



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**



JULIA DA SILVA SANTOS

**O ENSINO DA LEITURA EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS ADOTADO
PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GARANHUNS**

Garanhuns
2018

JULIA DA SILVA SANTOS

**O ENSINO DA LEITURA EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS ADOTADO
PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GARANHUNS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Virginia Martins Pereira

Coorientadora: Profa. Dra. Leila Nascimento da Silva

Garanhuns
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns - PE, Brasil

S237e Santos , Julia da Silva

O ensino da leitura em livro didático de português adotado pela rede municipal de ensino de Garanhuns / Julia da Silva Santos. - 2018.
f.

Orientador(a): Sônia Virginia Martins Pereira
Coorientador(a): Leila Nascimento da Silva.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Pedagogia, Garanhuns, BR - PE, 2018.
Inclui referências e apêndices

1. Compreensão na leitura 2. Livros didáticos 3. Prática de ensino I. Pereira, Sônia Virginia Martins, orient. II. Silva, Leila Nascimento da III. Título

CDD 372.4

JULIA DA SILVA SANTOS

**O ENSINO DA LEITURA EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS ADOTADO
PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GARANHUNS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco/ Unidade Acadêmica de Garanhuns, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Sônia Virginia Martins Pereira

Coorientadora: Profa. Dra. Leila Nascimento da Silva

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sônia Virginia Martins Pereira (UAG/UFRPE)

Profa. Dra. Leila Nascimento da Silva (UAG/UFRPE)

Profa. Ms. Elaine Cristina Nascimento da Silva (UAG/UFRPE)

Prof. Dr. Anderson Fernandes de Alencar (UAG/UFRPE)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, que me deu sabedoria, força e coragem durante todo o meu percurso acadêmico. Aos meus pais, Edinaldo Mendes dos Santos e Karla Janaina da Silva Santos, que sempre se esforçaram para que os meus sonhos se tornassem realidade. Ao meu noivo, Eliabe Rodrigues da Silva, que me incentivou e me apoiou no decorrer deste caminho.

Porque a vida é tão fugaz, tão veloz, tão passageira. A gente sofre demais por bobagens, por besteira. Tudo um dia se desfaz mesmo que queira ou não queira. Importa é viver em paz, pois quando olhamos pra trás lá se foi a vida inteira.

Jenário de Fátima

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por se fazer presente em minha trajetória acadêmica, pela saúde, força e coragem para enfrentar os desafios do percurso e não me deixar desistir diante dos momentos mais árduos.

Aos meus pais, Edinaldo Mendes dos Santos e Karla Janaina da Silva Santos que desde o início me apoiaram, incentivaram e não mediram esforços para tornar o caminho mais fácil e prazeroso. Sou muito grata a vocês por toda a dedicação para que os meus sonhos se tornassem realidade, nunca esquecerei os caminhos rudes pelos quais percorreram para que eu pudesse chegar até aqui. Vocês me ensinaram que a vida não é fácil, mas que devo ter forças para enfrentá-la e determinação para lutar pelos meus objetivos.

Ao meu noivo, Eliabe Rodrigues da Silva pelo companheirismo, paciência e compreensão. Obrigado por estar sempre ao meu lado, acreditar nos meus sonhos e fazer deles os seus também, me fazer enxergar o lado positivo das situações negativas da vida e, principalmente, por ter me dado forças para não desistir diante dos obstáculos. Você foi essencial em minha caminhada acadêmica.

As minhas irmãs, Julianne da Silva Santos, Lorena da Silva Santos e Lívia Raquel da Silva Santos, por estarem sempre ao meu lado, apesar dos desentendimentos. Pela amizade, companheirismo, apoio, incentivo, força e ajuda.

A minha avó Maria, por me ensinar que as dificuldades da vida não impedem que os meus sonhos possam tornar-se realidade. Muito obrigada por sempre me mostrar o caminho certo, pelas suas orações, conselhos, palavras de ânimo e por me ensinar tanto sobre a vida, a fé, o amor e a esperança.

A Roberto Cassimiro, que além de colega de curso e companheiro de trabalhos acadêmicos, tornou-se um grande amigo. Obrigado por me ajudar nos momentos em que o desânimo era maior do que a força para continuar a jornada, pelos conselhos, incentivo e ensinamentos.

A todos(as) os(as) meus(minhas) companheiros(as) de turma, especialmente Magda, Ivani, Aline, Fernanda e Izabela por todos os bons momentos que compartilhamos e pela amizade construída. Vocês tornaram o caminho mais fácil e agradável.

As minhas amigas Anaely, Edilaine e Dayane, que além de amigas são companheiras de curso e de trabalho. Agradeço a Deus por ter colocado pessoas tão especiais como vocês em minha vida. Obrigada por todo o apoio, força, carinho e parceria. Vocês me ensinaram muito sobre a vida, a amizade, a força e o companheirismo.

Aos meus sogros, Eliezer e Claudenice. Sou muito grata a Deus por ter colocado vocês em minha vida. Obrigado por me ensinarem tanto sobre a vida e contribuírem para que eu seja uma pessoa melhor. Vocês estiveram ao meu lado durante todo o percurso acadêmico e nunca mediram esforços para me ajudar no que fosse preciso.

A minha orientadora, Sônia Virginia Martins Pereira. Professora, muito obrigada por me acolher com tanto carinho, pela paciência, estímulo, encorajamento, conselhos, dedicação, disponibilidade, comprometimento e oportunidades de aprendizagem. No decorrer das orientações criamos um laço afetivo o que contribuiu significativamente para que esta pesquisa se realizasse.

A minha coorientadora, Leila Nascimento da Silva, que desde o início contribuiu para a efetivação desta pesquisa. Professora, és um exemplo de ser humano e profissional, aprendi muito com você e sou grata pela sua colaboração.

Ao professor, Anderson Fernandes de Alencar, por me encorajar, principalmente no último período em que acreditei não conseguir, pela paciência sempre que eu tinha dúvidas e

recorria a ele e por contribuir para que eu concluísse essa pesquisa

RESUMO

Este trabalho busca discutir o ensino da leitura em livro didático de português, do 1º ano do ensino fundamental, adotado pela rede municipal de ensino de Garanhuns. Para isso, tem como objetivo geral: analisar como o eixo da leitura é explorado no livro didático utilizado em algumas escolas públicas do município de Garanhuns. E como objetivos específicos: identificar quais atividades do eixo da leitura estão presentes no livro didático e as estratégias de leitura exploradas por meio das atividades; caracterizar qual a concepção de leitura está subjacente às atividades propostas no livro didático. Trata-se de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa, que tem como aporte teórico-metodológico a análise de conteúdo, no diálogo com as perspectivas teóricas e os estudos de Solé (1998), Koch e Elias (2006), Barbosa e Souza (2006), Brandão (2006), Kleiman (1992), entre outros teóricos e pesquisadores que trabalham com a concepção de leitura e de seu ensino numa perspectiva sociointeracionista. A análise dos dados apontou que o Livro Didático de Português (LDP) dispõe de uma variedade de gêneros textuais, possui um número significativo de textos e as atividades de leitura desenvolvem cinco estratégias, das seis que utilizamos como referência. Diante disso, os resultados obtidos revelam que o LDP, apesar de possuir algumas marcas da perspectiva de ensino tradicional, busca trabalhar a leitura tendo como base a concepção sociointeracionista de língua e linguagem, no desenvolvimento de habilidades leitoras de alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização, contribuindo, assim, para a sua formação crítica.

Palavras-chave: Leitura. Livro didático de português. Estratégias de leitura. Concepção sociointeracionista.

ABSTRACT

This article discusses the teaching of reading through didactic books in Portuguese, in the first year of middle school, adopted by the Garanhuns municipal network of schooling. To do so, it has as the general objective: analyse how the axis of reading is explored on the didactic book chosen by some public schools in the municipality of Garanhuns. And, as specific objectives: identify which activities from the reading axis are part of the didactic book and the reading strategies explored through these activities; characterize which conception of reading underlie the activities proposed by the book. This is a documental research with a qualitative approach, having as theoretical-methodological support the analysis of content, in dialogue as the theoretical perspectives and the studies of Solé (1998), Koch and Elias (2006), Barbosa and Souza (2006), Brandão (2006), Kleiman (1992), among others who work with the conception of reading and its teaching through a social-interactionist perspective. Analysis of the data revealed that the Didactic Book in Portuguese (DBP) has a variety of genres at its disposal, contains a significant number of texts and the reading activities develop five of the six strategies we use as reference. Faced with these results, the study reveals that the DBP, although it contains some characteristics of the traditional teaching perspective, tries to work on reading based on the social-interactionist conception of language and speech, on the development of reading skills in students from the first year of alphabetization cycle, contributing, thus, to their critical formation.

Keywords: Reading. Didactic book in Portuguese. Reading strategies. Social-interactionist conception.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Temas e gêneros textuais das unidades temáticas	37
Quadro 2 - Modalidades de organização da leitura no LDP	38
Quadro 3 - Quantificação das atividades de leitura quanto às estratégias abordadas no LDP	38

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do LDP adotado na pesquisa	36
Figura 2 – Situação em que o LDP apresenta características do gênero explorado	39
Figura 3 – Situação em que o LDP apresenta características do gênero explorado	39
Figura 4 – Exemplo de texto que o LDP indica que deve ser lido pelo aluno	40
Figura 5 – Exemplo de texto que o LDP indica que deve ser lido pelo aluno	40
Figura 6 – Situação em que o LDP explora a estratégia de traçar objetivos para a leitura do texto	41
Figura 7 – Atividade explorando a estratégia de traçar objetivos para a leitura do texto	41
Figura 8 – Atividade explorando a estratégia de selecionar informações do texto	42
Figura 9 – Atividades explorando a estratégia de selecionar informações do texto	42
Figura 10 – Questões que trabalham a estratégia de ativar conhecimentos prévios	43
Figura 11 – Questão que trabalha a estratégia de ativar conhecimentos prévios	43
Figura 12 – Situação em que o LDP explora a estratégia de antecipar sentidos no texto	44
Figura 13 – Situação em que o LDP explora a estratégia de antecipar sentidos no texto	44
Figura 14 – Atividade explorando a estratégia de elaborar inferências	44
Figura 15 – Atividade explorando a estratégia de elaborar inferências	45
Figura 16 – Atividades de compreensão que tem o objetivo de explorar a estratégia de elaborar inferências, mas o texto não fornece informações suficientes para que a criança as responda	45
Figura 17 – Exemplo de texto extenso	46

LISTA DE SIGLAS

LDP – Livro Didático de Português

LD – Livro Didático

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNIFRA – Centro Universitário Franciscano

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 O QUE É LEITURA? REVENDO ALGUMAS CONCEPÇÕES.....	15
2.1.1 Aprofundando a concepção de leitura como processo de interação.....	19
2.1.1.2 O ato de ler envolve diferentes estratégias.....	22
2.2 O ENSINO DA LEITURA.....	24
2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO RECURSO PARA O ENSINO DA LEITURA.....	28
2.3.1 Refletindo sobre como os Livros Didáticos de Português trabalham com o ensino da leitura.....	31
3 METODOLOGIA.....	33
4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E RESULTADOS.....	36
4.1 A COMPOSIÇÃO ESTRUTURAL DO LDP.....	36
4.2 OS ELEMENTOS INTERNOS DO LDP.....	37
4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	39
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
6 REFERÊNCIAS.....	50
APÊNDICE A - Identificação das modalidades de organização da leitura por unidade no LDP.....	53
APÊNDICE B - Identificação das atividades de leitura por unidade quanto às estratégias de leitura.....	56

1 INTRODUÇÃO

A leitura é um dos mais importantes meios de inserção aos bens culturais, uma vez que possibilita aos indivíduos aprimorar a sua capacidade interpretativa sobre o mundo, (re)construir conhecimentos amplos e diversificados e desenvolver o senso crítico. Para Góis (2012):

A leitura abre novos caminhos aos alunos, trazendo conhecimento de mundo e permitindo um posicionamento crítico diante da realidade de cada um. A prática da leitura permite que [o aluno] tenha um bom desenvolvimento cognitivo em todas as áreas, porque ler não é apenas decodificar as palavras, é ir mais além (GÓIS, 2012, p. 10).

Corroborando com a perspectiva de Gois (idem), Brito (2010) ressalta também a relevância da leitura para a construção da cidadania, principalmente, no que diz respeito à formação de cidadãos críticos na sociedade, visto que por meio dela tomamos consciência dos nossos direitos e atuamos de maneira significativa no que tange os nossos deveres.

Tendo em vista as inegáveis contribuições que a leitura pode garantir para a formação cidadã dos alunos, é preciso refletir acerca de alguns aspectos que estão envolvidos em seu processo de ensino aprendizagem, tais como: o papel do professor e a importância do Livro Didático de Português (LDP), o tratamento dado a diferentes habilidades e estratégias de leitura que deverão ser desenvolvidas pelos alunos, ao longo de sua escolarização, e, em especial, nos anos iniciais do ensino fundamental, dedicados à alfabetização.

Muitas crianças ao chegarem à escola já possuem algumas experiências com a leitura, dependendo da forma como esta é tratada no seu âmbito familiar, primeira instituição que, possivelmente, tem o contato com o texto escrito. Por outro lado, há crianças que ingressam na escola sem o mínimo de experiência com a leitura. Segundo Cassiano (2008, p. 8) “O estímulo à leitura deve ser iniciado com o hábito de ler em família, fazendo da leitura algo cotidiano, pois esse é um processo que a torna algo simples e natural. Mas a realidade é outra, muitas vezes, a família não participa da educação para a leitura”. Tendo em vista essa realidade, a escola, enquanto espaço privilegiado de ensino aprendizagem tem um papel relevante quanto ao aprendizado da leitura.

De acordo com Gomes (2014),

O papel da escola é fundamental nesse processo, no qual o professor, sendo o principal agente no processo de melhoria da qualidade do ensino, poderá realizar uma série de atividades que favoreçam a aproximação do educando com a leitura. Para que essa prática se torne interessante ao outro, ela deve ser introduzida de maneira agradável e estimulante e não de maneira

autoritária e em forma de obrigação, pois ela é a condição essencial para o bom desempenho da linguagem oral e escrita (GOMES, 2014, p. 24).

Neste sentido, o trabalho do docente é de suma importância, uma vez que é considerado o principal responsável pelo desenvolvimento das capacidades leitoras do aluno. A maneira como o educando se desenvolverá quanto à leitura, dependerá da forma como o professor a abordará em sala de aula, e isto está também relacionado à concepção de leitura que possui, pois as suas práticas, certamente, estão embasadas nessa concepção. Entretanto, além disso, deve ser ressaltado que os materiais didáticos utilizados nos processos de ensino constituem-se em importantes elementos no trabalho didático-pedagógico com a leitura.

Mediante isto, é importante destacar que o LDP, por ser um recurso que está presente no cotidiano da sala de aula, torna-se um instrumento de grande importância, que contribui significativamente para o trabalho docente e a aprendizagem da leitura das crianças, como apontam os resultados obtidos nas pesquisas realizadas por Oliveira (2008) e Sá & Ferreira (2015).

Levando-se em consideração que o LDP é um recurso pedagógico importante para o desenvolvimento do aluno na competência da leitura, esta pesquisa surgiu do desejo de conhecer como esse instrumento utilizado no ensino da leitura a aborda e em que medida contribui para a formação de alunos leitores. A partir disto, buscamos responder as seguintes questões: como as estratégias de leitura são trabalhadas no livro didático do 1º ano do ensino fundamental, adotado pela rede municipal de ensino de Garanhuns? Quais são as práticas de leitura desenvolvidas para a formação do aluno leitor na alfabetização? Como o livro didático trabalha para desenvolver a compreensão leitora? Para tanto, este estudo teve como objetivo geral “analisar como o eixo da leitura é explorado no livro didático utilizado em algumas escolas públicas do município de Garanhuns”, e específicos: identificar quais atividades do eixo da leitura estão presentes no livro didático; caracterizar qual a concepção de leitura está subjacente às atividades propostas no livro didático; identificar as estratégias de leitura exploradas por meio das atividades.

Por ter como objeto de estudo o LDP do 1º ano do ensino fundamental utilizado em algumas escolas municipais de Garanhuns, a pesquisa é do tipo documental e as ações de análise descritivo-interpretativista a serem desenvolvidas, no seu percurso, são realizadas a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa, as quais certamente contribuirão para a análise do objeto investigado.

Como resultado da pesquisa desenvolvida, este trabalho, além desta introdução, está organizado em outras três seções e nas considerações finais, parte na qual é desenvolvida a discussão de alguns resultados da análise e apontadas limitações do objeto de estudo, bem como possíveis desdobramentos para o tema em questão.

A seguir, são descritas, em linhas gerais, cada uma das seções da monografia. A *seção 2*, intitulada *fundamentação teórica* está dividida em três subseções. Na *subseção 2.1, O que é leitura? Revendo algumas concepções*, são revisitadas três grandes concepções de leitura. Na discussão, a concepção sociointeracionista de leitura ganha destaque, pois ela é um dos fundamentos da perspectiva teórica assumida nesta pesquisa. Na *subseção 2.2*, nomeada *O ensino da leitura*, as reflexões se voltam para os processos por meio dos quais a criança aprende a ler. A *subseção 2.3 O livro didático de português como recurso para o ensino da leitura*, discute por meio de alguns estudos de pesquisadores da área a importância, influência e contribuição do LDP para o ensino aprendizagem das crianças, bem como a forma como esse recurso trabalha com a leitura.

A *seção 3*, nomeada *metodologia*, apresenta a descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa, ao caracterizar a investigação como uma pesquisa documental com abordagem qualitativa e quantitativa. Para atender as especificidades dos objetivos e responder às questões deste estudo, o aporte teórico-metodológico usado foi a análise de conteúdo. Em consequência, os dados foram sistematizados a partir da categorização, descrição e interpretação.

A *seção 4*, intitulada *Análise do Livro Didático de Português e Resultados* está dividida em três subseções. Na *subseção 4.1, Composição estrutural do LDP*, são expostas informações gerais do LDP, do Projeto Buriti, coleção didática adotada na rede municipal de ensino de Garanhuns, além da organização didático-pedagógica da obra. Na *subseção 4.2, Os elementos internos do LDP*, são expostas as categorias de análise, construídas a partir do objeto de estudo, o LDP, do 1º ano. São apresentados quadros que sintetizam as particularidades da obra, no tocante ao ensino da leitura, com o mapeamento das atividades didático-pedagógicas que evidenciam o ensino da leitura. Na *subseção 4.3, Discussão dos resultados*, os dados obtidos a partir da análise do LDP, apresentados nos quadros da subseção anterior são discutidos, com base em alguns teóricos e destacados pontos de reflexão, que respondem às questões e aos objetivos da pesquisa.

Com esta pesquisa pretendemos refletir sobre o ensino da leitura proposto pelo LDP adotado pela rede municipal de ensino de Garanhuns. Investigações que tenham como objeto

de estudo o livro didático de português, ainda têm sua importância e não podem se esgotar, tendo em vista que o LDP é um instrumento pedagógico importante na cultura escolar brasileira, principalmente, porque é o material que o aluno tem mais fácil acesso e que muitas vezes o professor se embasa para desenvolver suas aulas. Diante disso, esta pesquisa apresenta reflexões que podem contribuir para o aperfeiçoamento do LDP, enquanto instrumento de ensino e aprendizagem da leitura.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O QUE É LEITURA? REVENDO ALGUMAS CONCEPÇÕES

Compreender aspectos cruciais subjacentes ao processo de leitura exige que nos debrucemos inicialmente sobre algumas de suas concepções. Estas contribuem também para suscitar uma reflexão acerca da importância da concepção de leitura do professor para a formação de alunos leitores, tendo em vista que a própria concepção de leitura do docente influencia no modo como ele ensina e desenvolve as práticas de leitura em sala de aula.

Por meio dos resultados obtidos em uma pesquisa realizada com graduandos do curso de Letras do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), com o intuito de conhecer as concepções de leitura destes sujeitos, Schutz, Méa e Gonçalves (2009) apontam que as concepções de leitura das pessoas estão atreladas às experiências vivenciadas com a mesma, durante a escolarização. Isto revela que a maneira como se ensina a leitura reflete diretamente na forma como os sujeitos a conceberão.

As concepções de leitura que podem ser identificadas em áreas de estudo que se dedicam ao seu conhecimento nem sempre foram as mesmas, pois aquelas são fortemente influenciadas por fatores sociais, políticos e econômicos que estão em constantes transformações. Além disso, as concepções de leitura são produto de uma concepção de língua socialmente construída, e que norteia o ensino da língua portuguesa, como Barbosa e Souza (2006, p. 14) destacam: “[...] historicamente, a concepção de língua influenciou a de texto e a de leitura”. Deste modo, o ensino da leitura dependeria diretamente da forma como a língua e o texto são considerados.

Koch e Elias (2006), em suas discussões sobre a leitura, apesar de concordarem que as concepções de língua e texto influenciam a de leitura, revelam também que o sujeito e o sentido são elementos que são modificados de acordo com o modo como a leitura é concebida. Portanto, a cada concepção de leitura subjaz uma de língua, texto, sentido e sujeito, como veremos mais adiante.

No que se refere às concepções de língua que marcaram o ensino da língua portuguesa ao longo do tempo, Barbosa e Souza (2006), com base em Soares (1998) abordam três: a língua como expressão do pensamento, a língua como instrumento de comunicação e a língua como interação.

A primeira, do ponto de vista de Barbosa e Souza (2006), baseia-se no ensino da

gramática e tem como principal objetivo abordar aspectos gramaticais e linguísticos que capacitem o indivíduo a expressar-se corretamente, uma vez que o foco desta perspectiva está centrado na fala e na escrita, consideradas como a principal forma de manifestação da expressão do pensamento. Nessa linha teórica, o texto é visto como um conjunto de signos, ao qual só é possível ter acesso através do ato de decodificar adequadamente a estrutura linguística. Assim, nesta concepção de língua, a leitura é considerada apenas como o processo de decodificação dos signos, como uma atividade automática que não envolve reflexão, compreensão e construção de significado daquilo que está escrito. Nessa concepção, o leitor é passivo, pois tudo o que ele deve fazer na leitura é “captar” o que o autor do texto quis dizer. A leitura, desse modo, é vista, portanto, como uma atividade de captação das ideias, das representações mentais do autor (KOCH e ELIAS, 2006, p. 10). Barbosa e Souza salientam:

Nessa concepção, o leitor encontra-se à margem do processo da leitura, alheio ao sentido do que ele lê, uma vez que, preso aos sinais mais visíveis do texto, nem desconfia que ali pode encontrar uma rede de significações até então inauditas. Em um primeiro momento, lê-se para decodificar letras; em outro, para copiar palavras, frases, sublinhar ditongos, dígrafos, etc. (BARBOSA; SOUZA, 2006, p. 14).

Desta forma, a leitura é restrita ao código escrito e a sua atividade exige apenas a mobilização dos conhecimentos linguísticos e gramaticais, ignorando os conhecimentos prévios e a bagagem de experiências do leitor, já que o importante é captar as mensagens explícitas do autor do texto, através do processo de decodificação dos signos.

A língua como expressão do pensamento, conhecida, igualmente, por língua como representação do pensamento, é caracterizada por Koch e Elias (2006), da seguinte forma:

Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo (KOCH; ELIAS, 2006, p. 9-10).

Aqui, da mesma forma como Barbosa e Souza (2006), com apoio em Koch e Elias (2006) também frisam, a leitura é uma atividade mecânica; no entanto, Koch e Elias (idem), além de nos esclarecerem o porquê de a língua ser considerada dessa forma, a discutem por outro ângulo, enfatizando que a língua como expressão do pensamento tem como foco o autor do texto, pois o código escrito (texto) é fruto do pensamento do autor, e a atividade de leitura tem como objetivo extrair as ideias do texto, tal qual se apresentam. Diante disso, todo o

esforço realizado durante a leitura é voltada para a captação do pensamento do autor, o que torna o leitor um sujeito passivo.

Diante do cenário político e econômico vigente na década de 60, surge a concepção de língua como instrumento de comunicação. Nesse cenário, visava-se a alfabetização das camadas sociais menos favorecidas economicamente, em prol de atender às necessidades socioeconômicas da época, que exigia mão de obra qualificada (BARBOSA; SOUZA, 2006, p. 15).

Barbosa e Souza (2006, p.15) definem a língua como instrumento de comunicação, ou conhecida por língua como código, nos seguintes termos: “O texto nada mais é do que um depósito de informações, e a leitura é o ato de o leitor ler as palavras para extrair mensagens”. Nessa perspectiva, a leitura é entendida como o processo de decodificação das palavras, exigindo do leitor para a realização de tal atividade: “[...] o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. [...] nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10)”. Partindo desse ponto de vista, vemos que a função da leitura é fornecer informações ao sujeito, e estas estão dispostas de forma explícita no texto.

Nesse sentido, a leitura, assim como na concepção de língua como expressão do pensamento, continua sendo uma atividade mecânica, que coloca o leitor como um passivo receptor de informações. Nisso, a leitura tem como principal função fornecer informações ao sujeito, o que não garante de fato a compreensão daquilo que está lendo.

Por fim, é a partir da concepção interacionista de língua que a leitura passa a ser vista de uma forma diferente, como um processo interativo, que envolve aspectos linguísticos, cognitivos e sociais, e não simplesmente como uma atividade automática. A língua, sob a ótica interacionista: “[...] passa a ser vista em uma perspectiva bakhtiniana como atividade dialógica, deixando de ser percebida não apenas em sua estrutura interna, mas também em sua exterioridade” (BARBOSA; SOUZA, 2006, p. 16). Desse modo, fala-se em uma concepção de língua cuja atenção não está centrada somente nos aspectos internos, mas que também leva em consideração a presença, o papel, a influência e a importância de fatores externos.

Do ponto de vista da língua numa visão interacionista ou sociointeracionista, a leitura é: “um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 1998, p. 22). Portanto, como ensinam Koch e Elias:

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a

mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCK; ELIAS, 2006, p. 11).

Desta forma, ler é o ato de o leitor interagir com o código escrito, não apenas para decodificá-lo, mas, para produzir sentido e compreender, o que exige o domínio de habilidades e estratégias específicas, através das quais se ativam conhecimentos linguísticos, gramaticais e sociais.

Schutz, Méa e Gonçalves (2009), com base em Kleimam (1986), acreditam que a leitura é um processo de interação, principalmente, porque mobiliza simultaneamente uma vasta rede de conhecimentos, como salientam:

[...] o conhecimento linguístico (quando o leitor compreende e atribui significados ao texto), conhecimento textual (quando percebemos se o texto é coerente ou não) e o conhecimento prévio (é o que o leitor tem sobre o mundo em geral). Esses três níveis são ativados de forma interligada para que haja a compreensão global do texto. Essas concepções descritas esclarecem que a leitura é uma atividade interativa do ponto de vista que se utiliza diferentes conhecimentos e sentidos para realizá-la (SCHUTZ; MÉA; GONÇALVES, 2009, p. 57).

Desta forma, o que faz da leitura um processo interativo não é somente a interação que se estabelece entre o leitor e o autor do texto, mas também, a utilização de uma série de conhecimentos simultaneamente, de forma a garantir a compreensão.

As discussões aqui propostas evidenciam que durante muito tempo o ensino da leitura restringiu-se à decodificação; no entanto, como Barbosa e Souza (2006) revelam, ao resgatar depoimentos do processo de alfabetização de algumas professoras, as mudanças na concepção de leitura não impedem que atualmente, as práticas de ensino em nossas escolas brasileiras continuem a serem desenvolvidas de forma tradicional, baseando-se apenas na decodificação de signos.

Desse modo, quando as práticas de leitura realizadas nas salas de aula são baseadas apenas no processo de decodificação, contribuimos para a formação de alunos incapazes de ampliar a sua visão de mundo, compreender o que está escrito em uma página, utilizar a leitura como um instrumento por meio do qual é possível aprimorar os conhecimentos, construir outros novos e atuar de forma consciente na sociedade em que vive. E, ainda, auxiliamos para o fortalecimento de uma visão da leitura como algo negativo, rude e tortuoso.

Nesta pesquisa, assumimos a visão sociointeracionista de língua e linguagem, e, conseqüentemente, de leitura como interação e, em razão disso, dedicamos, a seguir, um tópico para reflexões mais pontuais sobre tal concepção.

2.1.1 Aprofundando a concepção de leitura como processo de interação

Para esclarecer como ocorre o processo de leitura na perspectiva interacionista, Solé (1998) ressalta que este envolve aspectos dos modelos hierárquicos ascendentes e descendentes, que, embora seus elementos constituintes divirjam entre si, ambos contribuem para a eficácia do ensino e aprendizagem da leitura, de forma a garantir a formação de um leitor ativo, capaz de dominar habilidades e estratégias necessárias à apropriação da leitura.

Segundo Solé (1998, p. 23) o modelo ascendente caracteriza-se por determinar que: “[...] o leitor perante o texto processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto”. Já, no modelo descendente: “[...] o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipação sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las” (SOLÉ, 1998, p. 23-24).

Desse modo, o primeiro modelo vê os elementos textuais como os principais aspectos subjacentes ao processo de leitura, fortalecendo a concepção de que a leitura gira somente em torno da decodificação, como afirma Santos (2013, p. 64): “O conceito de leitura nesta perspectiva ascendente projeta esse processo como o ato de decodificar”.

Já o segundo modelo, privilegia os conhecimentos prévios do aluno com relação ao assunto abordado no texto, e a bagagem de conhecimento de mundo que traz consigo e estes são fatores essenciais para realizar a atividade de leitura. Nesse sentido, Santos (2013, p. 66) frisa: “Neste modelo descendente de leitura, a experiência é de fundamental importância, já que é a partir de seus conhecimentos prévios que as construções dos sentidos locais e globais do texto tornam-se possíveis”.

Tendo em vista o papel exercido pelos dois modelos (ascendente e descendente), Solé (1998) explica como ocorre o processo de leitura, numa visão sociointeracionista:

Nesta perspectiva [...] o processo de leitura viria a ser o seguinte. Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente (SOLÉ, 1998, p. 24).

Neste sentido, reconhecemos a ideia, com a qual concordamos que, quando se trata do processo de leitura é errôneo acreditar que a formação de um leitor ativo requer apenas o ensino da decodificação dos signos por meio do modelo ascendente, mas envolve meios que exigem que o leitor recorra a fatores do modelo descendente. Santos (2013, p. 66): “[...] a boa leitura é a que trabalha paralela e eficientemente tanto o material visual (*bottom-up*) quanto o material (não) linguístico (*top-down*) a fim de que o processo seja rápido e eficaz”.

Em linhas gerais, a leitura quando direcionada para a compreensão, consiste em um processo de interação entre leitor-autor-texto, o qual além de utilizar os modelos ascendente e descendente como vimos anteriormente, depende também de outros aspectos:

[...] a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende muito de outras questões, próprias do leitor, entre as quais gostaria de ressaltar pelo menos as seguintes: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura (SOLÉ, 1998, p. 40).

Daí decorre o fato de que, mesmo diante do contato com o mesmo texto, duas pessoas o compreendem de forma diferente, porque a compreensão é uma construção individual que envolve elementos que estão ligados às necessidades, experiências e conhecimentos próprios de cada indivíduo, tais como o conhecimento prévio e os objetivos que guiam a leitura.

No que se refere ao conhecimento prévio, Brandão, com base em Kleiman (1992) salienta:

[...] a natureza dos conhecimentos prévios do leitor é bastante ampla, incluindo não apenas a sua familiaridade com o tema, mas também suas representações sobre o autor do texto e supostas intenções, o que sabe sobre o portador do texto, bem como sobre as características gráficas, formais e linguísticas do gênero textual em questão (BRANDÃO, 2006, p. 65).

Desta forma, o conhecimento prévio consiste em um conjunto de conhecimentos que facilita a interação com o texto e permite que o contato com determinado conteúdo favoreça o processo de compreensão, a partir das relações que pode estabelecer entre ele e as informações recebidas, através da leitura. Portanto, como afirma Kleiman (1992, p. 13), “pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.” Outro elemento importante para o alcance da compreensão leitora é definição dos objetivos de leitura, ou seja, ler para quê?

Quanto aos objetivos de leitura, de acordo com Brandão (2006, p. 65): “A determinação de um objetivo para a leitura quer seja pelo professor, quer seja pelo aluno, é extremamente importante para definirmos o plano como o texto será lido e o que deve ser priorizado durante a leitura”. Além do mais, durante a leitura de um texto, a partir do

momento em que o sujeito não é capaz de compreender aquilo que está lendo, por meio dos objetivos que se propõe a alcançar, é motivado a utilizar determinadas estratégias que o auxiliem a solucionar o problema da incompreensão (SOLÉ, 1998). Partindo desta perspectiva, estabelecer os objetivos que norteiam a leitura é um elemento imprescindível para a compreensão, porque além de garantir que o leitor faça uso das estratégias de leitura, facilita o controle da própria compreensão e a atribuição de sentido, fatores relevantes para a construção de uma leitura compreensiva, como veremos mais adiante.

No que diz respeito ao controle da compreensão, Solé (1998, p. 41) destaca: “Enquanto lemos e compreendemos, tudo está certo, e não percebemos que, além de estarmos lendo, estamos controlando o que vamos compreendendo”. Assim, pode-se dizer que o controle da compreensão ocorre de forma automática, e só nos damos conta de sua presença quando, em algum momento, nos deparamos com a incompreensão. Deste modo:

O controle da compreensão é um requisito essencial para ler eficazmente, pois se não entrássemos em estado de alerta quando não entendêssemos a mensagem de um texto, simplesmente não poderíamos fazer nada para compensar esta falta de compreensão, e assim a leitura seria realmente improdutiva [...] (SOLÉ, 1998, p. 41-42).

A leitura quando direcionada para a compreensão resultante da interação autor-texto-leitor, consiste em uma atividade que, além de outros aspectos (abordados anteriormente), envolve também a produção de sentido. Esta, além de emergir da interação com o texto é influenciada pelos objetivos de leitura e pelos conhecimentos prévios do leitor (KOCH; ELIAS, 2006).

A atribuição de sentido, além de abranger os objetivos, envolve outros fatores que Solé (1998, p. 42) menciona: “[...] para poder atribuir sentido à realização de uma tarefa, é preciso que se saiba o que se deve fazer e o que se pretende com ela: que a pessoa que a realizar se sinta competente para efetuar-la e que a tarefa em si resulte motivadora”. De modo geral, a atribuição de sentido como um componente integrante do processo de compreensão é o que faz com que os indivíduos desempenhem a leitura com confiança em si mesmo, o que contribui significativamente para a sua compreensão e para a formação de leitores ativos. Além do mais, a construção de sentidos está diretamente ligada às estratégias de leitura:

A atividade que um leitor desenvolve para construir sentidos de um texto escrito envolve vários níveis de processamento de informação. Pesquisas têm demonstrado que os leitores empregam operações cognitivas regulares para compreender o texto escrito. Tais operações são conhecidas na literatura como estratégias de leitura[...] (SANTOS, 2013, p. 61).

Portanto, as estratégias de leitura são operações cognitivas que fazem parte do processamento de informações, do qual a atribuição de sentido necessita. Tendo em vista a relevância das estratégias de leitura para que a criança leia de forma competente nos dedicaremos a discuti-las, no próximo tópico.

2.1.1.2 O ato de ler envolve diferentes estratégias

De acordo com Cantalice (2004, p. 105): “Estratégias de leitura são técnicas ou métodos que os leitores usam para adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas para facilitar o processo de compreensão em leitura”. Nesse sentido, a leitura quando direcionada para a formação de leitores ativos, que compreendem o que leem, é um processo que envolve estratégias específicas. Brandão (2006) e Solé (1998) apresentam algumas dessas estratégias, as quais serão descritas a seguir.

A primeira estratégia de leitura é traçar objetivos para a leitura. De acordo com Brandão (2006, p. 65): “A determinação de um objetivo para a leitura quer seja pelo professor, quer seja pelo aluno, é extremamente importante para definirmos o plano como o texto será lido e o que deve ser priorizado durante a leitura”. Desta forma, os objetivos determinam como o texto será lido e quais partes devem receber uma atenção especial. Além do mais, a partir do momento em que um objetivo é traçado, o leitor sente-se motivado, por saber que há uma finalidade para determinada leitura.

A segunda estratégia de leitura, selecionar informações do texto, como o próprio nome já diz, tem como principal função direcionar a atenção do leitor para as informações que são relevantes, tendo em vista o seu objetivo de leitura (BRANDÃO, 2006). Quando essa estratégia não se realiza “pode levar à distorção do significado global do material lido” (BRANDÃO, 2006, p. 65).

Intitulada ativar conhecimentos prévios, a terceira estratégia de leitura consiste em oferecer subsídios para ativar a bagagem de conhecimentos de diferentes naturezas que o sujeito traz consigo, para que se torne possível compreender o material que está sendo lido, já que a compreensão se constrói a partir da interação desses com o texto (BRANDÃO, 2006).

A antecipação de sentidos no texto, também conhecida como “previsão” é a quarta estratégia de leitura. A partir dos conhecimentos prévios, o leitor ao ler um determinado texto ou ouvir alguém ler, faz previsões a respeito do que se sucederá mais adiante. A previsão é

imprescindível para a construção da compreensão do texto, pois: “[...] quando o processo de previsão não se realiza, a leitura é muito ineficaz: primeiro, porque não se compreende; segundo porque não se sabe o que não se compreende” (SOLÉ, 1998, p. 27).

A quinta estratégia de leitura é a elaboração de inferências. Esta é a estratégia que permite a compreensão para além do que está escrito no texto, como Brandão enfatiza:

Todo autor de um texto supõe que o leitor compartilhe de alguns significados expressos em seu escrito, do contrário seria impossível ou extremamente penoso ler até mesmo um simples bilhete. Isso quer dizer que nem tudo que entendemos com base em um texto foi explicitamente dito, ou seja, ao buscar compreender um texto, utilizamos uma estratégia inferencial (BRANDÃO, 2006, p. 67).

Nesse sentido, é através dessa estratégia que o indivíduo ler nas entrelinhas e preenche as lacunas de sentido que são deixadas pelo autor do texto.

Por fim, temos a estratégia de avaliar e controlar a compreensão do texto, que consiste na atividade de reflexão e regulação da leitura, além de que “[...] tal mecanismo de autor-regulação deve ser complementado por ações dirigidas para resolver possíveis lacunas ou ambiguidades detectadas na compreensão” (BRANDÃO, 2006, p. 68). Assim, a avaliação e controle da compreensão contribuem significativamente para o processo de compreensão do texto, principalmente porque através da reflexão do que está sendo lido a partir do momento em que o leitor se depara com a incompreensão é estimulado a agir para solucionar esses problemas.

Cada uma das estratégias apresentadas anteriormente tem o seu papel e relevância para o processo de compreensão do texto, portanto, precisam ser dominadas pelas crianças, mas é importante ressaltar que elas não ocorrem automaticamente em decorrência do ensino da leitura, mas devem ser ensinadas.

Como vimos nas discussões até aqui propostas, a leitura, sob a perspectiva interacionista, consiste em um processo de interação entre leitor-autor-texto, que envolve uma multiplicidade de conhecimentos, elementos e estratégias, sem os quais não é possível construir uma compreensão.

2.2 O ENSINO DA LEITURA

A leitura é um dos principais processos de ensino e aprendizagem que a escola se preocupa em desenvolver, nos primeiros anos da educação básica. Talvez porque se acredita que o ato de ler é a base sobre a qual se assenta a construção de conhecimentos, possibilitando o acesso às informações e a ampliação da visão de mundo dos indivíduos.

Tendo em vista a relevância da leitura para o acesso da criança aos bens culturais e sociais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de língua portuguesa trazem uma reflexão muito importante acerca dos resultados obtidos através das práticas de ensino da leitura, que têm sido desenvolvidas nas escolas brasileiras:

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País. No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres — estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (BRASIL, 1997, p. 19).

Diante disso e com base nas discussões propostas na subseção anterior, percebemos que apesar do avanço significativo nas discussões sobre o ensino e aprendizagem da leitura nas últimas décadas, o que auxilia os docentes a compreender como ocorre o processo de leitura que contribui para a formação de leitores ativos, em nossas escolas brasileiras, ainda há predominância de práticas de ensino baseadas em metodologias não tão eficazes, o que resulta no fracasso dos alunos, no que se refere ao domínio da leitura e da escrita de forma competente. Os PCN's afirmam que somente por meio da revisão e reflexão das práticas de alfabetização desenvolvidas no âmbito escolar pode-se modificá-las a fim de promover um ensino que possibilite às crianças o desenvolvimento da capacidade de leitura, de forma a garantir que compreendam textos de diferentes gêneros; se comuniquem com os mais variados tipos de pessoas e em diferentes situações de participação social e atuem criticamente na sociedade em que vivem.

Ao apontar a necessidade e importância de um ensino da leitura que capacite o aluno a compreender textos de diferentes gêneros textuais, a refletir e posicionar-se criticamente em

relação às informações obtidas através dos textos com que se depara, os PCN's adotam a perspectiva interacionista de leitura, reconhecendo a relevância desta para alcançar os objetivos (formação cidadã) da educação nacional.

A partir da concepção sociointeracionista, a aprendizagem da leitura se dá por meio da “alfabetização”, e esta, de acordo com Garton e Pratt (1991, p. 19-20, apud SOLÉ, 1998, p.50) é: “[...] O domínio da linguagem falada, da leitura e da escrita [...]. Uma pessoa alfabetizada tem a capacidade de falar, ler e escrever com outra e a consecução da alfabetização implica aprender a falar, ler e escrever de forma competente.” Em consequência disso, o ensino da leitura implica a abordagem de elementos imprescindíveis para a aquisição de habilidades pertinentes a sua aprendizagem. Em relação a esses elementos, Solé (1998) aponta os seguintes: código, consciência metalinguística e decodificação.

Com relação ao código, Solé (1998) ressalta:

Para ler, qualquer leitor precisa ter acesso ao texto cuja leitura transformou-se em objetivo. Obviamente, esse texto possui uma série de características, entre as quais não é a menos importante o fato de estar formado por um sistema de símbolos, por um código. Para ter acesso ao texto, é preciso ter acesso ao seu código [...] (SOLÉ, 1998, p. 51).

Neste sentido, a leitura está diretamente associada ao código, em que somente por meio do seu domínio pode-se ter acesso à mensagem emitida pelo texto escrito. Deste modo, para ler é relevante dispor de conhecimento referente ao código, para assim poder decifrá-lo.

Quanto à consciência metalinguística, trata-se do domínio de habilidades que permitem manipular e refletir acerca da linguagem, o que contribui para a compreensão do sistema de escrita, e conseqüentemente, para o desenvolvimento da apropriação da leitura e da escrita de forma competente. Através dela, a criança é capaz de entender os processos envolvidos na atividade de leitura. Para Barrera e Maluf:

A consciência metalinguística é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados (BARRERA; MALUF, 2003, p. 492).

Portanto, a consciência metalinguística oferece subsídios para que a criança assimile aspectos importantes a respeito da linguagem escrita e, a partir deles desenvolva estratégias que a auxiliem a avançar na competência da leitura. Assim, a consciência metalinguística assume um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

É importante destacar que no processo de aquisição da leitura, a abordagem dos seus

elementos constituintes não se dá de forma isolada, por exemplo, código e consciência metalinguística estão intimamente relacionados entre si, como Solé (1998, p. 52) enfatiza: “A criança tem que ter desenvolvido certa *consciência metalinguística* para compreender os segredos do código”. Desta forma, a compreensão do código pressupõe a utilização de aspectos da consciência metalinguística.

No que se refere à decodificação, Aquino (2015) define:

A decodificação pode ser compreendida como a capacidade de decifrar o código escrito para captar seu significado. Após esta operação, que é comum nas primeiras etapas da aprendizagem da leitura, todo esforço deve voltar-se para a compreensão. Vale ressaltar que essa primeira operação da leitura (decodificação) não deve ser confundida com a totalidade do processo (AQUINO, 2015, p. 1).

É através da decodificação que a criança decifra o código escrito. Na aprendizagem inicial da leitura o aluno realiza essa atividade (decodificação) de forma consciente, e à medida que avança no processo de aprendizagem, a executa de maneira automática. Como Aquino evidencia, é importante ter consciência de que a atividade de leitura não consiste na decodificação do código, mas que este é um elemento que contribui para que se consiga ler, como Solé (1998, p. 52) também destaca: “[...] ler não é decodificar, mas para ler é preciso decodificar”.

Como podemos perceber, o ensino da leitura é uma tarefa complexa, principalmente porque implica a abordagem e o desenvolvimento de diferentes habilidades, de forma integrada, por exemplo, o domínio do código, da consciência metalinguística e da decodificação. Na competência de leitura, essas habilidades não podem ser tratadas isoladas uma da outra, uma vez que o código pressupõe a utilização da consciência metalinguística, como já mencionado anteriormente, e a decodificação está diretamente associada ao código, ao mesmo tempo em que exige o uso de habilidades da consciência metalinguística.

Além das habilidades linguísticas presentes no processo de aquisição da leitura, este envolve também outros aspectos, como a influência da leitura realizada por um adulto, das metodologias utilizadas em seu ensino e do papel do professor.

Na aprendizagem inicial da leitura, ouvir um adulto ler um texto é muito importante por que:

[...] contribui para familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito e com sua linguagem, cujas características de formalidade e descontextualização as distinguem da oral. Por outro lado, a criança pode assistir muito precocemente ao modelo de um especialista lendo e pode participar de diversas formas da atividade de leitura (olhando as gravuras,

relacionando-as com o que se lê, formulando e respondendo perguntas, etc.) (SOLÉ, 1998, p. 55).

Assim, percebemos a relevância de proporcionar às crianças tanto em casa, como na escola, momentos de escuta da leitura de textos, para que inicie o seu processo de construção de conhecimentos acerca da leitura e da escrita e ative certas habilidades que contribuirão para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz. Além do mais, este tipo de atividade instiga os alunos a expor suas ideias, pontos de vistas e dúvidas, o que oferece subsídios ao docente, para desenvolver um trabalho voltado para as necessidades apresentadas.

É importante destacar também, que para que uma criança aprenda a ler de forma competente, além dos processos cognitivos que necessita desenvolver e das habilidades e conhecimentos linguísticos que deve dominar, precisa sentir-se motivada e ser bem instruída e, neste sentido, o docente assume um papel crucial.

Diante disso Solé (1998) ressalta:

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos (SOLÉ, 1998, p. 65).

Neste sentido, percebemos que o ensino da leitura, antes de qualquer coisa, exige a intervenção de um adulto capacitado para explorar atividades que promovam a construção dos conhecimentos necessários e, estimule o desenvolvimento de habilidades cognitivas para a realização da leitura, de forma competente. Assim, o professor tem um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem da mesma, principalmente porque tem a responsabilidade de oferecer subsídios que contribuam para a aquisição de capacidades que permitam que o aluno leia convencionalmente.

Em linhas gerais, podemos afirmar que o ensino da leitura é um processo que envolve fatores cognitivos, sociais e culturais. Para que ocorra de forma a garantir que a criança faça uso de maneira competente desse bem cultural, é importante, antes de tudo, que o docente reconheça a sua complexidade, os elementos envolvidos em seu ensino, e o papel de mediador que deve desempenhar frente a isso. A partir do momento em que o professor tem consciência disso, é desafiado a pensar quais são os melhores caminhos a serem seguidos nas aulas que têm como principal objetivo o seu ensino e como deve proceder diante dos desafios que surgem no percurso.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO RECURSO PARA O ENSINO DA LEITURA

Dentre os diversos fatores que exercem influência sobre o ensino aprendizagem da leitura, atualmente há inúmeros estudos que demonstram que o LDP apresenta-se como um recurso pedagógico que contribui consideravelmente para o desempenho das crianças no desenvolvimento da competência de leitura. Devido à importância do LDP para o trabalho do professor e para o aprendizado dos alunos e pelos investimentos que recebe do governo federal, por várias décadas, diversas pesquisas têm sido feitas, nas universidades brasileiras, sobre diferentes aspectos desse instrumento didático.

Entre esses trabalhos, a pesquisa intitulada “Livro didático e aprendizado de leitura no início do ensino fundamental”, realizada por Oliveira (2008), baseando-se nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) entre os anos de 2001, 2003 e 2005 das escolas do estado do Rio de Janeiro, buscou investigar:

[...] o efeito do uso do livro didático de Língua Portuguesa no aprendizado de 176 turmas de escolas municipais, federais e privadas do Rio de Janeiro que participaram da pesquisa Geres; o tempo de experiência do professor com o referido livro; e a menção recebida no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2004 (OLIVEIRA, 2008, p. 65).

Para identificar o nível de leitura inicial dos alunos investigados (3454 crianças da primeira série do ensino fundamental), bem como o seu desenvolvimento, ao longo do estudo, foram aplicados testes de proficiência em leitura. A fim de verificar o efeito do tempo de experiência do professor com o LD e da menção recebida pelo PNLD, para a aprendizagem dos educandos foi aplicado questionário aos docentes (OLIVEIRA, 2008).

Embasaado nos estudos de Coleman e colaboradores (1996), Oliveira (2008) revela que há evidências e concepções socialmente construídas de que o desempenho na competência da leitura é fortemente influenciado por fatores sociais (socioeconômicas e culturais) externos a escola, nesse sentido, a instituição escolar tem uma pequena parcela de contribuição nesse processo, como destaca: “[...] para além das diferenças socioeconômicas, existe um efeito no aprendizado explicado por fatores internos às salas de aula, e que há variações entre escolas e entre professores, em termos do que estes conseguem acrescentar à aprendizagem dos alunos” (OLIVEIRA, 2008, p. 63). Entretanto, a sua pesquisa se debruça sobre o impacto que a escola provoca na aprendizagem da leitura.

Os efeitos dos fatores internos as salas de aula para a aprendizagem da leitura indicam o LDP como um importante instrumento pedagógico, que auxilia na organização e

desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que favorece a proficiência das crianças, em leitura. Os dados obtidos foram analisados a partir de quatro variáveis: proficiência em novembro (ao final do estudo); proficiência prévia; tempo de experiência com o LD e menção recebida no PNLD.

Os resultados da pesquisa, no que se refere ao conjunto das redes da amostra, constatam que as turmas que utilizavam o LD de língua portuguesa apresentaram maior desempenho na aprendizagem da leitura, em relação àquelas que não faziam uso desse recurso. Outro aspecto relevante identificado, trata-se da influência positiva do tempo de experiência do professor com o LD, para a aquisição da leitura. As análises dos dados também evidenciam que quanto maior a menção recebida pelo PNLD, maior o nível de aprendizagem manifestado pelos alunos, ao final do estudo.

Oliveira (2008) chama a atenção para o fato de que:

[...] nas turmas das escolas municipais, compostas por alunos de origem social menos privilegiada, que não possuem recursos variados para aprender como as turmas das redes privadas e federal, a utilização do livro didático e o investimento para aprimorar seu uso constituíram-se em fatores intrinsecamente correlacionados com o aprendizado (OLIVEIRA, 2008, p. 84-85).

Dessa forma, diante das considerações efetivadas e dos resultados constatados, é possível reconhecer que o LD de língua portuguesa, principalmente nas escolas municipais, é um recurso imprescindível para o processo de ensino aprendizagem da leitura, uma vez que ele facilita o trabalho docente e também, como Oliveira (2008, p. 86) destaca: “Outras contribuições que o livro pode trazer dizem respeito ao oferecimento de atividades agradáveis que incentivam o conhecimento e permitem que os alunos o utilizem de forma mais autônoma”.

Como pudemos perceber nas discussões propostas anteriormente, o LDP, além de subsidiar o processo de apropriação da leitura, também favorece o desenvolvimento da prática docente. Reafirmando tal ideia, a pesquisa “Livro didático de Língua Portuguesa: contribuições e implicações em sala de aula, efetuada por Sá e Ferreira (2014), demonstra em que medida o material didático de língua portuguesa favorece o trabalho do professor em sala de aula.

A investigação ocorreu na escola municipal Bem-Me-Quer, localizada em um bairro periférico, do município de Itapetinga, na Bahia. Teve o intuito de identificar e analisar as contribuições e implicações no uso do LDP na prática docente em sala de aula do ensino fundamental – anos iniciais. Para alcançar seu objetivo da pesquisa, os dados foram coletados

a partir de um questionário aberto e de uma análise documental. O questionário foi aplicado para 10 professoras que atuam na escola Bem-Me-Quer, com a finalidade de:

[...] conhecer: o perfil dos sujeitos, como é escolhido o livro didático de Língua Portuguesa, os critérios utilizados na escolha do livro e quem escolhe o atual livro didático de Língua Portuguesa, se o livro didático escolhido está de acordo com a realidade do aluno, com que frequência o professor utiliza o livro em sala de aula e as contribuições e implicações do uso do livro didático de Língua Portuguesa na prática docente (SÁ; FERREIRA, 2015, p. 138).

Os documentos analisados foram os livros didáticos do 2º ao 5º ano do ensino fundamental (séries ofertadas pela escola), adotados pela escola. A análise centrou-se na estrutura, organização e proposta didática do livro didático de Língua Portuguesa (SÁ; FERREIRA 2015).

Os resultados obtidos mostram que as professoras participam da escolha do livro didático, mas que as decisões de qual material seria adotado para toda a rede foram tomadas pelos representantes das escolas, junto com a secretária de educação do município, o que muitas vezes atrapalha o processo de aprendizagem das crianças. As docentes, ao avaliarem a obra, levam em consideração o perfil de seus alunos e, muitas vezes, o livro adotado não foi o que elas optaram, e estes, na maioria das vezes estão distantes do nível de desenvolvimento dos educandos. Essa é uma das maiores implicações apresentadas pelos sujeitos, quanto ao uso do LDP, em suas aulas.

Quanto às contribuições do material didático de língua portuguesa para a prática docente, observou-se que:

Ao mesmo tempo em que o livro didático implica no ensino, quando utilizado como recurso exclusivo na prática docente, ele também contribui, quando utilizado como um suporte para o planejamento docente, direcionando-o para um melhor aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem. [...] Ele beneficia para uma maior clareza em relação aos objetivos de ensino, favorecendo melhor desempenho no processo de alfabetização e letramento [...] (SÁ; FERREIRA, 2015, p. 147).

Assim, percebemos que quando o professor usa o LDP na elaboração de seu planejamento, para o trabalho com qualquer eixo da disciplina, há um melhor aproveitamento cognitivo dos alunos. Outro aspecto identificado a partir das respostas dos sujeitos, foi que cada vez mais os educandos apresentam dificuldades de leitura e escrita, o que dificulta o trabalho com o LDP, pois não conseguem compreender os textos e acompanhar as atividades. Mas, Ferreira e Sá (2015) ressaltam que, diante dessa realidade o professor pode usar esse recurso empregando estratégias e fazendo adaptações que auxiliem a criança no seu processo de desenvolvimento cognitivo.

Apesar das contribuições do LDP para a aprendizagem das crianças como Sá e Ferreira (2015) deixam claro, é importante ter consciência de que este não pode ser o único recurso utilizado pelos professores em sala de aula, mediante a necessidade do contato com outros tipos de informações, que não são fornecidas por esse material, para alcançar resultados positivos no que se trata da ampliação dos conhecimentos e do domínio da leitura e da escrita.

Através das conclusões apresentadas pelo estudo de Sá e Ferreira (2015), percebemos que apesar dos avanços significativos e das adaptações dos LDP para atenderem as necessidades dos alunos da sociedade atual, o sistema de leitura ainda é pouco dominada, principalmente nas escolas públicas. O livro didático vem justamente como um subsídio que pode modificar essa realidade, que ainda é bem frequente no Brasil, mas é necessário que o professor saiba utilizá-lo de forma que traga avanços e contribuições significativas para a formação de alunos leitores.

2.3.1 Refletindo sobre como os Livros Didáticos de Português trabalham com o ensino da leitura

Como vimos no decorrer das discussões propostas por este estudo, a leitura é um dos principais processos que a escola busca desenvolver, e, em decorrência disso, algumas pesquisas ressaltam a relevância do LDP para o ensino da leitura.

De acordo com Strique (2017), ao discutir sobre o ensino da leitura oferecido pelos LDP, é importante refletir acerca da concepção teórica subjacente ao mesmo e da forma como ele aborda a leitura. Em relação a esse aspecto, o autor aponta alguns estudos já realizados, indicando autores que os executaram:

Ao tratarmos sobre a apresentação em geral do processo de leitura no livro didático, vale reafirmar que muitos estudos já realizaram apontamentos a respeito. Alguns acentuam como prática geral a mecanicidade da leitura pelo ato de ler e preencher exercícios sobre a compreensão leitora (KLEIMAN, 1993, 2000); alguns visam à utilização do texto como pretexto para outras atividades que não o ensino da leitura propriamente dita, como o ensino de gramática da língua (MAGNANI, 1989). Outros, no entanto, relatam aspectos bastante positivos, como, por exemplo, a apresentação de uma diversidade de gêneros (ROJO, 2003) e um número significativo de textos, já que cada unidade do LD apresenta sempre um ou mais textos para uma atividade de leitura (BEZERRA, 2001). (STRIQUE, 2017, p. 163).

Estes estudos demonstram que os textos propostos pelos LDP têm como objetivo, desenvolver atividades cujo foco é a compreensão leitora e o estudo de aspectos da língua, neste último caso, revelando a não preocupação com o ensino da leitura em si. Além do mais, Strique (2017), evidencia que apesar da diversidade de gêneros textuais presentes no LDP, por serem abordados de maneira uniforme, não possibilitam à criança o conhecimento das características de cada um, bem como a sua utilização nas diversas situações de participação social. As pesquisas também demonstram que as atividades de leitura presentes nos LDP não privilegiam a perspectiva interacionista de leitura, como Strique (2017) salienta:

Estas constatações realizadas pelos estudos de Magnani (1989) e Kleiman (1989), em que as atividades de leitura no LD são, frequentemente, constituídas por perguntas prontas e respostas marcadas, revelam que o que o LD espera do leitor não é uma atitude responsiva ativa, compreendida por Bakhtin (2003) como sempre esperada pelo autor do texto, pois não cabe ao leitor concordar ou discordar do texto, uma vez que o livro orienta todos os leitores à uma compreensão uniforme [...] (STRIQUE, 2017, p. 166).

O LDP, ao apresentar um texto e posteriormente propor questões de compreensão leitora, cujas respostas já são determinadas pelo próprio livro, direciona o leitor para uma compreensão uniforme, impedindo-o de construir sua própria compreensão e interpretação. Isto demonstra um distanciamento de práticas que têm a finalidade de promover um ensino de leitura que privilegie formação de leitores ativos e críticos. Mediante essa realidade das atividades de leitura contidas na maioria dos materiais didáticos, que conduzem a passividade dos alunos, é importante destacar que o professor, como mediador do processo de ensino aprendizagem, ao utilizar este recurso em suas aulas, além de trabalhar com esse tipo de exercício, tendo em vista suas contribuições, deve promover adaptações que auxiliem no desenvolvimento das competências necessárias dos alunos, a fim de que se apropriem da leitura de forma competente.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa, por ter como objeto de estudo o livro didático de português – um documento contemporâneo – caracteriza-se como uma pesquisa documental, com abordagem quantitativa e qualitativa. De acordo com Pádua (1997, p.62): “Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados) [...]”. Ainda com relação a esse tipo de estudo, Neves (1996, p.3) destaca: “A pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar”.

Assim, através desse tipo de pesquisa, buscamos examinar todas as seções do documento adotado, com o intuito de conhecer como desenvolve o trabalho com a leitura, para, a partir disto, compreender a concepção sob a qual se apoia e em que medida contribui para o desenvolvimento das habilidades leitoras e a formação de leitores críticos e ativos, por meio das atividades de leitura propostas.

A abordagem qualitativa para Neves (1996, p. 1): “Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. Essa abordagem caracteriza-se neste estudo, na medida em que empregamos categorias de análise para interpretar as informações observadas no documento, a fim de recuperar concepções de leitura e práticas pedagógicas sugeridas para o ensino da leitura na alfabetização.

A abordagem quantitativa também foi utilizada nesta pesquisa porque os dados obtidos além de descritos e decodificados também foram quantificados, a fim de que os objetivos propostos fossem alcançados. De acordo com Neves (1996) algumas características da abordagem quantitativa são: a capacidade de medir, enumerar e empregar instrumento estatístico aos dados analisados.

Para atender as especificidades dos objetivos e responder às questões deste estudo, o aporte teórico-metodológico usado foi a análise de conteúdo. Para Moraes:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 2).

Este aporte teórico-metodológico apresenta-se como um importante método para esta investigação, pois através das atividades e textos contidos no LDP, busca-se uma compreensão e interpretação das escolhas didático-pedagógicas em relação ao ensino e aprendizagem da leitura. Além do mais, os dados foram sistematizados a partir da categorização, descrição e interpretação, que, de acordo com Moraes (1999), são etapas desta metodologia.

Quanto às contribuições da análise de conteúdo, Moraes (1999) destaca:

Em qualquer de suas abordagens fornece informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja ele lingüista, psicólogo, sociólogo, educador, crítico literário, historiador ou outro. Como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação (MORAES, 1999, p. 9).

Sendo assim, a análise de conteúdo apresenta-se como um método de investigação relevante em estudos educacionais, diante das suas contribuições, para a compreensão ampliada dos problemas nos quais se busca soluções.

A escolha da pesquisa documental, tendo como *corpus* de estudo o LDP exigiu uma organização que envolveu desde a ida à Secretaria Municipal de Educação de Garanhuns, onde foram solicitadas informações sobre a coleção didática adotada na Rede de ensino, no ano de 2016, para assim processar o estudo do documento. Aliada à leitura do LDP do 1º ano, procedemos à pesquisa bibliográfica, buscando apoio teórico em autores e obras de referência nos estudos sobre a leitura e seu ensino, bem como sobre o livro didático.

O livro didático explorado neste estudo é o livro de língua portuguesa do 1º ano do ensino fundamental, que pertence à coleção Projeto Buriti, da editora moderna e tem como responsável Marisa Martins Sanchez. Conforme informação obtida através de uma conversa informal com uma funcionária da secretaria de educação, esta coleção foi a utilizada em grande parte das escolas da rede municipal de Garanhuns, no ano de 2016, e atualmente ainda é usada em muitas instituições escolares da cidade.

O estudo do LDP resultou em quatro quadros expositivos, que funcionam como macro categorias de análise, os quais serão descritos a seguir:

O *quadro 1* está dividido em duas categorias: organização didática e gêneros textuais. A primeira categoria apresenta o tema do bloco temático e a segunda aponta os gêneros textuais que são trabalhados em cada unidade temática.

O *quadro 2* tem por objetivo identificar quem deve realizar a leitura dos textos, de acordo com o LDP. Utilizamos como modalidades de organização da leitura as seguintes subcategorias: leitura realizada pelo professor; leitura realizada pelo aluno com o auxílio do professor; leitura realizada pelo aluno, com autonomia; leitura realizada pelo aluno junto com os colegas; não indica quem deve realizar a leitura.

O *quadro 3* aponta as estratégias que a atividade de leitura deve mobilizar, quais são contempladas nas atividades de leitura propostas pelo livro didático. Para a construção desse quadro, utilizamos como referência as estratégias de leitura abordadas por Brandão (2006), que, para tecer considerações sobre elas, recorre a vários estudiosos da área, dentre os quais destacamos Solé (1998), Kleiman (1992) e Lerner (1996), autores que trabalham numa perspectiva sociointeracionista de língua, linguagem e leitura. As estratégias usadas como categorias de análise são: traçar objetivos para a leitura; selecionar informações do texto; ativar conhecimentos prévios; antecipar sentidos no texto; elaborar inferências; avaliar e controlar a compreensão do texto.

Esses quadros se constituíram num banco de dados de informações, cuja vantagem de sua elaboração consistiu em auxiliar na concretização dos objetivos a que esta pesquisa se propôs: identificar quais atividades do eixo da leitura estão presentes no livro didático; caracterizar qual concepção de leitura está subjacente as atividades propostas no livro; identificar as estratégias de leitura exploradas por meio das atividades.

4 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS E RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos a análise do LDP, por meio das categorias de análise, expostas nos 4 quadros descritos na seção 3.

4.1 A COMPOSIÇÃO ESTRUTURAL DO LDP

O livro didático de português do 1º ano, da coleção Projeto Buriti, é, como o próprio título da coleção aponta um projeto de ensino da língua portuguesa, para as classes de alfabetização. Tem a capa azul e vermelha, que não apresenta autor, propriamente dito, mas, sim, a informação de que é organizado pela Editora Moderna e se constitui numa obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora. No lugar da autoria, há o nome da editora responsável: Marisa Martins Sanchez. O manual do aluno possui 256 páginas, dentre as quais 195 estão distribuídas em 9 unidades, e as outras 61 são compostas pelo material de recorte para as atividades práticas.

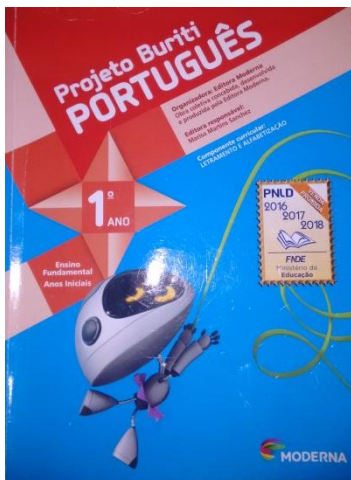


Figura 1 – Capa do LDP adotado

A organização das unidades é temática e cada uma trabalha com dois textos de gêneros diferentes, além de conter também textos complementares. Os gêneros abordados são: cantiga de roda, conto, letra de canção, história de enrolar, parlenda, poema, fábula, cantiga de palhaço e história em quadrinhos. As unidades são divididas em seções, são elas: para começar; ouvir e escrever; comunicação oral; comunicação escrita e fazer arte.

As unidades iniciam com uma ilustração relacionada à temática que será abordada, e

algumas perguntas que encaminham o aluno a refletir sobre a imagem. Posteriormente, algumas unidades trazem questões sobre o tema em foco, e outras, já apresentam um texto.

4.2 OS ELEMENTOS INTERNOS DO LDP

A seguir, apresentamos os quadros expositivos com as categorias de análise, construídas a partir do estudo do objeto de estudo, o LDP, do 1º ano do ensino fundamental. Esses quadros nos indicaram os caminhos para a análise geral, que responde às questões e aos objetivos da pesquisa.

No Quadro 1 observamos que o LDP segue uma tendência já estabelecida nos livros didáticos de alfabetização, a da organização temática, encaminhamento metodológico que elege determinado tema para cada bloco ou unidade, a partir do qual são trabalhados os gêneros e outros aspectos da língua escrita.

Quadro 1 – Temas e gêneros textuais das unidades temáticas

ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	GÊNEROS TEXTUAIS
Eu tenho um nome	Cantiga de roda Conto
Eu brinco	Letra de canção História de enrolar
Eu imagino um castelo	Parlenda Conto
Eu gosto de animais	Poema Conto
Eu faço festa	Letra de canção Conto
Eu invento	Poema Conto
Eu pratico esportes	Parlenda Fábula
Eu vou ao circo	Cantiga de palhaço Conto
Eu estudo os dinossauros	Poema História em Quadrinhos

No Quadro 2 são apresentadas as modalidades de organização da leitura para o trabalho com a leitura, nos textos apresentados na obra.

Quadro 2 – Modalidades de organização da leitura no LDP

MODALIDADES DE ORGANIZAÇÃO DA LEITURA	TOTAL
Leitura realizada pelo professor	14
Leitura realizada pelo aluno com o auxílio do professor	2
Leitura realizada pelo aluno, com autonomia	8
Leitura realizada pelo aluno junto com os colegas	2
Não indica quem deve realizar a leitura	18

O Quadro 3 expõe o levantamento quantitativo de atividades de leitura de cada uma das estratégias de leitura trabalhadas na obra. Esse quadro nos mostrou o investimento didático-pedagógico (ou não).

Quadro 3 – Quantificação das atividades de leitura quanto às estratégias abordadas no LDP

ESTRATÉGIAS DE LEITURA MOBILIZADAS	TOTAL DE ATIVIDADES
Traçar objetivos para a leitura	16
Selecionar informações do texto	80
Ativar conhecimentos prévios	25
Antecipar sentidos no texto	5
Elaborar inferências	33
Avaliar e controlar a compreensão do texto	-

4.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como podemos verificar através do Quadro 1, o LDP analisado trabalha com uma diversidade de gêneros textuais, o que se constitui como um aspecto positivo para o ensino da leitura, como Strique (2017) aponta. Entretanto, é importante ressaltar que mesmo abordando uma variedade de gêneros textuais, nem sempre busca inteirar a criança de suas principais características, que, de acordo com Strique (2017) é uma realidade evidente em muitos livros didáticos e acaba por dificultar o uso dos diferentes gêneros nas diversas situações de participação social. Vejamos, a seguir, algumas situações em que o LDP apresenta para as crianças características do gênero textual explorado:

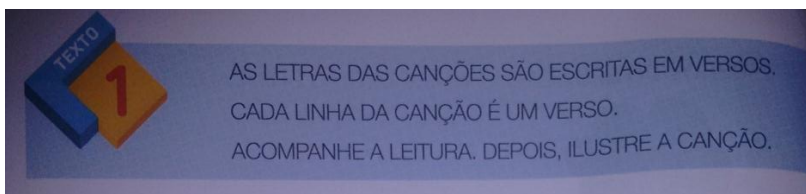


Figura 2 – Projeto Buriti, p. 36

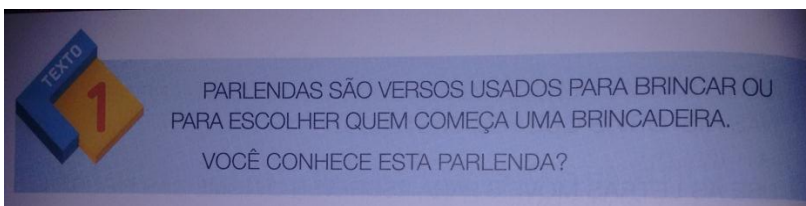


Figura 3 – Projeto Buriti, p. 56

Após a leitura dos textos, além das perguntas de compreensão, o livro propõe uma ou duas questões relacionadas às características linguísticas do gênero textual abordado, porém isso acontece em poucas unidades. Mesmo em questões em que a estrutura composicional do gênero é abordada no LDP, isto é apresentado, apenas, a título de informação, como visto na figura 2, onde é dito que a letra de uma canção é composta por versos; como também, na figura 3, trecho que define a parlenda.

Quanto à indicação de quem deve ler os textos, o quadro 2 sintetiza que: a) a leitura realizada pelo professor é indicada 14 vezes; b) a leitura realizada pelo aluno, com o auxílio do professor, 2 vezes; c) a leitura realizada pelo aluno, com autonomia, 9 vezes; d) a leitura realizada pelo aluno partilhada com os colegas, 2 vezes; e) não há indicação de quem deve ler, 18 vezes. Esse resultado nos leva a tecer algumas considerações relevantes. O LDP possui uma boa quantidade de textos para o trabalho com a leitura. De acordo com Strique (2017),

alguns estudos como o de Bezerra (2001) destacam isso como algo positivo. Como o LDP analisado é destinado ao 1º ano do ensino fundamental, etapa em que se inicia o processo de alfabetização, ao apontar que das 45 vezes que a leitura de um texto precisa ser realizada, apenas 9 seja efetuada pela criança, deixa evidente o reconhecimento de que o aluno ainda não tem domínio sobre a leitura, com autonomia. Nisso, grande parte da leitura é realizada pelo professor.

Há uma variedade no tamanho dos textos, pois alguns são muito extensos, outros são pequenos. A maior parte dos textos que o LDP propõe para a criança ler com autonomia, são pequenos, o que pode ser considerado adequado para os alunos do 1º ano, que ainda estão iniciando seu processo de apropriação da língua escrita. Vejamos alguns exemplos de textos que o LD indica que devem ser lidos pela criança:

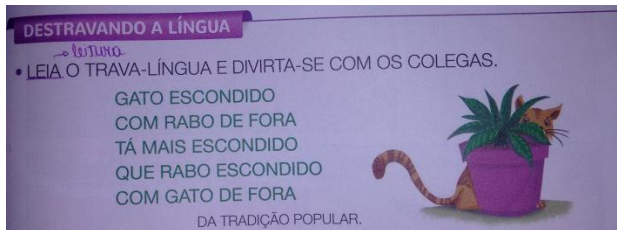


Figura 4 – Projeto Buriti, p. 185

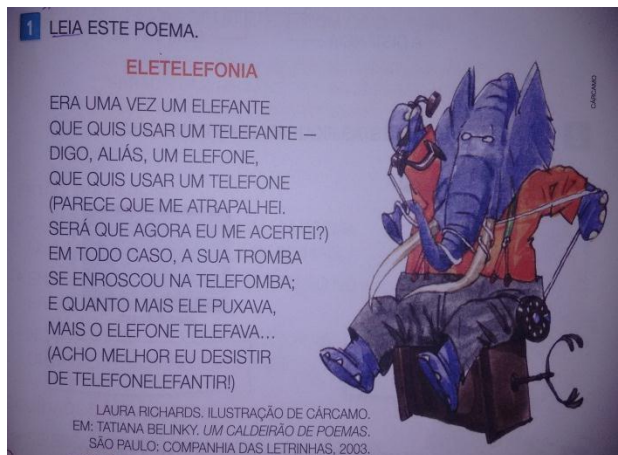


Figura 5 – Projeto Buriti, p. 191

Em relação a isso, identificamos também que os textos que a criança deve ler, com autonomia, ficam maiores com o passar das unidades. Isso evidencia que à medida que o LDP propõe práticas voltadas para o desenvolvimento da apropriação da leitura por meio de atividades que trabalham determinadas estratégias e habilidades, ele exige cada vez mais do aluno.

O quadro 3, nos ajuda a conhecer quais estratégias de leitura o LDP desenvolve.

Inicialmente, a análise aponta que das seis estratégias utilizadas como referência neste estudo, apenas a de *avaliar e controlar a compreensão do texto*, não é explorada nas atividades de leitura propostas pela obra, talvez porque seja uma estratégia complexa. Consideramos que isto se constitui numa ausência significativa, pois corroboramos com Solé (1998), para quem esse monitoramento da leitura, pelo próprio leitor, é de extrema importância para o desenvolvimento da compreensão leitora e para a construção dos sentidos no texto. É necessário que as propostas de atividades de leitura do LDP estimulem as crianças a desenvolverem essa capacidade de se auto avaliarem, no seu processo de leitura.

Percebemos que a estratégia de *traçar objetivos para a leitura do texto* aparece em quase todas as unidades do LDP, exceto em duas. Porém, com pouca frequência, apenas 16 vezes. De acordo com Brandão (2006) e Solé (1998), traçar objetivos para a leitura é muito importante para a compreensão do texto, porque além de direcionar a leitura, conduz o leitor a mobilizar outras estratégias para solucionar os problemas de incompreensão. Vejamos a seguir algumas situações em que essa estratégia é explorada no LDP:

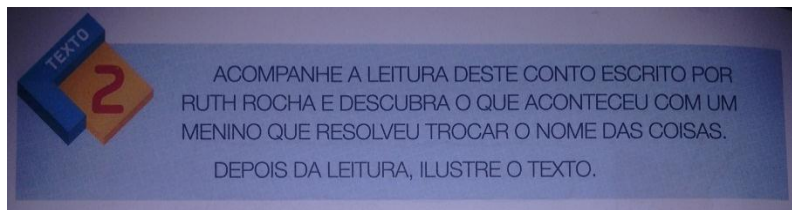


Figura 6 – Projeto Buriti, p. 122

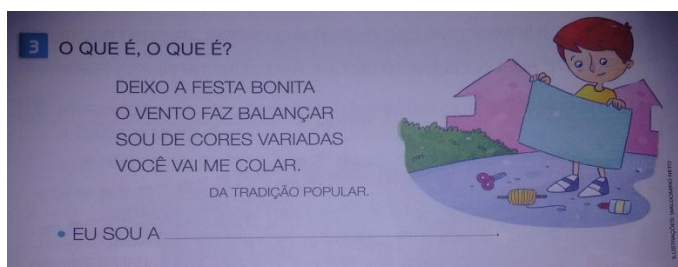


Figura 7 – Projeto Buriti, p. 96

Na figura 6, como podemos ver, o LDP aponta como objetivo para a leitura do texto descobrir o que acontece com um garoto que trocava o nome das coisas. Na figura 7, a leitura tem por finalidade resolver a adivinha.

A estratégia de *selecionar informações do texto*, além de estar presente em todas as unidades do LDP, apresenta certa superioridade em relação às outras uma vez que o maior número de atividades de leitura está voltado para o seu desenvolvimento. Esse fato revela que, apesar da importância de a criança dominar essa estratégia, a partir do momento em que o

LDP a privilegia demasiadamente, está contribuindo para a formação de alunos passivos, como Strique (2017) ao recorrer a alguns estudos sobre a relevância do LDP para o ensino da leitura, deixa claro. Essa passividade do aluno pode ser observada quando algumas questões de compreensão de texto apontam para respostas literais, nas quais pode tão somente copiar os trechos em que as respostas aparecem ou, no máximo, parafrasear esses trechos, quando as questões não se limitam a perguntar sobre autor, título ou personagens. Apresentamos algumas questões do LD que trabalham com essa estratégia:

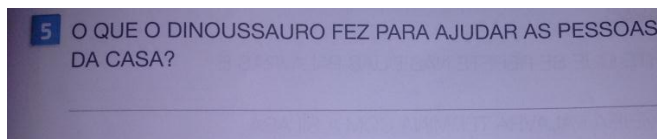


Figura 8 – Projeto Buriti, p. 183

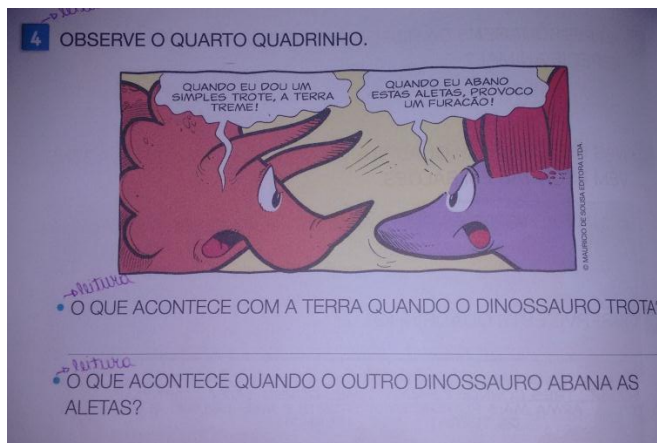


Figura 9 – Projeto Buriti, p. 188

As respostas às perguntas demonstradas nas figuras 8 e 9, estão expostas no texto, o que exige que a criança apenas as localize. Esse tipo de questão tem uma parcela de contribuição para a aprendizagem e compreensão da leitura, e necessita ser abordada, pois em muitas situações dependendo do objetivo, o leitor precisará fazer uso dessa estratégia. Entretanto, o que não pode, é desenvolver um trabalho com o ensino da leitura que se debruce essencialmente sobre essa estratégia, o que resultaria na formação de alunos passivos, uma vez que, do ponto de vista de Solé (1998), para que a criança dialogue com o texto escrito, o compreenda e o interprete, assumindo assim um papel ativo, é imprescindível uma prática de ensino que tenha como base a perspectiva interacionista e esta visa o domínio de “diferentes” estratégias.

No que se refere à estratégia de *ativar conhecimentos prévios*, todas as unidades do LDP, em seu início trazem algumas perguntas, geralmente duas ou três, sobre o tema que será

estudado. Além dessas questões, observamos também que apenas em quatro unidades, antes de começar a leitura de um dos textos o LD trás perguntas que tem o intuito de trabalhar essa estratégia. Vejamos alguns exemplos:



Figura 10 – Projeto Buriti, p. 52-53

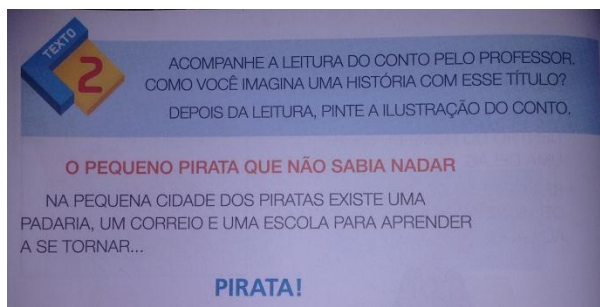


Figura 11 – Projeto Buriti, p. 80

As perguntas das figuras 10 e 11 conduzem o leitor a ativar os seus conhecimentos prévios. Os conhecimentos prévios do aluno são cruciais para a compreensão do texto, principalmente porque sem eles é impossível compreendê-lo (KLEIMAN, 1992), e a construção de sentidos ocorre a partir deles (SANTOS, 2013).

A estratégia de *antecipação de sentidos no texto* é a menos explorada pelo LDP, aparecendo apenas 5 vezes. Durante a leitura de alguns textos, o LD trás questionamentos que tem a intenção de levar o leitor a construir determinadas hipóteses sobre o que acontecerá adiante, apresentamos a seguir alguns exemplos:

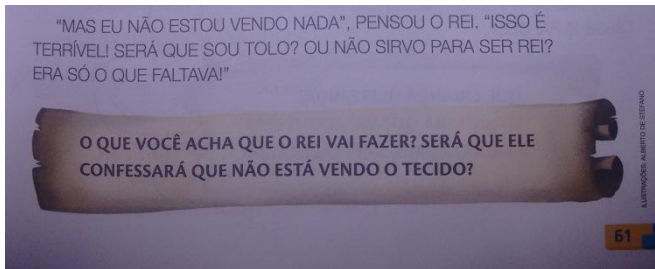


Figura 12 – Projeto Buriti, p. 61

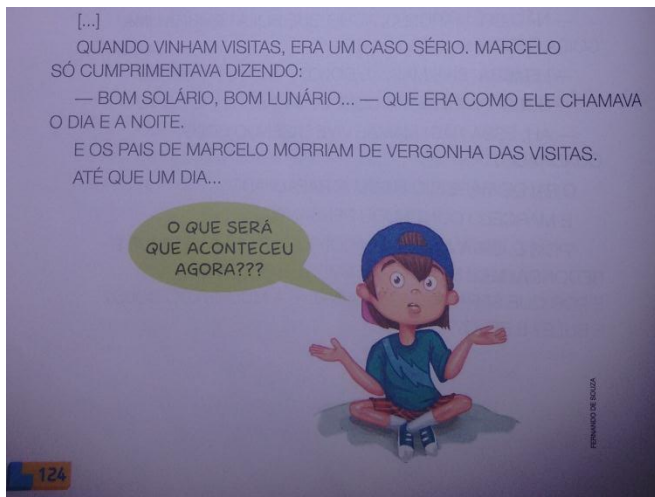


Figura 13 – Projeto Buriti, p. 124

Diante dessa realidade é importante destacar que a antecipação de sentidos no texto é uma estratégia que precisa ser trabalhada no ensino da leitura, devido as suas contribuições para a compreensão do texto, pois, quando não é explorada a “leitura é muito ineficaz” (SOLÉ, 1998, p. 27), principalmente porque compromete a compreensão. Constatamos que essa estratégia apesar de aparecer poucas vezes no LDP adotado, somente pelo fato de ser abordada já contribui de alguma forma para o domínio da leitura de forma competente.

A *elaboração de inferências* está presente em quase todas as unidades do LDP, exceto na unidade 1. Com um total de 33 atividades, essa estratégia é a segunda mais explorada no LD analisado. As figuras abaixo mostram algumas perguntas de compreensão do texto, que tem por objetivo fazer com que as crianças elaborem inferências:

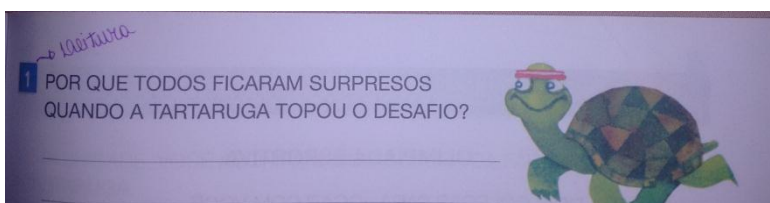


Figura 14 – Projeto Buriti, p. 145

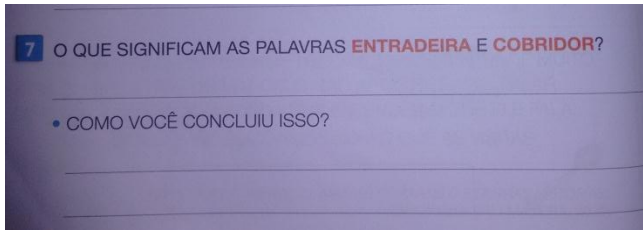


Figura 15 – Projeto Buriti, p. 128

As respostas a esse tipo de questão precisam ser formuladas pelo leitor, a partir das informações que o texto dispõe e dos seus conhecimentos prévios (BRANDÃO, 2006). Essa estratégia é muito importante para o ensino da leitura sob a perspectiva interacionista.

De modo geral, o LDP adotado neste estudo traz muitas contribuições para o ensino da leitura sob a perspectiva interacionista. Como pudemos constatar ao longo das discussões propostas nesta seção, ele aborda uma diversidade de gêneros textuais, as atividades de compreensão do texto contemplam quase todas as estratégias utilizadas como referência, deixando de fora apenas a “avaliação e controle da compreensão”. Entretanto, isso não quer dizer que ele não precise de mudanças, pois também observamos que ainda há muitos pontos negativos que precisam ser repensados. Dentre eles, destacamos: o excesso de questões que têm como objetivo “selecionar informações do texto”; textos muito longos, os quais, mesmo que a leitura seja realizada pelo professor, torna-se cansativo para a criança; perguntas direcionadas para a “elaboração de inferências”, mas que as informações oferecidas pelo texto não são suficientes para o aluno chegar a uma resposta. Veja a seguir, alguns exemplos dessas situações:

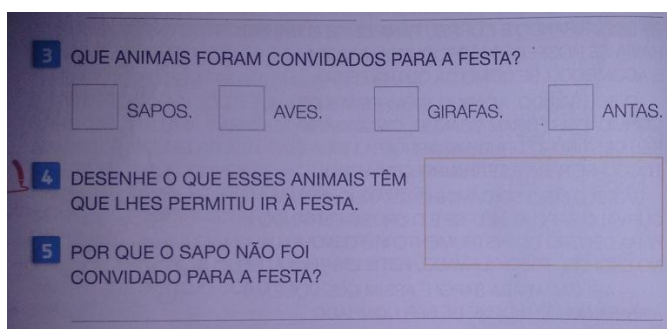


Figura 16 – Projeto Buriti, p. 104

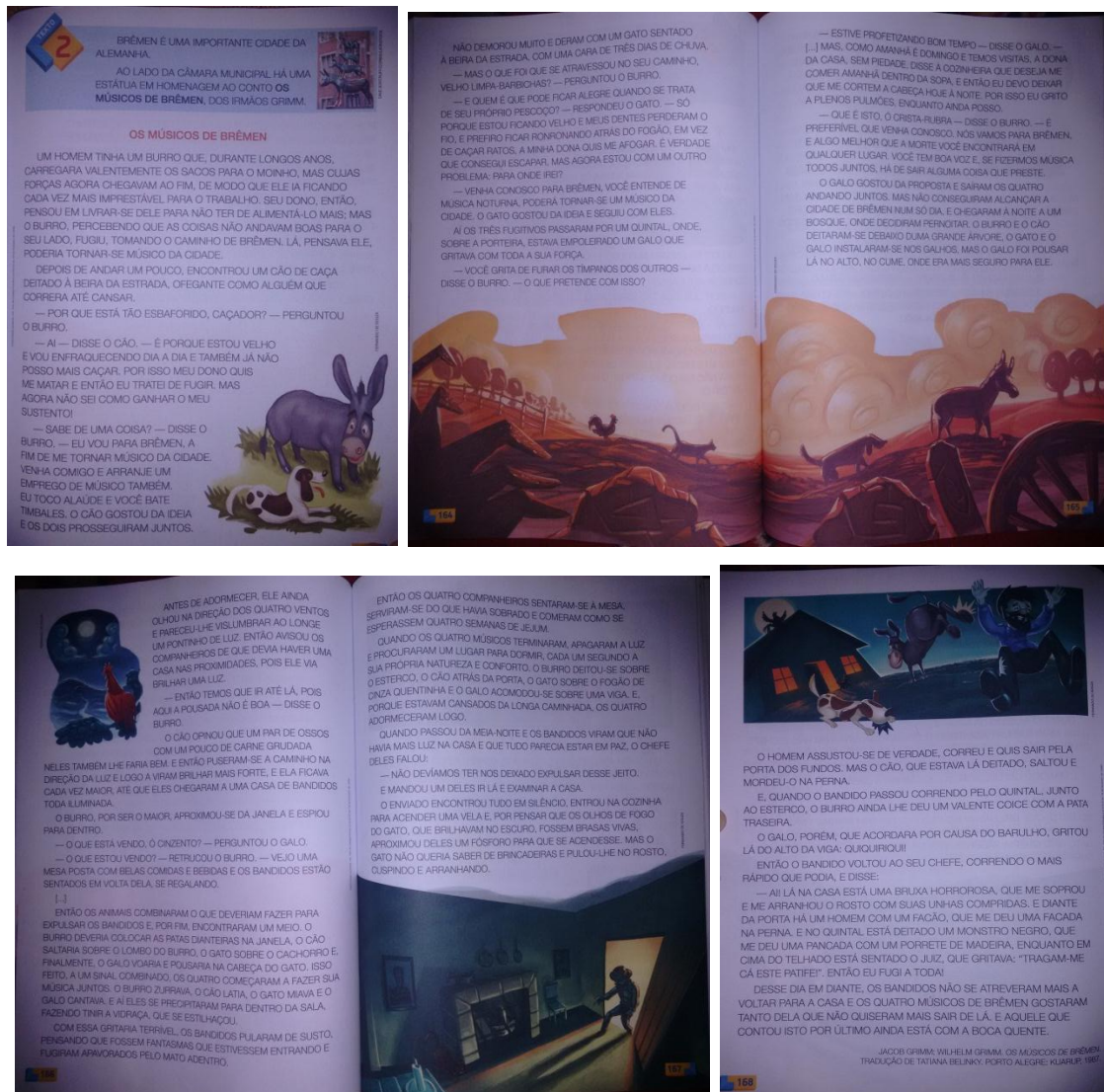


Figura 17 Projeto Buriti, p. 163-168

Na figura 16, as perguntas 3 e 5 são exemplos de atividades que trabalham com a estratégia de *elaborar inferências*, entretanto, as informações contidas no texto não oferecem subsídios para que o leitor construa uma resposta. A figura 17 demonstra o tamanho de um dos textos do LDP, que contém seis páginas.

Diante dessas constatações, é importante deixar claro que apesar de o LDP ser um instrumento pedagógico relevante para o ensino aprendizagem da leitura (OLIVEIRA 2008; SÁ & FERREIRA 2014), ele não deve ser o único recurso utilizado pelo professor em sala de aula, principalmente porque como a pesquisa realizada por Sá e Ferreira (2014) mostra, muitas vezes o LDP adotado pela escola está distante da realidade dos alunos, dificultando o seu uso. Além do mais, outros instrumentos que o docente se disponha a explorar podem contemplar os aspectos que o LDP deixou a desejar, mas que precisam ser trabalhados, para alcançar resultados significativos no que se refere ao desenvolvimento da leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções de leitura sofreram transformações ao longo do tempo, por causa das mudanças sociais. Atualmente, reconhece-se a importância de promover um ensino da leitura baseado na perspectiva sociointeracionista, tendo em vista as suas contribuições para a formação de leitores críticos e ativos, pois a leitura nesta concepção consiste em um processo de interação que exige a atuação do leitor, com seus diferentes tipos de conhecimentos, para a construção dos sentidos do texto.

O LDP, por ser um recurso pedagógico presente no cotidiano da sala de aula, é um instrumento relevante para o ensino aprendizagem da leitura. Alguns estudos demonstram que muitos livros didáticos atuais abordam uma diversidade de gêneros textuais e possuem uma boa quantidade de textos para o trabalho com a leitura, mas por outro lado, as atividades não privilegiam a perspectiva de leitura sociointeracionista, tampouco a trabalham de alguma forma, pois os exercícios têm, em geral, o objetivo de fazer com que os alunos retirem informações explícitas do texto.

Ainda que o enfoque desta pesquisa não tenha sido as implicações do LDP nas práticas pedagógicas do professor, não se pode negar que esse instrumento didático tem se constituído um elemento norteador, não apenas das práticas docentes, mas, igualmente, do currículo de ensino da língua portuguesa, do planejamento e das atividades rotineiras dos professores. Logicamente, que essas questões devem ser revistas e o LDP deve ser tratado como qualquer outro recurso que facilite os processos de ensino e aprendizagem, mas devemos ressaltar que, quanto mais qualificada for uma obra didática, mais possibilidades de vir a contribuir com o ensino da leitura, facilitando o aprendizado dos alunos. Nessa presença indiscutível do LDP nas salas de aula, ele se mantém como parte indissociável do ensino da leitura.

São muitas as possibilidades de contribuição do LDP aos diversificados problemas que envolvem o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura pelos alunos da educação básica, e, não apenas, pelas crianças em processo de apropriação da língua escrita. E é por serem evidentes essas possibilidades e responsabilidades, que buscamos meios, neste estudo, de refletir sobre as atividades propostas para a aprendizagem dos alunos, o que pode contribuir para mudanças significativas nesse instrumento didático, quanto ao eixo da leitura, nos livros de alfabetização.

Os resultados desta pesquisa revelam que o LDP adotado pela rede municipal de ensino de Garanhuns dispõe de textos de diferentes gêneros textuais, tem uma quantidade

relevante de textos e de certa forma trabalha a leitura sob a perspectiva interacionista, pois as atividades de leitura propostas exploram quase todas as estratégias que caracterizam essa concepção, deixando de fora apenas a de avaliar e controlar a compreensão. Por outro lado, identificamos que alguns textos são muito extensos, o que compromete a compreensão das crianças, uma vez que algumas ainda estão se apropriando da língua escrita e perdem o estímulo na leitura, por não terem o domínio dela consolidado. Vimos também que há perguntas que têm o intuito de abordar a estratégia de elaborar inferências, mas as informações fornecidas pelo texto não contribuem para que se chegue a uma resposta plausível.

Observamos que o LDP apresenta um grande número de perguntas que privilegiam a estratégia de selecionar informações do texto, o que demonstra fortes marcas de uma concepção de leitura tradicional.

Assim pudemos perceber que pelo fato de contemplar grande parte das estratégias de leitura, mesmo que algumas delas apareçam poucas vezes, o LDP analisado é um material que contribui para a formação de leitores ativos, principalmente porque as atividades conduzem a criança a interagir com o texto, construindo sentidos. Mas, em contrapartida, reconhecemos que algumas estratégias precisam ser mais exploradas e, que muitas atividades de leitura do LDP ainda precisam ser melhor elaboradas para promover um ensino da leitura baseado na concepção sociointeracionista e contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

Constatamos que as estratégias de leitura contempladas pelo LDP, são trabalhadas através de questionamentos que ocorrem antes, durante e após a leitura dos textos. As práticas de leitura desenvolvidas para a formação do aluno leitor consistem conduzir a criança a ler e ouvir a leitura de textos, bem como responder questões que estimulam a reflexão e posicionamentos crítico. Por meio de questões que abordam diferentes estratégias de leitura o LDP busca desenvolver certas capacidades leitoras nos alunos.

De modo geral, os resultados obtidos através da análise do LDP atingiram os objetivos propostos neste estudo e esta pesquisa contribuiu para a minha formação acadêmica, à medida que suscitou uma reflexão importante a cerca da relevância de promover um ensino da leitura baseado na perspectiva interacionista, pois somente por meio dela é possível formar leitores ativos, críticos e reflexivos. Além do mais, atentou para o fato de que o docente assume um papel importante na aprendizagem da leitura e como tal, deve ter um olhar crítico diante das

atividades propostas pelos livros didáticos de português e buscar outros instrumentos que auxiliem no processo de ensino aprendizagem da leitura.

Tendo em vista a importância da leitura para a atuação crítica do indivíduo na sociedade em que vive, bem como o papel do LDP em seu ensino, esta pesquisa aponta a necessidade de outros estudos que contribuam para o fortalecimento da discussão e para a reflexão sobre a elaboração de atividades que atinjam a diversidade de habilidades e estratégias que devem ser dominadas pelos alunos, na sua formação leitora. Estudos propositivos que favoreçam a elaboração de livros didáticos de português que desenvolvam as estratégias necessárias à compreensão dos textos e à formação leitora, tendo como base princípios da concepção sociointeracionista de leitura.

6 REFERÊNCIAS

AQUINO, M. F. S. A decodificação da leitura e o processo de compreensão do texto. In: II Congresso Nacional de Educação, 2015, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora & Eventos, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA15_ID3947_08092015212637.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2018.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. In: BARBOSA, M.L.F.F.; SOUZA, I.P. (orgs). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-22.

BARRERA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência Metalinguística e Alfabetização: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 491-502, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a08.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, M.L.F.F.; SOUZA, I.P. (orgs). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-75.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: PCN Língua Portuguesa-MEC/SEF, 1997.

BRITO, D. S. A importância da Leitura na formação social do Indivíduo. **Revela**, São Paulo, ano 4, n. 8, jun. 2010. Disponível em: <http://fals.com.br/revela/REVELA%20XVII/Artigo4_ed08.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2017.

CANTALICE, L. M. Ensino de estratégias de leitura. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 8, n.1, p. 105-106, 2004.

CASSIANO, A. A. **O prazer de ler**: o incentivo da leitura na educação infantil. 2009. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ADRIANA%20APARECIDA%20CASSIANO.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

GARTON, A.; PRATT, C. H. Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo dei lenguaje hablado y escrito. Barcelona: Paidós/MEC, 1991.

GÓIS, L. R. S. **O ensino da leitura nas escolas de ensino fundamental II**. 2012. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/3488/2/TCC%20Luciana.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

GOMES, M. G. D. **O papel do professor(a) na leitura e na escrita na alfabetização**: 3º ano do ensino fundamental. 2014. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em

Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: < <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5918/1/PDF%20-%20Maria%20Goret%20Diniz%20Gomes.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

KLEIMAN, Â. **Texto & leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1992. 90 p.

KOCH, I. V.; ELIAS, M. E. Leitura, texto e sentido. In: **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-35.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/RoqueMoraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <http://ucbweb.castelobranco.br/webcaf/arquivos/15482/2195/artigo_sobre_pesquisa_qualitativa.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2017.

OLIVEIRA, L. H. G. Livro Didático e Aprendizado de Leitura no Início do Fundamental. **Associação Brasileira de Avaliação Nacional**, v. 19, n. 39, p. 65-90, jan/abril. 2008. Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1419/1419.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

SANTOS, J. **A avaliação de habilidades de leitura no ensino superior a partir da análise de provas de nivelamento**. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=23460@1>. Acesso em: 17 maio. 2018.

SÁ, P. R.; FERREIRA, L. G. Livro didático de Língua Portuguesa: contribuições e implicações em sala de aula nas séries iniciais. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 22, n. 1, p. 136-154, jan/jun. 2015. Disponível em: < <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/5195/136-154>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

SANCHEZ, M. M. **Projeto Buriti PORTUGUÊS**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014. 226 p.

SCHUTZ, M. D.; MÉA, C. H. P. D.; GONÇALVES, L. I. Concepções de leitura – reflexões sobre a formação do leitor. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 55-76, 2009. Disponível em: <<https://www.periodicos.unifra.br/index.php/disciplinarumALC/article/view/738/685>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

SOLÉ, I. O desafio da leitura. In: **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998. p. 21-37.

SOLÉ, I. Ler, Compreender e Aprender. In: **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998. p. 39-47.

SOLÉ, I. O Ensino da Leitura. In: **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998. p. 49-65.

STRIQUE, M. S. D. O livro didático e as concepções e as práticas que constituem o ensino da leitura. **Revista ribanceira**, Pará, n. 11, p. 156-170, out/dez. 2017. Disponível em: <<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/ribanceira/article/viewFile/1264/790>>. Acesso em: 07 jul. 2018.

APÊNDICE A - Identificação das modalidades de organização da leitura por unidade no LDP

MODALIDADES DE ORGANIZAÇÃO DA LEITURA	UNIDADE TEMÁTICA	ATIVIDADE	PÁGINA
Leitura realizada pelo professor	Unidade 1	Texto 2	20
	Unidade 2	Texto 2	42
		Texto complementar	46
	Unidade 3	Texto 2	60
	Unidade 4	Texto 1	76
		Texto 2	80
	Unidade 5	Texto 1	98
		Texto complementar	100
		Texto 2	102
Unidade 6	Texto 2	122	
Unidade 7	Texto 1	140	
	Texto 2	144	
Unidade 8	Trava-língua	175	
Unidade 9	Texto complementar	180	
Leitura realizada pelo aluno com o auxílio do professor	Unidade 1	-	
	Unidade 2	-	
	Unidade 3	-	
	Unidade 4	Questão 1	76
	Unidade 5	-	
	Unidade 6	-	
	Unidade 7	-	
	Unidade 8	-	
	Unidade 9	Texto 2	186

Leitura realizada pelo aluno	Unidade 1	-	
	Unidade 2	-	
	Unidade 3	Trava-língua	67
	Unidade 4	-	
	Unidade 5	Texto complementar	108
	Unidade 6	-	
	Unidade 7	Trava-língua	140
	Unidade 8	Questão 3 Questão 4	157 174
	Unidade 9	Questão 1 Trava-língua Questão 1	184 185 191
Leitura realizada pelo aluno junto com os colegas	Unidade 1	-	
	Unidade 2	-	
	Unidade 3	-	
	Unidade 4	-	
	Unidade 5	-	
	Unidade 6	Questão 1	118
	Unidade 7	-	
	Unidade 8	Questão 2	159
	Unidade 9	-	
Não indica quem deve realizar a leitura	Unidade 1	Texto 1	16
	Unidade 2	Texto 1 Trava-língua	36 47
	Unidade 3	Texto complementar Texto 1	54 56

	Unidade 4	Texto complementar	74
		Texto complementar	86
	Unidade 5	Texto complementar	99
		Texto complementar	106
	Unidade 6	Texto complementar	114
		Texto 1	118
		Texto complementar	130
	Unidade 7	Texto complementar	149
	Unidade 8	Texto complementar	156
		Texto 1	158
		Texto 2	163
		Texto complementar	173
	Unidade 9	Texto 1	182

APÊNDICE B - Identificação das atividades de leitura por unidade quanto às estratégias de leitura

ESTRATÉGIAS DE LEITURA MOBILIZADAS	UNIDADE TEMÁTICA	ATIVIDADES DE LEITURA	PÁGINA
Traçar objetivos para a leitura	Unidade 1	Texto 1 Questão 1	16 17
	Unidade 2	Questão 3	38
	Unidade 3	Questão 3	57
	Unidade 4	-	
	Unidade 5	Questão 3 Questão 1 Questão 6	96 98 99
	Unidade 6	Texto 1 Questão 2 Texto 2	118 119 122
	Unidade 7	Questão 3 (segundo ponto)	140
	Unidade 8	-	
	Unidade 9	Questão 3 (primeiro, segundo, terceiro e quarto pontos) Questão 1	181 184
	Selecionar informações do texto	Unidade 1	Questão 3 Questões 1, 2, 3 e 4 Questão 5 (primeiro e quarto ponto) Trava-língua (quarto ponto)
Unidade 2		Questão 4 (primeiro ponto) Questão 3 Questões 4, 5 e 6 Questão 7 Questão 2 Trava-língua (segundo ponto)	41 43 44 45 46 47
Unidade 3		Questão 1 Questão 1 (terceiro ponto)	63

		Questão 2 (primeiro ponto e primeira pergunta)	
		Questão 2 (primeiro, segundo, terceiro e quarto pontos)	67
	Unidade 4	Questão 4	79
		Questões 1, 2 e 3	82
		Questões 4 (primeiro ponto) e 6	83
		Questões 1 (primeiro, segundo e terceiro pontos) e 2	86
	Unidade 5	Questões 2 (primeiro ponto), 6 e 7	104
		Questão 2	106
	Unidade 6	Questão 1 (segundo ponto)	118
		Questões 1 (primeiro e segundo pontos) e 2	127
		Questão 4	128
		Questões 1 e 3	131
		Segundo ponto	132
	Unidade 7	Questões 2 e 3 (primeiro, segundo e terceiro pontos)	145
		Questões 1 e 2	149
	Unidade 8	Questão 1 (primeiro, segundo e terceiro pontos)	156
		Questões 1, 2 (primeiro ponto), 3 (primeiro e segundo pontos)	169
		Questões 4 e 5	170
		Questões 2 e 3	173
		Questão 4	174
	Unidade 9	Questão 2 (primeiro, segundo e terceiro pontos)	180
		Questões 2, 3 e 5	183
		Questões 1 e 3 (primeiro, segundo, terceiro e quarto pontos)	187
		Questões 4 (primeiro e segundo pontos), 5 e 6	188
		Questão 9	189
		Questão 1 (primeiro e segundo pontos)	191
Ativar conhecimentos prévios	Unidade 1	Questões de abertura da unidade (3)	11
	Unidade 2	Questões de abertura da unidade (2)	31
		Texto 2 (1 pergunta)	42

	Unidade 3	Questões de abertura da unidade (3)	53
	Unidade 4	Questões de abertura da unidade (2) Texto 2 (1 pergunta)	73 80
	Unidade 5	Questões de abertura da unidade (2) Texto 2 (1 pergunta)	92 102
	Unidade 6	Questões de abertura da unidade (3)	113
	Unidade 7	Questões de abertura da unidade (2)	137
	Unidade 8	Questões de abertura da unidade (2)	155
	Unidade 9	Questões de abertura da unidade (2) Texto 1 (1 pergunta)	179 182
Antecipar sentidos no texto	Unidade 1	-	
	Unidade 2	-	
	Unidade 3	Texto 2 (2 perguntas)	60
	Unidade 4	-	
	Unidade 5	-	
	Unidade 6	Texto 2 (1 pergunta)	122
	Unidade 7	-	
	Unidade 8	-	
	Unidade 9	Texto 2 (1 pergunta) Questão 7	186 189
Elaborar inferências	Unidade 1	-	
	Unidade 2	Questão 1 (primeiro e segundo pontos) Questão 3	43 38
	Unidade 3	Questão 1 (primeiro e segundo pontos) Questão 2 (primeiro ponto e segunda pergunta) Questão 2 (segundo e terceiro pontos) Questão 3 (primeiro, segundo,	63 69

		terceiro e quarto pontos)	
	Unidade 4	Questão 2 Questão 4	76 83
	Unidade 5	Questão 3 Questão 6 Questões 1, 3 e 4	96 99 104
	Unidade 6	Questão 1 (primeiro e terceiro pontos) Questões 6 e 7 (primeiro ponto) Segundo e terceiro pontos	118 128 132
	Unidade 7	Questão 1 Questões 1 e 2 (primeiro ponto) Questão 3	140 145 149
	Unidade 8	Questão 2 (segundo ponto) Questão 1	169 173
	Unidade 9	Questão 4 Questão 8	183 189
Avaliar e controlar a compreensão do texto	Unidade 1	-	
	Unidade 2	-	
	Unidade 3	-	
	Unidade 4	-	
	Unidade 5	-	
	Unidade 6	-	
	Unidade 7	-	
	Unidade 8	-	
	Unidade 9	-	