

LEITURA PROFICIENTE: UMA LEITURA PARA ALÉM DOS MUROS ESCOLARES

THE PROFICIENT READING: A READING BEYOND SCHOOL WALLS

Thainá Serafim Pereira¹

Samira Casagrande²

RESUMO: Ler vai muito além do ato de decodificar. A leitura proficiente ocorre por meio da interação entre texto, autor e leitor, o qual utiliza seus conhecimentos prévios e faz inferências, para dar sentido ao que lê. Ademais, a leitura tem um papel formador, contribuindo para formação humana e atuação social do indivíduo. Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar se crianças do 4º ano do ensino fundamental possuem uma compreensão leitora proficiente, e, para corroborar com esse objetivo, há os objetivos específicos: conceituar leitura; definir, por meio das literaturas, o que é leitura proficiente; compreender a importância da leitura no processo de alfabetização e letramento e identificar as consequências do não desenvolvimento de uma compreensão leitora. Logo, a metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo e, posteriormente, fez-se a coleta de dados e uma análise documental, que verificou as respostas escritas de crianças entre 9 e 10 anos, sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo descritiva. Ao concluir o trabalho, verificou-se que, entre os pesquisados, embora alguns não possuam uma compreensão leitora proficiente, a maioria, dependendo do grau de dificuldade da leitura, compreende proficientemente o que se pede.

PALAVRAS CHAVE: Alfabetização e letramento. Leitura Proficiente. Formação humana.

ABSTRACT: The reading goes far beyond decoding. The Proficient reading occurs through the interaction between text, author and reader, which uses their prior knowledge and makes inferences, to give meaning to what they read. Besides that, reading has a formative role, contributing to human formation and social performance of the individual. The general objective of this research is to analyze if children of the 4th year of elementary school have a proficient reading comprehension and to corroborate in this objective, there are specific objectives: conceptualize reading; define, through literatures, what is proficient reading; understand the importance of reading in the process of Alphabetization and Literacy and identify the consequences of not developing a reading comprehension. Therefore, the methodology used was a field research and later data collection a documentary analysis, which analyzed the written responses of children between 9 and 10 years, being a qualitative

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia – UNESC, thainaserafim@hotmail.com

² Orientadora. Mestra em Educação - UNESC, sca@unesc.net.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº2, julho/dezembro 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

and descriptive research. At the conclusion of the study, it was found that among those surveyed, some do not have a proficient reading comprehension, most of them, depending on the degree of reading difficulty, comprehend proficiently.

KEYWORDS: Alphabetization and Literacy. Proficient Reading. Human formation.

1 INTRODUÇÃO

O cenário sócio-político-econômico vivenciado no século XXI passou por diversas mudanças ao longo dos anos, as quais refletiram na educação, bem como na história da alfabetização escolar. Desse modo, a alfabetização evidencia um percurso marcado por mudanças conceituais e metodológicas, inclusive as várias tentativas de erradicar o fracasso escolar. Em função disso, muitos sujeitos advêm de uma teoria tradicional de ensino, que enfatiza a leitura como um ato mecânico de decodificação. Vale ressaltar também que, considerando o processo histórico a que se refere aqui, alfabetização e letramento nem sempre foram vistos como indissociáveis no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

Importante salientar que as discussões teóricas na disciplina de Processos Pedagógicos da Língua Portuguesa, na 5ª fase de Pedagogia, permitiram compreender a alfabetização e o letramento como um processo, de tal forma que ambos devem ocorrer simultaneamente. Também, ao abordar a leitura e seus significados, foi possível entender e dar outro sentido para a leitura, entendendo-a como leitura proficiente, a qual, de acordo com os documentos norteadores, deve ser desenvolvida nas escolas visando à formação social do sujeito.

A disciplina e as leituras promoveram uma reflexão acerca da compreensão leitora das crianças, da importância de os educadores trabalharem com textos significativos e contextualizados, com leituras no sentido proficiente, as quais propiciem a construção de conhecimentos pelos educandos. A leitura, assim, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos na sociedade.

Portanto, abordar essa temática, com foco na leitura proficiente, é preocupar-se com a formação escolar dos educandos, tendo em vista que essa leitura reflete em nossa sociedade. Assim, pesquisar a compreensão leitora das crianças é uma possibilidade de

analisar como a leitura é vista em sala de aula e de que forma isso aparece na inserção dos educandos no meio social, de modo que os resultados alcançados possam oportunizar novas aprendizagens e reflexões quanto ao tema para acadêmicos, educadores e para as escolas.

Sendo assim, a problemática que norteia esta pesquisa é: as crianças que estão no 4º ano do ensino fundamental possuem uma compreensão leitora proficiente? Tendo esse problema, foram desenvolvidos objetivos para dar subsídio para a pesquisa. Deste modo, o objetivo geral é: analisar se as crianças do 4º ano do ensino fundamental possuem uma compreensão leitora proficiente. E, para contribuir com este objetivo, foram elaborados os objetivos específicos, que são: a) conceituar leitura; b) definir, por meio das literaturas, o que é leitura proficiente; c) compreender a importância da leitura no processo de alfabetização e letramento; e d) identificar as consequências do não desenvolvimento de uma compreensão leitora proficiente.

2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: INDISSOCIÁVEIS E SIMULTÂNEOS

Por muito tempo, a alfabetização era o único termo utilizado por especialistas na área de ciências linguísticas e na linguagem da educação, denominada como o ensino do sistema convencional da escrita. No entanto, de acordo com Soares (2012), por volta dos anos 80, o letramento ganhou visibilidade e surgiu nos discursos de pesquisadores da área, que passaram a utilizar os termos alfabetização e letramento como processo de aprendizagem da leitura e da escrita para inserção social do sujeito. Embora com as pesquisas e estudos acerca da alfabetização e do letramento, ainda se evidenciam dúvidas de como deve ocorrer esse processo nas práticas escolares.

Assim, por longos anos, a partir de uma concepção de ensino tradicional, as crianças eram apenas alfabetizadas de modo que dominassem o código escrito e fossem capazes de decodificá-lo. Esse ensino, para dominar o sistema convencional de escrita, o alfabético-ortográfico, embasava-se em métodos que fragmentavam a aprendizagem da leitura e da escrita e ocorriam por etapas (SOARES, 2004).

Dentro desse contexto, a alfabetização era realizada por partes, segundo Soares (2004). Primeiramente, ensinavam-se os fonemas, os grafemas, considerados mais simples, Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº2, julho/dezembro 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

para depois ir para palavras, frases e sucessivamente texto; ou seguia-se de forma inversa, partia-se do todo (texto) para decompô-lo até chegar às sílabas. Corroborando, Braggio (1992) relata que essa concepção de alfabetização, normalmente seguida por cartilhas, considerava fácil compreender as partes da língua, os grafemas, as palavras e as frases descontextualizadas, já que, primeiro, deva-se aprender a forma, para, depois, a função, quando se trata de aprender a ler e a escrever.

Para elucidar a alfabetização tradicional, Braggio (1992, p. 11) diz que: “Em síntese, a leitura e escrita são tratadas como a mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, como um fim em si mesmas, circunscritas às quatro paredes da sala de aula”. Deste modo, bastava saber decodificar as palavras, focando-se nos seus componentes e não no seu significado.

Nesse sentido, a alfabetização realizada por cartilha, com ênfase em famílias silábicas, segundo Cagliari (1998), é desastrosa e catastrófica, pois não contribui para a construção de conhecimento, não considera o processo de aprendizagem, somente o processo de ensino, por meio dos métodos, pelos quais as crianças são ensinadas, passo a passo, do mais fácil ao mais difícil de forma hierárquica.

Por conseguinte, de acordo com Soares (2004), foram os estudos no aspecto psicogenético da língua escrita que questionaram o significado de alfabetização, modificando a ideia de aprendizagem. Nesse sentido, o ensino que anteriormente era mecânico e repetitivo, passou a ser visto como um processo de aprendizagem, em que “[...] a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos.” (SOARES, 2004, p.98), ou seja, as crianças devem compreender que o código escrito é uma representação da linguagem.

Logo, o termo alfabetização emergiu com um novo significado, referindo-se ao ensino e à aprendizagem para adquirir a tecnologia do ler e escrever a escrita alfabética e ortográfica, a qual é a representação da linguagem humana. Todavia, apesar de ser uma representação, não se escreve como se fala e não se fala como se escreve. Sendo assim, para dominar essa tecnologia são necessários alguns conhecimentos e procedimentos relacionados ao seu funcionamento, como conhecer o código escrito, diferenciando-o de outros códigos de representação, assim como saber o que cada código escrito representa. Além disso, são

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº2, julho/dezembro 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

necessárias algumas capacidades motoras e cognitivas, como ler na direção certa da página e saber manusear os instrumentos para escrita (SOARES, 2005).

Com uma nova visão sobre a aprendizagem inicial da escrita, resultado de muitas mudanças conceituais, a prática pedagógica foi modificando-se, e surgiu a necessidade de contextualizar a leitura e a escrita no momento da aprendizagem. Isso explica o surgimento de um novo termo. Segundo Soares (2012), são as mudanças sociais que emergem como novos conhecimentos, novos acontecimentos, novas maneiras de entender os fatos. Nesse sentido, o letramento chegou ao Brasil em meados dos anos 80, embora já houvesse interpretação dele em outros países anteriormente, devido à mudança na forma de compreender a aquisição da leitura e da escrita.

Com esse novo olhar referente à leitura e à escrita, passou-se “[...] a enfrentar uma nova realidade social em que não basta apenas ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente.” (SOARES, 2012, p.20). Conseqüentemente, com essas novas demandas sociais, Soares (2012) afirma que saber decodificar não basta para uma aprendizagem que visa à cidadania. Nessa nova manifestação de ensino e aprendizagem, é preciso saber ler e escrever, além de conseguir utilizar essa habilidade socialmente, já que o letramento escolar é entendido como estado ou condição de quem sabe ler.

O pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado ou condição. Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma [...], ela passa a ter uma outra condição social e cultural. (SOARES, 2012, p. 36-37).

No entanto, quando se refere à outra condição social, não significa aumento das condições financeiras, mas sim, uma relação com o posicionamento social do indivíduo, seu modo de agir na sociedade, sua maneira de enfrentar a realidade. Logo, essas mudanças pessoais modificam as interações, as trocas de experiências com outras pessoas, como a forma de interagir com o ambiente (SOARES, 2012).

Nessa perspectiva do letramento, ele se difere da alfabetização, pois, enquanto a alfabetização lida com métodos para aquisição do sistema convencional de escrita, o Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº2, julho/dezembro 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

letramento vai, além disso. Segundo Kleiman (2005), não existe um método para o letramento, e nem vários métodos, porque o letramento significa a inserção da criança em realidades com escritas, ou seja, práticas sociais em que a criança possa utilizar sua capacidade de ler e escrever e também que ajudem a criança na compreensão do que vê, visto que o letramento proporciona ao indivíduo a capacidade de compreender os sentidos das coisas; assim, para desenvolver o letramento, não há um método capaz, é preciso várias estratégias. Além disso, a autora argumenta que alfabetização não é letramento, mas que letramento inclui alfabetização, podendo dizer até que alfabetização é uma prática do letramento.

Também, o letramento não é apenas uma habilidade, embora sua complexidade envolva um conjunto de competências e de habilidades. Nesse sentido, para colocar o letramento em ação, são necessários diversos conhecimentos e capacidades que vão além dos conhecimentos escolares, já que o letramento, muitas vezes, vai além da leitura, como, por exemplo, ao ser assinante de um jornal, não basta apenas saber ler, é preciso outros conhecimentos, como relacionamentos bancários, jurídicos e comerciais (KLEIMAN, 2005).

Para contribuir com o conceito de Kleiman (2005), Soares (2012) acrescenta que o letramento cobre um grande conjunto de habilidades, conhecimentos, capacidades, valores, além de diversificados usos e funções na sociedade, o que o torna complexo e difícil de definir com apenas uma característica. Mais do que essa afirmação, pode-se dizer também que, de acordo com Soares (2012), dentro do significado de letramento, existem duas predominantes dimensões: a dimensão individual e a dimensão social.

A dimensão individual, de acordo com Soares (2012), são as habilidades cognitivas e os conhecimentos individuais do sujeito letrado, os quais ele utiliza para realizar a leitura e a escrita; como são ações diferentes, leitura e escrita, elas requerem de quem as realiza, diferentes e diversas habilidades. Já, a dimensão social, considera o letramento como uma prática social, sendo aquilo que o indivíduo letrado realiza socialmente com as suas habilidades de leitura e escrita, portanto, nessa dimensão, o letramento é um conjunto de práticas sociais que ocorrem em diversos contextos, que vão além de habilidades.

Nessa perspectiva de letramento, Soares (2012) afirma que não necessariamente o indivíduo precisa dominar a tecnologia de ler e escrever para ser letrado, pois, se ele é ativo

em práticas que envolvam leitura e escrita, se vive socialmente com a presença marcante da leitura e se se interessa por ela, como pedir ajuda de quem é alfabetizado para realizar práticas com escrita, esse sujeito é letrado, porque faz uso da leitura e da escrita e participa de práticas sociais que as envolvam. Frente a isso,

[...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é de certa forma, letrada. (SOARES, 2012, p.24).

Este ponto do letramento é marcante quando se refere à diferença entre ele e a alfabetização. No entanto, uma confusão existente é que o letramento e a alfabetização são processos distintos que ocorrem separadamente. Embora os dois se difiram em suas características, segundo Soares (2004), são interdependentes, indissociáveis e ocorrem simultaneamente. Logo, corrobora-se com a afirmação de Kleiman (2005), de que alfabetização é uma prática do letramento.

Deste modo, embora a alfabetização tenha características únicas e específicas, é parte importante do letramento, tornando-se imprescindível ser alfabetizado para participar de forma ativa e autônoma nas múltiplas práticas do letramento, nos diferentes contextos sociais (KLEIMAN, 2005). Diante do exposto, Soares (2012) afirma que seria perfeito alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever por meio de atividades contextualizadas em práticas sociais da leitura e da escrita, para tornar o sujeito ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

Por conseguinte, educadores precisam conhecer a amplitude da alfabetização e as características do letramento para dar conta de uma aprendizagem significativa dos educandos. Assim sendo, segundo Kleiman (2005), o educador pode adotar algumas práticas diárias que propiciem ao educando, dentro da instituição escolar, contato com situações sociais que envolvam leitura e escrita, visto que o letramento é a inserção da criança no mundo da escrita.

Dentro dessas práticas, a autora cita ler livros, jornais e revistas em sala de aula, em que o educador disponibilize, na parede e na mobília da sala, textos, alfabeto, calendários,

ilustrações, livros, jornais e revistas, de modo que contribuam para a formação do educando como leitor. Também atividades com gêneros textuais que circulem socialmente, para efetivar a vivência com as práticas sociais.

Kleiman (2005) argumenta que as práticas do letramento escolar são práticas situadas. De acordo com a autora, práticas situadas caracterizam-se por desenvolver os objetivos, planejar as atividades e escolher os recursos e materiais a serem utilizados para uma atividade, conforme a situação social. Por exemplo, ao propor atividade com o gênero convite, o professor deve situar para o contexto de convite - um convite de aniversário ou um convite para uma missa -, apresentando as suas características, que são diferentes.

Nesse sentido, dentro das práticas situadas, cada leitor utiliza estratégias e saberes diferentes para concretizar uma leitura; e um mesmo texto pode ser lido de modos diferentes; assim, é importante contextualizar as atividades de maneira que o educador enfatize os objetivos da leitura ou escrita para que o educando possa ler ou escrever de acordo com essas práticas, visto que cada ação muda conforme a situação. Dessa forma, leitura e escrita são práticas situadas e, sendo a leitura uma característica marcante da vida social de um indivíduo, será aprofundado seu significado e relevância social na próxima seção (KLEIMAN, 2005).

3 LEITURA: PARA ALÉM DO ATO DE DECODIFICAR

Ao percorrer a história da educação, como citado anteriormente, evidencia-se um ensino nomeado de tradicional, o qual trata a leitura como um ato mecânico de decodificação do código escrito. De acordo com Braggio (1992), esse ensino enfatiza sílabas, palavras, segmentos da língua e sentenças sem significado. Assim, o leitor não tem qualquer tipo de contribuição para o ato de ler e o seu conhecimento anterior não é válido, apenas assume um papel passivo, repetitivo e mecânico de decifrar o que se encontra explícito no texto.

Por conseguinte, o educador, ao utilizar práticas mecânicas e repetitivas em sala de aula, fragmenta a aprendizagem da leitura e da escrita, já que, primeiramente, ensina as letras separadas umas das outras, depois, as sílabas divididas em simples e complexas, para, a

seguir, as palavras e, sucessivamente, o texto. Desta forma, enfatiza-se a gramática, deixando de lado o significado e o contexto social no qual está inserido (BRAGGIO, 1992).

Nesse sentido, o leitor decodifica cada palavra de forma insignificante, sem entender em qual contexto social acontece a leitura. Assim, de acordo com Souza (2012), a leitura é denominada ascendente, pois considera-se a leitura como um simples ato de decodificação, em que o leitor apenas extrai informações do texto. Segundo a autora, decodificar é um ato primordial, indispensável e característico para o ato de ler. Para Britto (2012), por conseguinte, não se pode desvincular leitura e decifração, uma vez que é preciso reconhecer grafemas e fonemas para realizar a interpretação dos fatos que estão codificados. No entanto, Britto (2012) e Souza (2012) consideram leitura muito além da decifração, da relação grafema-fonema e fonema-grafema, assim como Kleiman (2001), que afirma que a leitura não é um ato de decifrar ou decodificar, mas uma relação entre leitura e compreensão.

Outro aspecto da leitura ascendente, consolidado no senso comum, pressupõe que, para se formar um bom leitor, cujo hábito de ler seja recorrente, se deve propor leituras prazerosas e agradáveis, que o leitor realize sem demandar muitos esforços. Entretanto, contrapondo esta ideia, Britto (2012) afirma que a leitura prazerosa ocorre quando o que se lê já é um conhecimento cotidiano, não exigindo uma reflexão de ir além do que está escrito, ou seja, não se necessita fazer inferências.

A partir da ampliação do termo leitura, Britto (2012) relata que as mudanças na sociedade e o aumento da população nas zonas urbanas exigiram dos indivíduos certas determinações para sua participação social, como a de uma leitura que ultrapassasse um simples ato de decifração. Deste modo, a leitura se faz recorrente e determinante na organização da vida prática em sociedade, pois “pode-se dizer que a vida prática está impregnada de escrita.” (BRITTO, 2012, p. 40). Contudo, a presença da leitura não está apenas no cotidiano, ela também se associa ao conhecimento, aos estudos e à formação intelectual. Logo, o ato de ler que, por muito tempo foi idealizado como estar alfabetizado, demanda outros aspectos fundamentais que caracterizam uma leitura significativa.

Em consonância, Smith (1999) defende que se lê pela significação, em que o objetivo é compreender o que está escrito, pois, quando se foca em decodificar cada palavra, perde-se o sentido do texto. Em virtude disso, discorda da concepção tradicional de apenas

decifrar, visto que “a linguagem sem sentido é transparente: nós olhamos através das palavras para encontrar o significado que vai além delas.” (SMITH, 1999, p.103).

Além disso, Braggio (1992) diz que o significado da leitura não está explícito na escrita, já que é uma interação que ocorre entre leitor e texto, de modo que, a partir de ideias retiradas do que se lê, o leitor constrói um significado. Portanto, “[...] a compreensão da língua escrita é interacional, isto é, a leitura torna-se vista como um ato construtivo [...]” (BRAGGIO, 1992, p.43). Porém, para Souza (2012), não se pode esquecer do autor, pois o leitor produz o sentido do texto, mas é por meio do que o texto propõe; “Ora, se quaisquer sentidos são plausíveis, qual seria o papel do texto? Para que leitura, então?” (SOUZA, 2012, p.69).

Nesse ponto de vista, a leitura é unificada da compreensão; o leitor, que na teoria tradicional era passivo e com atos mecânicos, torna-se ativo no processo de ler, que, por meio de seus conhecimentos anteriores, busca significado na escrita. Somando a essa ideia, Smith (1999), em seu livro “Leitura Significativa”, aborda dois conceitos intitulados por ele de ‘Informação Visual e Não-Visual’. A informação visual seria a que alcança o cérebro, ou seja, o código escrito que o leitor visualiza para a leitura. Para ele, é uma informação necessária, porém, não é uma informação que basta para a compreensão de um texto. Segundo o autor, a informação não-visual, a qual já está internalizada, como o conhecimento prévio do leitor, sua compreensão da linguagem e suas habilidades gerais em leitura, são essenciais para ler efetivamente.

Sendo assim, para o autor, as informações visuais e não-visuais devem unir-se ao processo de ler. Para ele, “quanto mais informação não-visual você tiver quando estiver lendo, menos informação visual você precisará. Quanto menos informação não-visual você tiver quando estiver lendo, mais informação visual você precisará.” (SMITH, 1999, p.21). Dessa forma, no momento da leitura, o leitor compreenderá mais facilmente o código escrito se tiver um grande número de informações não-visuais, já, o leitor com pouca informação não-visual, terá a necessidade de ler mais para chegar a uma melhor compreensão.

Em concordância, para Kleiman (2001), o ato de ler um texto coloca em execução o sistema de crenças, de atitudes e de valores do leitor, os quais refletem os grupos sociais de que ele participa. Frente a isso, o texto nunca é intacto, de uma mesma compreensão para

todos os leitores, pois seus conhecimentos anteriores diversificam e a significação do texto será diferente para cada um. Assim, segundo Braggio (1992, p.70),

[...] o ato de ler e/ou escrever é visto também como flexível, já que ele varia de acordo com o objetivo do escritor/leitor, com a audiência, a proficiência, a língua, a visão de mundo, o momento sócio-histórico do sujeito e do grupo, que implica na unidade dentro da diversidade, ou seja, embora o processo seja unitário psicossociolingüísticamente, ele varia de acordo com a ‘situação’ na qual é produzido, já que as características do escritor, do texto e do leitor influenciam no significado resultante.

Nesse mesmo sentido, Kleiman (1999) afirma que o leitor interage com diversos conhecimentos no momento de construir sentido no texto, quais sejam: os conhecimentos textuais, os linguísticos e o conhecimento de mundo adquiridos em suas vivências. Assim, no ato de ler um texto, o leitor remete-se a outras leituras e contextos vivenciados, e, desse modo, segundo a autora, a leitura é uma prática social (KLEIMAN, 2001).

De acordo com Britto (2012), a leitura vincula-se com as vivências e as experiências de cada indivíduo, uma vez que, por meio delas, no ato de ler, o sujeito realiza articulações plausíveis e inesperadas. Com isso, a leitura assume um caráter de formação humana e cultural, a partir da interação entre leitor, autor e texto para a produção do sentido. E, segundo Souza (2012, p.67),

[...] o sentido passa a existir no ponto de contato entre eles, sendo restringido pelos inúmeros fatores intervenientes e participantes do processo, entre os quais se podem citar: contexto social, espaço e tempo de leitura, desejos e intenções do leitor, conhecimento prévio relevante compartilhado entre leitor e expressão textual do autor, estado físico e emocional do leitor, competências em leitura e situação em que a leitura acontece e ou é requerida.

Desse modo, buscar compreender e construir conhecimento na leitura se soma a muitos fatores, assim como o acesso à cultura. Por conseguinte, segundo Britto (2012, p. 44), “[...] faz-se necessário fazer a crítica à máxima tão difundida de que a leitura conduz ao conhecimento e assumir que se trata exatamente ao contrário: é o conhecimento que promove a leitura.” Dessa forma, os conhecimentos adquiridos por meio de vivências e experiências

com determinadas temáticas são subsídios para a compreensão leitora. Logo, de acordo com Souza (2012, p. 73):

Há que se considerar os momentos posteriores ao mergulho textual, nos quais o leitor, tendo compreendido aquele que se propõe textualmente, pode refletir sobre e avaliar o sentido produzido, ampliando, confirmando, transformando ou refutando seus conhecimentos, sua visão de mundo específica à temática ou abordagem acessada pela via textual escrita.

Sendo assim, o leitor assume um importante papel no momento da leitura, refletindo sobre o assunto para construir sua compreensão. Também, segundo Freire (2011), a leitura reflete o contexto social que o leitor presencia, o qual deve unir a realidade com a linguagem para compreender o que está escrito. O autor alega que, para compreender o que se lê, é imprescindível uma leitura de mundo, ou seja, ler o mundo, compreender seu cenário sócio-político-econômico, para, assim, realizar uma leitura significativa e efetiva, não somente manipular as palavras de modo mecânico.

Segundo Freire (2011), é preciso uma interpretação de mundo antes de ler a palavra escrita, já que o conhecimento de mundo antecede a do código escrito. Para o autor,

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e contexto. (FREIRE, 2011, p.19-20).

Dessa forma, não se desvincula o conhecimento do leitor na compreensão do que ele lê. E, a partir dessa compreensão de mundo, a leitura torna-se um caminho para a liberdade, pois, no ato de ler, o leitor torna-se crítico e reflexivo, de modo que possa intervir na sua realidade e na sociedade. Assim, a leitura de mundo e a leitura da palavra se prendem ao ato de ler e evidenciam-se como um ato político (FREIRE, 2011).

Em concordância com a afirmação de leitura como ato político, Britto afirma que a leitura “[...] tem implicações importantes na participação social do indivíduo, contribuindo decididamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática.” (BRITTO, 2012, p. 35)

Entretanto, Britto (2012) contrapõe a ideia de Freire (2011) sobre leitura de mundo. O autor não discorda plenamente do significado de leitura de mundo, apenas questiona a atribuição da palavra leitura nesse contexto. Segundo Britto (2012), o uso da palavra leitura é recorrente em diferentes meios, como leitura de jogo, leitura de mãos, leitura de imagem, leitura de luz, leitura de filme, bem como leitura de mundo. Isso ocorre por causa da ação interpretante que a leitura exerce, a qual, muitas vezes, é associada a outras formas de interpretação, como as citadas. No entanto, Britto (2012) desconsidera essas formas como leitura; ele não afirma que é imprópria a colocação da palavra leitura nesses sentidos, mas defende que é impróprio vê-los com a mesma significação, pois, “se tudo for leitura, ler não será nada.” (BRITTO, 2012, p.32). Segundo ele, a leitura tem uma particularidade, sendo necessário o código escrito, o qual vai muito além de decifrar, de interpretar, das realizações linguísticas e da busca pela significação.

Para Britto (2012), a leitura exerce uma função de experiência formativa, possuindo, como princípio, a reflexão, a descoberta, para, assim, suceder em aprendizagem. Todavia, a aprendizagem por meio da leitura não ocorre a partir de informações explícitas no texto, com informações superficiais; essa leitura caracteriza-se por mecânica e está distante de uma leitura formadora. Posto isto, o leitor proficiente realiza uma leitura com criticidade, refletindo acerca do que lê e perante seu pertencimento social, dado que a leitura instiga a verificação da condição humana, deslocando o sujeito do que foi socialmente estabelecido anteriormente; assim ocorre a ampliação de horizontes de vida.

Ademais, a promoção da leitura não deve desenvolver o que já é conhecido do sujeito; ela precisa diferenciar-se, desenvolver a capacidade de acolher novos conhecimentos. Destarte, ao ler, o leitor recorre à sua capacidade de ir além, de provocar novas reflexões e experiências, permitindo que desenvolva um modo crítico de pertencer ao mundo. Diante disso, segundo Britto (2012, p.48),

A especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, na atitude reflexiva introspectiva de exame de si e das coisas com que interage, no autocontrole da ação intelectual. E, também, vale a pena repetir, na inclusão do sujeito num determinado “modo de cultura” e na disseminação de hábito, práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas. Nesse sentido, leitura, passa a ser entendida como prática social

circunstanciada, favorecendo o alargamento do espírito e das possibilidades de atuação e intervenção na sociedade.

Mediante o exposto, a leitura proporciona novas oportunidades para o sujeito pertencer ao mundo, por meio dela, há a criação de novos conhecimentos e a capacidade de atuar com autonomia em sociedade. Souza (2012) diz que ler é arriscar-se, encarar o desconhecido, voar e chegar a novos lugares, novos conhecimentos, de modo que, retrata a função de formação humana que a leitura exerce.

O ato de ler se torna proficiente quando o leitor monitora a própria compreensão, possuindo a capacidade de tomar decisões quando a mesma não ocorre, ou seja, ele consegue coordenar sua leitura, refletindo e avaliando se compreendeu ou não e, assim, muda suas estratégias de leitura para alcançar o objetivo de construir o conhecimento (SOUZA, 2012).

Por conseguinte, para Britto (2012), a leitura, nesse ponto de vista, contribui para a formação humana, visto que a mesma deve ocorrer “[...] por meio da experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão.” (BRITTO, 2012, p.43). Segundo Britto (2012), ler com frequência possibilita ao leitor situações favoráveis para a ampliação da subjetividade, como também a eficácia de conduzir-se com propriedade em sociedade; ler torna-se, assim, uma prática humanizadora. No entanto, a experiência de leitura como ação humanizadora só acontece se o leitor reconhecer a realidade em que está inserido, ou seja, é preciso reconhecer o conflito social existente, marcado por disputas políticas, de valores e desigualdades, de modo que compreenda o seu papel social e encare o ato de ler como “[...] alguém que busca a si, ao outro, ao mundo e à vida.” (BRITTO, 2012, p.51).

Frente a isso, conseqüentemente ao não propiciar a leitura proficiente no âmbito escolar, o educador estará contribuindo para a formação de um sujeito alienado, considerando a transmissão de informações como construção de conhecimento. A leitura, sem uma intensa reflexão, não permite que o sujeito entenda os fatos e suas conseqüências, o que ocorrerá mecanicamente, sendo que tudo que é automatizado é alienante (BRITTO, 2012). Porém,

É verdade que temos evoluído quanto ao acesso e permanência das crianças na escola e na educação básica [...] mas também é verdade que nossos índices

socioeconômicos continuam aquém do desejado para uma sociedade que se quer desenvolvida, e também é verdade que ainda não nos conseguimos livrar do ensino conteudista, quilometricamente medido. (SOUZA, 2012, p. 98).

Logo, precisa-se incentivar a leitura na perspectiva formativa, para contribuir no processo de ensino e aprendizagem da criança, como na atuação social e política do indivíduo de forma emancipatória, autônoma e crítica. Diante disso, devem-se evitar práticas escolares que não propiciem essa leitura para não acarretar consequências na aprendizagem e vida dos educandos.

4 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este trabalho tem como foco principal a compreensão leitora. Deste modo, por meio da problemática que o norteia, buscou-se analisar se um grupo de crianças do 4º ano do ensino fundamental possui uma compreensão leitora proficiente. Ao examinar qual tipo de pesquisa daria subsídios para a resolução do questionamento que fundamenta este trabalho, definiu-se que se trata de uma pesquisa de natureza básica, sendo de cunho metodológico qualitativo e de objetivos descritivo, visto que a pesquisa descritiva tem como objetivo descrever as características de um determinado grupo, contexto, fenômeno ou estabelecer o vínculo entre variáveis (GIL, 2002).

Em virtude disso, o contexto selecionado para a realização da pesquisa foi o 4º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Criciúma – SC. Os sujeitos da pesquisa são crianças com idade entre 9 e 10 anos, que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, devem estar alfabetizadas, conseguindo decodificar qualquer escrita, porém, que não se limitem apenas a isso. Dessa forma, as crianças nesse ciclo escolar devem ser capazes de ir além da decodificação, compreendendo uma leitura proficientemente, visto que um dos objetivos na língua portuguesa, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 33), é que as crianças consigam “compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz.”

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº2, julho/dezembro 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

Logo, refere-se a uma pesquisa de campo, com suporte do instrumento de coleta de dados de análise documental, pois, segundo Gil (2002, p.53),

[...] o estudo de campo focaliza uma comunidade [...] que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio de observação direta das atividades do grupo estudado e [...] Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, como análise de documentos, filmagem e fotografias.

Isto posto, a escolha das crianças participantes foi realizada pela professora regente da turma, a qual escolheu por meio do pedido da pesquisadora de que fossem sete crianças em diferentes níveis de aprendizagem. No momento da pesquisa, a pesquisadora disponibilizou uma reportagem para cada criança, que deveria ser lida e, a partir daí, seria verificada a sua proficiência leitora, com base em respostas a perguntas relativas ao texto.

Imagem 1: Reportagem utilizada para verificar a proficiência em leitura dos pesquisados.

Pesadelo dos carteiros

O cachorro é o melhor amigo do homem e o pior pesadelo do carteiro. Por isso os Correios vão aproveitar a Campanha Nacional de Vacinação Anti-Rábica, que acontece hoje em todo o país, para promover uma campanha de conscientização dos donos das feras domésticas: uma caixinha para cartas longe dos caninos do “Totó” pode acabar com os ataques aos mensageiros, que só este ano fizeram 33 vítimas em todo o Estado e geraram um prejuízo de 74 dias de trabalho.


“Ou é porque eu sou fofinho, ou é por causa do amarelão da camisa, o certo é que cachorro não pode me ver. Ando superdesconfiado. Às vezes o bicho é mais sorrateiro que a gente. Da última vez que fui mordido, o bicho veio por trás. Não me importo de andar no sol, nem de carregar peso. Mas o tal do cachorro é que acaba com os nervos de um carteiro”, diz.

Para ele, a única solução é a comunidade se conscientizar da necessidade de construção da caixa de correio. “Mas também não serve fazer caixa se a gente tiver que entrar na casa. A boca tem que estar na rua. Tem gente que tem a caixa perto da grade e a gente tem que ficar despistando o cachorro para conseguir enfiar o braço. É um sufoco”, finaliza.

Caixa de correio é solução

Américo Junio Vilefort, 19 anos, olha com desconfiança até *poodle mini-toy*. Há um ano trabalhando como carteiro, Américo Junio já foi mordido duas vezes e outras tantas foi obrigado a correr.

*Estado de Minas,
Belo Horizonte, 1º set. 1998, p. 25.
(Fragmento; reportagem
de Tacyana Arce).*



Fonte: Livro “Português: uma proposta para o letramento” (SOARES, 1999)

Assim, foi utilizada a análise documental para explorar as respostas escritas das crianças pesquisadas, uma vez que é um procedimento escolhido por ser relevante para obter informações significativas, as quais agregam informação para responder ao problema central dessa pesquisa. Das crianças participantes, três são meninas e quatro meninos, que serão identificados como A, B, C, D, E, F e G.

A partir da coleta de dados, definiram-se as categorias de análise em: Leitura ascendente e Leitura proficiente.

4.1 Leitura ascendente: uma leitura de pura informação

Nesta parte da pesquisa, buscou-se verificar se as crianças pesquisadas teriam a facilidade de responder perguntas simples, como: “Quantas vítimas de ataques dos cachorros tiveram no ano da reportagem?”, “Qual a idade do carteiro Américo?” e “Há quantos anos, Américo é carteiro?”, as quais poderiam ser respondidas por meio de uma leitura ascendente, com apenas informações explícitas retiradas do texto. Nessa perspectiva de leitura, de acordo com Souza (2012), não há interação entre leitor, texto e autor, somente o texto direciona a leitura, pois ele possui um sentido exato e completo, não precisando que o leitor seja ativo no ato de ler. Assim, o papel do leitor é extrair informações prontas, contidas nos elementos textuais.

Nesse sentido, ao responderem sobre a quantidade de vítimas de ataques, todas as crianças responderam de forma coerente com o questionamento, sendo que a criança D não realizou a leitura do texto antes, apenas foi passando os olhos para identificar as respostas, que apareciam ao longo do texto.

As crianças participantes da pesquisa não demonstraram dificuldade para responder essas questões iniciais, já que não precisavam utilizar seus conhecimentos prévios e nem refletir sobre eles. Dessa forma, por tratar-se de questionamentos com respostas óbvias, utilizavam apenas a informação visual, que, segundo Smith (1999), é a escrita em que o cérebro visualiza no momento da leitura, ou seja, eles não precisaram fazer inferências, pois essas informações visuais já davam conta de responder as três primeiras perguntas.

Na continuidade, diante da questão que se referia à idade do carteiro, todos os sete pesquisados também responderam coerentemente com o texto e não demonstraram dificuldades ou dúvidas, apenas questionamentos relacionados à pesquisa como um todo, como a criança E, que perguntou “Essa atividade vale nota?”, e, ao ser explicado novamente que era uma atividade para pesquisa, respondeu em forma de alívio “Ufa, ainda bem que não vale nota, então”; sua preocupação advém de uma concepção de ensino tradicional, que enfatiza a nota no processo de aprendizagem, assim, como ela não estaria sendo avaliada na pesquisa por meio de notas, demonstrou acalmar-se.

Também houve questionamento como o da criança A, que perguntou “A vacina aconteceu hoje?”, sendo que a reportagem possuía data de publicação, mas, ao longo do texto, havia a seguinte informação: “A Campanha Nacional de Vacinação Anti-Rábica, que acontece hoje em todo o país”. Dessa forma, faltou capacidade de interpretação no momento da leitura, embora a leitura vá muito além de interpretar, todavia interpretar o texto seja essencial para compreender o sentido do que se lê, como afirmam Souza (2012) e Britto (2012).

Além disso, a mesma criança indagou: “Só para saber, é aqui que começa o texto né?”, apontando para a primeira coluna da reportagem disponibilizada para leitura, de modo que essa dúvida refere-se ao início do processo de alfabetização, em que, para alfabetizar-se, segundo Soares (2005), a criança precisa de conhecimentos e habilidades, os quais englobam saber em que sentido se lê um texto, se começa da esquerda para direita ou vice-versa.

Na última questão, de caráter ascendente, a qual questionou o tempo de profissão do carteiro, as crianças A, C, G e F conseguiram responder corretamente, porém as crianças B, D e E responderam de formas diferentes. Apesar de a pergunta em questão indagar há quantos anos Américo, o carteiro entrevistado na reportagem, trabalhava nessa profissão, a resposta não estava no texto em algarismos, mas por extenso, precisando de uma decodificação do texto por completo; assim, a criança D, que não havia lido o texto até este momento, questionou a pesquisadora: “Aqui ó, esses 74 dias de trabalho, é a resposta da 3?”.

Com esse questionamento, a criança D demonstrou que procurava números que apareciam no texto para responder as perguntas, já que as mesmas envolviam quantidade. Embora questionasse sobre qual era a resposta da pergunta, a criança D respondeu a terceira

questão com a mesma resposta da segunda, relatando que a idade do carteiro Américo era igual ao tempo que ele exercia essa profissão. Também a criança B respondeu “25 anos”; além de esse número não aparecer no texto, colocou o tempo de profissão maior que a idade do carteiro. Dessa forma, as crianças B e D não refletiram perante suas próprias respostas.

Nesse sentido, quando há falta de reflexão e de articulações verdadeiras no momento da leitura, fica evidente uma tendência à leitura ascendente, que possui um caráter mecânico; a criança sendo alfabetizada, responde facilmente questionamentos nessa perspectiva. Contudo, percebeu-se nessa primeira categoria de análise, que, mesmo as perguntas sendo de leitura ascendente, embora requeressem que os pesquisados realizassem uma decodificação mais ampla, houve algumas dificuldades.

Entretanto, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, as crianças nesse período escolar deveriam realizar leituras de modo proficiente, sendo sujeitos ativos e precisos no ato de ler. Frente a isso, se o objetivo da leitura é formar cidadãos capazes de compreender e construir significado, cabe à escola desenvolver um trabalho educativo que propicie isso, para que os educandos tenham contato com bons materiais de leitura e participem de práticas em que ler é indispensável. Portanto, é fundamental oferecer leituras que circulem socialmente, pois a formação de bons leitores não se dá apenas com leituras nos momentos de atividades em sala e no livro didático; é necessário trabalhar com diversidade textual (BRASIL, 1997).

4.2 Leitura Proficiente: muito além do ato de decodificar

Nessa categoria de análise, está o foco principal desta pesquisa, em que se investigou a proficiência em leitura das crianças pesquisadas. Desse modo, como subsídios para realizar a pesquisa, foram disponibilizadas quatro perguntas, as quais deveriam ser respondidas a partir de uma leitura proficiente do texto, visto que requeriam que as crianças participantes compreendessem o texto e refletissem para responder aos questionamentos.

As perguntas para verificar a leitura proficiente foram: “Os cachorros são um pesadelo para os carteiros, acabam com os nervos dos carteiros. Por quê?”, “Por que um dia de campanha de vacinação contra raiva foi considerado pelos Correios um bom dia para fazer Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº2, julho/dezembro 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

também uma campanha em favor da construção de caixas de correio?”, “O carteiro Américo é perseguido pelos cachorros. Ele acha que há duas possíveis razões. Quais são elas?”, e “Por que caixas de correio protegem os carteiros contra os cachorros?”

Sendo assim, o questionamento sobre o pesadelo dos carteiros abordava o texto como um todo; para respondê-lo, a criança pesquisada precisava realizar uma leitura integral do texto, fazer inferências e utilizar seus conhecimentos prévios. Dessa forma, as crianças C, D, E, F e G conseguiram entender o sentido da pergunta, já as crianças A e B, por meio de suas respostas, demonstraram uma não compreensão do questionamento.

Nessa pergunta, apenas a criança A demonstrou dúvidas, falou em voz alta: “Não estou entendendo a quatro” e depois questionou a pesquisadora em particular. Assim, para responder ao questionamento, a mesma criança recorreu a componentes textuais, respondendo com as palavras que constituíam o texto, porém, não conseguiu responder adequadamente ao que se questionava.

Nesse sentido, a criança A buscou palavras do texto para responder, todavia, de acordo com Smith (1999), o sentido ultrapassa as palavras; quando se busca o sentido por meio da leitura, as palavras que compõem a produção textual não necessariamente precisam ser identificadas individualmente para o seu entendimento. Já, a criança B, respondeu algo fora do contexto em que se descrevia o texto, visto que a pergunta era sobre os cachorros serem pesadelos dos carteiros; a mesma criança respondeu “Por causa dos bandidos.”. Com isso, as crianças A e B, nesta questão, não responderam de forma proficiente.

Já, a questão seguinte da pesquisa, por sua complexidade e por necessitar uma compreensão maior, gerou muitas dúvidas aos pesquisados. As crianças B, D, E e F questionaram a pesquisadora sobre essa pergunta e declararam não estar entendendo o que estava sendo questionado. Isto posto, duas das crianças, F e B, perguntaram se poderiam pular para próxima questão e depois respondiam esta, e a criança E indagou - “A resposta da cinco está no texto?” -, demonstrando os vestígios de leitura ascendente que estão presente na sua concepção de leitura.

Nessa questão foi preciso analisar a resposta de cada criança, já que, para o mesmo questionamento, houve diferentes respostas e algumas não foram corretas para o que se indagava. Na pergunta em questão, era preciso que os participantes refletissem e

comandassem suas leituras para chegarem à compreensão, sendo capazes de tomar atitudes quando percebessem que não estavam compreendendo o que liam, visto que são características de um leitor proficiente (SOUZA, 2012).

As crianças B, D e G não responderam de forma coerente. Já as crianças A, C e E demonstraram compreender a pergunta, mas não atingiram totalmente o objetivo da questão. E a criança A respondeu “Para que os cachorros não morde os carteiros.” Nessa resposta, a pesquisada apresenta aspectos de que entendeu o questionamento, mas não respondeu claramente. Analisando sua resposta à luz da questão, ela relatou que as duas campanhas eram para o cachorro não morder, o que não contraria totalmente a resposta adequada desta pergunta da pesquisa.

Já a criança E respondeu “Por que os cachorros iam tar fazendo a vacina e os carteiros poderiam entregar as cartas facilmente.” Com essa resposta, verifica-se que a criança compreendeu do que se trata o texto em um aspecto geral, mas não conseguiu fazer inferências necessárias para a associação das duas campanhas como benefício para os carteiros, sendo que o texto não cita a campanha das caixas de correio. Em consonância com a criança E, a criança C respondeu na mesma perspectiva: “Pois os cachorros estavam caumos da vacina.”

Contudo, a criança F respondeu corretamente o questionamento, já que escreveu “Porque as duas campanhas eram para proteger os carteiros dos cães.” Nesse sentido, embora anteriormente essa criança apresentasse dúvidas, conseguiu governar sua compreensão, demonstrando nesta questão características de um leitor proficiente, que sabe quando não entendeu, mas consegue ler e reler até compreender e construir sentido na leitura.

De acordo com Souza (2012), ser um leitor proficiente não é desempenhar-se sempre bem em todas as tentativas diante de um texto. Ser proficiente possui um significado maior de ser estrategista, capaz de tomar decisões em cada acontecimento de leitura e utilizar diferentes processos conforme suas condições e objetivos do que lê, para alcançar a compreensão. Assim, o leitor será capaz de identificar onde está falhando na compreensão e utilizar a melhor estratégia para atingir o que deseja.

Por conseguinte, na questão sobre as possíveis causas de perseguição dos cachorros, as crianças A, C, D, F e G responderam de forma correta, embora a resposta

estivesse no texto, era necessário que as crianças compreendessem o texto integralmente, pois não havia palavras na questão que pudessem ser encontradas no texto. Importante salientar que, quando as questões são ascendentes, as perguntas possuem palavras idênticas ao texto, o que facilita encontrar as respostas. Por sua vez, as crianças B e E não responderam à questão de forma coerente. Como essa pergunta questionava duas possíveis razões defendidas pelo carteiro Américo como motivos de ele ser perseguido pelos cachorros, a criança E respondeu “Ele foi mordido duas vezes”; com essa resposta, retirada do texto, em que associou a palavra ‘duas’ da questão com a palavra ‘duas’ que encontrou no texto, junto com seus questionamentos anteriores, percebe-se que a criança E buscou respostas prontas no texto.

Já, na última pergunta da pesquisa, dos sete pesquisados, apenas a criança B respondeu de forma que se distancia do que indaga a questão, embora em sua resposta “Eles tampam as caxas dos carteiros.” tenha algum fundamento perante a pergunta, mas não deixou claro seu entendimento. Portanto, por meio da pesquisa, verificou-se que algumas das crianças participantes ainda encontram dificuldades para compreender uma leitura proficientemente e os níveis de proficiência são variantes, embora estejam no mesmo ano escolar.

5 CONCLUSÃO

Diante do desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, buscou-se compreender primeiramente o processo de alfabetização e letramento, visto que, por meio do entendimento sobre esses conceitos e de que forma devem ocorrer nas práticas escolares, percebe-se a importância da leitura no processo. Assim, tratou-se de conceituar a leitura, de modo que se partiu da leitura tradicional, até uma leitura significativa, que vai muito além do ato de decodificar. Importante reforçar que o leitor exerce um papel importante e ativo no momento da leitura, que, para ocorrer de forma proficiente, deve acontecer por meio da interação entre leitor, texto e autor. Nesse sentido, o leitor recorre aos seus conhecimentos prévios e faz inferências no momento da leitura para buscar significado na escrita, sendo que a leitura, nesse aspecto, tem um papel formador, que contribui para a formação humana e atuação social do indivíduo de maneira autônoma e crítica.

Em virtude disso, ao pesquisar a compreensão leitora das crianças participantes, verificou-se que varia a proficiência em leitura entre elas, conforme o grau de dificuldade das questões, as quais exigiam, em dados momentos, que se fizessem inferências maiores, no sentido de compreender o texto mais profundamente; algumas crianças apresentaram dificuldades na compreensão, ou não conseguiram compreender. Todavia, nas questões ascendentes, os participantes não apresentaram dificuldades, realizaram com tranquilidade, logo, por meio dessa facilidade em responder e pelos questionamentos que apresentaram no momento da pesquisa, foi perceptível que as crianças possuíam uma familiaridade maior com textos e perguntas de leitura ascendente, demonstrando que esses são recorrentes em seu cotidiano escolar.

No entanto, como visto anteriormente, a leitura, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa é objeto de estudo nos anos iniciais do ensino fundamental, com objetivos para esse período escolar embasados em teóricos que defendem a importância da leitura para a formação do indivíduo. Nesse sentido, o resultado da pesquisa que fundamenta este trabalho deixa reflexões, pois, se os documentos que fundamentam as práticas escolares defendem uma leitura proficiente, por que ainda se encontram vestígios de leitura ascendentes nas escolas? O que precisa mudar na realidade escolar?

Devido à relevância social da temática, como pesquisadora, realizar esse trabalho foi de suma importância; e como futura educadora, preocupada com o papel social que essa profissão possui, compreender a importância da leitura e o papel dela na formação do indivíduo e sucessivamente na organização social é fundamental para uma prática docente. Por conseguinte, fica perceptível que são necessárias mudanças; é preciso mais estratégias para alcançar os objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa. No entanto, embora a qualidade educacional já apresentasse melhoras significativas, evidenciadas pela mudança na visão do ensino, que anteriormente era embasado em uma concepção tradicional, ainda precisam-se enfatizar melhorias, visando sempre propiciar aos educandos uma formação humana e social para a cidadania.

6 REFERÊNCIAS

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 3, nº2, julho/dezembro 2019.– Curso de Pedagogia – UNESC

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 102 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: MEC, 1997. 144 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 35-62.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane. (org.) **Alfabetização e letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 61-86.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 51.ed. São Paulo: Ed.Cortez, 2011. 80 p.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 8.ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. 102 p.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 6.ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.86 p.

_____.Preciso “ensinar” o letramento?. **Linguagem e letramento em foco**, setembro. 2005. MEC. Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>>. Acesso em 24 agosto. 2018.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Trad. Beatriz Affonso Neves. 3.ed. Porto alegre: Editora Médicas Sul Ltda., 1999. 168 p.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3.ed. São Paulo: Autêntica, 2012. 128 p.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**, Porto Alegre, 2004. Disponível em: < <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> > Acesso em 20 agosto. 2018

_____. Alfabetização e letramento. **Caderno do professor** , Belo Horizonte, 2005. Ceale/FaE/UFGM. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2001%20Alfabetizacao_Letramento.pdf > Acesso em 20 agosto. 2018



SABERES PEDAGÓGICOS

Revista do Curso de Graduação de Pedagogia - Unesc
ISSN 2526-4559



Unesc
Unidade Acadêmica
de Humanidades,
Ciências e Educação



_____. **Português: uma proposta para o letramento.** Moderna, São Paulo, 1999.

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. 185 p.