

PRÁTICAS DE LEITURA NA ALFABETIZAÇÃO: O TRABALHO COM HABILIDADES DE LEITURA EM SALA DE AULA

READING PRACTICES IN LITERACY: WORKING WITH READING SKILLS IN THE CLASSROOM

Flávia Cristina de Araújo Santos Assis

Prefeitura Municipal de Perdões
flavia.aprender@gmail.com

Mauriceia Silva de Paula Vieira

Universidade Federal de Lavras
mauriceia@ufla.br

RESUMO

Este trabalho discute sobre a leitura nas práticas de alfabetização e letramento e apresenta dados de pesquisa que investigou o desempenho de alunos do terceiro ano, do ensino fundamental I, em habilidades de leitura. O quadro teórico baseou-se Soares (1998), Chartier et al (1996), Colomer e Camps (2002), Ferrarezi e Carvalho (2017) e Carvalho (2018). Os dados foram coletados por meio da aplicação de uma avaliação diagnóstica das habilidades de leitura referenciadas na matriz de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e analisados por meio de abordagens quanti-qualitativas, com vistas a perceber a proficiência em leitura nos discentes. A pesquisa evidenciou a necessidade um trabalho mais sistematizado de modo a garantir o desenvolvimento da competência leitora.

Palavras-chave: Habilidades de leitura. Avaliação. Alfabetização e Letramento. Leitura.

ABSTRACT

This work discusses about reading in literacy and literacy practices and presents research data that investigated the performance of third year students, from elementary school I, in reading skills. The theoretical framework was based on Soares (1998), Chartier et al (1996), Colomer and Camps (2002), Ferrarezi and Carvalho (2017) and Carvalho (2018). Data were collected through the application of a diagnostic activity of reading skills referenced in the Portuguese Language matrix of the National Literacy Assessment (ANA) and analyzed through quantitative-qualitative approaches, in order to perceive the reading proficiency in students. The research evidenced the need for a more systematic work in order to guarantee the development of reading competence.

Keywords: Reading skills. Assessment. Literacy and Literacy. Reading.

1. Introdução

Entende-se que um dos maiores desafios da educação básica consiste em desenvolver estratégias pedagógicas para que os alunos se tornem, na contemporaneidade, leitores proficientes e se constituam como sujeitos sociais. As trocas e as interações sociais constituem-se como práticas alicerçadas nas diferentes linguagens – verbal, corporal, sonora, digital e os textos que circulam socialmente apresentam um conjunto de semioses que se articulam de forma orquestrada. Portanto, aprender a ler corresponde a apropriar-se dessas diferentes linguagens, compreender o potencial e as limitações de cada uma, bem como perceber como elas se integram para a construção de efeitos de sentido.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, cujo foco são as práticas de alfabetização e letramento, o ensino da leitura contempla, de forma progressiva e articulada, a leitura de palavras, de frases e de textos, de modo a garantir que este aprendizado, alicerçado nas práticas sociais, constitua-se como uma base sólida para os aprendizados subsequentes. Progressivamente, a complexidade dos textos e dos gêneros trabalhados vai se ampliando e à medida que o aluno avança nos anos escolares espera-se, também, o desenvolvimento de habilidades de leitura mais complexas. Entretanto, os resultados apresentados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹ apontam que a performance de estudantes brasileiros avaliados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa 2018) não avançou em termos qualitativos.

Desenvolver a competência em leitura é fundamental para o exercício pleno da cidadania e avaliar o desempenho dos alunos nas habilidades de leitura tornou-se objeto pelos programas de avaliações externas da alfabetização², sendo que durante alguns anos os dados têm mostrado índices insatisfatórios da escala de proficiência em leitura. No contexto atual, pós-pandemia, a avaliação em habilidades de leitura constitui-se como instrumento relevante para subsidiar ações que busquem dinamizar o processo de ensino aprendizagem e garantir a todos os alunos os direitos de aprendizagem. Além disso, a avaliação possibilita a construção de diagnósticos sobre desenvolvimento de habilidades de leitura de modo a possibilitar a recomposição de aprendizagens.

Outro aspecto relevante para a formação de leitores e para as práticas de alfabetização e letramento é o redimensionamento do conceito de leitura, entendida como uma prática de linguagem alicerçada na “interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p.71). Dessa forma, em uma dimensão mais ampla, as práticas de leitura precisam contemplar não apenas a semiose verbal, mas também os diversos recursos semióticos que acompanham de forma orquestrada a linguagem verbal (BRASIL, 2018) e que contribuem para a produção de sentidos. O leitor deve trabalhar ativamente, atribuindo significado para o que lê a partir da integração entre as várias semioses presentes nos textos, dos conhecimentos prévios, das crenças, dos valores e das ideologias que perpassam a cultura em que está inserido.

Considerando essas premissas, o presente trabalho objetiva apresentar dados de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), que investigou o desempenho de alunos do terceiro ano em habilidades de leitura. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e privilegiou os procedimentos da pesquisa-ação. Embora os dados da pesquisa sejam de 2019, antes da pandemia, os resultados evidenciam lacunas no desenvolvimento de habilidades

1 Brasil-Portugues - Organisation for Economic Co-operation and Development (oecd.org).

2 Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA (âmbito estadual) e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (âmbito nacional) - avalia o nível de letramento dos estudantes de oito anos de idade matriculados no 3º ano do ensino fundamental.

básicas em relação à leitura e desvelam a premência de atividades diagnósticas que possibilitem ações que mitiguem os possíveis déficits encontrados. É preciso garantir que a leitura seja desenvolvida para que os sujeitos construam senso crítico e se vejam como agentes transformadores do mundo, uma vez que essa construção se dá “na” e “pela” língua/linguagem. Reforça a OCDE que “a capacidade de leitura e interpretação de textos afeta a habilidade dos jovens em se desenvolverem social e profissionalmente e exercerem sua cidadania”.

Para alcançar o objetivo proposto, este trabalho está organizado em três seções que apresentam uma discussão sobre leitura, os procedimentos metodológicos utilizados e a análise e discussão dos dados. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

2. Desenvolvimento

2.1. Práticas de leitura: do verbal aos textos multissemióticos

A discussão sobre a leitura nos anos iniciais do ensino fundamental está relacionada aos fenômenos de alfabetização e de letramento, termos que apresentam diferentes ênfases, considerando-se a vertente teórica que se adote. SOARES considera que o termo letramento se refere ao “estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (2002, p. 145).

Ao considerar o letramento como um estado ou condição de sujeitos sociais que participam, efetivamente, de práticas sociais de leitura e escrita, SOARES elucida que é necessário o desenvolvimento de atitudes e de competências discursivas e cognitivas que possibilitem aos sujeitos essa participação. Por sua vez, a alfabetização relaciona-se ao “ensinar a ler e escrever” (2002, p. 145).

Entende-se que a inserção dos sujeitos no mundo da leitura e da escrita deve-se alinhar às práticas de alfabetização em contextos de letramento. Assim, aprender o funcionamento do sistema de escrita alfabético é uma das condições necessárias para o desenvolvimento de habilidades de leitura.

Segundo (SOLÉ, 1998), a leitura pode ser considerada como um processo do qual se compreende a linguagem escrita e, nesse processo, é inevitável a habilidade de decodificação. Para além da decodificação, (SOLÉ, 1998) destaca que a atividade de ler compreende uma interação entre o leitor e o texto, em que o leitor busca alcançar um objetivo. Por sua vez, (KLEIMAN, 2002, p. 10) amplia essa noção de interação por meio da leitura e defende que a “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. (COLOMER; CAMPS, 2002) acrescentam que a leitura pode atender a diversas finalidades e sua função, a priori, seria garantir a compreensão de um texto. A leitura é o que possibilita a interação entre autor e leitor e sua função não se esgota somente na finalidade de obter informação, uma vez que ler é uma ação social ampla e os objetivos interacionais são diversos: ler para instruir, para divertir, para executar uma tarefa, para convencer e/ou persuadir entre outros. Para (CARVALHO, 2018), no processo de leitura, cabe ao leitor fazer o texto funcionar mediante a mobilização de mecanismos, estratégias e habilidades necessárias com vistas a atribuir sentido ao texto.

Sendo assim, ler é uma atividade interativa que permite a construção de conhecimentos (KOCH; ELIAS, 2006). Justifica-se, portanto, que políticas educacionais estejam voltadas para essa prática social e que documentos e publicações parametrizem o ensino e o conceito de leitura. A Base Nacional Comum Curricular esclarece que a

leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (BRASIL, 2018, p. 70).

Portanto, na contemporaneidade, desenvolver a competência leitora envolve outras habilidades, além das previstas para a leitura e compreensão do texto impresso. É importante considerar que no contexto das práticas de linguagem, o eixo leitura "(...) compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação" (BRASIL, 2018, p.69). Além disso, os textos como os hipertextos que envolvem recursos midiáticos (links, imagens, vídeos, podcasts) demandam habilidades de leitura diferentes e mais dinâmicas daquelas requeridas para a leitura dos textos impressos. Requerem, inclusive, maior autonomia do leitor, uma vez que as várias semioses cossignificam nos gêneros contemporâneos.

Surge, dessa forma, mais um desafio ao professor frente às diferentes linguagens de acesso à comunicação e à informação uma vez que "se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas" (ROJO, 2009, p.08). Nesse viés, documentos oficiais que versam sobre alfabetização e letramento e sobre as práticas pedagógicas trazem a lume concepções e orientações para o trabalho do professor.

2.2. Habilidades de leitura e competência leitora na formação de leitores proficientes

Várias foram as ações educacionais de incentivo à formação continuada do professor alfabetizador como o Pró-letramento e o Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Em 2019, foi lançada a Política Nacional de Alfabetização – PNA - que instituiu seis componentes fundamentais para a alfabetização, neles incluídos a fluência em leitura oral e a compreensão de textos. Segundo este documento, 33,95 % dos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental em 2016 apresentaram níveis insuficientes de escrita enquanto 54,73% apresentaram níveis insuficiente de leitura (BRASIL, 2019).

De forma complementar, a BNCC orienta que o ensino da leitura no âmbito nacional deve ser embasado na concepção de que as práticas de leitura, em uma sociedade globalizada, envolvem "não somente o escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais" (BRASIL, 2018, p. 72). Em outras palavras, as orientações para o trabalho com a leitura destacam a necessidade da exploração de textos escritos, orais e multissemióticos. Tais orientações constituem-se como fundamentais considerando-se que as diferentes tecnologias, tipográficas e digitais, impactam nos modos de produção, circulação e recepção dos textos e, de maneira direta, nas práticas de letramento.

Nessa perspectiva, como um documento norteador para o ensino, a BNCC apresenta as aprendizagens essenciais para que o aprendiz desenvolva competências gerais ou direitos de aprendizagem assegurados a todos. Para o documento, as competências referem-se à mobiliza-

ção de um conjunto de conhecimentos, de habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), bem como de atitudes e valores que possibilitarão aos aprendizes atuar na vida cotidiana, no mundo do trabalho e exercer plenamente a cidadania (BRASIL, 2018). O sociólogo PERRENOUD define a competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (1999, p.07). A competência leitora, portanto, relaciona-se à mobilização de diversas habilidades, conhecimentos, valores e atitudes, de forma harmônica e orquestrada, que permitam um agir eficaz por parte do leitor, frente ao texto.

O trabalho de leitura na escola, a ser considerado nas práticas de alfabetização e letramento, requer considerar que a competência leitora deve ser construída por meio da mobilização de habilidades e por intermédio de aprendizagem e da interação com o texto e o autor, pois

a relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais (COLOMER E CAMPS, 2002, p.31).

Assim sendo, ensinar a ler significa ensinar a abrir-se ao diálogo e à interação por meio do texto, não como um receptor passivo, mas como um sujeito engajado, que age com desenvoltura frente ao texto e que busca construir significados. A leitura constitui-se, portanto, como um processo dialógico e para desenvolver a competência leitora algumas habilidades devem ser sistematizadas desde a alfabetização. Em suas pesquisas, (CARVALHO, 2018) explica que o domínio das habilidades de leitura necessárias à compreensão e à construção de sentidos para o texto possibilita a interação do leitor com o texto. Desta forma, quando mais o leitor tiver domínio das habilidades de leitura, mais aumenta as chances de uma melhor interação com o autor, mediada pelo texto. Dentre as habilidades necessárias, podem ser elencadas as seguintes: acionar conhecimentos prévios, fazer previsões sobre o texto, verificar se as hipóteses levantadas se sustentam ou não, produzir inferências, construir uma compreensão global sobre o texto, além de habilidades relacionadas à leitura de palavras, de frases e de textos de gêneros textuais.

A Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), ressalta que compreender um texto consiste em um ato diferente do ato de ler, mas que depende da decodificação, do reconhecimento automático de palavras, também, do desenvolvimento da fluência em leitura oral. Ressalta, ainda, que fatores como o vocabulário, o conhecimento de mundo e a capacidade de fazer inferências influenciam na compreensão. Dessa forma, o ato de decodificação, por si só, não pode ser considerado como uma leitura efetiva, uma vez que o ato de ler requer uma postura ativa e a mobilização de um conjunto de estratégias que permitam ao sujeito construir significados.

Os pesquisadores (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017) acrescentam que a compreensão ocorre simultaneamente ao ato de ler: o sujeito vai lendo e compreendendo, porque mobiliza habilidades à medida que lê, produz as inferências, estabelece as relações entre as partes do texto entre outros. Conseqüentemente, por intermédio dos conhecimentos prévios e das informações lidas, o leitor pode, antes da leitura, formular hipóteses e, durante a leitura, verificar tais hipóteses, a partir da integração de informações oriundas de diversas fontes. Assim, ensinar a ler com compreensão é uma tarefa complexa e que depende, também, do modo como os aprendizes se posicionam frente ao texto. Muitas vezes, por não saberem selecionar, leitores iniciantes tentam reter tudo e as informações novas fazem

com que se percam informações anteriores. Conseqüentemente, uma das tarefas do professor é a de ensinar os aprendizes a fazer perguntas ao texto, analisar as funções que o texto assume e “os escritos que ele pode conter” (CHARTIER, CLESSE E HÉBRARD, 1996, p. 118). Portanto, o professor constitui-se como mediador cujo trabalho consiste em contribuir para que o aluno possa integrar e selecionar informações que permitam uma interpretação global e coerente com o texto, a partir dos conhecimentos prévios de que dispõe, articulados ao texto.

Outros elementos relevantes a serem considerados no processo de leitura e compreensão estão relacionados ao leitor e ao texto. O leitor necessita, a priori, ter um objetivo para a leitura, além de dominar alguns aspectos preditores sobre a atividade de ler, tais como: o conhecimento sobre o escrito e o como a escrita funciona, o conhecimento de mundo, além do desenvolvimento de uma postura ativa frente ao texto, considerando-se os aspectos sociocognitivos que envolvem o ato de ler. Por sua vez, o texto também apresenta peculiaridades relacionadas à sua função, à estrutura, à linguagem, ao modo de circulação, entre outras, que o aprendiz precisa dominar progressivamente.

Em sala de aula, o ensino da leitura requer ações planejadas e sistematizadas com o objetivo de desenvolver estratégias que colaborem para o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aprendiz possa ler um texto, compreender, ampliar e produzir novos conhecimentos. Diante das diversas finalidades de leitura, essas habilidades são precípuas para que o professor possa, progressivamente, oferecer estratégias para que o aluno aprenda a selecionar, antecipar, criar hipóteses, realizar inferências e verificar suas previsões em relação ao texto, além do ensino das habilidades de leitura vislumbrando um leitor competente (KOCH; ELIAS, 2006).

(FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2017, p. 90) afirmam que “o professor deverá trabalhar todas as habilidades necessárias de forma gradual, cumulativa”, continuamente no dia a dia da sala de aula. O ensino sistemático das habilidades de leitura poderá fluir para a evolução do perfil das turmas no que tange à proficiência em leitura. (CARVALHO, 2018) ainda esclarece que o ato de ler

exige que o leitor mobilize conhecimentos, habilidades e estratégias que lhe permitam compreender o texto, ou seja, interagir com ele, construindo sentidos. É preciso aceitar que o ensino da leitura deva estar configurado em etapas, e cada uma delas deverá contemplar a consolidação de diferentes conjuntos de habilidades (CARVALHO, 2018, p. 29).

Assim entende-se que ao possibilitar o desenvolvimento nas habilidades de leitura, por meio de um ensino sistematizado, garante-se o domínio de objetos de conhecimentos relevantes para o desenvolvimento da competência em leitura.

A próxima seção discorrerá sobre a metodologia utilizada para a geração dos dados.

3. Materiais e métodos

Em relação à metodologia de pesquisa foram utilizados os procedimentos da pesquisa-ação, uma vez que se buscou aliar a prática à pesquisa. Participaram, como sujeitos da pesquisa, 21 (vinte e um) alunos de duas turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental I, a partir da autorização dos responsáveis. Participaram, também, os professores regentes dessas turmas, identificados como PE-01 e PE-02. Nos dados analisados neste artigo serão apresentados os resultados da avaliação diagnóstica aplicada.

No final do 3º ano do ensino fundamental, a matriz de referência das habilidades de leitura considera que os alunos estejam lendo e compreendendo os textos, e que os processos de codificação e decodificação estejam consolidados. Para avaliar o desempenho dos alunos do terceiro ano, foi aplicada uma avaliação diagnóstica de habilidades da leitura fundamentada nos descritores de leitura da ANA dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (EF), ao final do terceiro ano.

A matriz de referência³ contempla 9 descritores e cada um possibilita analisar uma habilidade. Para avaliar, foi selecionado o texto “O Disfarce dos Bichos”⁴ e foram produzidas, pela pesquisadora, 9 questões, sendo 3 questões abertas e 6 questões de múltipla escolha.

A tabela, a seguir, sistematiza a organização da avaliação diagnóstica:

Tabela 1. Atividades que contemplam os descritores de leitura

Questão 1: H3 Reconhecer a finalidade do texto.	Questão 6: H5 Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos.
Questão 2: H4 Localizar informações explícitas em textos.	Questão 7: H9 Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.
Questão 3: H4 Localizar informações explícitas em textos.	Questão 8: H8 Identificar o assunto de um texto.
Questão 4: H6 Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais.	Questão 9: H1 Ler palavras com estrutura silábica canônica.
Questão 5: H7 Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal.	

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados extraídos da matriz de referência em Língua Portuguesa da ANA.

A habilidade de localizar informações explícitas no texto (H4) foi analisada em duas questões e os resultados foram reunidos. A próxima seção apresentará os resultados obtidos, a partir da aplicação da avaliação diagnóstica.

4. Análise e discussão dos dados

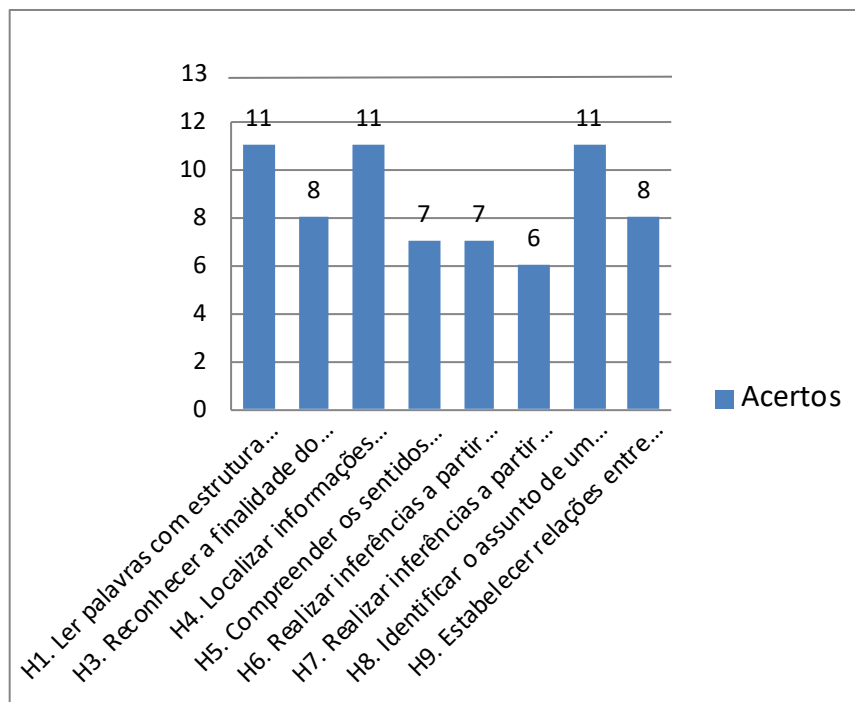
Os resultados obtidos a partir da aplicação da avaliação diagnóstica foram analisados qualitativa e quantitativamente e registrados nos gráficos subsequentes. Para fins de análise, os dados são apresentados por turma.

A figura a seguir apresenta os resultados obtidos na turma da PE-01, em que 11 alunos participaram.

3 BRASIL, MEC/INEP. Matriz Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Brasília, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/matriz_referencia/ana_matriz_lingua_portuguesa_leitura_e_escrita.pdf Acesso em: 25 abr. 2022.

4 Disponível em: <http://proportoseguro.blogspot.com/2011/05/o-disfarce-dos-bichos.html> Acesso em: 16 abr. 2022.

Figura 1: Resultado das habilidades de leitura consolidadas na turma 01 do 3º ano da E1.



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

No gráfico 1, observa-se que 3 das 8 habilidades exploradas na avaliação diagnóstica foram consolidadas, considerando-se o instrumento utilizado. São elas: a leitura de palavras com estrutura silábica canônica (H1), a localização de informações explícitas (H4) e a identificação do assunto do texto (H8). Tais habilidades são relevantes para o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que estão relacionadas à compreensão global. Entretanto, é preciso destacar outras habilidades, também fundamentais, que ainda estão em processo de consolidação. As questões que verificaram as habilidades de compreender os sentidos de palavras e expressões em textos (H5) e realizar inferências a partir da leitura de textos verbais (H6) obtiveram um percentual de acerto em torno de 63% entre os alunos. Tais habilidades, por exigirem a produção de inferências e a compreensão de palavras e expressões, considerando-se o contexto, exigem do aluno um trabalho mais ativo no processamento da informação. Os dados ainda mostram que apenas 54,5% dos alunos demonstraram que dominam a habilidade de realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal (H7). A questão proposta solicitava que o aluno articulasse o assunto do texto com a imagem e produzisse inferências sobre informações do texto. De forma curiosa, alguns alunos, mesmo tendo identificado o assunto do texto (H8) com sucesso, não obtiveram êxito na produção de inferências, ao relacionarem o assunto do texto às outras semioses presentes. A produção de inferências é uma habilidade relevante no desenvolvimento da compreensão, uma vez que todo texto é constituído por informações explícitas, mas também por informações implícitas, recuperáveis por meio de um trabalho ativo de produção de inferências. Para isso, é preciso que o aluno articule as pistas linguísticas/textuais a deduções e conclusões, a partir do contexto sociocognitivo, da situação comunicativa e com os conhecimentos e a bagagem cultural que possui.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao fato de a habilidade (H7) requerer a integração de várias semioses para a produção de inferências. Nessa direção, a BNCC adota a compreensão de que a leitura constitui-se como uma prática de linguagem que está alicerçada na “interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p.71). Dessa forma, é fundamental que o professor trabalhe, nos anos iniciais, com

habilidades de leitura que integrem informações oriundas de diferentes recursos semióticos. Em sala de aula, o professor alfabetizador pode trabalhar diferentes gêneros textuais, explorando textos multisemióticos para que o aprendiz desenvolva habilidade em integrar as várias linguagens presentes e produzir sentidos. Nas práticas de linguagem no cotidiano, os recursos tecnológicos se fazem presentes e muitos aprendizes convivem com textos repletos de caracteres, *emojis* e *gifs*.

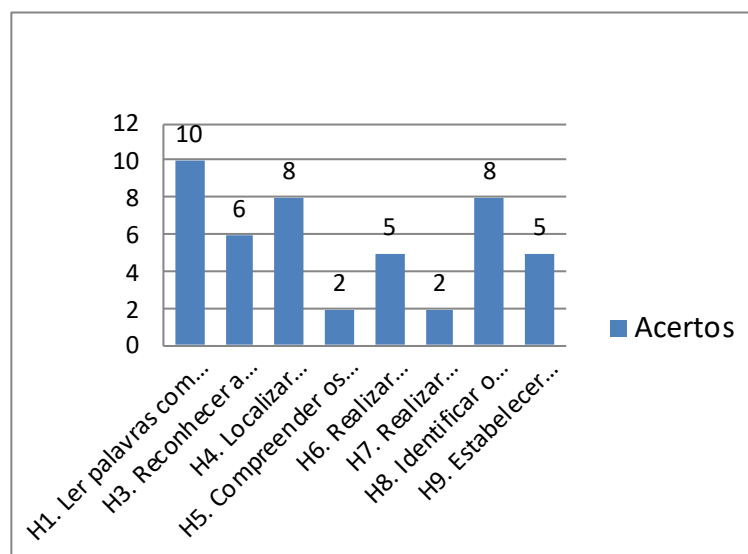
Outro ponto crucial surge da comparação dos resultados obtidos em (H4), (H5), (H6) e (H7). Em 2008, (MARCUSCHI, 2008) já apontava que os livros didáticos da época se restringiam a perguntas que buscavam responder o quê? onde? quando? sem garantir propostas que incitavam à reflexão e à compreensão efetiva. Não se desconsidera que “acertar ou errar itens de habilidades de leitura é algo muito pontual e pode, no máximo, indicar o domínio ou o estágio de desenvolvimento da pessoa naquela habilidade em particular” (FERRAREZI JR.; CARVALHO 2017, p. 98), entretanto, o que se destaca é que os dados apontam que habilidades que exigem compreensão de sentido e produção de inferências ainda precisam ser trabalhadas de forma mais sistematizada. (MARCUSCHI, 2008) enumerou 03 aspectos, relacionados aos livros didáticos da época que contribuíam para um trabalho falho em relação ao desenvolvimento da competência leitora. Segundo ele, os livros:

(1) supõem uma noção instrumental de língua e imaginam que ela funciona apenas literalmente como transmissora de informação; é a velha metáfora da língua como um conduto; (2) supõem que os textos são produtos acabados que contêm em si objetivamente inscritas todas as informações possíveis; (3) supõem que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa, ou seja, compreender é identificar informações textuais objetivas. (MARCUSCHI, 2008, p. 269)

As considerações de (MARCUSCHI, 2008) desvelam concepções sobre a língua, sobre o texto e sobre a leitura que podem, ainda, estar presentes em muitas nas salas de aula de alfabetização. Destaca-se que a pesquisa desenvolvida não buscou estabelecer uma correlação direta das habilidades de leitura e o trabalho desenvolvido por meio do livro didático, mas não se pode esquecer que o livro didático **é um dos recursos pedagógicos presentes em sala de aula** e que contribui para o desenvolvimento da competência leitora.

A seguir, apresenta-se os resultados da avaliação diagnóstica realizada com a turma da professora PE-02, em que 10 alunos participaram.

Figura 2: Resultado das habilidades de leitura consolidadas na turma 02 do 3º ano da E2.



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Observa-se, no Gráfico 2, que das 8 habilidades presentes na atividade avaliativa, somente a habilidade (H1), ler palavras com estrutura silábica canônica, apresentou resultado satisfatório para todos os alunos. Nas questões que avaliaram as habilidades de localizar informações explícitas em textos (H4) e identificar o assunto de um texto (H8), 80% dos alunos obtiveram êxito nas suas respostas, o que demonstra que alguns alunos ainda estão em processo de consolidação dessas habilidades.

Outro dado relevante é o fato de que nas questões que avaliaram a habilidade de realizar inferências a partir da leitura de textos verbais (H6) e a habilidade estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos (H9), 50% dos alunos não obtiveram êxito. Em relação à produção de inferências, cumpre destacar que se os alunos não inferem, conseqüentemente, não compreendem a essência do texto lido. Inferir é chegar a uma conclusão que não está escrita no texto, mas é permitida por ele, a partir da rede de associações entre informações sociocontextuais, experienciais e pragmáticas realizada pelo leitor. Situação análoga ocorre em relação à (H9), uma vez que a compreensão das relações coesivas entre partes do texto é fundamental para a compreensão global e está relacionada à percepção de que as partes formam um todo interligado.

Os dados evidenciam, ainda que a aprendizagem das habilidades de compreender os sentidos de palavras e expressões em textos (H5) e da habilidade de realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal (H7) deve ser objeto de uma ação cuidadosa e planejada do professor. Em outras palavras, requer um trabalho sistematizado e um monitoramento contínuo, com vistas a garantir a apropriação e a consolidação dessas habilidades, uma vez que o percentual de 20% dos alunos é um percentual baixo. Essas habilidades estão relacionadas ao que (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 105) chamam de “leitura inferencial” do qual o aluno realiza a compreensão com base nas informações que estão no texto articuladas aos seus conhecimentos prévios de modo a produzir novos saberes. A habilidade (H5) demonstra se o aluno consegue atribuir sentido à palavra ou expressão presentes no texto, considerando-se os fatores contextuais, assim como a habilidade (H7) em que o aluno dispõe de uma imagem que se integra ao verbal de modo a contribuir para a produção de sentido. Sistemáticamente, é possível perceber que o aluno conseguirá inferir sentido as palavras, frases ou imagens a partir do que está explícito, além do que, inferir é fundamental na compreensão, pois, conforme (SOUZA et al., 2010, p. 76) “se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem” dificultando o desenvolvimento da competência leitora e aquisição de novos conhecimentos.

Por fim, a habilidade de reconhecer a finalidade do texto (H3) encontra-se, também em processo de consolidação pelos alunos avaliados.

Assim sendo, considerando-se as 9 habilidades avaliadas pela ANA, a tabela a seguir, apresenta uma síntese, organizando-as nas ações de (de)codificar, identificar e compreender:

Tabela 2. Habilidades de leitura

(De)codificar H1; H2;	palavras com estrutura silábica canônica e não canônica.
Identificar H3; H8	a finalidade, o assunto do texto e parte deste marcado por elementos coesivos.
Compreender H4, H5, H6, H7, H9	os sentidos de palavras e expressões explícitas, implícitas e elemento coesivos em textos verbais, não verbais ou articulados (multimodais).

Fonte: Elaborado pelas autoras com dados extraídos da matriz de referência em Língua Portuguesa da ANA.

A partir desta sistematização, observa-se uma gradação em relação às habilidades de leitura, em que as ações de (de)codificar, identificar e compreender encontram-se interligadas. É imprescindível destacar que essas ações não ocorrem de forma linear, mas de forma processual e revestida de complexidade.

Acredita-se que quanto mais o aluno ler, mais aumentará a capacidade de decodificação, a compreensão e a ampliação do vocabulário. Assim como, quanto mais o aluno tiver contato com vários gêneros textuais, mais rapidamente ele poderá identificar a finalidade e a função comunicativa do texto. Além disso, o acúmulo dessas experiências diversas em leitura irá compor os conhecimentos prévios que embasarão a localização de informações e inferências contribuindo para a compreensão. A competência leitora, compreendida como a capacidade de agir eficazmente em uma situação de leitura, resolvendo problemas de compreensão, interligando as pistas do texto aos conhecimentos prévios, está associada às ações de decodificação, de identificação e de compreensão. Ou seja, é preciso que o aluno mobilize um conjunto de habilidades necessárias para interagir com o autor, por intermédio do texto.

Essa interação com o autor desvela o caráter dialógico da linguagem. Em sala de aula, é fundamental explorar os fatores de contextualização, as imagens, os recursos explorados pelo autor do texto, entre outros aspectos, a fim de despertar nos leitores, desde os anos iniciais, a percepção de que o texto configura-se como uma unidade e que para compreendê-lo é preciso mobilizar um conjunto de conhecimentos (linguísticos, interacionais, sociocomunicativos etc.) que atuam de forma orquestrada.

Além disso, cabe ao professor oportunizar situações de leitura em que o leitor dos anos iniciais construa o prazer de ler. Para (ROCCO, 1994), o prazer de ler é a forma que impulsiona a leitura, não somente decodificar a palavra escrita, mas para que o leitor se envolva realmente com a leitura e vá além, em busca do entendimento. Essa disposição para a leitura poderá ser estimulada muito antes da leitura, em práticas que envolvam os alunos e os incitem a acionar os conhecimentos prévios sobre o texto, de modo a despertar a curiosidade e a motivação para a leitura (SOLÉ, 1998). Assim sendo, como o ensino das habilidades de leitura é essencial para o desenvolvimento da competência uma vez que é preciso trabalhar com “estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência” (BRASIL, 1998, p.53).

A partir das estratégias de leitura trabalhadas antes da leitura, durante a leitura e após a leitura, o professor poderá articular esses momentos com as habilidades de leitura descritas na matriz de referência da Avaliação Nacional de Alfabetização. Assim, a avaliação das habilidades de leitura cumpre uma função de diagnosticar e de oferecer dados para que o professor alfabetizador possa acompanhar e monitorar o desenvolvimento dos alunos em relação ao desenvolvimento da competência em leitura.

5. Considerações finais

Este texto buscou apresentar resultados de pesquisa, a partir de uma investigação sobre o desempenho de alunos do terceiro ano em habilidades de leitura.

Estudiosos sobre a leitura, como Soares (1998), Solé (1998), Colomer e Camps (2002), Koch e Elias (2006), Carvalho (2018), defendem que a leitura constitui-se como um processo interativo e de produção de sentidos, em que leitor e autor interagem mediados pelo texto. Ler envolve, também, aspectos cognitivos, sociais, culturais que embasam os conhecimentos do leitor ao longo de suas vivências e experiências leitoras.

Partiu-se do entendimento segundo o qual a competência leitora se constitui como um fator determinante da aprendizagem e do sucesso escolar, uma vez que é por intermédio da leitura que outras aprendizagens são consolidadas. Entende-se que é necessário o desenvolvimento gradual, sistematizado e de forma processual das habilidades de leitura e não o treino imediato em situações de avaliações externas. Entendida como um recurso diagnóstico, a avaliação de habilidades de leitura configura-se como um instrumento valioso de coleta de informações que subsidiarão a tomada de decisões do docente em relação ao planejamento diário, de modo a garantir que aquelas habilidades que precisam de serem desenvolvidas sejam consolidadas por todos os alunos.

Adotou-se, ainda, o pressuposto segundo o qual “a criança pode aprender e de fato aprende à medida que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada e essas estratégias todas devem ser ensinadas”, diante disso, “aprende-se a ler e escrever lendo e escrevendo, vendo outras pessoas lerem e escreverem, tentando e errando, sempre guiados pela busca do significado ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido” (SOLÉ, 1998, p. 60).

Observou-se que a consolidação das habilidades de leitura para o alcance da competência leitora, conforme orientam a BNCC, a ANA e a PNA, configura-se como fulcral para o desenvolvimento da aprendizagem, da construção de conhecimentos e da participação ativa na vida em sociedade. Os dados demonstraram que algumas habilidades de leitura, por envolverem a produção de inferências e a necessidade da articulação de várias semioses, ainda precisam ser consolidadas nas turmas pesquisadas. Trata-se da necessidade de pluralizar o conceito de letramento, tornando-o mais amplo e plural de modo a atender às demandas da sociedade atual. Trata-se, ainda, de colocar em debate em reuniões na escola a questão ética e política de paradigmas relacionados ao ensino da leitura tradicional e contemporânea, em um diálogo que busque a construção de novos saberes, pautados na compreensão de que o domínio da língua(gem) possibilita a interação e a participação social efetiva.

É na dimensão da formação de leitores para atuarem nas diversas esferas da sociedade contemporânea que a BNCC reverbera em seu texto que o ensino da leitura “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018.p. 68).

Assim, percebe-se a necessidade de empreender corajosas e profundas reformas metodológicas no modelo de ensino da leitura vigente para que o sujeito aprendiz desenvolva habilidades e capacidades relacionadas à leitura e descubra o prazer de ler, além de compreender aquilo que leu. A compreensão é de fundamental importância para a construção de conhecimentos.

Vale mencionar que a falta de proficiência na leitura pode levar a obstáculo no êxito escolar, uma vez que a leitura está presente no ensino de todos os componentes curriculares. Além disso, o desenvolvimento da competência leitora possibilita que o sujeito não fique à margem do entendimento e das tomadas de decisões que envolvem participação social, crítica e efetiva. Enfim, desenvolver a competência leitora dos alunos é condição primordial para que eles exerçam, de forma plena, a cidadania.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília: MEC. SEB. 2012.

BRASIL. *Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. 2013. 20 p.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 26 de abr. de 2022.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998. 144p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *Política Nacional de Alfabetização (PNA)*. Brasília, DF: MEC-SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 2 nov. 2021.

CARVALHO, Robson Santos. *Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura*. 1º ed. São Paulo: Parábola. 2018. 176p.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. *Ler e escrever: entrando no mundo da escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1996. 166p.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Artmed, 2002.

FERRAREZI Jr, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos Cognitivos da Leitura*. 8 ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, L. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto*. Série Ideias, São Paulo, n. 13, p. 37-42, 1994.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 1º edição 1998.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação & Sociedade, v. 23, p. 143-160, 2002.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6º ed. Porto Alegre: ArtMed. 1998. 194p.

SOUZA, Renata Junqueira de et al. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

Recebido em: 23/04/2022

Aceito em: 12/06/2022