

LEITURA: A PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO LEITORA

READING: THE TEACHING PRACTICE ON THE READER FORMATION

Aline de Araujo Mello Baltazar¹

Samira Casagrande²

RESUMO: O presente artigo tem como intuito verificar como as professoras do 3º ano do Ensino Fundamental trabalham a leitura no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, no referencial teórico foram apresentadas as ideias de diferentes autores referentes ao significado da leitura e a importância de utilizar estratégias para que a criança seja capaz de criar sentido para o texto e, assim, tornar-se um leitor proficiente. Desse modo, foram tratados assuntos como o significado da leitura, o ensino da leitura por meio das estratégias, a criação do sentido e a proficiência leitora. Para a produção deste artigo foi realizada uma pesquisa bibliográfica e de campo, em uma abordagem qualitativa. Foram pesquisadas seis professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública estadual da cidade de Araranguá- SC. Diante desta pesquisa, percebeu-se que a leitura é vista pela maioria das professoras entrevistadas como um importante instrumento de aprendizagem da escrita, embora ainda caracterizem um ensino das habilidades leitoras por meio das tradicionais metodologias de decodificação. Percebeu-se ainda que as professoras possuem dificuldades de compreender o que são as estratégias de leitura e como elas podem ser inseridas no processo de ensino, visando à autonomia da criança para que ela possa dar o sentido ao texto e, por consequência, ter uma leitura significativa e proficiente.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Leitor proficiente. Estratégias de leitura.

ABSTRACT: This article had as aim to check on how it is being applied the teaching of reading in schools. Thus, in the theoretical references, were presented the ideas of different authors regarding the meaning of the reading and the importance of using strategies for the child to be able to create meaning for the text and hence become a proficient reader. Therefore, were treated subjects such as the meaning of reading, the teaching of reading by means of strategies, the creation of the sense and the proficient reader. For the production of this article, bibliographic and field researches were conducted, in a qualitative approach. Were surveyed six teachers of the 3rd year of Elementary Education in public schools in the city of Araranguá - SC. In this study, was noticed that the reading is seen by the majority of the teachers interviewed as an important instrument of writing learning, what characterizes the

¹ Acadêmica formanda do Curso de Pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC. Email: alinearaujomello@hotmail.com.

² Professora Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Email: sca@unesc.net.

teaching of reading skills by means of traditional methodologies of decodification. It was also noticed that the teachers have difficulties to understand what the reading strategies are and how they can be inserted in the teaching process, aiming to the autonomy of the child so that he/she can give meaning to the text and therefore, have a meaningful and proficient reading.

KEYWORDS: Reading. Proficient reader. Reading strategies.

1 INTRODUÇÃO

A leitura é um dos assuntos de maior importância na prática educacional, principalmente nos anos iniciais, em que a criança está em fase de novas descobertas e adquirindo novos conhecimentos na sua caminhada escolar. Ler não significa apenas decodificar palavras, mas sim, ampliar os saberes para se tornar leitor autônomo dos seus próprios pensamentos.

No contexto da aprendizagem, o objeto de leitura torna-se um instrumento de mediação entre o leitor e o aprender, o que é caracterizado pelo acesso às novas informações e variações/gêneros textuais. Dentro das concepções de linguagem e na prática histórico-cultural, a criança passa pelo processo de interação com os textos e a escrita, o que traz a compreensão da leitura a partir do seu significado.

No processo da leitura significativa, o educador tem o papel fundamental de promover estratégias, motivações e habilidades para que a criança possa compreender, interpretar e interagir com o texto, a fim de refletir sobre o novo conhecimento a ser adquirido. Nesse processo de leitura, é importante que a criança tenha acesso aos mais diversificados tipos de textos, no qual ela irá explorar e conhecer outros tipos de linguagens, reconhecer novas palavras e, possivelmente, tornar-se um leitor proficiente.

Desse modo, ao dar importância na relação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem da leitura, o interesse pela pesquisa surgiu a partir das observações constatadas durante o estágio obrigatório dos Anos Iniciais, mais especificamente na turma do 3º ano, na qual se observou que as práticas de leitura eram voltadas apenas para o livro didático (leituras individuais e coletivas) e que os “incentivos leitores” eram feitos semanalmente, quando as crianças iam à biblioteca buscar livros ou trocá-los.

Sendo assim, surgiu o seguinte problema: De que forma as professoras do 3º ano do ensino fundamental trabalham a leitura enquanto processo de ensino-aprendizagem? Assim, ao abordar esse assunto, a pesquisa foi norteada a partir das seguintes questões: Como surgiu a leitura? O que é leitura? O que é leitor proficiente e quais as suas características? Quais as estratégias de leitura?

O objetivo dessa pesquisa foi o de verificar como as professoras do 3º ano do Ensino Fundamental trabalham a leitura no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivos específicos: compreender como surgiu a leitura; entender o que é leitura; analisar as características do leitor proficiente e destacar a importância das estratégias de leitura.

Assim, no referencial teórico o trabalho ficou dividido em quatro títulos. No primeiro título *Caminhos tomados historicamente pela leitura*, buscou-se apresentar a origem e a trajetória que a leitura percorreu ao longo do tempo, desde a descoberta da escrita até o processo de ensino nos dias atuais. No segundo título: *Afinal, o que é leitura?*, foram abordadas as concepções de autores referentes ao significado da leitura e de como a escola pode desenvolver o ensino dentro dessas perspectivas. O terceiro título: *Leitor proficiente: a leitura para além do código escrito*, tratou sobre o que é ser um leitor proficiente e quais as habilidades que ele desenvolve para compreender a leitura e criar sentido ao texto. E, no quarto título: *Estratégias para um ensino da leitura proficiente*, foram abordadas as possibilidades de mediação que o professor poderá exercer no seu trabalho, dando enfoque para o ensino da leitura por meio das estratégias.

A pesquisa foi realizada mediante a uma abordagem qualitativa e de natureza básica. Para a coleta de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada contendo seis perguntas relacionadas ao significado e ensino da leitura. Os procedimentos se deram por meio da pesquisa a campo, na qual foram entrevistadas seis professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, em cinco escolas da rede pública estadual da cidade de Araranguá-SC (in loc.). Na análise de dados, as perguntas foram categorizadas em dois eixos: A leitura no contexto escolar: a visão docente e O ensino da leitura

Portanto, as contribuições desta pesquisa poderão proporcionar para o educador uma reflexão sobre as suas práticas de interação com o aluno, a fim de oportunizar novas experiências de leitura e torná-lo um leitor proficiente.

2 CAMINHOS TOMADOS HISTORICAMENTE PELA LEITURA

A leitura em um contexto cultural, social e histórico passou por um longo processo de adaptação a partir do surgimento da escrita. No decorrer da história da escrita, os povos antigos utilizavam-se de vários meios para se comunicar, dentre eles destacavam-se as figuras rupestres, a escrita pictográfica/cuneiforme, os hieróglifos e, mais tarde, o alfabeto. Durante a Idade Média, com o surgimento do alfabeto, a escrita passou a ser um dos principais meios para o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Conforme DeNipoti (2002, p.98-99):

Foi em virtude do cristianismo que, durante a Idade Média, as técnicas pedagógicas de ensino da leitura se multiplicaram. A história da leitura nesse período é possibilitada pelo que remanesceu dessas técnicas. O ensino da leitura era feito visando principalmente às orações e os textos religiosos, sendo as bibliotecas mantidas quase que exclusivamente nos mosteiros. Às crianças do medievo, buscava-se ensinar o alfabeto através de tábuas, de micrografias, de bordados ou de utensílios domésticos nos quais se apresentavam as letras. A disposição destas em seqüências lineares, horizontais, verticais ou circulares, permitia que se efetuasse um aprendizado precoce da leitura.

Em concordância a esse aspecto, Barbosa (1990) salienta que após as invasões bárbaras o acesso à alfabetização passou a ser apenas aos que se interessavam em seguir as doutrinações religiosas. Sendo assim, as crianças entravam na escola aos sete anos de idade e a metodologia utilizada era a de memorização e oralidade; “[...] o mestre falava e instruía e a criança ouvia e memorizava, pois saber era saber de cor.” (BARBOSA, 1990, p. 98). Nessa época, a oralização da leitura e da escrita era o meio mais comum de se adquirir o conhecimento, tanto para os ouvintes como para os leitores. A leitura em voz alta era muito utilizada também pelos monges escribas, que no ato de transcrever os manuscritos pronunciavam as palavras a todos do *scriptorium*.

No decorrer do tempo, a leitura ganhou espaço não só nos mosteiros, mas também nas universidades. No entanto, devido à escassez e restrição aos livros, o professor utilizava-se de métodos orais (o ditado) para enunciar os textos aos estudantes. Conseqüentemente, o número de leitores e escritores aumentou, e junto veio à necessidade de maior produção de livros que contemplassem a demanda dos estudiosos e da nova clientela.

Surge então, no século XV, a primeira prensa móvel inventada por Johannes Gutenberg (1398-1468), nos anos de 1450, o que colaborou para que o livro obtivesse grandes êxitos em sua transformação, já que, antigamente, os manuscritos eram de difícil compreensão, decorrente da falta de pontuação, de espaçamento entre palavras e de não normatização ortográfica nos textos.

No entanto, a nova técnica inventada por Gutenberg introduz transformações rápidas. Estabelece-se uma paginação mais visual e a divisão do texto por capítulos, exemplos de recursos introduzidos para facilitar a leitura. Nos domínios da escrita, os tipógrafos impõem a normatização ortográfica das palavras. [...] Além disso, há uma substituição da letra gótica pela itálica. A pontuação também é normatizada. (BARBOSA, 1990, p.102-103).

Ainda segundo o autor, com as técnicas de Gutenberg o livro tornou-se um instrumento valioso para a Igreja, visando à propagação da doutrina religiosa e o acesso à palavra de Deus por meio dos conteúdos impressos. Com isso, grande parte da população, principalmente de outros países, passou a ser alfabetizada. A partir do século XVII, a leitura não se limitou apenas às obras religiosas, surgindo assim novos escritores e outros tipos de obras mais populares, como almanaques, contos, romances, etc.

Em meio a essa propagação literária, Barbosa (1990) ressalta que na época de 1761 alguns escritores populares dedicaram seus estudos e teorias a favor dos ensinamentos e condutas infantis. Rousseau (1712-1778), por exemplo, publicou livros que se destinavam à educação e aos ensinamentos morais da criança, o que partia do princípio de que ela era um ser inato e precisava dos ensinamentos dos pais para futuramente ser um adulto sociável, bem-sucedido e feliz. Ao estabelecer essa utilidade do ensino familiar e a necessidade de comunicação, houve o processo de aprimoramento da leitura e alfabetização por meio dos preceptores e, posteriormente, à escola pública.

Assim, com as novas perspectivas de alfabetização, a educação passou a ganhar novos rumos direcionados aos ensinamentos da leitura e da escrita. No Brasil, por exemplo, Mortatti (2006) demonstra que na década de 1950 o ensino da leitura passou a ser baseada nas chamadas “cartas de ABC”, que focava o ensino por meio do método sintético. Com isso,

além do sintético, surgiu o método analítico e em seguida a aquisição do uso de cartilhas nas escolas.

Mortatti (2006, p. 10) ressalta ainda que, com o passar do tempo, essas técnicas de ensino passaram a ser questionadas “em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças.” Desse modo, ampliou-se a proposta de desmetodização, o que foi caracterizado a partir da Psicogênese de Emília Ferreiro, que baseava os seus estudos do desenvolvimento da criança por meio do Construtivismo de Jean Piaget (1896-1980). Mediante esses estudos, foi desenvolvida a capacidade da criança para que ela pudesse ser preparada para a iniciação da escrita conforme as habilidades cognitivas instauradas durante o período preparatório.

Contudo, no decorrer do tempo, a escrita tornou-se fundamental para o avanço e aprimoramento da leitura, principalmente no período em que a criança está se adaptando às novas linguagens e manifestações da escrita em seu cotidiano. Desse modo, surge uma nova forma de trabalhar a leitura e escrita, atualmente conhecida como Letramento, que segundo Soares (2004, p. 97) é “[...] entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais [...]”, ou seja, é apropriar-se da escrita de modo a contemplar a leitura da realidade em que se está inserido. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas que envolvem a leitura buscam unir o ensino e aprendizagem de forma a integrar a realidade da criança, trazendo os aspectos do conhecimento prévio de modo a incluí-los nos planejamentos didáticos.

Portanto, observa-se que a leitura em seu processo histórico e social passou por várias etapas até se tornar um dos principais fundamentos para a prática da alfabetização e letramento, o que traz para a atualidade o desafio de compreender as novas definições e características do leitor proficiente em seu desenvolvimento literário.

3 AFINAL, O QUE É LEITURA?

Atualmente, a leitura em suas amplas concepções e significâncias pode ser definida como um processo de interação no qual o leitor compreende e constroi o significado

a partir do texto, transformando-se em um ser reflexivo e explorador do saber. Mas, antes de ter a experiência com a escrita, Freire (1991) destaca que, enquanto criança, a primeira leitura que temos é a de mundo, e que essa leitura precede toda e qualquer leitura da palavra escrita.

Assim, o significado da leitura pode ser obtido por meio dos conhecimentos prévios que cada indivíduo retém ao longo da sua vida, baseado nas experiências proporcionadas desde a sua infância. Em meio à alfabetização, a escrita é inserida no processo de ensino-aprendizagem do aluno sem significação ou conhecimento de mundo real no qual ele se insere – leitura de mundo –, o que torna a leitura do desconhecido uma forma de representação mecânica e assimilativa de conteúdos gramaticais pré-programados.

Segundo Foucambert (1994), ler não significa apenas decodificar palavras ou frases, mas trazer o sentido e o significado daquilo que se lê. É explorar o texto na essência, para que a partir do sentido o leitor possa refletir e criar novos conhecimentos. Nesse caso, a vinculação entre a leitura e a escrita colabora para o aprimoramento do bom leitor.

Em contrapartida, Britto (2012) enfatiza que podem ser atribuídas várias acepções e aplicações para a leitura, mas que o importante é compreender os sentidos que a sociedade atribuiu para essa palavra. O autor destaca alguns aspectos que são relativos ao contexto da palavra que são atribuídos à decifração, interpretação e percepção.

Em meio a esses aspectos, a leitura de contas de água e/ou luz, por exemplo, não pode ser relacionada como leitura, mas pode ser equiparada como leitura óptica, ou seja, nessa atividade a decifração dos números é apenas um ato mecânico utilizado por um instrumento de medição. Por outro lado, a leitura de mão, a leitura de filme e a leitura de imagem trazem aspectos expressivos e demonstram dimensões intelectuais e sensitivas ao indivíduo, o que não caracteriza o ato de ler, e sim a interpretação do objeto visto. E, por último, a leitura de jogo, que geralmente é feita por torcedores e comentaristas, que expressam a sua opinião em meio às situações específicas do jogo, o que torna a sua ação mediada às percepções visuais e intelectuais.

Ainda para o autor, “o texto escrito aparece como o elemento base do ato de ler, de tal forma que as significações possíveis estão no plano da linguagem verbal codificada pela escrita.” (BRITTO, 2012 p. 21). Assim, acredita-se na concepção de que a leitura está

caracterizada apenas em forma de texto escrito e que as leituras citadas pelo autor são formas de decifrar, interpretar e perceber as expressões empíricas da sociedade.

Mediante as ambiguidades que o significado da leitura comporta, é possível perceber a sua importância envolvida nos processos interpretativos que trazem sentido ao leitor na busca de novos conhecimentos e que por meio da escrita e do sentido do texto a leitura traz novas perspectivas da realidade e formas de ver o mundo.

Tendo em vista esse processo de aprimoramento da leitura, Solé (1998, p. 22) destaca que a leitura torna-se significativa a partir do momento em que o “leitor ativo processa e examina o texto”, estabelece objetivos para a leitura e exercita seus conhecimentos prévios de modo a alcançar seus objetivos. É nesse ato que se podem destacar algumas interações entre o leitor e o objeto de leitura, no qual a possibilidade de aprimorar a compreensão do texto é a partir das estratégias que cada leitor possui ou que o educador poderá aplicar para melhores resultados no ensino da leitura em sala de aula.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa dizem que a leitura é caracterizada como um processo ativo, no qual o leitor cria significados nos textos e exerce o seu conhecimento sobre o assunto. Assim, a prática da leitura deve ter “como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura.” (BRASIL, 1997, p. 40).

Todavia, considera-se um leitor competente aquele que é capaz de compreender o que lê, utiliza estratégias para leitura, verifica as suposições dos textos, cria relações entre textos lidos e reconhece os variados sentidos do texto. Ressalta-se ainda que a leitura não deve ser tratada apenas como objeto de estudo, decodificação de palavras ou conversão de letras em sons, mas que o trabalho deve ser direcionado à aprendizagem do aluno por meio da diversidade de textos que englobam a realidade em que a criança está inserida.

No entanto, Zilberman (1982) descreve que no contexto escolar a leitura é encarada como um desafio instituído na prática pedagógica, na qual o livro didático é colocado como forma de metodologia a ser seguida e levada ao aluno apenas como um instrumento de estudo, interpretações textuais e aperfeiçoamento ortográfico. Para a autora:

São estes fatores que convertem o livro didático avesso da leitura [...]. E, constituindo-se, de certa maneira, no arquétipo do livro em sala de aula, acaba por exercer um efeito que embacia a imagem que a prática da leitura almeja alcançar. [...] O livro didático exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor. Propondo-se como auto-suficiente, simboliza uma autoridade contrária à natureza da obra de ficção que, mesmo na sua autonomia, não sobrevive sem o diálogo que mantém com seu destinatário. (ZILBERMAN, 1982, p. 21).

Desse modo, a prática do ensino da leitura torna-se um processo de adestramento e inferência apenas nas ações linguísticas, o que impede a autonomia da criança em relação ao aprofundamento literário, limitando a capacidade de exercer o seu conhecimento empírico e a aprendizagem por meio da reflexão.

4 LEITOR PROFICIENTE: A LEITURA PARA ALÉM DO CÓDIGO ESCRITO

O leitor proficiente é caracterizado como um dos principais agentes que transforma a leitura em um processo de compreensão por meio dos seus objetivos e análise da palavra escrita, que satisfaz as suas dúvidas referentes ao texto e questiona as formas pela qual o autor descreve as suas ideias. Assim, “o leitor não deve apenas ter expectativas sobre o que o autor vai comunicar, mas deve principalmente ter uma razão para fazer a leitura.” (CARVALHO, 1995, p. 10). Dessa maneira, ele pode ser descrito como alguém que dialoga e constroi ideias junto com o autor, trazendo para si novas experiências e conhecimentos que trarão competências e habilidades na sua relação com a leitura.

Concomitantemente, Souza (2012, p. 63) salienta que “Ler se aprende”, ou seja, para que o leitor se torne proficiente é preciso que seja ensinada primeiramente a habilidade da leitura. Assim, a autora cita três perspectivas que distinguem as habilidades do leitor em seu processo de compreensão e leitura proficiente, que são denominadas ascendente, descendente e interativa.

Segundo Souza (2012), na perspectiva ascendente o foco principal é o texto. Nela, o leitor buscará compreender detalhadamente o significado das palavras e das frases escritas, o que possibilitará a compreensão da mensagem que o autor quer transmitir por meio da decodificação e criação do sentido do texto. Já na perspectiva descendente o leitor criará o elo entre os seus conhecimentos prévios e as informações adquiridas sobre o texto que lerá, para

assim facilitar a sua interpretação e entendimento das questões levantadas pelo autor. Por outro lado, a perspectiva interativa está relacionada ao vínculo entre leitor - texto - autor, que amplia as necessidades do leitor em questionar e criar o seu próprio entendimento, trazendo para si o sentido e o posicionamento crítico em relação às ideias que o autor transmitiu por meio do texto.

Em meio a essas perspectivas, Souza (2012) defende que a leitura proficiente é um ato individual e que só é possível produzir o sentido do texto a partir das concepções do próprio leitor. Para tanto,

Ser proficiente em leitura não significa ter bom desempenho em todas as investidas diante de um texto. Ser proficiente significa ser estratégico, significa saber tomar decisões em cada evento de leitura, significa lançar mão de diferentes tipos de processamento textual, sejam ascendentes, descendentes ou compartilhados, dependendo do tipo de material enfrentado em relação ao seu conhecimento, dependendo dos seus objetivos, das suas condições físicas e emocionais, da situação em que se dá o ato de leitura e das suas competências linguísticas amplas e específicas à leitura. (SOUZA, 2012, p. 70-71).

Assim, no que diz respeito ao aspecto de compreensão, é necessário que o leitor proficiente seja capaz de explorar os textos a partir dos seus objetivos, análises e reiteração com a palavra escrita, o que promoverá a sensibilidade na elaboração do sentido e do envolvimento com a leitura.

Diante disso, Solé (1998) destaca ainda que a previsão, a verificação e a construção de hipóteses são fundamentais para que a criança construa o sentido e a interpretação do texto, o que refaz a ideia de que o conhecimento prévio é uma das principais características para se ter uma leitura eficaz. Desse modo, o professor deve instigar as crianças a participarem e interagirem, a fim de construírem juntos o significado do texto.

Nessa perspectiva, surge a importância de se trabalhar a leitura baseada nas relações que a criança possui com a palavra escrita, a fim de desenvolver as habilidades leitoras por meio das estratégias de ensino-aprendizagem da leitura.

5 ESTRATÉGIAS PARA UM ENSINO DA LEITURA PROFICIENTE

Ao analisar a importância das habilidades que se desenvolvem em meio à prática leitora, é possível perceber que esses são processos cognitivos que auxiliam o leitor em seus aspectos de interação e afinidade com o texto, o que o torna resultado das estratégias elaboradas para o aprimoramento dessas habilidades.

Segundo Kleiman (2001), as estratégias de leitura são distinguidas em duas modalidades, as estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas são as automatizadas pelo leitor, ou seja, são as leituras inconscientes que o leitor faz sem se utilizar de mecanismos estratégicos de compreensão (ler sem objetivos explícitos). Contrariamente, as estratégias metacognitivas têm como característica o engajamento do leitor perante as suas dificuldades de compreensão do texto, ou seja, o leitor exerce suas estratégias (lê, relê, procura conceitos e significados) a fim de entender o objeto lido. Assim, para saber o que são estratégias de leitura a autora reforça que:

Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2001, p. 49).

Desse modo, a interação do leitor com o texto é fundamental para compor os níveis estratégicos para a leitura proficiente, o que estará embasado nas habilidades linguísticas promovidas pelo contato de vários gêneros textuais e o aprofundamento reflexivo da literatura.

Mediante isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa enfatizam que uma das estratégias mais importantes para se trabalhar a leitura na sala de aula é por meio das diversidades textuais. A princípio, destaca que:

É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade

textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 1997, p. 42).

Consequentemente, o professor deve promover por meio das suas ações didáticas o contato das crianças com os diferentes textos, bem como incentivá-las a explorar o objeto escrito por meio da verificação e inferências textuais, pois “é preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições - tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado.” (BRASIL, 1997, p. 42). Assim, a leitura não se tornará apenas uma prática de decodificação de palavras ou conversão grafofônica (letras em sons), mas terá por objetivo a aprendizagem, a criação do sentido da leitura e a formação de bons leitores.

Nessa perspectiva, é plausível a colaboração do professor como mediador entre as metodologias de ensino da leitura e o leitor, visto que as suas estratégias serão como incentivos para que as crianças percebam “que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência.” (BRASIL, 1997, p.43). Nesse sentido, as metodologias tradicionalmente aplicadas pelo professor, tais como a avaliação e preenchimento de fichas de leitura, perguntas e respostas de textos, desenhos que abordam o que a criança mais gostou na leitura, leitura de palavra por palavra, entre outros, devem ser substituídos por atividades que tragam o prazer pela leitura, pois “uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares.” (BRASIL, 1997, p.43).

Nesse contexto, Solé (1998, p. 90) afirma que para se obter êxito no processo literário primeiramente o professor deve refletir e compreender que a leitura não é apenas um gerenciamento feito por técnicas e estratégias, mas é um “ato voluntário e prazeroso”, que para isso professor e aluno precisam estar motivados tanto para ensinar como para aprender a ler. Salienta-se ainda que o educador precisa entender que a leitura não deve ser um ato competitivo, utilizando-se de premiação como estratégia, o que resultaria em fracasso para aqueles que possuem dificuldades de leitura.

A partir dessas reflexões, Solé (1998, p. 90) destaca ainda que “seria preciso distinguir situações em que ‘se trabalha’ a leitura e situações em que simplesmente ‘se lê’ ”, uma vez que, a leitura pode ser tratada como meio de aprendizagem e/ou prazer para o leitor.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº3, Edição Especial 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

Por isso, é importante articular as atividades literárias que envolvam as situações orais, individuais e coletivas, para que correspondam aos objetivos propostos e que tragam a motivação leitora para a criança.

Para se sentir motivada, segundo Solé (1998, p. 91), a criança "*tem de saber o que deve fazer, [...] sentir que é capaz de fazê-lo e [...] achar interessante o que se propõe que ela faça.*" Considerando essas condições, o professor deverá planejar suas atividades de leitura utilizando-se de estratégias que conquistem as crianças nas etapas de aprendizagem leitora.

De acordo com Solé (1998), um elemento favorável para despertar o interesse do leitor seria o desafio. Nele, o professor poderá utilizar como estratégia textos que não sejam muito conhecidos pelas crianças e que instiguem a curiosidade, mas lembrando que se devem levar em conta os conhecimentos prévios do leitor para contribuir no sentido do texto.

Contudo, Brasil (1997) destaca é possível trabalhar com estratégias de leitura nas salas de aula, no entanto, a escola precisa estar apta para essa prática. Para isso, é preciso que possua biblioteca, que livros sejam disponíveis em salas de aulas (com diversidade literária), que haja planejamentos inserindo a leitura, organização de leituras livres com a presença do professor leitor como motivação, dentre outros aspectos que potencializem o trabalho com a leitura e despertem o desejo literário nas crianças.

Sendo assim, Brasil (1997, p. 44) ressalta que a leitura deve ser diária e poderá ser realizada "de forma silenciosa, individualmente; em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade e pela escuta de alguém que lê". Ela também poderá ser colaborativa, na qual o professor instiga a criança a participar das discussões do texto. Destaca ainda que a escola e o pedagogo podem promover projetos de leitura que desenvolvam a intertextualidade e a oralidade por meio de eventos culturais e exposição de trabalhos e produções de vídeos sobre os textos estudados, entre outros.

Em meio a essas estratégias, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa apontam a importância da leitura feita pelo professor como forma de incentivo:

A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores. (BRASIL, 1997, p. 47).

Diante disso, o professor assume o papel de leitor experiente e que por meio da sua leitura leva a criança a conhecer novas palavras, estruturas, coesão e características textuais a que muitas vezes elas nunca tiveram acesso. Nesse caso, o professor torna-se um mediador que influencia no processo de aprimoramento da leitura e incentiva as crianças a ter contato com diversidades linguísticas e textuais.

6 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa científica pode ser entendida como um processo pelo qual o pesquisador busca conhecer e investigar determinado assunto. Para Gurgacz (2007, p. 29), a pesquisa científica:

Constitui-se em processo organizado de forma lógica e sistemática, cuja finalidade está em obter respostas para problemas e situações, pela busca da compreensão de fenômenos para além de suas aparências sensoriais. Para tanto, os pesquisadores utilizam os conhecimentos teóricos já existentes acerca do tema, bem como métodos e técnicas específicas sobre o objeto a ser investigado.

Desse modo, para a elaboração da metodologia da pesquisa são necessárias as abordagens, as classificações metodológicas e os procedimentos técnicos que apoiarão o pesquisador na construção de hipóteses, conhecimentos e cumprimento dos objetivos que se busca alcançar.

Sendo assim, o presente trabalho foi apresentado mediante uma abordagem qualitativa, de modo a estabelecer o vínculo entre o tema e o sujeito pesquisado, o que se traduz na formulação de pensamentos, ideias e reflexões que não podem ser mensuradas. “[...] É o vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (GURGACZ, 2007, p. 31).

O trabalho é de natureza básica, classificado como descritivo e exploratório, pois buscou ampliar os conhecimentos relacionados às práticas docentes em meio ao ensino da leitura, de forma a registrar e comparar os dados obtidos na pesquisa. Para Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61-63), a pesquisa descritiva é aquela que “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los [...]” e a exploratória “[...]”

realiza descrições precisas da situação e quer descobrir as relações existentes entre seus elementos componentes.”

Para a coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada contendo seis perguntas relacionadas ao significado e ensino da leitura, as quais foram categorizadas em dois eixos: A leitura no contexto escolar: a visão docente e O ensino da leitura.

Quanto aos procedimentos, a entrevista se deu por meio da pesquisa de campo, na qual foram entrevistadas seis professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, em cinco escolas estaduais da cidade de Araranguá-SC. A pesquisa também contou com o embasamento bibliográfico do referencial teórico para a reflexão e confrontamento das respostas dadas pelas entrevistadas.

Para iniciar a pesquisa de campo, foi necessário primeiramente contatar a secretaria responsável pelas escolas estaduais no município e pedir um laudo (carimbo) de autorização para o encaminhamento da pesquisa. Nesse momento, houve grande insistência pela autorização por parte da pesquisadora, já que, a partir de 2018, a secretaria passou a assumir um rigoroso controle sobre as intervenções que ocorrem no âmbito escolar da rede estadual.

Após a conquista dos laudos, as entrevistas puderam ser marcadas, respeitando os horários das professoras e das coordenadoras responsáveis pelos estágios na escola, visto que a presença da última seria obrigatória no ato da pesquisa. No primeiro momento todas as professoras e coordenadoras foram bem receptivas e aceitaram de prontidão a pesquisa.

Para encaminhar os resultados da pesquisa, salienta-se que por questões éticas as professoras serão identificadas por apelidos fictícios, sendo então: P1, P2, P3, P4, P5 e P6. Quanto à formação, todas as professoras possuem Licenciatura em Pedagogia e a maioria é pós graduada, exceto P1, que possui apenas graduação e P3, que além da graduação também possui formação no Magistério. O tempo de atuação das docentes varia entre sete e vinte anos e todas são efetivas.

Quanto à entrevista, algumas professoras demonstraram segurança ao responder às questões, enquanto outras demonstraram nervosismo e ansiedade. P5 demonstrou muita insegurança, desorganização de pensamentos e dispersão em alguns momentos. P6 apresentou

algumas respostas confusas e sem relação com as perguntas. Vale registrar também que a professora P4 comentou ter feito o seu TCC sobre o tema abordado nesta pesquisa (leitura).

Assim, após ter apresentado as concepções teóricas e as metodologias que embasam a pesquisa, convém agora apresentar os resultados coletados mediante as entrevistas com as professoras do 3º ano do Ensino Fundamental.

6.1 A leitura no contexto escolar: a visão docente

Nessa categoria são analisadas as perspectivas do professor em relação ao significado e função da leitura, levando em conta os conceitos pessoais e as reflexões obtidas pelas entrevistadas. São analisadas também as questões sobre as características do “bom” leitor e se, atualmente, as crianças estão lendo mais ou lendo menos.

Ao se investigar as reflexões sobre o conceito da leitura, notou-se que para a maioria das professoras, leitura significa conhecer o mundo de várias formas, principalmente pela imaginação. Outras possibilidades abordadas foram a de que a leitura significa “apenas decodificar códigos” (P4) e que também pode ser um instrumento de aprendizagem, que “auxilia na fase pré-silábica, na alfabetização e na escrita” (P6).

A princípio, as professoras estão corretas em afirmar que a leitura pode ser considerada como um ato de ver o mundo pela imaginação, o que vai ao encontro do pensamento de Freire (1981), de que a primeira leitura de mundo que a criança faz é por meio das suas brincadeiras, do lúdico e da imaginação, e que isso a leva a formar os seus conhecimentos prévios. Mas as professoras P4 e P6 entendem a leitura como sendo princípios de aquisição silábica e decodificação, focando apenas nas técnicas tradicionais de aprendizagem.

Desse modo, as professoras contradizem o que Foucambert (1994) defende, já que, para o autor, deve haver a interação entre o leitor e o texto, para que assim seja criado o sentido e a apropriação da leitura de modo significativo. Isso traz a reflexão de que o educador precisa se adequar às novas perspectivas de ensino, em razão de que a criança é capaz de encontrar suas próprias maneiras de aprender por meio das suas estratégias,

confrontos e análises e isso não será conquistado se os educadores estiverem preocupados apenas com as técnicas de leiturização.

Posteriormente, ao serem perguntadas sobre qual a função que a leitura exerce, todas as entrevistadas responderam que a principal função da leitura é trazer o conhecimento e colaborar para a formação de opinião (P2 e P5). Dessa forma, ao analisar a leitura como objeto de conhecimento, primeiramente, é preciso rever alguns conceitos que o sistema escolar coloca para ser representado pela criança como compreensão leitora.

Nesse contexto, Solé (2012, p. 36) deixa claro que “quando a leitura é considerada um *objeto de conhecimento*, seu tratamento na escola não é tão amplo como seria de se desejar, pois em muitas ocasiões a instrução explícita limita-se ao domínio das habilidades de decodificação.” Isso mostra que para a criança adquirir conhecimento é necessário que ela tenha acesso a várias situações de leitura, o que não foi expresso nas falas das professoras.

Assim, a partir da escrita social, houve muitas manifestações que podem distinguir as funções da leitura, que, segundo Barbosa (1990), são identificadas em seis grupos que são: a leitura de informação (jornais, revistas), de consulta (informação pontual), para a ação (placas, receitas, instrução), de reflexão (literários, obras científicas), de distração (prazer) e de linguagem poética (entendimento). Desse modo, nota-se que há contradição nas falas, visto que, se a leitura é conhecimento, por que não foram citadas as várias situações de leitura que conduziriam esse conhecimento proposto?

Outra função destacada foi a de formar opiniões. É certo que essa resposta está relacionada à perspectiva interativa demonstrada por Souza (2012), que fundamenta a posição crítica do leitor em relação ao que o autor do objeto de leitura sugere. Mediante essa perspectiva, a interação do leitor é essencial para que ele construa o vínculo com o texto, dado que “o autor atua apenas indiretamente na produção de sentido. [...] Quem produz os sentidos é o leitor, a partir daquilo que o texto propõe e em contato com seus conhecimentos prévios relevantes que puderam ser acionados.” (SOUZA, 2012, p. 70). Isso demonstra que, a partir dos sentidos, o leitor pode retomar seus pensamentos e elaborar novos conceitos, e assim assumir o seu papel de produtor de opiniões.

Pensando nessa relação de leitor e texto, foi perguntado sobre as características do leitor proficiente. Neste ponto, percebeu-se que as entrevistadas tiveram muitas dúvidas ao

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº3, Edição Especial 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

responder a questão, visto que para muitas o leitor proficiente é aquele que busca novas leituras e que possui as habilidades de linguagem, escrita e interpretação mais aguçada (P5 e P4).

Uma das entrevistadas também respondeu não fazer pré-julgamento se a criança é ou não boa leitora, já que, nessa fase, “cada criança possui seu nível de aprendizagem” (P6). Mesmo essa última resposta (P6) não ser suficiente, no decorrer da conversa, a entrevistada refletiu e disse que “a criança faz construção por meio das imagens e assim ela se apropria da escrita por meio do processo cognitivo.” Respondeu ainda que percebe que a criança desenvolve a leitura quando “pede para ler outros livros, faz perguntas e busca conhecimento do que leu.”

Pensando no leitor como um indivíduo que participa, interage e cria os sentidos do texto, é possível refletir sobre o modo como as influências da escrita têm sido priorizadas no contexto escolar. Nas respostas foram ressaltadas as habilidades que o ensino da leitura propõe para que a criança aprenda a ler (P5 e P4), mas essas habilidades não são características da proficiência de um leitor, uma vez que elas estão voltadas para as competências técnicas de leitura.

As práticas referentes a esse processo são relatadas por Barbosa (1990, p. 118) em “três etapas indissociáveis: a verificação, a antecipação e a identificação.” Desse modo, o leitor torna-se capaz de analisar as estruturas que a escrita comporta e a partir das experiências com outros tipos de obras ele poderá antecipar sobre qual assunto o texto propõe, e assim chegar ao seu objetivo de leitura. Logo, o leitor proficiente estará apto para desenvolver a compreensão por meio da criação de hipóteses e inferências textuais.

Ao se tratar do processo de aprendizagem, principalmente no período de alfabetização, em que a criança adquire as habilidades de leitura e escrita, o professor torna-se a base fundamental para mediar as estruturas que levam a ter esses conhecimentos. Nesse caso, é interessante analisar a fala da professora P6 na questão de que ela não faz o “pré-julgamento” da habilidade leitora devido ao nível de aprendizagem da criança.

Isso remete ao pensamento de Freire (1981) de que, se a criança é um ser que possui experiências e é capaz de formular hipóteses por meio da leitura de mundo e do conhecimento prévio, porque é necessário o professor “nivelar a aprendizagem”, se a criança

possui todas essas capacidades? E em meio a essas aptidões, como é possível não avaliar se a criança aprendeu os sentidos que a leitura proporciona? Essas questões se manifestam na sensibilidade de diagnóstico que o educador deve fazer com a turma. Assim, é válido refletir sobre qual o papel que o professor tem desempenhado para que a criança aprimore as suas habilidades leitoras e se o educador tem se preocupado com as formas de ensino que vêm sendo aplicadas em suas aulas.

Tratando ainda da resposta da professora P6, no que diz respeito ao leitor proficiente, percebeu-se que em alguns momentos houve um distanciamento do objetivo da pergunta, o que levou a pesquisadora a se aprofundar na questão para que a professora pudesse chegar ao conceito. Mesmo em meio às tentativas, a professora deu ênfase na leitura de imagens como apoio para a apropriação da escrita, de modo que relacionou o leitor com o objeto de leitura.

Britto (2012) afirma que ler não é atribuir o sentido da leitura por meio de estímulos sensoriais (neste caso, as imagens), mas esta é caracterizada por sinais gráficos e de compreensão por meio das inferências que o leitor cria ao se relacionar com o texto.

Desse modo, questiona-se a posição da professora em relação ao que ela entende sobre o leitor proficiente e se suas ações no processo de ensino são suficientes para levar a criança a apropriar-se do objeto textual, já que ela demonstrou não saber ao certo quais as características que embasam a leitura proficiente.

Ao investigar a opinião das professoras se elas percebem que as crianças estão lendo mais ou lendo menos, todas as entrevistadas responderam que as crianças estão lendo menos devido às facilidades que as tecnologias proporcionam. Uma das entrevistadas relatou que durante as atividades de pesquisa que são propostas “as crianças sempre vão à busca do imediato, procuram respostas em vídeos e enciclopédias da internet e isso colabora para que a criança muitas vezes escolha textos que não são verdadeiros” (P2).

Nesse sentido, percebe-se que as tecnologias são colocadas como os principais meios de dispersar a atenção da criança em relação à leitura. Mas, se voltarmos ao ensino da leitura, o que tem sido feito para que as crianças tenham mais afinidade com o texto escrito? Como tem sido trabalhada a questão da proficiência leitora?

Para Solé (1998), essa é uma questão em que o educador tem que rever o seu

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº3, Edição Especial 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

planejamento, e a partir da avaliação da própria prática poderá modificar as atividades de acordo com as necessidades da turma. Solé (1998, p. 173) ressalta que o professor precisa “promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica.” Desse modo, acredita-se que a criança, ao se sentir motivada, poderá exercer a leitura no seu ritmo e assim criar suas próprias interpretações.

6.2 O ensino da leitura

Nesta categoria serão analisadas as questões que abordaram o trabalho com a leitura, as estratégias utilizadas pelas professoras e como pode ser desenvolvido o hábito da leitura. Em suma, abre-se a observação de que, na pergunta sobre o trabalho com a leitura, a intenção da pesquisadora era saber como as pesquisadas aplicavam as estratégias de leitura e se utilizavam no período das aulas.

Durante as entrevistas, algumas das professoras disseram já ter ouvido falar do termo, mas que desconhecem o que são estratégias (P2) ou então não têm desenvolvido (P4). Ainda nessa questão, todas as entrevistadas disseram ter o dia da leitura na escola, o que é caracterizado como “o momento da leitura” (P1).

Ao investigar o trabalho com a leitura, notou-se que muitas das entrevistadas ainda praticam o ensino por meio dos métodos sintéticos e avaliativos, o que instiga saber quais as possibilidades de as estratégias de leitura estarem sendo aplicadas. Uma das professoras afirmou utilizar fichas literárias e leituras em voz alta para avaliar o desempenho da criança (P1), o que para Kleiman (2001, p.21) é caracterizado como “outro tipo de prática que inibe, ao invés de promover, a formação de leitores.”

Desse modo, questiona-se a situação de a leitura ser um objeto apenas de avaliação, o que remete ao fato de não condizer com as novas modalidades de ensino por meio das estratégias. É certo que os educadores devem avaliar se a criança aprendeu a ler ou não, porém, não deve envolver apenas as questões ortográficas, gramaticais e linguísticas, mas também perceber se ela conseguiu entender aquilo que leu.

Um dos relatos que chamou a atenção nesta pergunta foi a fala da professora P6, que disse utilizar os materiais do PNAIC que o governo fornece para ensinar a leitura. A professora diz: “Procuro livros enfatizando a leitura de sílabas simples e durante o processo entro com as complexas.” Nesta fala houve certa inquietação da pesquisadora em entender sobre os métodos silábicos que a professora desenvolve nas suas atividades, visto que ela se contradiz a respeito do que o programa PNAIC traz como fundamentação filosófica e metodológica, qual seja a leitura na perspectiva do letramento.

Brasil (2015) enfatiza que esse tipo de leitura, a que P6 se refere, é fracionada e colabora para que a criança não tenha acesso aos textos do seu convívio social, o que transmite a ideia de que decodificar não a tornará um leitor. Isso significa dizer que o leitor aprendiz deve adquirir textos que o instiguem a criar o sentido significativo daquilo que está sendo lido, e isso não é proporcionado pelos métodos sintéticos, já que eles desenvolvem apenas o estudo de palavra por palavra, silabação e decifração de códigos.

No âmbito da pesquisa, houve também a curiosidade de saber como se desenvolve o hábito da leitura. No ponto de vista das entrevistadas, a criança cria hábito a partir dos incentivos que recebe dos pais, da escola e dos professores. Nesse aspecto, a professora P2 disse: “O aluno tem que ver que o professor gosta de ler. Temos que ser o exemplo!” Essa afirmação vai ao encontro do que Brasil (1997) fomenta ao atribuir a leitura do professor como base para o incentivo das crianças, principalmente quando ele apresenta novas palavras, estruturas e diversidades textuais a que, muitas vezes, as crianças não tiveram acesso.

Ainda nessa questão, foi abordada a leitura diária que é trabalhada na escola. A respeito disso, a professora P3 comentou: “Aqui na escola, tentamos trazer textos e livros mais atrativos que incentivem a criança ter curiosidade.” Nesse ponto, é certo afirmar que o hábito da leitura é desenvolvido por meio da curiosidade, motivação e desafio.

Para Solé (1998, p. 92), “só com a ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante.” Por isso é importante que o professor saiba escolher os textos que deverão ser trabalhados e planejar situações em que a própria criança seja capaz de formular suas interpretações, assim ela estará propensa a questionar-se e ir em busca das respostas, a fim de satisfazer a sua curiosidade.

7 CONCLUSÃO

Em meio aos conhecimentos que a prática da leitura proporciona ao leitor, de modo a desenvolver as suas habilidades de proficiência e criação de sentido ao texto, percebeu-se que as didáticas de ensino colocadas nas escolas não priorizam essas características que desenvolvem a ligação entre leitor e objeto de leitura, dando a entender que esses modos de ensino estão voltados para as formas antigas de leiturização.

Mediante a pesquisa realizada sobre as práticas de ensino da leitura, constatou-se que a maioria das professoras entrevistadas ainda trabalha com as técnicas tradicionais de ensino e instruem a leitura de maneira avaliativa por meio dos métodos silábicos e analíticos. Isso mostra que o ensino da leitura não está sendo planejado e aplicado estrategicamente pelas professoras, o que ressalta a ideia de que a leitura é apenas a decodificação de sílabas e palavras.

Assim, o objetivo de verificar o ensino da leitura foi satisfatório, mas reforça-se que o assunto precisa ser abordado constantemente, já que esse é um importante elemento do processo de aprendizagem no contexto pedagógico. Na pesquisa constataram-se alguns pontos negativos em relação ao leitor proficiente, em razão de que as professoras não souberam definir especificamente quais as suas atribuições, o que representa a falta de planejamento de como abordar o ensino da leitura para desenvolver as habilidades leitoras nas crianças.

Portanto, o papel do professor na mediação do ensino da leitura deve ser voltado para as práticas relacionadas à realidade em que a criança está inserida, a ponto de instigá-la a buscar novos conhecimentos por meio das habilidades de leitura e da diversidade textual. Nesse contexto, vale refletir sobre como as novas perspectivas de letramento vêm sendo adquiridas no âmbito escolar, de modo a perceber se as crianças realmente estão aprendendo a ler e compreender a leitura de maneira significativa.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Jovênio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** primeiro e segundo ciclos: Língua portuguesa. Brasília: MECSEF, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietude e desacordos:** A leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.** 2. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1995.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica.** 6. ed São Paulo: Prentice Hall, 2007.

DENIPOTI, Cláudio. Apontamentos sobre a história da leitura. **História e Ensino**, Londrina, v. 8, n., p.95-106, nov. 2002. Disponível em: <https://goo.gl/PCqc5s>. Acesso em: 25 set. 2017.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 25. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

GURGACZ, Glaci. **Metodologia do trabalho científico:** com enfoque nas ciências exatas. Joinville, SC: Sociesc, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Portal/MEC, 2006. http://portal.mec.gov.br/.../ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio: Revista Pedagógica**, Editora Artmed, São Paulo, p.96-100, 29 fev. 2004. Disponível em: <https://goo.gl/UturWm>. Acesso em: 04 mar. 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6.ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Ana Cláudia de. Cognição, aprendizagem e língua. In: SOUZA, Ana Cláudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor:** os caminhos da memória. 1. ed. Florianópolis: NUP, 2012. p. 21-106.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.) et. al. **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

Recebido: 01/06/2019

Aprovado: 01/08/2019

Publicado: 20/09/2019