiência diferente, que é a de produzir textos, é preciso considerar que há necessidade de que as perguntas elaboradas possibilitem a investigação efetiva da compreensão do texto pelo aluno.
Leitura em voz alta	Trabalho com aspectos relativos à organização de texto escrito é preciso que aconteça em um contexto no qual oralizar texto escrito faça sentido. É importante recorrer às situações enunciativas nas quais essa capacidade é solicitar; ler discurso em cerimônia de encerramento de ano letivo, de comemoração, ler textos em saraus literários, ler textos em voz alta, para gravar em CD de divulgação, anunciar em supermercado, produtos de promoção, ler em voz alta para discutir coletivamente um texto, entre outras.
Diário pessoal de leitura	Elaboração de um diário pessoal que contenha comentários a respeito da obra que se está lendo. Cada aluno elabora o seu diário, cada dia, levam para a classe disponibilizando para leitura dos demais colegas. Esta atividade tem a finalidade de acompanhar os critérios de apreciação estética que cada aluno está utilizando para analisar o que lê quanto possibilitar a circulação das impressões registradas entre os demais alunos da classe.
Diário de estudos	Elaboração de um diário que conterá atividades preparadas pelo professor para estudo de determinada obra: reflexões sugeridas, orientações de leitura; pesquisas para aprofundamento de determinada questão apresentada pela obra; conhecimento do autor e do ilustrador, por meio da leitura de sua biografia, entre outras.
Leitura de textos conhecidos de cor	Trata-se de atividades realizadas com a finalidade de potencializar a compreensão do sistema de escrita. Tais, textos que comumente são conhecidos de cor em razão de sua função e características (parlendas, letras de músicas, quadrinhas), por terem uma linha rítmica/ melódica que o sustenta, permitem o ajuste de palavras e melodia/ ritmo, recurso este que permite ao leitor iniciante deduzir/ inferir o que está escrito em cada segmento.
Leitura por pareamento	São exercícios que apresentam dois ou mais grupos de enunciados para serem relacionados/ preparados. Esse exercício pode relacionar uma coluna de enunciados, contendo títulos de contos conhecidos pela classe, com outra coluna contendo nomes de personagens dos mesmos contos, trata-se de uma atividade potencialmente interessante para a alfabetização inicial.
Leitura por ordenação por partes do texto	São atividades realizadas tanto com os textos já conhecidos pelos alunos, como os textos desconhecidos, pode ser realizado de três maneiras: a) Com os textos que alunos conhecem de cor: para o trabalho com os alunos que ainda não compreenderam o sistema. Os textos neste caso serão quadrinhas, lendas de música, parlendas; b) Com os textos que os alunos conhecem, mas não sabem de cor: para alunos com uma proficiência maior do que a dos alunos citados no caso anterior, ou quando a atividade será realizada de maneira colaborativa; c) Com os textos desconhecidos: para alunos que já compreenderam o sistema e possuem uma proficiência relativa na leitura. A atividade possibilita a tematização de articuladores que estabeleçam as relações de coesão e coerência entre os trechos.

Fonte: Ler e Escrever - São Paulo (2014, p. 288 - 291).

O quadro acima traz tipos de leitura que se articulam às modalidades organizativas: atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos, além disso, podem se articular entre si, dependendo do que se pretende.

Todas as atividades podem ser desenvolvidas coletivamente, em grupos, em duplas e individualmente.

É interessante destacar que o quadro acima traz os tipos, os propósitos e as atividades adequadas para o desenvolvimento da leitura.

Ler é um processo individual e uma prática social. É reconstruir os sentidos do texto no interior do repertório de significados e sentidos construídos pelos sujeitos, levando em consideração as características do contexto de produção que determinou o texto que se está lendo. Isto é, quando lemos devemos nos perguntar: Quem escreveu? Por que escreveu? Que gênero utilizou para escrever? O que escreveu? Onde circula o texto?

Como já apontado em outro capítulo deste trabalho, em cada situação de leitura, lê-se por diferentes motivos, determinando diferentes procedimentos de lidar com o material de leitura. Além disso, utiliza-se de conhecimentos prévios para uma leitura compreensiva.

Segundo Brakling (2014, p. 305).

Lê melhor quem consegue recuperar as características do contexto de produção de texto, articulando-as com seu repertório pessoal de conhecimentos, de modo a utilizá-las tanto para antecipar possíveis sentidos do texto, quanto para ajustar as interpretações que se vão realizando ao longo da leitura.

Quando lemos, valores que possuímos acerca dos fatos do mundo e acerca da vida e das pessoas, entram em contato com valores e sentidos veiculados nos textos. Esta dinâmica gera apropriação crítica do que se leu, uma síntese apreciativa construída pelo leitor. Assim, ler a palavra é construir sentidos sobre o mundo, ler a palavra é ler o mundo. Quanto mais se lê, maior é o contato com opiniões diferentes, lê melhor aquele que articula apreciações diferentes a respeito do mundo, dos fatos, das pessoas. A articulação da apreciação crítica possibilita a constituição dos valores pessoais de maneira mais consistente. (SÃO PAULO, 2014, p. 308).

De acordo com Brakling (2014, p. 309):

Em uma perspectiva democrática, a escola é uma instituição social com uma finalidade específica: possibilita ao aluno o acesso orientado e sistematizado à parcela do conhecimento produzido social e historicamente, selecionado por ela como relevante para a constituição do cidadão. A escola seleciona e organiza o tempo escolar, os conhecimentos que serão tomados como objeto de ensino, definindo o grau de aprofundamento que receberão nos diferentes momentos da escolaridade, assim como o tratamento didático específico.

Utilizar-se de modalidades didáticas adequadas para o desenvolvimento de cada tipo de conteúdo com o qual será necessário trabalhar é fundamental. Desta maneira, por exemplo, reconhecer a leitura colaborativa como modalidade para se trabalhar capacidades de leitura relacionadas ao processo de leitura compreensiva gera espaço de socialização de estratégias para a reconstrução dos sentidos do texto. E ainda faz saber que a roda de leitores é a situação mais adequada para o aprendizado e desenvolvimento de comportamento leitor (BRAKLING, 2014, p. 310).

É preciso ter clareza que a prática tradicional de leitura silenciosa com perguntas a serem respondidas, por escrito, não ensina a ler, mas investiga o que já se aprendeu. Diante disso, é preciso que os alunos leiam obras mais extensas e que a modalidade mais adequada para isso seja a leitura programada. Pode-se saber sobre a leitura antes mesmo de se saber ler. Trata-se de concepção, isto é, acreditar que é possível ler mesmo sem saber e, tal concepção se materializa por meio da leitura em voz alta feita pelo professor.

Em se tratando de leitura, todo trabalho de articular a leitura com seus propósitos, com procedimentos adequados, além dos conhecimentos do leitor que entram em jogo para a compreensão leitora, contribui para a constituição do cidadão. Como apresentado no capítulo 3, não há cidadania efetiva nem inclusão social de fato sem uma adequada formação escolar. Assim, de acordo com Rangel (2010, p.184).

[...] podemos dizer que a primeira e mais decisiva das inclusões sociais é a que a própria escola ao mesmo tempo implica e promove: quanto melhor a escola desempenhar sua função formadora, mais eficazmente promoverá a inclusão social e a cidadania [...].

Ao final do capítulo pode-se considerar que o Programa Ler e Escrever faz articulação entre formação docente, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos além de promover outros subsídios para o trabalho com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As Expectativas de Aprendizagem constituem um conjunto de conhecimentos, atitudes, saberes, práticas, valores, conteúdos, ações e atividades esperadas, projetadas, desejadas, sobre determinado agir, determinada pessoa, em determinado nível, grau ou modalidade da educação. Portanto, é uma concepção que integra as duas dimensões, “projeção ou aspiração”, própria do conceito de expectativa e prática planejada de aprendizagem.

A partir das Expectativas de Aprendizagem em Leitura é possível levantar os gêneros textuais para ensinar a ler, uma vez que estão a serviço das expectativas, dos conteúdos e das atividades de leitura.

Por meio de práticas ou ações planejadas de leitura, a escola pode avançar na construção da cidadania e da inclusão social.

6 A FORMAÇÃO EM LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE FUTUROS PROFESSORES

Ao terminar a pesquisa bibliográfica e documental, apresentada nos capítulos anteriores deste trabalho, apontamos algumas considerações para justificar o presente capítulo.

É possível determinar o grau de domínio das habilidades de leitura. O desenvolvimento da competência leitora não termina após a alfabetização, mas continua avançando para a leitura compreensiva. Formação adequada, desde os anos iniciais de escolaridade, é fundamental para o exercício da cidadania e para a inclusão social. Os documentos legais apontam para a construção de currículos voltados para o desenvolvimento de atividades de leitura e o apontamento vai ao encontro do que dizem os teóricos sobre o desenvolvimento de leitura. A Secretaria de Estado de Educação de São Paulo trabalha em seu currículo o conteúdo leitura apontando o que os alunos precisam saber ao final de cada ano ou série do Ensino Fundamental. Além disso, trata do trabalho com diferentes gêneros textuais para ensinar a ler para diferentes objetivos.

Diante do exposto, surgiu a pergunta, como se deu a formação em leitura nos primeiros anos de escolaridade de futuros professores?

Para responder à pergunta acima foi aplicado um questionário para alunos que estão no último ano do Curso de Graduação em Pedagogia.

6.1 O CONTEXTO DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Os estudantes, que responderam ao questionário, são alunos do 4º ano de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga – FAIBI⁷ (Ibitinga). Justifica-se a escolha da faculdade e da turma pela realidade que apresenta o ano de 2020 – a “Pandemia da COVID-19” e o distanciamento social.

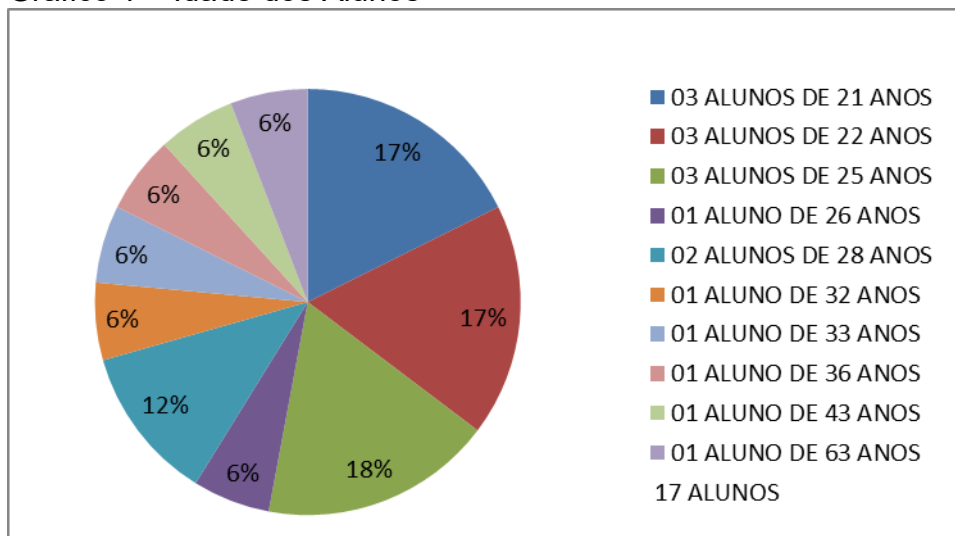
⁷ A autora desta monografia é aluna do 4º Ano de Pedagogia da FAIBI, portanto, integra a turma que respondeu ao questionário. A autora não foi incluída no total de alunos e nem respondeu ao questionário.

6.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS FUTUROS PROFESSORES

Segue, nesta parte do trabalho, a apresentação dos gráficos, tabulados a partir das respostas às perguntas e a análise deles.

Primeira Pergunta: Qual a sua idade?

Gráfico 1 – Idade dos Alunos



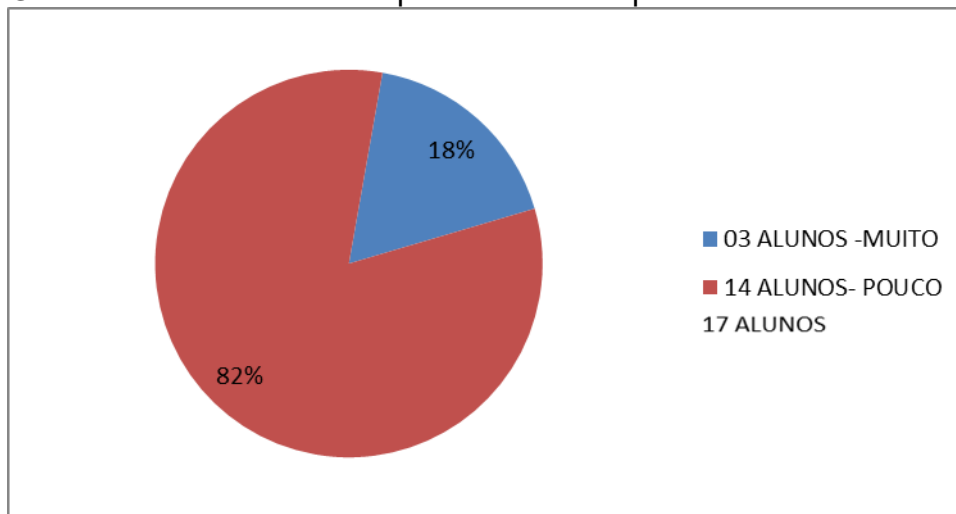
Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

A análise do gráfico acima demonstra que as idades dos alunos do 4º Ano de Pedagogia variam entre 21 e 63 anos.

Considerando que o trabalho busca responder como foi a formação em leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental, faz sentido analisar que os alunos, que estão na faixa dos 20 anos, fizeram os primeiros anos do Ensino Fundamental na década de 1990. Os que estão na faixa dos 30 anos, estudaram nos anos de 1980. O aluno com 43 anos estudou ao final da década de 1970 e o aluno com 63 anos estudou nos primeiros anos ao final dos anos de 1960. Portanto, os alunos mais jovens tiveram suas primeiras experiências com leitura há 20 anos.

Segunda Pergunta: Você considera que leu muito ou pouco na escola? Justifique.

Gráfico 2- Você considera que leu muito ou pouco na escola?



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Analisando os resultados da segunda questão, dos 17 alunos, somente 3 leram muito na escola (18%) e 14 leram pouco (82%).

Com relação à justificativa à resposta, os 18% que leram muito na escola disseram que sempre existiu motivação para leitura, como, por exemplo, ir à biblioteca toda semana para fazer leituras e retirar livros, participar de rodas de conversa para apresentar o livro que tinham lido durante a semana, propostas de leitura feitas pelo professor, semana do livro, oficina de leitura e teatro. Um dos alunos apontou que a biblioteca da escola era seu lugar preferido.

Dos 18 % que fizeram muita leitura, além do que a professora exigia em sala de aula, liam contos diversos, livros literários como Dom Casmurro, O diário de Anne Frank, Auto da Barca do Inferno, Os Lusíadas, poemas diversos, peças de teatro, jornais, revistas de ciências, livros de romances e livros de mistério. Um dos alunos disse que, além de todas estas leituras, quando mais novo era apaixonado pelas tirinhas do Ziraldo e do Quino, por gostar muito de ler.

Os 82% dos alunos que responderam terem lido pouco na escola, apresentaram como justificativas a falta de incentivo em casa e na escola, falta de interesse para ler, a leitura era obrigação, motivos estes, para eles, sem significado algum. Justificam também que o acesso a livros, tanto na escola como fora dela, era difícil, principalmente para os que não tinham condição financeira para comprar.

No questionário foi relatado pelos 82% de alunos de pouca leitura que ela era realizada como uma obrigação através de livros solicitados pelos professores para realização de provas ou trabalhos, geralmente eram livros de poesia e crônicas. Além deste tipo de leitura, havia a leitura própria para “o passar de ano”, em que o aluno decorava para fazer prova, não sendo algo significativo ao conhecimento que levaria para o resto da vida, já que o que era decorado logo se esquecia.

Cafiero (2010, p. 86) afirma, “ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor deve ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida”.

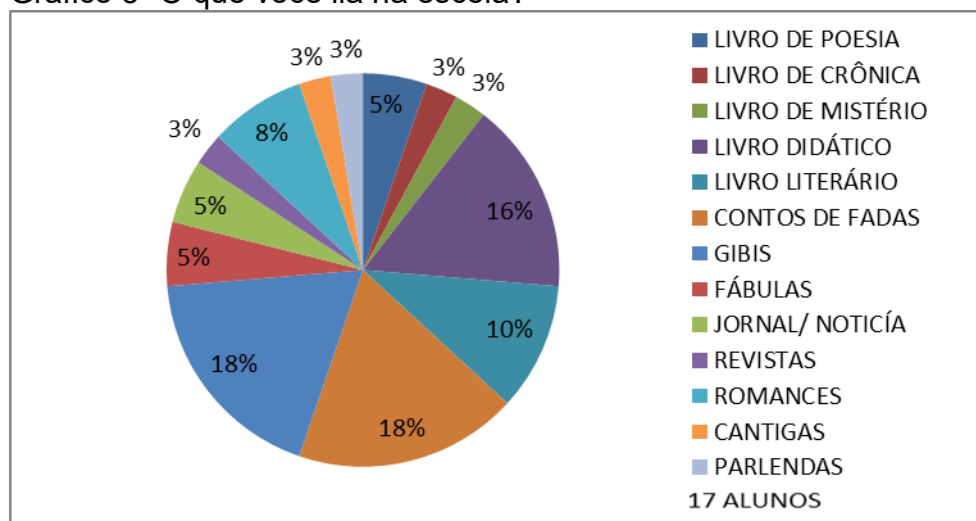
Conforme já mencionado neste trabalho por Colomer; Camps (2002, p. 91). “O papel da leitura não é ler para aprender a ler, mas ler por um claro interesse em saber o que diz o texto para algum propósito bem definido”. Nessa linha de pensamento, não faz sentido ler para decorar.

Em uma perspectiva democrática, a escola para Brakling (2014, p. 309): “é instituição social com finalidade específica: possibilitar ao aluno o acesso orientado e sistematizado à parcela do conhecimento produzido social e historicamente, selecionado por ela como relevante para a construção do cidadão”.

Ao que tudo indica, para 82% dos que responderam ter lido pouco na escola, não houve acesso a boas situações de leitura.

Terceira Pergunta: O que você lia na escola?

Gráfico 3- O que você lia na escola?



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

A análise às respostas da pergunta acima apresenta que (5%) liam Livros de Poesia, (3%) Livros de Crônica, (3%) Livro de Mistério, (16%) Livro Didático, (10%)

Livro Literário, (18%) Contos de Fadas, (18%) Gibis, (5%) Fábulas, (5%) Jornal/ Notícias, (3%) Revistas, (8%) Romances, (3%) Cantigas, (3%) Parlendas. Também apontam a leitura dos conteúdos da Cartilha Caminho Suave.

Paulo Freire chama atenção para a leitura do mundo, que antecede a leitura da palavra, de modo que é por meio da linguagem que o indivíduo reconhece os significados da cultura que vive, estabelece relações entre as informações e constrói sentido para si e para o mundo, sendo de grande importância a leitura na escola.

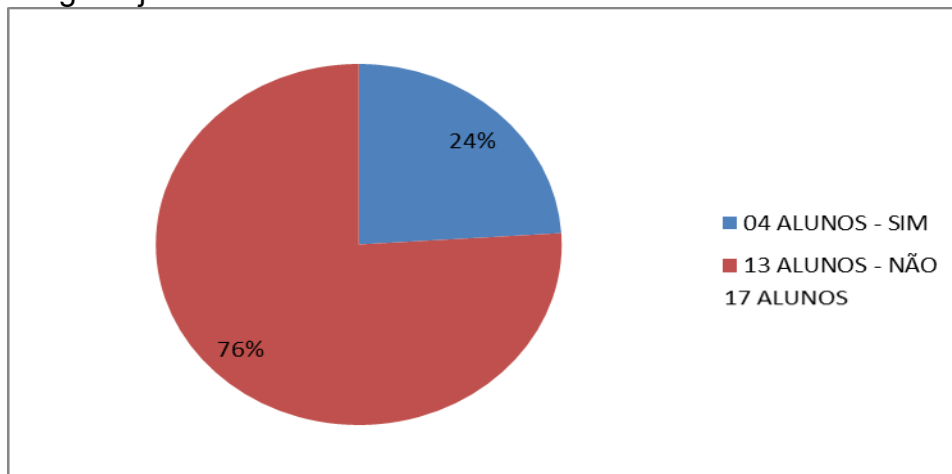
Colaboram com essa ideia, Colomer; Camps (2020, p. 90), quando discorrem:

A condição básica e fundamental para um bom ensino de leitura na escola é a de restituir-lhe o sentido de prática social e cultural, de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio para ampliar suas possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem e se envolvam no interesse por compreender a mensagem escrita.

A mensagem dos autores acima parece clara, cabe à escola trabalhar com atividades de leitura que sejam significativas e contextualizadas, isto é, façam parte da prática social dos alunos enquanto cidadãos.

Quarta Pergunta: O (a) professor (a) ensinava os diferentes propósitos ou objetivos de leitura nas atividades de leitura? Ou seja, ele ensinava que nós lemos para atingir objetivos diferentes?

Gráfico 4- O (a) professor (a) ensinava os diferentes propósitos ou objetivos de leitura nas atividades de leitura? Ou seja, ele ensinava que nós lemos para atingir objetivos diferentes?

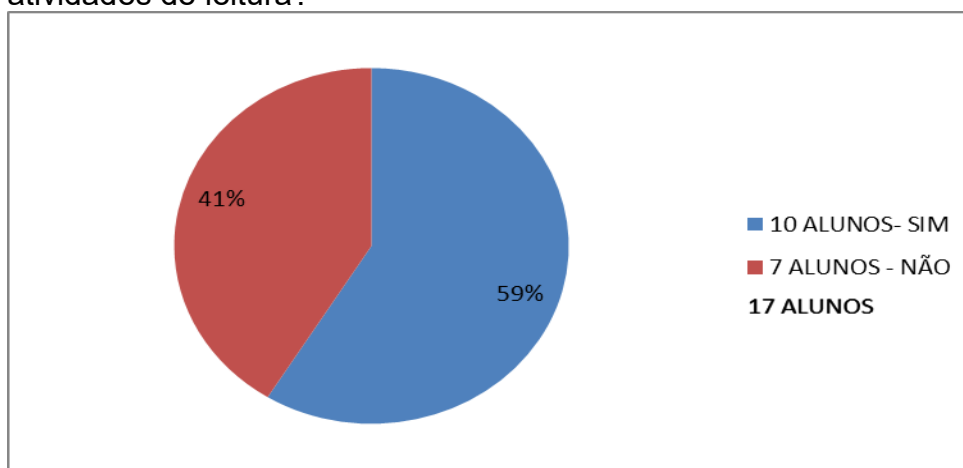


Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Na quarta pergunta, 4 alunos (24%) responderam que “SIM”, o professor ensinava os diferentes propósitos ou objetivos das leituras. Dos 17 alunos, 13 deles (76%) responderam que “NÃO”, o professor não ensinava os diferentes propósitos ou objetivos das leituras. Observa-se que a maioria não teve acesso a professores que trabalhavam com o ensino de diferentes propósitos de leitura.

Quinta Pergunta: O (a) professor (a) trabalhava com diferentes gêneros textuais nas atividades de leitura?

Gráfico 5- O (a) professor (a) trabalhava com diferentes gêneros textuais nas atividades de leitura?

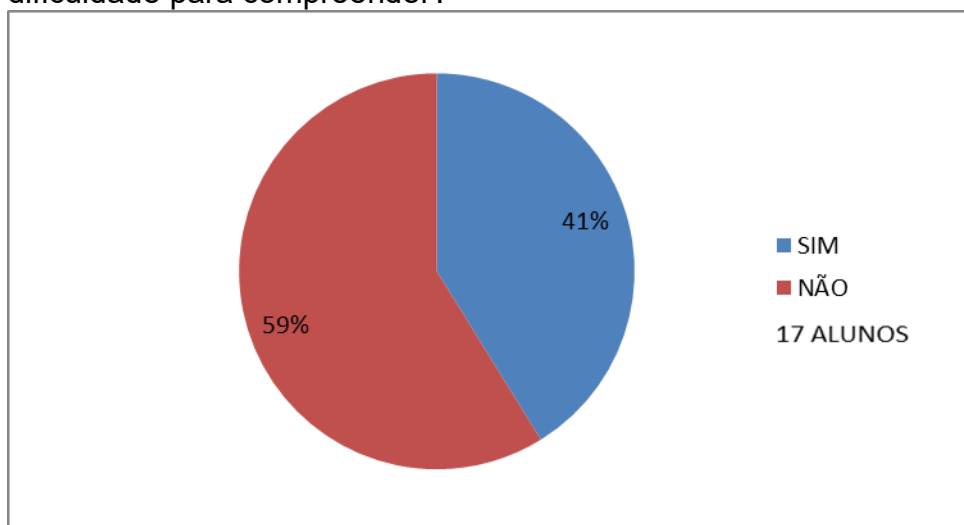


Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

Sobre a pergunta acima, 10 alunos (59%) responderam que “SIM”, os professores trabalhavam com diferentes gêneros textuais na leitura. Assim, 7 deles (41%) responderam que “NÃO”, os professores não trabalhavam com diferentes gêneros.

Sexta Pergunta: Atualmente, na MAIORIA dos textos ou livros que lê, você encontra dificuldade para compreender?

Gráfico 6- Atualmente, na MAIORIA dos textos ou livros que lê, você encontra dificuldade para compreender?

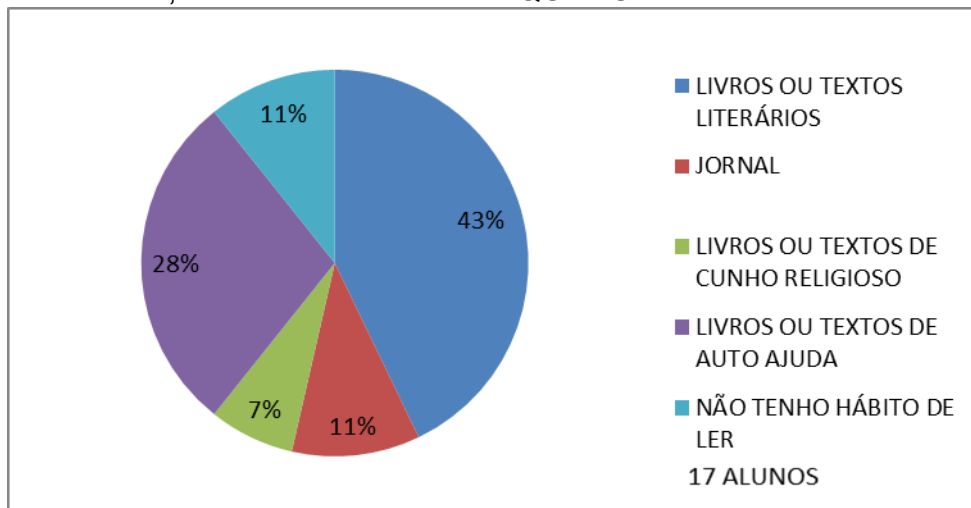


Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

O Gráfico 6 aponta que, na maioria dos textos ou livros que os alunos da Pedagogia leem, 7 (41%) possuem dificuldades na compreensão e que 10 (59%) não possuem dificuldades em compreender as leituras que fazem.

Sétima Pergunta: Independente das leituras solicitadas no curso de Pedagogia, atualmente, o que você lê com MAIS FREQUÊNCIA?

Gráfico 7- Independente das leituras solicitadas no curso de Pedagogia, atualmente, você lê com MAIS FREQUÊNCIA:



Fonte: Elaborado pelo Autor (2020).

A análise do gráfico permite apresentar que do total de 17 estudantes:

- 7 alunos (43%) lê com mais frequência Livros ou Textos Literários;
- 5 alunos (28%), lê com mais frequência Livros ou Textos de Autoajuda;
- 2 alunos (11%), lê com mais frequência Jornal;
- 2 alunos (11%), não têm o hábito de ler;
- 1 aluno (7%), lê Livros ou Textos de Cunho Religioso.

Percebe-se que dos 17 alunos do curso de Pedagogia, 8 deles (47%) leem textos de autoajuda, de cunho religioso ou não têm o hábito de ler, enquanto 9 (53%), leem textos literários e jornal.

De acordo com o apresentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as habilidades de leitura não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana.

Oitava Pergunta: O que a Leitura representa para você?

De modo geral, os alunos responderam que a leitura representa a formação humana; é uma fonte enriquecedora para o crescimento pessoal e profissional; traz muito conhecimento; ajuda o indivíduo a se expressar melhor, tornando a pessoa um

ser crítico. Também afirmaram ser uma forma de lazer, é a porta para o mundo e para a liberdade, o conhecimento para exercer a cidadania no mundo em que vivemos. Segundo um aluno, Graduando (2020):

[...] hoje vemos a importância que ela tem na vida de uma pessoa e a falta que ela faz quando não executada desde pequenos, pois é através dela que conseguimos compreender diversos assuntos, temos argumentos para defender nosso ponto de vista e sermos mais críticos em relação a determinado assunto.

Para Martins (2006, p.19):

[...] a psicanálise enfatiza que tudo quanto de fato impressionar a nossa mente jamais é esquecido, mesmo que permaneça muito tempo na obscuridade do inconsciente. Essa constatação evidencia a importância da memória tanto para a vida como para a leitura[...].

A fala do último aluno traz a conclusão de como é importante a leitura ser trabalhada desde os primeiros anos de escolaridade.

A pergunta que deu origem à aplicação do questionário, conforme apresentada no início do capítulo foi: “Como se deu a formação em leitura nos primeiros anos de escolaridade de futuros professores?”

Após a análise das respostas obtidas pelo questionário é possível levantar algumas considerações:

- A maioria dos estudantes de Pedagogia recebeu formação em leitura nos anos de 1990;
- A maioria respondeu que leu pouco na escola, mesmo assim leu diferentes gêneros textuais, embora os professores não explicassem os propósitos ou objetivos da leitura;
- A maioria não tem problemas em compreender a maioria dos textos ou livros que lê, mas é a minoria que lê textos jornalísticos e literários;
- Reconhecem a importância da leitura para o crescimento pessoal e profissional das pessoas.

Diante do exposto neste capítulo fica um questionamento para futuras pesquisas: como estes futuros professores trabalharão a leitura com os alunos dos anos iniciais do ensino Fundamental?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos questionamentos e dos objetivos propostos para o trabalho foi possível compreender o quanto a leitura, partindo do processo de alfabetização, do desenvolvimento da autonomia leitora e da capacidade de leitura, contribuem para que cidadãos sejam mais autônomos. Saber ler e escrever é uma forma de inclusão social, pois leva a pessoa a buscar algo melhor para sua formação e para sua vida.

Quando nos atentamos para os índices de analfabetismo no Brasil encontramos pistas sobre como o tema vem sendo tratado há muito tempo. Há fragilidades nas ações oficiais em favor da aprendizagem da leitura e da escrita para toda a população, os altos índices de analfabetismo estão longe de serem resolvidos.

É possível determinar o grau de domínio das habilidades de leitura a partir do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) que tem como objetivo mensurar o nível de alfabetismo da população brasileira entre 15 e 64 anos.

Aumentar os anos de escolarização da população é tão importante quanto a abolição do analfabetismo.

É função da escola formar a sociedade para a autonomia e, nesse sentido, o conhecimento é estruturante para a busca de direitos e o reconhecimento de deveres. Desenvolver conhecimento é um dos eixos básicos do processo ensino aprendizagem e que cabe à escola trabalhar.

Assim, a leitura se insere como eixo importante neste processo de aquisição do conhecimento, entretanto é necessária mudança de concepção do que seja ler, pois ler é mais que decodificar, é considerar o leitor e o texto escrito. É levar em conta os objetivos de leitura, os melhores procedimentos e os conhecimentos prévios do leitor. Não é fácil desenvolver leitores competentes se não houver reflexão sobre o conteúdo e a forma de ensinar a ler para além da decodificação.

Os autores e os documentos estudados contribuíram para a compreensão do processo de leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental, pois são unânimes quanto à importância da leitura enquanto competência que deve ser iniciada na alfabetização e tornar-se mais complexa para formar o leitor cada vez mais proficiente em leitura.

Identificamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta para a articulação da leitura com a cultura digital, bem como faz alusão às Tecnologias

Digitais da Informação e Comunicação quando trata da leitura no transcorrer dos anos ou séries escolares. Consideramos certa contradição no sentido de que, buscase zerar os índices de analfabetismo e há orientações para a construção de um currículo voltado para a cultura digital.

O Programa Ler e Escrever da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, documento objeto de estudo neste trabalho, faz articulação entre formação docente, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos, além de promover outros subsídios para o trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

As Expectativas de Aprendizagem constituem um conjunto de conhecimentos, atitudes, saberes, práticas, valores, conteúdos, ações e atividades esperadas, projetadas, desejadas, sobre determinado agir, determinada pessoa, em determinado nível, grau ou modalidade da educação. A partir delas é possível levantar os gêneros textuais para ensinar a ler, uma vez que estão a serviço das expectativas, dos conteúdos e das atividades de leitura.

Por meio de práticas ou ações planejadas de leitura, a escola pode avançar na construção da cidadania e da inclusão social.

Com relação à análise dos questionários respondidos pelos futuros professores, a fim de conhecer como se deu a formação em leitura deste público, consideramos que, embora a maioria (82%) tenha respondido que leu pouco na escola e que o professor não ensinava os propósitos de leitura (76%), mesmo assim, 59% responderam que os professores trabalhavam diferentes gêneros textuais. Do total de alunos, 59% não têm dificuldade para compreender as leituras que realizam atualmente. Com relação aos gêneros textuais, 53% leem textos literários e jornais e, 47% leem textos de auto ajuda e/ou de cunho religioso.

Diante do exposto, ficaram dois questionamentos para futuras pesquisas: Como estes futuros professores trabalharão a leitura com os alunos do Ensino Fundamental, uma vez que há orientações do que cada ano ou série deve atingir em termos de leitura, bem como há orientações sobre quais gêneros textuais ler em cada ano ou série. Será que os futuros professores têm clareza do que sejam gêneros textuais? Este é o segundo questionamento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. D. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo - SP: Atlas, 2001.

Brasil. **Base Nacional Comum Curricular- Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso 18 jan. 2020.

BRAGA, A. C.; MAZZEU, F. J. C. **O Analfabetismo no Brasil: Lições da História** 2017. Disponível: <<https://docs.google.com/document/d/1OgUFQvp6TiECTkhtxrQbFz2EZ32VFRFRsVil2u-Hbx8/edit>>. Acesso 01 jul. 2019.

BRAKLING, K. L. Modalidades organizativas e modalidades didáticas no ensino de linguagem verbal. In: **Ler e Escrever - Guia de Planejamento e Orientações Didáticas 2012**. 04. ed. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2014. p. 284 - 312.

BRAKLING, K. L. **Orientações Didáticas Fundamentais sobre as Expectativas de Aprendizagem de Língua Portuguesa**. Disponível: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/963.pdf>>. Acesso 28 abr. 2020.

BRASIL. Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 junho 2013, Seção 1. p. 59.

CAFIERO, D. **Educação para o Convívio Republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania?** "In:" Explorando o Ensino: Língua Portuguesa. Brasília: PDE, 2010. p.86-96.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a Ler, Ensinar a Compreender**. São Paulo: Artmed, 2002.

COORDENAÇÃO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – CGEB. **Expectativas de Aprendizagem da Língua Portuguesa**. Disponível: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/ExibImagem.ashx?isnsaj=570&arq=S>>. Acesso 18 mar. 2020.

CRESWELL, J. W. (2007) **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Port Alegre: Artmed, 2007.

ESCREVER, L. **Guia de Planejamento e Orientações Didáticas**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2014.

SÃO PAULO. **Programa Ler e Escrever- Apresentação 2010**. Disponível: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjklkjaslkA=260&manudjsns=0&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>>. Acesso 16 mar. 2020.

FREIRE, P. **A Importância do ato de Ler**. 23 Ed. São Paulo: Cortez, 1981.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Analfabetismo**. Disponível: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>>. Acesso 08 20 jul. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo - SP: Atlas, 2002.

IG. Último segundo. **Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos e a maioria é preta ou parda**. Disponível: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2017-12-21/analfabetos-brasil-ibge.html>>. Acesso 13 mai. 2019.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL - INAF. **Pesquisa gera Conhecimento o Conhecimento Transforma**. Disponível: <http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso 08 mai. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Disponível: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>>. Acesso 01 jul. 2019.

LAKATOS, E. M; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, M. H. **O que é Leitura: Coleção primeiros passos**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MONTENEGRO, I. P. **Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)**. Disponível: <<https://ipm.org.br/inaf>>. Acesso 21 ago. 2019.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

NEVES, F. **Gêneros Textuais: quais são?** Disponível: <<https://www.normaculta.com.br/generos-textuais/>>. Acesso 26 mar. 2020.

NUNES, C. **As Expectativas de Aprendizagem: lista de conteúdos ou horizontes inspiradores 2017?** Disponível: <<https://tutores.com.br/blog/as-expectativas-de-aprendizagem-lista-de-conteudos-ou-horizontes-inspiradores/>>. Acesso 19 mar. 2020.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de Metodologia Científica**. Projeto de Pesquisa, TGI, TCC, Monografias, Dissertações e Teses. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. **Língua Portuguesa**. Disponível: <<https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>>. Acesso 29 abr. 2020.

PEREZ, L. C. A. **Gêneros Textuais**. Disponível: <<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/conceito-generos-textuais.htm>>. Acesso 26 mar. 2020.

PEREZ, L. C. A. **Gêneros Textuais**. Disponível: <<https://www.portugues.com.br/redacao/generos-textuais.html>>. Acesso 24 mar. 2020.

RANGEL, E. O. **Educação para o Convívio Republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania?** .In:” Explorando o Ensino: Língua Portuguesa. Brasília: PDE, 2010. p.183-186.

ROJO, R. Educação para o Convívio Republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? .In: **Explorando o Ensino: Língua Portuguesa**. Brasília: PDE, 2010. p.19.

SILVA, A. M. **Leitura e escrita no processo de alfabetização**. Disponível: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/leitura-e-escrita-no-processo-de-alfabetizacao/50893>>. Acesso 12 nov. 2019.

SOLE, I. **Estratégias de Leitura**; 6. Ed. Porto Alegre: Artimed, 1998.

TEBEROSKY, A. **Além da Alfabetização**. 4. ed., São Paulo: Ática, 2007.

THOMAZ, J. R. **A Relação entre a Leitura e a Alfabetização 2019**. Disponível: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-entre-a-leitura-e-a-alfabetizacao/20116>>. Acesso 15 jan. 2020.

TORRES, R. M. **Analfabetismo y alfabetizacion en America Latina y Caribe: entre la inercia y la ruptura**. Perspectives, Paris, v. 20, n. 4, p. 513, 1990.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o ensino e a Aprendizagem**. 2. ed., São Paulo: Ática, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE – A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Aluno

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: “Leitura nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental I”, que tem como pesquisadora responsável Vanessa Barbosa de Oliveira Mello, portadora do RG 45.212.620-4, estudante do 8º Semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga – FAIBI.

Esta pesquisa pretende averiguar como se deu a formação leitora de futuros professores que atuarão nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Justifica-se a escolha da turma de 4º Ano de Pedagogia por estarmos passando por uma Pandemia “COVID-19”, de forma que este público para a pesquisa, é mais acessível para o momento vivenciado, ao qual não se pode ter aglomerações.

O motivo que nos leva a fazer este estudo refere-se à realização do Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga.

A pesquisa contará com um questionário que deverá ser respondido pelos alunos do 4º Ano de Pedagogia no qual o contato será feito somente por e-mail.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados obtidos na pesquisa serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa o identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 3 anos.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável, Vanessa Barbosa de Oliveira Mello, qualquer dúvida entrar em contato pelo e-mail: vanessa.b.olliveira@gmail.com ou pelo telefone: (16)99771-3460.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, a importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, concordo em participar da pesquisa “Leitura nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental” e autorizo a divulgação das informações fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado identifique o participante.

Eu, _____, aluno (a) do 4º Ano da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ibitinga – FAIBI, concedo minha participação na pesquisa “Leitura nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental I”.

Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados.

Autorizo, ainda, a publicação das informações fornecidas em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados dos participantes não sejam divulgados.

Ibitinga, 28 de julho de 2020.

Assinatura do responsável pela autorização

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE – B

QUESTIONÁRIO

Esse questionário faz parte da pesquisa realizada por Vanessa Barbosa de O. Mello – aluna do P4 cujo título é Leitura nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental.

Atenção! As informações a serem fornecidas por meio desse questionário devem se reportar aos anos iniciais de escolaridade (6 ou 7 anos aos 10 anos de idade). Fase correspondente aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

1- Qual a sua idade? (..... anos).

2- Você considera que leu muito ou pouco na escola?

() muito

() pouco

Justifique:

3- O que você lia na escola?

4- O (a) professor (a) ensinava os diferentes propósitos ou objetivos de leitura nas atividades de leitura? Ou seja, ele ensinava que nós lemos para atingir objetivos diferentes?

() sim

() não

5- O (a) professor (a) trabalhava com diferentes gêneros textuais nas atividades de leitura?

() sim

() não

6- Atualmente, na MAIORIA dos textos ou livros que lê, você encontra dificuldade para compreender?

() sim

() não

7- Independente das leituras solicitadas no curso de Pedagogia, atualmente, você lê com MAIS FREQUÊNCIA: (pode assinalar mais de um item).

- ☐ Livros ou textos literários.
- ☐ Jornal.
- ☐ Livros ou textos de cunho religioso.
- ☐ Livros ou Textos de autoajuda.
- ☐ Não tenho o hábito de ler.

8- O que a leitura representa para você?
