

## DIFICULDADES NA EFETIVAÇÃO DA LEITURA NO 3º ANO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Cristina Auzier de Sousa  
Márcia Regina do Nascimento Sambugari  
UFMS/CPAN

**Resumo:** Nesse texto abordam-se os resultados da pesquisa acerca da dificuldade de leitura dos alunos do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto partiu-se da seguinte problemática: porque ao final do 3º ano ainda há alunos que não conseguem ler com fluência e compreensão? Essa problemática tem sido foco de atenção na produção científica? Com abordagem metodológica qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, foi realizado um levantamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), tendo como critério de busca os descritores combinados: “leitura no final do ciclo de alfabetização” e “leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Também contou com a análise do volume 5 “a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização” do PNAIC, buscando analisar o conceito de leitura proposto pelo documento. Com a realização desse estudo percebeu-se que, apesar da leitura ser um aporte importante para o processo de alfabetização para os alunos, ela é e continua sendo relegada em segundo plano. A leitura não é um processo fácil, e talvez por isso gere desconforto nos professores, uma vez que o desenvolvimento do ato de leitura requeira a mediação do professor, entre os alunos e o gosto pela leitura; e em alguns casos ou o professor não tem essa concepção - de que leitura é importante, ou não possui gosto pela leitura, ou até mesmo encontra dificuldade de acesso ao acervo de literatura. Ressalta-se que a leitura não é apenas saber decodificar palavras soltas, mas, a criança entender e interpretar o que está lendo e, ainda, ser capaz de fazer inferências a partir do que extraiu do texto ou mesmo ser capaz de responder perguntas que o próprio texto gera.

**Palavras-chave:** Leitura. Prática docente. Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### Introdução

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) faz parte das políticas de formação continuada de professores alfabetizadores, defendendo em seus documentos que a alfabetização precisa ser efetivada até o final do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, justificando que nesse período os alunos têm “[...] condições favoráveis para desenvolver a fluência de leitura e de escrita com autonomia (sem mediação de escriba ou leitor)” (BRASIL, 2012, p. 15). No entanto, no contato com turmas do referido período de escolas públicas de Corumbá, MS nos deparamos com muitos alunos que sabiam apenas decifrar, porém não conseguiam compreender e interpretar o que estava sendo lido. Essa situação nos inquietou a desvendar essa realidade, buscando respostas as seguintes questões: porque ao final do 3º ano ainda há alunos que não conseguem ler com fluência e compreensão? Essa problemática tem sido foco de atenção na produção científica?

Nesse texto apresentamos, portanto, a pesquisa que realizamos acerca da dificuldade de leitura dos alunos do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio do levantamento da produção acadêmica, a fim de identificarmos quais os pontos de preocupação das pesquisas sobre essa temática. Também foi objetivo desse estudo debruçar o nosso olhar no documento do PNAIC que trata da leitura, a fim de verificarmos o conceito apresentado.

A seguir apresentamos o texto que está organizado em três partes, sendo a primeira uma discussão teórica acerca da leitura, trazendo alguns pontos para reflexão acerca do real espaço ocupado pela leitura na escola. Na segunda consta a metodologia que utilizamos que consistiu numa abordagem qualitativa, por meio de pesquisa bibliográfica, buscando verificar os focos de preocupação das pesquisas localizadas sobre leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E na terceira parte foi onde nos debruçamos sobre a análise do que é a leitura de acordo com PNAIC. Por fim tecemos as considerações finais.

### **A leitura na escola: uma discussão necessária**

O nosso ponto central de discussão é a leitura por entendê-la como fundamental no processo de alfabetização, retomando Cagliari (2006), ao enfatizar que a leitura deveria ser o foco central da função da escola, buscando justamente o bom leitor. No entanto, há uma inversão nesse processo, pois “[...] é um absurdo que todas as atividades de português na escola girem em torno da escrita... Até a fala que se pretende ensinar assume as formas de escrita, na escola” (CAGLIARI, 2006, p. 96). O problema instalado nas escolas é justamente porque não se ensina a ler primeiro e há uma supervalorização da escrita.

O autor ressalta que tudo que é ensinado na escola tem uma ligação direta com a leitura, logo depende da escola perpetuar o ato de ler para que este se desenvolva. O autor ainda é mais enfático ao afirmar que “[...] a leitura é a realização do objetivo da escrita” (CAGLIARI, 2006, p.149).

Azevedo (2004) destaca que para a formação de um leitor é importante que haja entre o leitor e o texto uma conexão, onde o prazer, o interesse e a liberdade de interpretação sejam a base de sustentação. Crianças e adultos ao passo que evoluírem a ponto de diferenciar vários tipos de textos e passarem a fazer uso em seu benefício próprio, eis o momento em que eles se formarão leitores.

O modelo didático-informativo cultivado pela escola está pronto para apresentar à criança um mundo que segue uma linearidade, equilíbrio e coerência, porém é necessário mostrar para esse futuro leitor a existência de um plano concreto e particular - que pode trazer para esse sujeito várias situações as quais ele não esperava e um pouco contraditórias - que

vai além do plano educacional. Não se pode deixar de constatar que os livros didático-informativos tem sua utilidade no âmbito da divulgação de informações, porém não formarão leitores. O autor afirma que “[...] a leitura, como muitas coisas boas da vida, exige esforço e que o chamado prazer da leitura é uma construção que pressupõe treino, capacitação e acumulação” (AZEVEDO, 2004, p. 38).

Santos e Souza (2004) nos alertam que na escola a criança é pouco estimulada a praticar a leitura-prazer, exatamente essa que as levará a compreender a realidade. O ato de ler é mergulhar na existência pessoal, por isso é compreendido como uma produção de significados, em que se utilizam várias linguagens.

Na construção do gosto pela leitura é esperado que o professor seja aquela pessoa que mediará a relação entre os alunos e suportes textuais, com o objetivo de que essa prática se torne cada vez mais desafiadora entre o leitor e o que será lido. Mas para que isso aconteça, o professor precisa se ver como sujeito-leitor e se sinta desafiado com o que a leitura e suas diversas linguagens venham a proporcionar. A escola constitui-se num ambiente importante para que haja a formação de leitores, por isso, as autoras:

[...] é imprescindível que a criança conheça livros de caráter estético, diferentes dos pedagógicos e utilitaristas, usados na maioria das escolas. O livro estético (ficção ou poesia) proporciona ao pequeno leitor a oportunidade de vivenciar a história e as emoções, colocando-se em ação por meio da imaginação, permitindo-lhe uma visão mais crítica do mundo (SANTOS; SOUZA, 2004, p. 81).

O espaço da escola é que vai oferecer à criança a sua iniciação da leitura. Essa função será desempenhada por meio da utilização de materiais adequados, administrados por profissionais que serão incumbidos de mostrar aos alunos as formas de uso desses materiais. Dentre os materiais que a escola pode utilizar para dar início à fomentação da leitura, citamos: o livro didático, o livro paradidático e os livros de literatura infantil e juvenil. Apesar das críticas ao livro didático, ele ainda é o material que a escola mais usa, seguido dos paradidáticos que fazem uma mescla de textos informativos com ficção. Os livros paradidáticos, em alguns casos, eliminam a experiência estética o que pode ocasionar o desinteresse das crianças pela literatura (SANTOS; SOUZA, 2004).

Com todas as discussões sobre o espaço escolar ser o espaço privilegiado para a iniciação da leitura, Santos e Souza (2004) assinalam que algumas pesquisas apontam a dificuldade que os professores têm para terem acesso à literatura infantil, do pequeno acervo, ou acervo inexistente na escola e da não formação específica sobre a leitura. Outro fator é que

muitos professores não gostam de leitura, falta-lhes tempo e não possuem o hábito de ler. Além disso, existe a precária formação de professores que implica neles não saberem:

[...] diferenciar livros didáticos, veículos de ciência, linguagem clara e mensagem líquida; livros de literatura, veículos da arte, de linguagem poética, carregada de significado, representando uma subjetiva especulação como tentativa de compreender a vida e o mundo, passível de variadas interpretações (SANTOS; SOUZA, 2004).

Para Chartier (2011), os professores se veem pressionados pela realidade e isso acaba os mantendo presos aos livros didáticos, em decorrência dessa atitude os programas e textos oficiais se tornam o caminho percorrido para a chegada às finalidades. A dualidade entre novos modelos e inquietações promove a insegurança de pais e professores que ficam receosos quanto à imediata eficácia de novos modelos. Com isso os editores continuam nas velhas fórmulas, sabendo que funcionam e são de confiança dos professores.

O livro didático é cômodo porque se trata de um material pronto para o uso, que organiza durante o ano as diferentes relações grafema-fonema e inventa pequenos textos a partir dos quais se vai trabalhar. O estoque de palavras que aparece a cada dia combina palavras novas com as já vistas, expurgando-se cuidadosamente as palavras-armadilhas (as irregulares e as de ortografia rara) (CHARTIER, 2011, p. 153).

Essa comodidade delibera conforto ao professor, pois ele aproveita o tempo economizado para dar mais atenção às crianças dentro do tempo das aulas. Quando o professor está preparando e realizando o seu plano de aula, sua atenção se volta para esse trabalho que requer verificar materiais, conduzir a atividade e avaliar a forma como será preparado. Isso demanda algum tempo, tempo esse que pode ser compensado num material já pronto e avaliado, além de permitir ao professor que seja possível ele acompanhar o desenvolvimento e às dificuldades de cada criança.

O livro didático propicia a sensação de segurança tanto para os pais quanto para as crianças. Quando elas chegam à alfabetização sentem a necessidade de terem um livro que possam chamar de “seu”, logo essa necessidade se transforma num afeto pelo livro e isso facilita a aprenderem a decorar texto a texto, presente nos livros. Esse material acaba por transmitir uma ideia para os pais de que seus filhos estão progredindo, pois em casa as crianças reproduzem o que aprenderam na escola.

Quando o professor utiliza da mesma fórmula por anos, o conforto ganha proporções que vão desaguar na possibilidade de vislumbrar as dificuldades de cada criança, porém essa vantagem pode cair por terra no momento em que, no percurso da aprendizagem, o professor identificar a necessidade de retomar, individualmente, uma vez que quando se trata de ensino coletivo essa atitude é um tanto dificultosa.

Os exercícios presentes nos livros didáticos expressam alguns limites e se desencontram das atividades de escrita e de produções textuais. Com relação aos textos presentes, eles têm baixa qualidade no que diz respeito à sua elaboração e não ajudam a enriquecer a linguagem oral. Sua compreensão ocorre por serem simples e contarem com a ajuda das imagens, ou seja, não há uma problemática a ser compreendida.

Ao realizar algumas observações no quesito leitura é possível perceber algumas dificuldades como: uma pequena parcela das crianças têm dificuldades na identificação das palavras, uma vez que elas não apreenderam as regras de decodificação. Para outra minoria a dificuldade é a compreensão de frases e textos, no sentido de que as crianças não conseguem inserir as palavras numa frase e nem a frase num texto.

Uma das grandes questões é saber se os processos que conduzem progressivamente a uma leitura corrente são vinculados aos que conduzem à escrita. Se por um lado nos trabalhos que investigam a aquisição da língua oral é a capacidade de falar que é estudada, quando se trata da língua escrita, numerosos modelos tratam da leitura, independente da capacidade de escrever (CHARTIER, 2011, p. 167).

Para evitar que haja um fracasso da leitura nas escolas é necessário que se interroge sobre que tipos de instrumentos de trabalho estão sendo utilizados, pois, na perspectiva da autora, não há como querer transformar através do método de leitura, o fracasso em sucesso.

Há duas vertentes e cada uma segue um caminho. A pedagogia coletiva acredita na formação de uma comunidade de trabalho, que permite a todas as crianças ler os mesmos textos, realizarem exercícios iguais para que depois cada uma compartilhe a sua experiência com o grupo. Ler os textos compartilhados em voz em alta ajuda aquelas crianças que possuem dificuldades em ler sozinhas, pois elas captam o que aconteceu na história. No caso da pedagogia diferenciada acredita-se na aplicabilidade de vários exercícios difíceis e que sejam adaptados a diversos níveis (CHARTIER, 2011).

Por fim, essa reflexão nos permite inferir que uma escola que não oferece possibilidades de acesso à leitura aos seus alunos, infelizmente, caminha para o insucesso, não percebendo a riqueza que tem para oferecer aos seus educandos.

### **Metodologia: do levantamento aos focos de preocupação das pesquisas**

Realizamos esse estudo numa abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica, de cunho descritivo, conforme indicam Vosgerau e Romanowski (2014), ao tratar da distribuição da produção científica em torno de um objeto que se busca investigar. Desse modo, o nosso objeto foi a leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como fonte para coleta de dados a Biblioteca Digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), tendo como critério de busca os descritores combinados: “leitura no final do ciclo de alfabetização” e “leitura no 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”.

De posse do levantamento partimos para a organização da produção, verificando o tipo de produção (tese ou dissertação), ano de publicação, assuntos e abordagem metodológica (documental ou empírica). Nosso foco centrou-se no assunto das pesquisas selecionadas, buscando responder a seguinte questão: o que tem sido foco de preocupação dos pesquisadores com relação à leitura no final do ciclo de alfabetização?

Com o levantamento realizado na BDTD, localizamos 38 produções, das quais excluímos 23 pesquisas por estarem relacionadas às políticas públicas, ou linguagem escrita ou a educação matemática, permanecendo 15 produções dentro da temática, conforme sistematizado no quadro 01 a seguir:

**Quadro 01: Número de Dissertações e Teses por assunto**

Assunto	Quantidade
Leitura e políticas públicas	09
Leitura e educação matemática	03
Leitura e PNAIC	06
Leitura e escrita	05
<b>Leitura, 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>	<b>15</b>
<b>Total</b>	<b>38</b>

Fonte: Quadro organizado pelas autoras a partir do levantamento realizado Biblioteca Digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), 2018.

De acordo com o quadro 02, das 15 produções sobre leitura no 3º ano do Ensino Fundamental, três são teses e 11 dissertações defendidas em Programas de pós-graduação no Brasil.

**Quadro 02: Número de pesquisas por tipo de produção**

Tipo	Nº
Dissertação	11
Tese	03
<b>Total</b>	<b>15</b>

Fonte: Quadro organizado pelas autoras a partir do levantamento realizado Biblioteca Digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), 2018.

Quanto ao período, a produção se concentra entre os anos 2013 a 2017, não tendo nenhuma produção relacionada à temática em 2014, conforme apresentado no quadro 03:

**Quadro 03: Número de Dissertações e Teses por ano de publicação**

Ano	Nº
2013	01
2015	07
2016	04
2017	03

<b>Total</b>	<b>15</b>
--------------	-----------

Fonte: Quadro organizado pelas autoras a partir do levantamento realizado Biblioteca Digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), 2018.

Com relação à região, de acordo com a análise do quadro 04, verificamos que as pesquisas se concentram em programas de pós-graduação localizados na região sudeste e nordeste.

**Quadro 04: Número de Dissertações e Teses por região**

Região	Quantidade
Sul	02
Sudeste	05
Centro Oeste	02
Norte	-
Nordeste	06
<b>Total</b>	<b>15</b>

Fonte: Quadro organizado pelas autoras a partir do levantamento realizado Biblioteca Digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), 2018.

Quanto aos programas de pós-graduação, observamos, de acordo com os dados do quadro 05, que a maioria das pesquisas foi realizada na área da Educação.

**Quadro 05: Número de Dissertações e Teses por área do Programa de Pós-graduação**

Programa de Pós-graduação	Quantidade
Educação	10
Letras	02
Linguística	01
Linguística Aplicada	01
Formação de professores	01
<b>Total</b>	<b>15</b>

Fonte: Quadro organizado pelas autoras a partir do levantamento realizado Biblioteca Digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), 2018.

Quanto à abordagem metodológica das pesquisas, conforme consta no quadro 06, a maioria realizou pesquisa empírica, tendo apenas duas que realizaram análise documental.

**Quadro 06: Número de Dissertações e Teses por abordagem metodológica**

Abordagem	Nº
Documental	02
Empírica	13
<b>Total</b>	<b>15</b>

Fonte: Quadro organizado pelas autoras a partir do levantamento realizado Biblioteca Digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), 2018.

Com relação às pesquisas com abordagem documental, verificamos que uma se refere a análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente, e a outra centrou-se no estudo de fundamentação histórico-social das relações e interações das

esferas sociais e políticas referentes à formação de professores alfabetizadores a partir da análise dos documentos do PNAIC.

Das 13 pesquisas empíricas, agrupamos a partir dos focos de preocupação, sendo possível verificar que três focalizaram a análise das práticas de alfabetização quanto à aprendizagem da leitura pelas crianças; outras três articularam a análise em interface com o PNAIC. Duas focalizaram as influências da formação continuada (PNAIC) na prática de professores; duas discutiram os problemas de leitura no 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção de alunos e professores. Também apareceram outras preocupações tais como as contribuições do PNAIC na percepção de professores do 3º ano e dos gestores (uma); superação das dificuldades da leitura na alfabetização por meio do Letramento e ludicidade (uma) e habilidade de leitura de alunos após o período do Ciclo de Alfabetização do PNAIC (uma), conforme pode ser verificado no quadro a seguir:

**Quadro 07: Focos de preocupação das pesquisas empírica sobre leitura no 3º Ano do Ensino Fundamental**

<b>Focos de preocupação</b>	<b>Nº</b>
Análise de práticas de alfabetização e a aprendizagem da leitura pelas crianças	03
A leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização e a interface com o PNAIC	03
Influências da formação continuada na prática de professores	02
O terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na percepção de alunos e professores	02
Contribuições do PNAIC na percepção de professores do 3º ano e dos gestores	01
Superação das dificuldades da leitura na alfabetização por meio do Letramento e ludicidade	01
Habilidade de leitura de alunos após o período do Ciclo de Alfabetização do PNAIC	01
<b>Total</b>	<b>13</b>

Fonte: Quadro organizado pelas autoras a partir do levantamento realizado Biblioteca Digital brasileira de teses e dissertações (BDTD), 2018.

Dando continuidade a pesquisa, partimos para a análise do volume 5 do PNAIC, buscando verificar o que norteia o documento com relação a leitura, cuja análise está descrita a seguir.

**O espaço da leitura no documento do PNAIC: um olhar sobre o volume 5 – “a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização”**

O volume 5 “a oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização” do PNAIC compõe cinco partes organizadas da seguinte maneira:

- Iniciando a conversa: consiste na apresentação das mudanças, pelas quais, a Língua Portuguesa passou, incluindo o processo de alfabetização: o que é alfabetizar e suas melhores estratégias. Apresenta, também, os objetivos do caderno, dos quais citamos: refletir sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e suas implicações para a ação

docente; refletir sobre o ensino da oralidade na escola, considerando os objetivos didáticos e as interfaces que estabelece com a escrita; refletir sobre o ensino da leitura e da escrita no Ciclo de Alfabetização, para compreender os dois processos e suas interligações; etc.

- Aprofundando o tema: constam seis artigos de estudiosos sobre a oralidade, a leitura e a escrita, sendo dois que tratam da oralidade e escrita; dois abordam a escrita, produção de textos e o sistema da escrita alfabética, um articula a oralidade, leitura e escrita nas diversas áreas do conhecimento, tendo apenas um especificamente sobre a leitura.

- Compartilhando: composto por três subtópicos, a saber:

1. projeto de letramento denominado “O Massacre das lagartas”, realizado com crianças de seis e sete anos, matriculados no 1º ano do ensino fundamental. O projeto surgiu devido ao aparecimento de muitas lagartas na escola, o que gerava um desespero e todos acabavam pisando e esmagando as lagartas.

2. sequência didática intitulada “E era onça mesmo!: ensinando-aprendendo a ler na escola”, realizada na turma do 1º ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância – NEI – CAp/UFRN, composta por 19 crianças com idades entre 6 e 7 anos de idade. O que gerou essa sequência foi uma pesquisa sobre as onças, denominada *E era onça mesmo!*, uma referência ao livro *Caçadas de Pedrinho*, da obra de Monteiro Lobato. E a pesquisa foi gerada a partir da curiosidade do grupo em identificar dois brinquedos trazidos todos os dias para a escola por uma das crianças (que apresenta Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD): eram leopardos ou onças?

3. Para finalizar: é apresentado o tema “Aprendizado da leitura: o que e como ensinar? Práticas que propiciam o avanço das crianças” que se divide em: “O que é ler? Como se processa a leitura?” e “Como se aprende – e se pode ensinar – a ler?”

- Para aprender mais: consiste em sugestões de leituras, vídeos, materiais didáticos para uso em sala de aula e site.

- Sugestão de atividades: referem-se a sugestões de atividades para os professores discutirem e refletirem sobre os cadernos 4 e 5. As atividades consistem em: leitura deleite, leitura compartilhada, discussão em grupo, apresentação em grupo com ideias sintetizadas referentes aos textos lidos, planejamentos e socialização.

Nota-se que na parte “aprofundando o tema”, há apenas um texto que focaliza a discussão na leitura, com o título “Formação de leitores na escola: leitura como prática social”, de autoria de Telma Ferraz Leal e Ester Calland de Sousa Rosa (LEAL; ROSA, 2015), e outro, intitulado “oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento”, de Ludmila Thomé de Andrade (ANDRADE, 2015), que articula a oralidade, escrita e leitura.

Essa análise nos permite inferir que a centralidade do documento está na escrita, confirmando mais uma vez o que Cagliari (2006) apresenta com relação à ênfase dada à escrita na escola. Verificamos, portanto que essa fragilidade também é percebida em uma das ações de formação continuada que centrou suas forças na alfabetização na idade certa.

Com a análise desse volume fica explícito o apontamento de que a leitura de textos deve ser inserida desde os primeiros anos do ensino fundamental, mesmo antes de as crianças adquirirem a escrita. Antes de apresentar os textos às crianças, é preciso fazer uma seleção que atenda aos seus interesses e ao seu crescimento cultural. É interessante trazer, para a sala de aula, diferentes tipos de textos e que esses textos sejam os que circulem pela sociedade, cotidianamente.

As crianças quando se interessam pela leitura, e quando acontece é, na maioria das vezes, fora da escola. Percebe-se que há uma dificuldade em inserir as crianças no mundo da leitura e isso ocorre devido à forma que lhes é ensinado: apenas decodificar palavras, sem sentido algum.

O professor deve levar em conta que é ele a pessoa que atuará como mediador entre as crianças e o ato de ler, é ele que servirá como modelo de leitor para as crianças, pois irá dar suporte no aprendizado delas

[...] lendo e explicando textos em voz alta, apresentando como se planeja e se produz um texto, explicitando o modo de funcionamento dos textos que se leem, seus objetivos, suas condições de produção, seu modo de circulação, seus suportes, de modo a modelar o comportamento leitor de seus alunos (ANDRADE, 2015, p. 70).

Um ponto importante é voltar o olhar para a leitura na época em que ela foi escrita, como por exemplo, temos os contos de fadas, que retratam um passado em quem as relações entre adultos e crianças eram bem diferentes do que é hoje e fazer uma discussão acerca disso “[...] pode ser um bom momento de reflexão sobre as mudanças históricas nas relações sociais” (LEAL; ROSA, 2015, p. 34). Logo a leitura passa a ser um diálogo que, provavelmente, irá gerar uma pergunta, essa pergunta terá uma resposta, essa resposta produzirá uma nova pergunta e assim, sucessivamente.

O ato de ler implica no aprimoramento cognitivo, o que irá exigir do leitor, iniciante e proficiente, várias habilidades e estratégias cognitivas, isso possibilitará que o leitor ultrapasse a questão de que ler é apenas decodificar palavras.

O leitor deverá em primeiro lugar, decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu (CAGLIARI, 2006, p. 150).

As autoras retomam Brandão e Rosa (2010 apud LEAL; ROSA, 2015), ao indicar que algumas estratégias de leituras podem ser expostas realizando roda de conversa sobre os textos. Ainda de acordo com as autoras é possível o professor ensinar a compreender textos através de formulação de perguntas, porém há a necessidade dele acompanhar, atentamente, a forma como as crianças respondem, sempre monitorando o decorrer do processo. Para isso, elencam um rol de perguntas que facilitam a compreensão dos textos:

- Perguntas de ativação de conhecimentos prévios. São aquelas que mobilizam o leitor para o tema que será abordado no texto, para o gênero textual que será lido ou para aspectos contextuais da obra e seu autor.
- Perguntas de previsão sobre o texto. São formuladas para que o leitor faça antecipações, a partir de indícios pré-textuais (como o título, o texto da quarta capa, o nome do autor) ou de outras pistas contidas na obra (como as imagens da capa).
- Perguntas literais ou objetivas. Visam chamar a atenção do leitor para informações explícitas no texto, que podem ser localizadas numa releitura ou lembradas na situação de retomada oral do que foi lido.
- Perguntas inferenciais. Enfatizam o que está nas entrelinhas, que não é dito diretamente, mas que pode ser completado pelo leitor a partir de indícios textuais ou de conhecimentos prévios.
- Perguntas subjetivas. Solicitam do leitor um posicionamento em relação ao texto, que confronte o que foi lido com suas posições (LEAL; ROSA, 2015, p. 35-36).

Leal e Rosa (2015) destacam que quando o leitor se depara com o texto, ele busca, em suas experiências passadas, uma forma de elaborar pistas que lhe ajudem, linguisticamente, a interpretar o que está sendo dito. Isso proporciona que o leitor faça inferências que o ajude a interpretar o sentido do texto.

Os leitores iniciantes podem encontrar dificuldades para interpretar textos devido a não conseguirem acionar, no ato da leitura, alguns conhecimentos de ordem gramatical. O que ocorre, também, é que alguns professores ao utilizarem textos para ensinar gramática, tendem a acreditar que estão ensinando, automaticamente, as crianças a interpretarem textos.

As autoras defendem que para ensinar a ler é necessário o professor desenvolver um trabalho onde haja planejamento, seja diversificado e que possibilite formar um leitor crítico. A leitura é uma dimensão do ensino, pois conduz o leitor a agir em sociedade, se constituir como sujeito, ou seja, ele cria sua identidade. No contexto escolar há dois casos que não colaboram para formação de leitores críticos: quando o professor não busca dialogar com o autor do texto para que se reflita sobre a gama de possibilidades de sentido que um texto possui. Outro caso, o momento que o professor deixa de lado um texto para discutir sobre o tema abordado nele.

Os temas escolhidos é outro fator que gera uma boa discussão, tendo em vista que sua escolha se dá apenas por representarem determinado gênero textual e não por gerarem uma

reflexão sobre determinado conteúdo. Isso permite o entendimento de que ensinar as características dos gêneros são mais relevantes do que o diálogo com os autores ou a resolução de problemas conduzida pela leitura. É importante ressaltar que “[...] a seleção dos temas dos textos a serem lidos, portanto, precisa ser feita com base em critérios claros sobre o que se espera da escola e sobre que sujeito queremos formar” (LEAL; ROSA, 2015, p. 42).

Se é na alfabetização que as crianças aprendem a ler e escrever e, também aprendem utilizando a leitura e a escrita, é certo defender que a aprendizagem por meio dos gêneros textuais são relevantes se for a partir deles que as crianças entenderem as práticas sociais de uso da escrita. “Ensinar e aprender a ler, desse modo, revestem-se de sentidos que se ampliam e ganham vida para além da escola (LEAL; ROSA, 2015, p. 44).

Entre o oral e o escrito, encontramos os variados momentos de leituras escolares: silenciosa ou oralizada; fluente de forma mais neutra, ou expressiva, a partir da interpretação individual; a leitura já ensaiada, de um texto escolhido por quem o lê, ou a leitura solitária, exploratória, ainda não escolhida; leitura compartilhada entre alunos, entre professores e alunos, em diferentes processos coletivos, para citar alguns exemplos (ANDRADE, 2015, p. 69-70).

A autora ressalta que existem dois tipos de leituras que são caracterizadas da seguinte forma: a leitura tipo ascendente (conhecida como “*bottom-up*” – de baixo para cima), nesse tipo de leitura é possível que se perceba, durante a leitura, o sentido que o texto possui; é uma leitura dentro dos limites do texto buscando extrair informações que ajudem na sua compreensão. Outro viés é a leitura descendente ou *top-down* (de cima para baixo), nesse caso é exigido que o leitor vá além das fronteiras do texto no intuito de compreender o seu sentido. Essas duas direções da leitura só se separam didaticamente, na realidade elas caminham juntas. Além dessas leituras já citadas, tem-se um terceiro tipo de leitura, a interacionista, que é o entrelaçamento do que já está no texto com as experiências de mundo que o leitor já possui.

A leitura é algo que nos acompanhará mesmo depois de já alfabetizados, na vida de estudantes universitários, na profissão e por toda nossa vivência em sociedade.

### **Considerações finais**

Na realização dessa pesquisa pudemos perceber que apesar da leitura ser um aporte importante para o processo de alfabetização para os alunos, ela é e continua sendo relegada em segundo plano.

Em nossa pesquisa percebemos que a leitura não é um processo fácil, talvez por isso gere desconforto nos professores, uma vez que o desenvolvimento do ato de leitura requiera a

mediação do professor, entre os alunos e o gosto pela leitura; e em alguns casos ou o professor não tem essa concepção - de que leitura é importante, ou não possui gosto pela leitura, ou até mesmo encontra dificuldade de acesso ao acervo de literatura.

Ressaltamos que a leitura não é apenas saber decodificar palavras soltas, é a criança entender e interpretar o que está lendo e, ainda, ser capaz de fazer inferências a partir do que extraiu do texto ou mesmo ser capaz de responder perguntas que o próprio texto gera.

A leitura não pode ser algo que seja ensinado apenas para utilização em sala de aula, as crianças tem uma vida fora da escola, nesse sentido a leitura tem um papel importante de proporcionar às crianças o entendimento da sociedade, na qual estão inseridas. Por se tratar de uma dimensão do ensino, a leitura conduz as crianças a se constituírem como sujeitos e a criarem a sua identidade.

Como a escola pode obter sucesso se ela mesma não abre espaço a um processo que começa desde quando as crianças emitem os primeiros balbucios? Algo tão natural que é a oralidade poderia ser utilizada de forma que abrisse um caminho mais curto para se chegar à leitura com fluência.

## Referências

ANDRADE, Ludmila Thomé. Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3 : unidade 1*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 68-81. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_3\\_Unidade\\_1\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_1_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 12 mai 2018.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In. SOUZA, Renata Junqueira. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, p. 37-48.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2006.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica Editora, 2011, p. 147-184.

LEAL, Telma Ferraz; ROSA, Ester Calland de Sousa. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3 : unidade 1*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 32-45. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_3\\_Unidade\\_1\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_1_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 12 mai 2018.

SANTOS, Carolina Cassiana Silva; SOUZA, Renata Junqueira. A leitura da literatura infantil na escola. In. SOUZA, Renata Junqueira. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004, p. 79-90.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2317/2233>. Acesso em 20 fev. 2018.