

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Curso de Especialização em Gramática e Ensino: Tradição Gramatical e
Abordagens Contemporâneas

Nauana oliveira da rocha

REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DA LEITURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
ESCOLAR BRASILEIRA

Belo Horizonte
2022

Nauana Oliveira da Rocha

**REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO DA LEITURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA
ESCOLAR BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Curso de Especialização em Gramática e Ensino: tradição gramatical e abordagens contemporâneas, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista Língua Portuguesa: Gramática e Ensino: Tradição Gramatical e Abordagens Contemporâneas.

Orientador: Prof. Dr. Magnun Rochel Madruga

Belo Horizonte
2022



ATA DA DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Nome do aluno: Nauana Oliveira da Rocha

Às 14:30 horas do dia 24 de outubro de 2022, reuniu-se na Faculdade de Letras da UFMG a Comissão Examinadora indicada pela coordenação do Curso de Especialização em Gramática e Ensino: Teoria Gramatical e Abordagens Contemporâneas para julgar, em exame final, o trabalho intitulado "Reflexões acerca do ensino da leitura na prática pedagógica escolar brasileira", requisito final para obtenção do Grau de Especialista em Gramática e Ensino. Abrindo a sessão, a banca, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passaram a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

O(A) Prof(a). André Coneglian indicou a aprovação do candidato;

O(A) Prof(a). Leticia Lucinda Meirelles indicou a aprovação do candidato.

Pelas indicações, o candidato foi considerado APROVADO

Nota: 90

O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pela banca. Nada mais havendo a tratar, encerrou-se a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 24 de outubro de 2022.

André V. Lopes Coneglian

Prof. Dr. André Coneglian

Leticia Lucinda Meirelles

Profa. Dra. Leticia Lucinda Meirelles

RESUMO

A presente proposta de projeto de pesquisa tem como objetivo discutir aspectos do ensino da competência leitora apresentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998). Para isso, apresentamos uma discussão acerca do ensino de leitura no contexto escolar, da interação texto e leitor, bem como discorreremos sobre a posição teórica de alguns autores que versam sobre a formação do sujeito leitor na escola.

Palavras-chave: ensino; leitura; BNCC.

ABSTRACT

This research project has the objective to discuss aspects of teaching reading competence presented in the National Common Curricular Base (BNCC) (BRASIL, 2018) and the National Curricular Parameters (PCNs) (BRASIL, 1998). For that, Its present a discussion about teaching reading in the school context, the interaction between text and reader, as well as discussing the theoretical position of some authors who write about reader formation at school.

Keywords: teaching; reading; BNCC.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. REVISÃO DA LITERATURA	7
2.1 Concepção de leitura e ensino de leitura	7
3. MITOS QUE NORTEIAM A LEITURA	13
4. ENSINO DE LEITURA NO PROCESSO ESCOLAR	16
4.1 Tipos de leitura	17
4.2 Algumas práticas inibidoras do desenvolvimento da leitura no processo escolar	19
4.3 Algumas práticas que podem contribuir para o desenvolvimento da leitura na escola	23
5. LEITURA E BNCC	26
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS	29

1. INTRODUÇÃO

Na verdade, todo leitor é, quando está lendo, um leitor de si mesmo.

Marcel Proust¹

A Base Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), documento normativo do currículo educacional brasileiro, estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, define o eixo leitura como as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, sejam estes orais, verbais ou não verbais e de sua interpretação.

A leitura no contexto da BNCC é compreendida em um sentido mais amplo, que não se restringe somente a textos escritos, mas leva em consideração também compreensão de diversas manifestações artísticas, tais como pintura, fotografia, desenho, música, gráficos, diagramas, vídeos e músicas, acompanha ou correlaciona diversos gêneros digitais.

Tomando como base a BNCC e autores cujos trabalhos contribuem para a reflexão sobre o ensino de leitura, pretende-se discutir o tratamento da BNCC no que se refere ao ensino da leitura no ensino fundamental das escolas brasileiras. A partir de tal ponto, busca-se refletir sobre o ensino da competência leitora aliada à concepção de ensino de linguagem adotada pelo eixo leitura da BNCC.

Na BNCC, o eixo leitura encontra-se na área de linguagens, composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. O documento trata o exercício da leitura como dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão expostas ao longo das seções do eixo e algumas delas serão apresentadas e discutidas ao longo do texto.

O conhecimento do eixo leitura, bem como a adoção das orientações redigidas no documento da BNCC, por parte da equipe pedagógica e de professores atuantes no

¹ Valentín Louis Georges Eugéne Marcel Proust (1871-1922) foi um escritor francês conhecido pela obra “Em busca do tempo perdido”, escrita entre 1908-1922 e publicada entre 1913 -1927.

ensino básico, pode auxiliar no ensino da competência leitora e contribuir na promoção do conhecimento pedagógico das práticas de leitura e metodologias de ensino delas sugeridas na base, sendo este eficaz, reflexivo e facilitador de uma educação que auxilie os sujeitos a serem mais atuantes e críticos em relação àquilo que leem. Ao adotar a postura de promoção da leitura na escola, além de cumprir o papel político pedagógico, a instituição cumpre o papel social presente na Lei nº 9394 de 1996, art. 22, que versa: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

As diversas práticas que desenvolvem as habilidades da competência leitora, propostas na BNCC, têm a finalidade de formar leitores e escritores hábeis que possam, justamente através da leitura, adquirir habilidades que os possibilitem produzir e reconhecer os diversos tipos de textos e gêneros textuais do currículo escolar. Nesta perspectiva faz-se, portanto, necessário analisar as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere ao ensino de leitura e compreensão leitora, de modo que se possa refletir sobre o seu ensino na escola básica.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ENSINO DA LEITURA

A leitura trata-se de uma atividade que implica compreensão e inferência, ou seja, requer uma habilidade leitora de dedução e raciocínio e intertextualização, que pode ser brevemente entendida como superposição e/ou influência de um texto a outro. Essas três habilidades devem ser estimuladas e constituídas antes e durante a leitura em diversas atividades escolares. O trecho seguinte demonstra que, para a BNCC, a leitura ocorre através de diversas ações interativas a serem exploradas no âmbito escolar:

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, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. 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. (BNCC, 2018, p.71)

Ler não é simplesmente decodificar os sons das palavras, é compreender o sentido global da palavra no texto da leitura é, portanto, a ação de interação leitor e autor, leitor e texto, leitor e seu conhecimento adquirido, advindos de outros textos, do senso comum, do seu conhecimento de mundo. Ler vai muito além dos sons silábicos, o aluno deve ser capaz de compreender a essência da leitura, a intenção do autor ao escrever o texto e a se autoavaliar na leitura, como define Kleiman (2011):

Ensinar a ler [...]: é ensinar a criança a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização das múltiplas fontes de conhecimento [...]; ensinar que o texto é significativo [...], as proposições estão em função de um significado, devem ser interpretadas em relação a esse significado (KLEIMAN, 2011, p. 151).

O ensino de leitura, na perspectiva de decodificação apenas dos sons, faz-se de forma abstrata. Sendo assim, o ensino concreto de leitura ocorre quando o aluno é estimulado pelo educador a criar atitudes de expectativa prévia e de conhecimento relacionado ao conteúdo referencial do texto, preparando-o para a ação de ler. Além disso, é fundamental ensinar ao aluno os tipos de leitura e como se autoavaliar durante o processo de ler; ensinar a utilização de fontes de conhecimento, como o dicionário e livros que complementem o conteúdo do texto lido; explicar que cada texto tem uma intenção que o autor quer transmitir através de escolhas linguísticas, que na sua visão melhor garante a coerência do discurso.

Na perspectiva da BNCC (2018), as habilidades não devem ser desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana e a demanda cognitiva das atividades leitoras devem aumentar progressivamente desde os anos iniciais do

ensino fundamental até o médio. Segundo a base, esta complexidade se expressa pela articulação:

da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo; da complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto; do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação [...] a processos de compreensão [...] e de reflexão sobre o texto [...]; da consideração da cultura digital e das TDIC; da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (p.73).

Nota-se que a BNCC insere a cultura digital e cultura das mídias como suporte de trabalho na escola, subentendendo que o ensino atual da leitura não pode ser mais pautado somente em textos impressos, mas deve ser amparado nas diversas mídias e gêneros digitais existentes atualmente, promovendo ao aluno conhecimento e experiência das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar (TDIC)².

Nessa perspectiva, em que o processo de letramento leva em consideração as mídias atuais, a autora Magda Soares (2017) acrescenta que letrar vai além de alfabetizar, é “ensinar a ler e escrever dentro de um contexto ao qual a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”, ou seja, o ensino de leitura para os estudantes atuais não deve ser pautado somente nos livros didáticos e literários, e sim em todos os gêneros midiáticos e digitais que fazem parte do cotidiano das crianças.

Por isso, tão importante quanto fazer uma boa escolha dos gêneros textuais no processo de letramento escolar, é o acompanhamento do professor em cada fase de evolução do aluno, quando este deixa de ser um sujeito leitor³, passivo ao texto, para o sujeito leitor, aquele que se permite dialogar com o texto lido, fazer inferência, interligar

² Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no contexto escolar, conhecidas por TDICs no contexto escolar.

³ No processo de letramento o leitor é aquele aluno que ainda é passivo ao texto, não lê de forma autônoma e necessita desenvolver habilidades que o torne um leitor eficiente, capaz de ler com autonomia. Sendo assim, o sujeito leitor é o aluno no processo de aquisição das habilidades leitoras e o leitor é o sujeito com as habilidades leitoras fundamentais já consolidadas.

o texto a outros. Isso ocorre quando ler deixa de ser uma simples decodificação de símbolos linguísticos e torna-se uma prática de interação entre texto e leitor, ou seja, acontece a interpretação e a compreensão do sentido do texto.

Em relação ao conceito de leitor, os PCNs de Língua Portuguesa definem o leitor competente como “alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar textos que atendem a sua necessidade e utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-las” (BRASIL, 1998, p.54). Já a Base Comum Curricular (BNCC), novo documento proposto pelo Ministério da Educação (MEC), não apresenta uma definição do leitor, mas reflete acerca das habilidades que devem ser desenvolvidas para formar bons leitores, tais como compreender, relacionar, refletir, apreciar, dialogar, estabelecer relações entre textos, bem como selecionar, identificar, localizar, inferir e deduzir informações durante a leitura. A exemplos as habilidades (EF35LP21): Ler e compreender, de forma autônoma [...]; (EF35LP03): Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global; (EF02LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados, desenvolvendo o gosto pela leitura.

Na literatura acadêmica, Bakhtin (2011) considera que o leitor deve ler com base no princípio de que, na leitura, há o encontro de dois textos: do que está sendo lido e do que o leitor elabora à medida que lê, atribui significação ao texto durante o processo de leitura. Nessa perspectiva, ler é uma construção voluntária, interativa e significativa, ou seja, o significado textual é construído por meio da escolha da leitura, da interação texto/leitor e das estratégias leitoras. Verbena (2006) acrescenta que ler é uma ação comum e texto e leitor são assuntos que estão diretamente interligados:

A leitura, [...] faz parte de nosso cotidiano, indo além da habilidade de decifração de sinais aprisionados em uma perspectiva técnica. [...] ela promove novos saberes no encontro entre o texto e o leitor. [...] A leitura remete ao texto e à sua rede de significações. O texto remete a ideia, valores, crenças, ideologias, sentimentos, emoções e afetos (VERBENA, p.91).

O texto, segundo Carvalho et al (2006), “passou a ser tomado como objeto central de ensino”, visto que é inviável não trabalhar com a variedade de gêneros textuais em atividades que envolvam o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Para a BNCC (BRASIL, 2018), o estudo dos gêneros discursivos deve favorecer a participação

do indivíduo em diversas esferas do conhecimento de linguagens e de atividades humanas:

“os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas”. (BNCC, p.65)

Bakhtin, um dos principais expoentes nos estudos dos gêneros discursivos, afirma que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso, para o autor os gêneros textuais são textos que se realizam por uma - ou mais de uma - razão determinada em uma situação comunicativa e/ou contexto para promover uma interação específica. São exemplos a receita e a bula de remédio que têm como finalidade descrever algo, o conto e a fábula que são narrativas e a dissertação argumentativa que tem caráter argumentativo do discurso.

O gênero discursivo faz parte da comunicação falada e escrita e está diretamente ligada à forma como se interpreta a fala e a escrita através da leitura que o interlocutor faz do discurso e dos seus diversos significados. Nesta acepção, Cagliari (2007) apresenta um conceito do significado de leitura como termo com muitos sentidos que se aplicam a múltiplas cognições e entendimentos diferentes, visto que: ler um termômetro, por exemplo, implica em interpretar o resultado de uma medição realizada com um instrumento; fazer leitura de um caso/evento/acontecimento, implica em investigar um fato; realizar a leitura labial seria assimilar e interpretar um gesto. Ainda segundo o mesmo autor, “na escola o significado mais usual e mais importante é saber interpretar” (CAGLIARI, p. 11).

Para Koch (2007), a leitura é a relação autor-texto-leitor, sendo que, nessa concepção interacional o receptor é ativo, apresentando-se como um sujeito que dialogicamente interage e constrói o texto, como explicitado no trecho abaixo:

A leitura é, pois, uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos, que realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de vastos conjuntos de saberes no interior do evento comunicativo.

Isto é: a leitura é uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor (KOCH, 2007, p. 28).

Para Carvalho (2015) o conceito de democratização e inovação da aprendizagem vai além de inserir estudo da cultura digital no ensino, mas está ligado à desvinculação de sistemas rígidos e tradicionais de aprendizagem:

Não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrados por meio de exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados. Para formar indivíduos letrados, a escola tem que desenvolver um trabalho gradual e contínuo (CARVALHO, 2015, p. 65).

O pensamento de desenvolvimento gradual e contínua da leitura, escrita por Carvalho, complementa o que diz na BNCC (2018) quanto a participação dos estudantes em atividades leitoras com “demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura” (p.73). Deste modo, quanto mais o aluno é exposto e interage com diversos gêneros textuais e discursivos, em diferentes graus de complexidade ao longo da sua vida escolar, mais rico fica seu repertório de conhecimento.

As concepções de leitura, o ensino de leitura e a definição de leitor foram temas que nortearam as discussões desta seção, porém, quando se trata de ensino de leitura, ainda existem vários mitos e ideias do senso comum de que ler é uma prática da elite, tais como abordados por Rojo nos trechos da obra “Letramento e capacidade de leitura e cidadania”. A discussão de que a população brasileira lê pouco e ler é uma prática da elite proposta pela autora, e outros mitos que permeiam o ensino de leitura, como interpretação única da leitura, ler é somente decodificar os sons das palavras e a crença de que os alunos dos anos iniciais da alfabetização chegam à escola sem ter tido conhecimento prévio sobre leitura e seus vários portadores textuais, são temas relevantes para a reflexão do ensino de leitura e serão discutidos no título seguinte.

3. MITOS QUE NORTEIAM A LEITURA

(...) a maior parcela da população, embora hoje possa estudar, não chega a ler. A escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes (...). Ler continua sendo coisa de elite, no início de um novo milênio. (ROJO, 2004:1).

Ler é prática da elite, esse é um pensamento de uma parte da população quando o assunto é leitura. A prática, ainda hoje, é vista como habilidade de uma minoria da população que tem o prazer de ler, acesso à biblioteca e livrarias, podem adquirir livros, pesquisar obras e tem acesso ao mundo letrado. Essa ideia, de que ler faz parte da minoria da parcela da população, é resquício de um passado no qual somente crianças nascidas dessa classe social tinham acesso a livros. E este é o primeiro mito do ensino de leitura que será discutido a seguir.

A prática de leitura e da escrita eram bastante restritas no país, segundo Galvão e Batista (2010), até meados do século XIX os livros de leitura praticamente não existiam em nossas escolas, as leis jurídicas e a bíblia serviam como manuais de leitura. Neste mesmo século iniciou-se a impressão de livros no Brasil, mas estava à venda somente em cidades mais populosas, o acesso estava restrito aqueles que obtinham maior poder aquisitivo e podiam encomendar livros advindos das capitais e de outros países.

Durante o governo de Getúlio Vargas, em 1937 criou-se o Instituto Nacional do Livro⁴ que tinha como atribuição expandir o número de bibliotecas públicas no território nacional, para Suaiden (2000: 54) o fato propiciou “meios para produção e aprimoramento” do livro. Porém, foi somente no final do séc. XX que a leitura na escola popularizou-se tornando instrumento indispensável para o exercício da cidadania, a educação tornou-se obrigação familiar e do Estado como previsto na Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, dispõe do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

Mesmo com a tentativa do governo de popularizar a leitura na escola, através da iniciativa de acessibilidade das obras literárias e livros didáticos, o estudo continuou distante da classe popular, pois a leitura na escola não fazia parte do universo social do aluno que frequentava ensino público. Assim, ao não se identificar com a linguagem usada no texto ou no livro didático adotado pelo professor, o estudante passa a ver a leitura como um mero processo de estudo.

⁴ O Instituto Nacional do Livro foi criado em dezembro de 1937, no governo de Getúlio Vargas, por iniciativa do ministro Gustavo Capanema. Estavam previstas como suas atribuições e edição de obras literárias julgadas de interesse para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e um dicionário nacional e, finalmente, a expansão, por todo o território nacional, do número de bibliotecas públicas.

Cabe, portanto, ao educador desfazer a barreira criada para com a atividade de leitura pela população e desmistificar a visão de que o ensino e a prática da leitura são inacessíveis à camada popular, levando-os a perceberem a importância da leitura em seu cotidiano e o prazer por este hábito, capaz de contribuir para a formação de um sujeito cada vez mais autônomo, crítico, criativo e atuante na sociedade em que vive.

Para contribuir com o ensino e com o desejo dos alunos pelo aprendizado da leitura é fundamental, dentre outras coisas, que o professor atente-se à escolha de livros didáticos e literários mais adequados às especificidades da turma, planeje as aulas com diversos gêneros textuais, com temas que fazem parte do universo do aluno e que desperte interesse nos pequenos leitores.

Outro mito diz respeito à ideia de que existe uma interpretação única da leitura, fruto do pressuposto de que o significado está dado ao texto e não admite inferências nem múltiplas interpretações. Nessa perspectiva, o professor tem a função de mediador para desmistificar a ideia de mão única da leitura e no direcionamento do entendimento textual, portanto, faz-se necessário que na proposta da atividade escolar não se agarre a uma única interpretação da leitura, com questões pré-moldadas e com verdades inquestionáveis acerca do texto, ao contrário, permitir discussão sobre a intenção do autor, das vias de interpretação implícitas ao texto, do contexto global e construir o significado textual, com a turma abre espaço para que os alunos questionem as lacunas, o que ficou subentendido na leitura e explicitem o que entenderam.

A visão restrita de interpretação única da leitura e entendimento textual está relacionada, principalmente, ao modo como o professor faz a sequência didática da leitura proposta, a forma como o educador apresenta o texto ou obra literária, como promove discussões na sala de aula e media a leitura, levando ou não em consideração as diversas formas de interpretação e entendimento do aluno, e a relevância da compreensão leitora dele.

A ideia de que ler é simplesmente extrair informação escrita e decodificar os sons é mais um mito, a leitura trata de uma atividade que implica compreensão, inferência, intertextualização que deve ser construída durante a leitura. Quando o aluno somente é capaz de decodificar os sons das palavras anulando a capacidade de compreensão da leitura, este adquiriu as capacidades básicas do processo de alfabetização de compreender as formas gráficas, no entanto, não alcançou o letramento.

Diante da concepção de ensino da leitura baseada na decodificação gráfica, os PCNs ainda servem como referência para esta reflexão. O antigo documento afirma que ao adotar essa prática a escola contribui para formar leitores ineficientes ao entendimento do texto. Ainda para os parâmetros “a escola vem produzindo grande quantidade de

“leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler”. (PCNs, 1998:55). Para Martins (1988). em alguns contextos a leitura é entendida como um mero processo de decodificação dos signos linguísticos, em outros, o sentido se constrói com o que o leitor abstrai do texto e como ele entende o mundo.

Deste modo, a compreensão de um texto através da leitura só ocorre quando o leitor deixa de somente decodificar os sons das palavras e passa a interpretar e construir significado, a associar o texto ao seu conhecimento prévio, a identificar sentidos explícitos e implícitos, a analisar efeitos gráficos e linguístico no texto.

Para que o ensino seja eficaz, durante as atividades que envolvam leitura e compreensão leitora, faz-se necessário que o professor observe o desenvolvimento do aluno através das orientações do eixo leitura da BNCC, que compreende as diversas práticas de linguagem e que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/expectador/ com os diversos gêneros textuais. Em suma, decodificar os sons das palavras é apenas um dos processos que utilizamos quando lemos, o domínio dessa prática não garante a formação de um leitor competente, capaz de articular e fazer inferência no texto.

Outro mito que norteia o ensino dos anos iniciais é a crença de que o aluno, por não ler, não reconhece e nunca teve contato efetivamente com a leitura. No entanto, diante dos estudos realizados sobre a construção do conhecimento, é possível dizer que, ao chegar à escola, antes mesmo de lerem a escrita, os alunos se relacionam com as palavras, com os portadores de texto, já reconhecem e diferenciam alguns gêneros textuais a partir de suas relações cotidianas. As crianças aprendem cedo a reconhecer símbolos, como uma placa de *Pare*, as letras do nome, o letreiro da logomarca do produto que mais gostam, embora não tenham competência para lerem textos escritos de forma autônoma.

Freire (2005) reconhece que a criança, antes mesmo de decifrar as palavras, já faz leitura do mundo que a cerca, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra” e a “leitura desta implica a continuidade da leitura daquela” (2005:11). Nas palavras do autor o mundo infantil é cheio de significações que os pequenos são capazes de ler e, até mesmo, reproduzir oralmente ou com gestos a leitura que fazem de uma propaganda, da expressão de um sentimento, por exemplo, já que não dominam o ato de ler.

Os mitos que norteiam o ensino de leitura abordados nesta seção são apenas algumas crenças, dentre tantas, que permeiam essa temática tão extensa que permite discussões complexas, re-pensar, re-avaliar e re-fazer práticas educacionais que

envolvam a leitura e o efetivo ensino desta prática no processo escolar. É desse tema que trataremos no tópico seguinte.

4. ENSINO DE LEITURA NO PROCESSO ESCOLAR

Ler, como já vimos, não é simplesmente decodificar os sons das palavras, é também compreender o sentido global da palavra no texto. A leitura é, portanto, ação de interação leitor e autor, leitor e texto, leitor e seu conhecimento adquirido, advindos de outros textos, do senso comum, do seu conhecimento do mundo. Ler vai muito além dos sons silábicos. Para ler, o aluno deve ser capaz de compreender a essência da leitura, a intenção do autor ao escrever o texto e a se autoavaliar na leitura, como define Kleiman (2011):

Ensinar a ler [...]: é ensinar a criança a se auto-avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a utilização das múltiplas fontes de conhecimento [...]; ensinar que o texto é significativo [...], as proposições estão em função de um significado, devem ser interpretadas em relação a esse significado (KLEIMAN, 2011).

O ensino de leitura, nessa perspectiva, se faz de forma abstrata. Sendo assim, não podemos dizer que ensinamos efetivamente o aluno a ler, mas o próprio é estimulado pelo educador a criar atitudes de expectativa prévia e de conhecimento relacionado ao conteúdo referencial do texto. É fundamental ensinar ao aluno os tipos de leitura e como se autoavaliar durante o processo de ler; ensinar a utilização de fontes de conhecimento, como o dicionário e livros que complementam o conteúdo do texto lido; explicar que cada texto tem uma intenção que o autor quer transmitir através de escolhas linguísticas, que na sua visão melhor garante a coerência do discurso.

Para Carvalho et al. (2006), ensinar a ler é garantir o direito à cidadania, é levar o aluno a reconhecer a necessidade de aprender a ler tudo, leituras fundamentais para a sua sobrevivência e orientação numa civilização construída a partir da língua escrita. Ainda, segundo as respectivas autoras, “ler continua sendo levar o aluno ao domínio de códigos mais elaborados e mais especializados” (CARVALHO et al. 2006:160). O autor sugere também o conceito de democratização da aprendizagem e desvinculação de sistemas rígidos e tradicionais de aprendizagem (CARVALHO, 2005):

Não se ensina a gostar de ler por decreto, ou por imposição, nem se forma letrados por meio de exercícios de leitura e gramática rigidamente controlados. Para formar indivíduos letrados, a escola tem que desenvolver um trabalho gradual e contínuo (CARVALHO, 2005:65).

Embora o professor muitas vezes não consiga colocar em prática todas as competências e habilidades que sugere a BNCC, no que diz respeito ao ensino de leitura, o conhecimento de todas essas habilidades e competências leitoras, bem como das diversidades dos gêneros textuais que podem ser trabalhados na sala de aula para desenvolver a leitura e as diversas possibilidades de avaliar a compreensão leitora do aluno, contribuem para diminuir os equívocos no ensino de leitura em língua portuguesa.

Adiante serão abordados os tipos de leitura mais usuais, algumas práticas adotadas pelo professor que podem inibir o desenvolvimento da leitura e outras que podem contribuir para o seu desenvolvimento na escola.

4.1 Tipos de leitura

Segundo a BNCC a leitura é ampla, diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagem estática, tais como foto, figura, pintura, imagem em movimento, como filmes e vídeos e sonoros, como música, que estão presentes em vários gêneros digitais (2018). A definição de leitura trazida pelo documento amplia a visão comum de leitura atrelada somente aos gêneros estritamente textuais e ressignifica, direcionando para o contexto atual de popularização dos vários gêneros digitais aos quais as crianças e os jovens vivenciam atualmente.

Mesmo que a BNCC não reflita acerca dos tipos de leitura, é possível concluir através da definição do próprio texto, que a leitura imagética, ou seja, expressa na imagem, é tão importante como a leitura textual, por isso a referência de leitura e construção de significado da imagem é uma forma de ler e pode ser amplamente explorada pelo professor.

A prática de ler para a formação do sujeito leitor deve ser diária e há inúmeras possibilidades para o uso da leitura, que podem variar conforme a necessidade e a finalidade desta. Há quem prefira a leitura de forma silenciosa ou em voz alta, na escola é comum que o professor utilize do recurso da leitura programada e ler pela escuta e/ou acompanhamento da leitura de terceiros, chamada de leitura colaborativa.

Temos ainda um tipo de leitura muito usual nos estudos, a revisional, que possibilita ao leitor um novo contato com o texto de forma reflexiva, destacando os tópicos

fraseais e buscando estratégias, como grifos, destaques e esquemas que possibilitem a melhor compreensão textual.

Nesta perspectiva, o trabalho de leitura na escola, sistematizado através dos diferentes tipos de leitura, é uma ponte para formar leitores experientes e autônomos, capazes de analisarem a própria leitura, de usar o melhor recurso linguístico, material didático e literário, para praticar a habilidade de acordo com a necessidade e de perceberem que a decodificação dos sons das palavras é apenas um dos processos que utilizamos quando lemos, o domínio dessa prática não garante a formação de um leitor competente, capaz de articular e fazer inferência no texto.

A leitura em voz alta feita pelo professor, chamada também de leitura colaborativa, é uma prática muito comum na escola e é uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de bons leitores. O educador ao compartilhar a leitura de livros possibilita aos seus alunos o acesso a textos longos e, às vezes, de difícil compreensão que pela maneira de ser lida podem vir a encantá-los, ainda que não sejam capazes de lê-los sozinhos.

A leitura colaborativa ainda permite a criação de um modelo de leitor e de uma boa leitura que poderá servir de espelho para o aluno, além disso, ao acompanhar a leitura o aluno está desenvolvendo capacidades cognitivas, de concentração e de junção da compreensão oral com a compreensão dos códigos escritos.

A leitura programada consiste em segmentar uma obra seguindo algum critério o qual pode ser de cada grupo de alunos lê uma sequência da parte dividida do texto, essa divisão pode ser por número de páginas, por capítulos e por títulos. Uma outra opção é escolher dias da semana para um momento de leitura sequenciada com a turma.

A releitura é um tipo de leitura muito usual no estudo, e o uso e técnica desse recurso pode ser incentivado pelo professor, principalmente das matérias teóricas. Trata-se de uma releitura e reflexão do texto através do recurso de grafar, grifar, sublinhar, destacar, esquematizar os pontos principais e os tópicos fraseais, na intenção de revisar o conteúdo estudado.

No processo escolar o professor deve avaliar a leitura do aluno a partir da competência da compreensão textual escrita ou falada. Segundo Kleiman (1989), se o professor pretende descobrir se o aluno conhece as regras ortográficas da língua e a pontuação, a leitura em voz alta é um bom instrumento de avaliação, já que o leitor evidencia na entonação a correspondência entre grafia/som e os sinais de pontuação.

Ainda, para a referida autora, se a preocupação do professor for a capacidade de compreensão do aluno em relação ao texto, a leitura em voz alta não é justificada, já que nela a preocupação maior do aluno é pronunciar corretamente a palavra deixando de

lado a sua unidade significativa. A leitura silenciosa, no entanto, exclui essa preocupação e permite com que o estudante se envolva totalmente na busca de significados, seguindo o próprio ritmo, fazendo leitura e releitura do texto, usando fonte de suporte, como dicionário, site de pesquisa e outros livros que possam ajudar na compreensão do que está sendo lido.

A leitura seletiva é uma modalidade usada pelo leitor que não tem a intenção de ler na íntegra um determinado texto, dessa maneira lê-se o que julga pertinente e necessário. Esse tipo de leitura pode ser desenvolvida intuitivamente pelo aluno na ação de procurar algo enquanto lê, nas atividades de pesquisa, por exemplo, ao selecionar vários autores, textos, parágrafos, frases, citações, pertinentes ao assunto de estudo, consultar índices, sumários, em busca de temas relevantes.

Para distração, distante das cobranças escolares de leitura de obras literárias e textos, o leitor usa recursos de leitura descompromissada em que é permitido saltar páginas de um livro, ler o final da história, folhear uma revista e “passar o olho” nas informações verbais e não verbais.

A leitura detalhada é uma estratégia usual para fins de estudo, consiste em pausar, retornar aos trechos importantes lidos, conectar informação a outras fontes de leitura, pesquisar palavras, expressões desconhecidas, aprofundar uma abordagem, tema, assunto, fazer fichamento, resumo e esquemas a fim de detalhar e facilitar o entendimento textual.

Seja qual for a modalidade de leitura adotada pelo professor convém sempre preparar os alunos para a atividade, se for uma leitura silenciosa, é interessante dar pistas do sentido do texto, da intenção do autor, fazer uma síntese do conteúdo que permita criar expectativas sobre a leitura e após propor discussão entre o grupo. Do mesmo modo ocorre com a leitura em voz alta, a ocorrência deve buscar não constranger o leitor para não comprometer seu desempenho durante a leitura.

4.2 Algumas práticas inibidoras do desenvolvimento da leitura no processo escolar

Para Rojo (2004), o desinteresse pela leitura ocorre principalmente pela má formação escolar que não desenvolve as práticas didáticas de tratamento que envolve trabalhar a capacidade de leitura da criança, deste modo o ensino apega-se à prática de repetição, literalidade e linearidade do texto e a atividade de resposta de questionário.

É comum encontrarmos essas práticas inibidoras do desenvolvimento da capacidade cognitiva da leitura na escola, uma delas são as perguntas tradicionais e repetitivas, como nome de autor, título do texto, nomes dos personagens e perguntas lineares sobre a compreensão textual.

Em uma atividade escolar que exige respostas de questionários sobre o texto, principalmente se forem lineares, não é uma opção metodológica que estimula a turma para a leitura, já que possivelmente o aluno terá pouco trabalho de encontrar as respostas que estão na sequência textual. Tornar-se ainda mais fácil se a pergunta estiver visivelmente presente no texto, basta buscar com um olhar o tópico da questão para encontrá-la.

A reflexão sobre os questionários da leitura não implica em banir da escola as eventuais perguntas sobre a leitura, no entanto, não há necessidade que as atividades escolares signifiquem uma repetição infundável de perguntas e respostas para constatar o entendimento textual.

É importante o professor avaliar se há necessidade de aplicar um questionário para o entendimento textual, se há eficácia no método para o aprendizado, se no lugar dessa prática não seria mais pertinente envolver a turma em debates livres acerca da leitura, sem impor uma única via de interpretação como base do texto, mas pelo contrário, criar espaço para que todos os alunos deem a opinião sobre o assunto.

Outra prática inibidora, segundo Kleiman (1989), é a leitura avaliativa, aquela em que o professor pede para que o aluno leia um texto qualquer em voz alta, com a intenção de avaliar a capacidade do leitor em decodificar os sons das palavras e entonação da pontuação, sem se preocupar com a compreensão textual e com a unidade significativa das palavras.

O diagnóstico de leitura dado pelo professor baseado na leitura avaliativa é impreciso, pois envolvem diversos outros fatores que inibem o bom desempenho do aluno durante a avaliação que já foram mencionados, como a vergonha de ler na presença de outros colegas. Além disso, o professor deve saber se o aluno lê ou não lê bem.

Na situação de leitura em voz alta o aluno está mais preocupado com a decodificação dos sons, já que naquele momento está sendo avaliado pelo professor e

colegas nesse aspecto, em consequência disso, o aluno sente dificuldade em formar a unidade de significação em segundo plano. Mesmo que o aluno perceba que o texto não faz sentido, não pode voltar a lê-lo, uma vez que esperam dele uma leitura contínua e progressiva.

Se a escola insistir em avaliar a leitura em voz alta sem dar tempo suficiente para que o aluno supere as dificuldades do texto pode ocasionar problemas fonéticos, vir a ser um leitor que lê silabando ou dando pausas entre palavras. Para o professor constatar a eficácia da leitura, segundo Cagliari (2007), “é preciso que o leitor diga o que lê como se fosse o autor daquilo que está lendo, quando lê em voz alta” (CAGLIARI, 2007).

Na leitura silenciosa acontece o contrário, não há preocupação com a pronúncia e entonação, isso permite que o aluno envolva-se na busca de significado utilizando um ritmo próprio que o permita fazer releitura e regressão se assim for necessário.

A prática de desenvolvimento da leitura em sala de aula sem orientação e sem conhecimento prévio do assunto a ser lido é uma forma de inibição do interesse do educando por ler. Uma maneira didática de trabalhar o conhecimento prévio dessa competência com os alunos consiste em fortalecer um objetivo à leitura, o professor deve definir antes da leitura a finalidade da atividade e o contexto global do texto. Essa atitude do educador servirá como um importante vínculo de acesso ao texto, já que a prática de leitura via automatismo impede o leitor de integrar-se à informação contida no texto. Koch (2009) define alguns propósitos e objetivos de leitura:

[...] há textos que lemos para nos manter informados (jornais, revistas); há outros que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); há, ainda, aqueles cuja leitura é realizada por prazer, por puro deleite (poemas, contos, romances); os que lemos para consulta (dicionário, catálogo), os que somos “obrigados” a ler de vez em quando (manuais e bulas), os que nos caem em mãos (panfletos), os que nos são constantemente apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixa) (Koch, 2007:31).

Outro fator que impossibilita a prática de leitura com eficácia são as condições precárias de trabalho de alguns professores, os quais não contam com material didático adequado, baseado nas diversas concepções de linguagem, dos gêneros textuais e de ensino de leitura atualizado. A biblioteca da escola, muitas vezes, não oferece aos alunos

o contato com diferentes portadores textuais que são reconhecidos como fontes necessárias para o bom trabalho com a leitura na escola.

Ao vivenciar essa realidade de carência de material pedagógico para o ensino de leitura, faz-se necessário que o professor busque diversificar o suporte didático em outras fontes, a fim de tentar suprir essa necessidade.

Além disso, mesmo havendo biblioteca na escola, o professor não precisa, necessariamente, fazer uso deste espaço sempre que quiser ensinar ou praticar leitura. O educador pode trazê-la para sala de aula, montar um “cantinho de leitura” mais intimista para os alunos se sentirem à vontade, colocar os livros dispostos em locais de fácil acesso e de modo que desperte interesse e chame a atenção deles.

Ao contrário de inibir, é necessário que o professor crie condições para que o estudante interaja globalmente com o autor via o texto, sensibilizando-o para os traços linguísticos que salientam a estrutura textual e predizem suas marcas temáticas. Desta forma, acredita-se que os estudantes poderão superar e criar condições que os permitam adquirir a competência da compreensão na leitura.

4.3 Algumas práticas que podem contribuir para o desenvolvimento da leitura na escola

Nas séries iniciais, mesmo antes de aprender a ler, o ensino deve ser interessante e desafiador. As crianças devem ser colocadas em contato com a leitura, bem como devem ser estimuladas a ouvirem histórias, a observarem um adulto lendo, a gravarem rimas e letras de música e a manusearem livros escritos, os pequenos estarão preparando-se para conhecer os códigos da linguagem escrita. “Para aprender a ler é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler - com os textos de verdade” (PCNs, (1988:56).

Possibilitar o acesso a materiais escritos para as crianças que ainda não adquiriram a habilidade de ler é dar “asas à imaginação” infantil, possibilita que os pequenos possam imaginar-se leitores, criar a própria versão da história, criar falas para a figura do personagem de um livro, é permitir que exerçam uma brincadeira típica da infância, brincar de faz-de-conta.

O livro na educação infantil deve ficar o mais próximo possível do alcance das crianças de modo que possam vê-lo e pegá-lo facilmente, o ideal é que fique em suporte mais rasteiro e sem que exista uma barreira que dificulte o acesso ao objeto. Como os pequenos tendem a levar qualquer objeto à boca, o livro deve ser apropriado para a idade, com folhas rígidas e mais resistentes que não rasguem facilmente, podendo vir a ocasionar um acidente.

Quanto à forma dos livros, tudo que possa chamar à atenção dos futuros leitores é interessante. Para o público ainda não leitor existem no mercado produtos com muito colorido e figuras, alguns com efeitos sonoros que representam ações ocorridas na história, além de recursos como alto relevo, fantoches, entre outros artifícios que visam atrair os pequenos para o “mundo do livro”.

O diário de leitura Kleiman (1999), é uma opção de trabalho para as séries do ensino fundamental. Este recurso tem como finalidade acompanhar com mais atenção e precisão o desenvolvimento da leitura dos alunos. A proposta é criar situações em que o aluno seja estimulado a construir textos usando como ferramenta diversos gêneros textuais que foram trabalhados entre o grupo, a fim de que possam reconhecê-los, aplicá-los e produzi-los com eficácia.

Se a atividade for bem monitorada pelo professor, de modo que os alunos compreendam a finalidade, a proposta e o exercício da prática, o resultado pode ser positivo para turma, além de ser uma alternativa de baixo custo, pois usa-se somente um caderno pequeno em que as leituras do cotidiano escolar são anotadas nele. O educador acompanha o desenvolvimento deste gênero passo a passo e no processo de confecção e escrita ele tem a oportunidade de conhecer e avaliar melhor o seu aluno enquanto leitor.

A proposta de criação do diário de leitura é assim definida por Kleiman (1999), em uma resenha feita sobre o livro de Machado:

Ao contrário de outros gêneros escolares que se constituem em modelos rígidos a serem seguidos pelo aluno, o diário permitiria elaborações e escolhas muito mais variadas. Devido a essas características, sua utilização didática permitiria configurar uma situação de produção de textos através da construção em vez da reprodução, pouco comum (mas sempre desejada) na situação escolar (Kleiman, 1999:366).

A autora sugere trabalhar o gênero textual diário na perspectiva sociointeracionista, com características intimistas relacionadas à história do aluno

durante a trajetória escolar, o texto poderia ser escrito de maneira informal e privada. A metodologia do trabalho com o diário, de acordo com Kleiman (1999), proporciona ao sujeito (aluno) a coleta de dados, sua contextualização e observação do procedimento analítico, que consiste em análise do plano do texto, da organização textual, da representação do aluno sobre o assunto e da seleção da linguagem.

Um ambiente escolar agradável e favorável para o desenvolvimento da leitura é um fator contribuinte para a formação de bons leitores, indo desde ao espaço físico que priorize a leitura, envoltos de materiais visuais atualizados que mesclam a linguagem verbal e não verbal a fim de atingir àqueles que no primeiro momento se interessam pelo texto através da imagem convidativa, até a iniciativa escolar de sempre atualizar e usar o quadro de aviso para que o aluno habitue a olhá-lo periodicamente, são opções de ensinar o estudante a agendar e inteirar-se do que ocorre na escola.

Outro fator favorável é a escola ter biblioteca com acervo bem organizado, diversificado e com profissional preparado para atender às necessidades dos alunos. O professor pode estimular o uso desse espaço sugerindo uma listagem de obras selecionadas para o nível e idade dos alunos, é importante indicar além do título e o autor, o gênero textual do livro, apresentar resumos, sínteses, resenhas literárias e de filme, e possibilitar ao leitor escolher dentre as opções o que quer ler, nada obstante da sugestão ser oral, feita em conversa informal.

O “cantinho da leitura” é uma proposta de atividade não guiada que estimula a leitura livre e despreocupada. Para organizar o espaço, basta que o professor reserve um canto da sala destinado a colocar o acervo organizado para o nível da turma exposto de maneira que fique de fácil acesso e bem visível. Para critério de escolha das obras é melhor a variedade de gêneros textuais do que a quantidade de um mesmo tipo.

Em ressalva, mesmo que a proposta da atividade seja livre, como o “cantinho de leitura”, é necessário que o professor fique atento à escolha do gênero textual feita por cada aluno. Se a criança insistir em ler somente história em quadrinhos por acreditar que a linguagem usada nestes gêneros é mais fácil por ser uma representação de diálogos próximos da fala cotidiana, deve-se estimulá-la a conhecer outras formas textuais para que o pequeno leitor não se restrinja somente a um tipo de gênero, sem a interação com outros mais elaborados que exigem mais experiência do leitor.

5. LEITURA E BNCC

A homologação da BNCC em 2018 tornou o documento oficial da Educação Base e anulou o PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Atualmente, o documento válido é a BNCC, que ao contrário do PCN que era um material norteador e didático, é instrutivo e regulador, apresenta um caráter mais normativo do que pedagógico.

Na introdução do tópico de língua portuguesa, a BNCC afirma que o componente dialoga com os documentos produzidos nas últimas décadas, explicita que a proposta curricular tem como objeto central o texto e o desenvolvimento das habilidades linguísticas de leitura, de escuta e de produção textual

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativa-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BNCC, 2018:67).

O texto da BNCC centraliza as definições dos conteúdos, habilidades e objetivos, contempla os gêneros discursivos textuais e a cultura digital, diferentes linguagens e letramento, de forma a garantir a ampliação do repertório linguístico, a interação e trato com diferentes leituras.

O eixo integrador do documento, que corresponde às práticas de linguagem, tais como oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística, segundo o documento, devem estar relacionadas às práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagem através da leitura e produção e em outras práticas de linguagem definidas no eixo leitura.

Ainda segundo a BNCC, o tratamento das habilidades leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e de reflexão e são apresentadas nas seções relacionadas às condições de produção e recepção dos textos; às condições de produção e recepção dos textos; dialogia e relação entre textos, reconstrução e textualidade; reflexão crítica sobre as temáticas e tratadas e validade das informações; efeitos de sentido; estratégias e procedimentos de leitura e adesão às práticas de leitura, os dois últimos serão reproduzidos na figura 1 e 2.

Figura 1: Estratégias e procedimentos de leitura.

Estratégias e procedimentos de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
---	---

Fonte: BNCC, 2018, p.74.

No quadro da figura 1, destacam-se as estratégias, procedimentos de leitura e as competências introduzidas com os verbos no infinitivo: selecionar, estabelecer, localizar, inferir, apreender, reconhecer, articular, buscar e manejar que apresentam as habilidades leitoras, seus procedimentos e estratégias. O documento estabelece como procedimentos e estratégias leitoras o estudante ter clareza dos objetivos da leitura, tais como reconhecer o gênero textual ao qual está sendo exposto, estabelecer sentido textual e reconhecer o tema, tais habilidades são descritas na BNCC em diversos campos do conhecimento humano apresentado nele.

Ainda, segundo o documento norteador, “as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão”, serão desenvolvidas em todos nos campos de conhecimento

e a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

A articulação progressista da leitura expressa-se ao longo dos anos escolares através do ensino baseado na cultura digital e das TDIC, na diversidade cultural, no uso das habilidades leitoras que exigem processos mentais progressivamente mais demandantes, ou seja, ao longo dos anos escolares os alunos terão experiências leitoras cada vez mais complexas, articuladas com conhecimentos adquiridos ao longo da vida escolar, ainda a BNCC destaca que não há nenhum problema o professor trabalhar o mesmo gênero ou habilidade no oitavo e no nono ano, por exemplo, desde que seja diversificado e o conhecimento seja ampliado.

Para finalizar a reflexão, é importante destacar que o documento analisado conclui o “eixo leitura” afirmando que a progressão das habilidades descritas não acontece em um curto período de tempo, pelo contrário, é um processo complexo que envolve várias etapas de desenvolvimento de habilidades que operam de forma articulada e que promovem a progressão da autonomia leitora na escola.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é um tema amplo, que se estende além do ensino. É uma prática social e escolar que não pode ser facilmente conceituada, pois, à medida que evoluímos enquanto leitor, evolui também a maneira de compreensão do que é leitura e qual a finalidade do texto. A BNCC acrescenta que despertar o interesse do aluno por um tema mobiliza para leitura mais desafiadora, em caso de leitura literária, o envolvimento com o personagem ou universo ficcional prévio, por exemplo, encoraje a leitura de textos mais extensos e complexos.

Pela extensão, o tema ensino da leitura na prática pedagógica escolar permite inúmeras reflexões. A presente proposta de pesquisa tem como objetivo discutir brevemente a temática, tomando como base principalmente o eixo leitura da BNCC e alguns autores que versam sobre a formação do sujeito leitor na escola, tais como Bakhtin, Carvalho, Cagliari, Kleiman, Verbena, Koch, Val e os PCNs de língua portuguesa que permitem a reflexão da temática.

E, para finalizar, vale retomar a definição de leitura extraída do Eixo da BNCC (BRASIL, 2021), o qual afirma que ler “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 [...]”. Os conceitos e reflexões extraídos da BNCC, assim como os autores citados, é um pequeno passo para a discussão de como as práticas leitoras são tratadas no referido documento e como o professor pode melhorar a prática do ensino de leitura na escola norteado por este.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Maikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. De Maria Ermantina Galvão Gomes. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p.512.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2022. 1997, p.9-107.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.3-65.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. <http://portal.mec.gov.br/index.html>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

CAGLIARI, Luiz Carlos. O essencial para saber ler e escrever no processo inicial de alfabetização. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Um mundo de letras: prática de leitura e escrita**. Salto para o futuro. Brasília: TV Escola/SEED-MEC. V.3, p.11-25, abr/2007.

CARVALHO, Marlene. **O que significa letramento?** In: **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015, p. 144

CARVALHO, Maria Angélica de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). **Para além da aula de língua portuguesa**. In: **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 158-161.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51. ed. Cortez: São Paulo, 2011, p.21.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2011, p.214.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 15. ed.. Campinas, SP: Pontes. 2017, p. 156.

_____. Resenha: **O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola**. D.E.L.T.A, V.15, n.2, p.361-366. Mar/1999.

KOCH, Ingedore G. Velhaca. **Leitura e produção de sentido**. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Um Mundo de letras: Prática de Leitura e Escrita. Salto para o futuro**. Brasília: TV Escola/ SEED-MEC. V. 3, p.26-40, abr/2007.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**. À sombra das raparigas em flor. v. 2. Porto Alegre: Globo. 14 ed. Tradução de Mário Quintana. Revisão por Maria Lúcia Machado.

SOARES, Magda. **Alfabetização: acesso a um código ou acesso à leitura?** ONG: Leia Brasil. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12761068/alfabetizacao-acesso-a-um-codigo-ou-acesso-a-leitura-faccamp> .Acesso em 16 fevereiro de 2022.

_____. **Alfabetização e Letramento**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 192.

_____. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e sociedade. Ciências e informação**. Brasília, V.29, n.81,p.143-160,dez,2002.

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado**. In: CARVALHO, Maria Angélica de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 18-23.

VERBENA, Maria. **Escritores e Leitores**. In: CARVALHO Maria Angélica de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 91-95.