



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MAYRA DE ARAÚJO RIBEIRO**

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAMPINA GRANDE – PB  
2018**

**MAYRA DE ARAÚJO RIBEIRO**

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Profa. M. Sc. Cristina Sales Cruz

Campina Grande- PB  
2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

R484d Ribeiro, Mayra de Araujo.  
O desenvolvimento da compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental [manuscrito] / Mayra de Araujo Ribeiro. - 2018.  
22 p.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.  
"Orientação : Profa. Ma. Cristina Sales Cruz ,  
Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."  
1. Ensino fundamental. 2. Concepção de leitura. 3. Compreensão leitora. 4. Leitura. I. Título  
21. ed. CDD 372

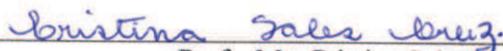
**MAYRA DE ARAÚJO RIBEIRO**

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

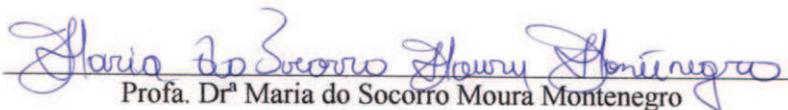
Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia

Aprovado em: 04 / 12 / 2018

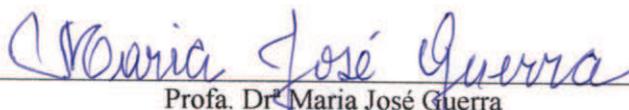
BANCA EXAMINADORA



Prof. Ms. Cristina Sales Cruz  
Orientadora



Prof. Dr.ª Maria do Socorro Moura Montenegro  
Examinadora



Prof. Dr.ª Maria José Guerra  
Examinadora

**AGRADECIMENTOS**

Sou grata a Deus pelo dom da vida e por todas as oportunidades que Ele me proporciona diariamente de atribuir um novo significado a esta.

Agradeço aos meus pais, Josilene e Marcelo que apesar da pouca instrução formal, me forneceram subsídios, exemplos para que eu pudesse construir o meu caráter, possuindo hoje como traços mais marcantes, a honestidade e a dignidade.

Aos meus irmãos Thales e Juliane que me ensinaram desde cedo a lutar pela sobrevivência em sociedade, a lidar com a competitividade. Que por mais que amemos alguém em algum momento vamos nos desentender, mas depois ficará tudo bem de novo, como se nada tivesse acontecido. Que não podemos depositar nossa total confiança em ninguém, que dificilmente alguém fará algo para você sem esperar algo em troca. Ensinaram-me também que nas horas que você mais precisa estará do seu lado quem você jamais esperaria.

Ao meu esposo Pierry pelo amor. Apenas com essa expressão consigo agradecer e ao mesmo tempo entender a simplicidade e complexidade de suas ações.

Aos mestres de forma geral, (em especial a professora Cristina Sales, minha orientadora) que deixaram suas marcas em minha trajetória escolar. Alguns me estimularam pela inspiração do exemplo a ser seguido, palavras de motivação, outros pelo exemplo do que não ser.

As minhas colegas de classe, em especial, Juliana Nóbrega e Simplício, Suzany, Bruna Maria, Raquel, Vanessa, Eva e Mônica. Não apenas pelos conhecimentos partilhados, mas também por tornar mais agradável à rotina de aulas e mais leve o fardo dos estágios, pelas confidências trocados, pelo cuidado, pelos exemplos de superação e algumas pela amizade que levarei para a vida.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	5
2 CONCEPÇÕES E ENSINO DA LEITURA .....	6
3. ASPECTOS COGNITIVOS DE PROCESSAMENTO DA LEITURA .....	12
4 O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA .....	16
5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	19
REFERÊNCIAS .....	21

## **RIBEIRO, Mayra de Araújo. O desenvolvimento da compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.**

### **RESUMO**

Um dos principais objetivos do Ensino Fundamental é o desenvolvimento da compreensão leitora, que não tem sido amplamente atingido, conforme alguns professores. Nosso objetivo geral neste trabalho, portanto, é investigar como ocorre o processo de compreensão leitora e quais os entraves que motivam as insatisfações dos professores, por não conseguirem atingir a compreensão leitora dos alunos. Para tanto, buscamos respaldo em leituras da literatura que aborda o assunto em questão como KATO (2007), KLEIMAN (2004), KOCH (2008), SOLÉ (1998), SMITH (1991, 1999) dentre outros. Concluímos que o desenvolvimento da competência leitora se consolida por meio de um conjunto de estratégias tanto cognitivas quanto metacognitivas, mediadas pela ação do professor. Mesmo não tendo investigado práticas de ensino de leitura, foi possível inferir, confrontando as informações da literatura com nossas vivências pedagógicas, que as práticas desenvolvidas atualmente não têm contribuído para o desenvolvimento da compreensão leitora devido a adoção de concepções de leitura errôneas para orientar a prática. Estas práticas estão mais voltadas a avaliar o que se leu do que realmente ensinar como se lê.

**Palavras-chave:** Concepções de leitura. Compreensão leitora. Ensino.

### **1. INTRODUÇÃO**

Uma das maiores reclamações dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido a dificuldade em alfabetizar os alunos, mesmo tendo a criança um prazo até o final do 2º ano, de acordo com a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo O Globo (2017). Devemos lembrar que na versão anterior da Base, os professores tinham até o final do 3º ano, porém o tempo já era considerado insuficiente. Muitos chegam ao final dos anos iniciais sem o domínio de determinadas competências necessárias para que se considere alfabetizado. Uma das competências mais afetadas é a de ler com compreensão. Alguns até decodificam, mas daí até construir um significado para o que foi decodificado, existe uma lacuna sem tamanho.

Em conversas informais com as colegas do Curso de Pedagogia para orientar nossas discussões sobre a prática e em vivências próprias em sala de aula, era comum ouvirmos relato de situações em que mesmo os alunos que conseguiam ler um determinado texto, de forma fluente, respeitando todas as suas marcas gráficas, ao serem convidados a falar sobre o conteúdo abordado no mesmo, a maioria declarava não saber ou não conseguir. Os que

comentavam algo faziam de forma tímida e insegura. Outros ainda eram incoerentes. O que nos dava a entender que não haviam construído um sentido para o que foi lido.

Diante desta problemática surgiu a curiosidade de entender se as práticas de ensino da leitura, desde a alfabetização, podem estar dificultando ou até mesmo impedindo o desenvolvimento da compreensão leitora. Por isso, nosso objetivo geral neste trabalho é investigar como ocorre o processo de compreensão leitora e quais os entraves que motivam as insatisfações dos professores, por não conseguirem atingir a compreensão leitora dos alunos. Buscamos, ainda, compreender quais os processos que possibilitam tal desenvolvimento. Sendo nossos objetivos específicos descrever algumas concepções de leitura norteadoras das práticas de ensino da leitura ao longo do tempo e identificar os aspectos cognitivos e as estratégias metacognitivas presentes no processo de desenvolvimento da compreensão leitora. Além disso, buscamos também, com base no que diz a literatura, entender se o ensino tem possibilitado o desenvolvimento da compreensão leitora.

Para tanto, desenvolvemos nosso trabalho, de natureza qualitativa, buscando verificar através de pesquisas bibliográficas, o que a literatura traz a respeito de como ocorre o processo de desenvolvimento da compreensão leitora. Para fundamentar nosso trabalho, usamos como referência autores como KATO (2007), KLEIMAN (2004), KOCH (2008), SOLÉ (1998), SMITH (1991, 1999) dentre outros.

Nesta perspectiva, o presente artigo contribui para que entendamos como se dá o processo de desenvolvimento da compreensão leitora, abordando algumas das concepções de leitura que têm sustentado a prática desde suas origens até a atualidade bem como os principais fatores envolvidos neste processo.

Deste modo apresentamos inicialmente um breve histórico sobre as algumas concepções de leitura e sua relação com o ensino, em seguida um levantamento dos aspectos cognitivos envolvidos no processo de leitura; e, por fim, discutiremos com base na literatura os aspectos envolvidos no processo de desenvolvimento da compreensão leitora, como as estratégias de ensino.

## **2. CONCEPÇÕES E ENSINO DA LEITURA**

Ao longo do tempo a leitura foi conceituada de diferentes maneiras. Também a forma de ensiná-la foi se modificando com o passar do tempo. Uma vez que neste trabalho estaremos refletindo sobre como se dá o desenvolvimento da compreensão leitora é de

fundamental importância conhecer algumas concepções de leitura que têm norteado as práticas de ensino da leitura até a atualidade.

Durante muito tempo o privilégio da leitura esteve reservado para poucos grupos sociais. Nas sociedades antigas, por exemplo, a escrita estava reservada apenas às pessoas com determinadas funções hierárquicas, tais como sacerdotes e escribas. O conceito de leitura era equivalente a uma atividade oral e coletiva. Na antiguidade inclusive, a leitura era realizada em voz alta, para grandes grupos, geralmente utilizando textos decorados. Segundo Weisz (2002) estes textos não tinham sequer pontuação. Dessa forma eram estudados antecipadamente para que fossem compreendidos e praticamente recitados no momento da “leitura”.

Foi somente na Idade Média que a leitura passou a ser realizada de forma silenciosa e individual. Inicialmente pelos monges que tinham como função reproduzir fielmente os manuscritos e para isso precisava-se de um ambiente favorável à concentração, características proporcionadas pela leitura silenciosa. A partir daí esta prática tornou-se laica e intensificou-se, principalmente após a invenção da imprensa no século XV. Nesse período o ensino da leitura era realizado de forma individualizada e para chegar à condição de leitor eram necessários alguns anos de instrução.

Apenas mais tarde, no século XVII, surge o modelo escolar de alfabetização, quando se acreditava que aprender a escrever era mais importante do que aprender a ler. Os dois processos eram entendidos como distintos, porém não se ensinava a ler. À medida que a criança fosse se apropriando da escrita, iria aprender simultaneamente a ler, ou seja, como se de forma mágica, mais cedo ou mais tarde esta habilidade seria naturalmente desenvolvida.

Segundo (SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2008), no Brasil, em um contexto de pós-invasão portuguesa, os jesuítas foram indispensáveis para o ensino da leitura. Com a proposta de catequizar os nativos, e assim propagar o catolicismo, acabaram por agregar outros valores a formação dos indígenas, dentre os quais estavam, além do ensino de contagem, o ensino da leitura.

Em 1554, foi proposta pela coroa portuguesa, a criação dos Colégios, que ficariam sob a responsabilidade dos jesuítas, que no momento assumiriam também a formação dos colonos. Meninas e meninos eram separados por turno e área de conhecimento. Enquanto os meninos já recebiam instruções sobre a arte de ler, as meninas recebiam instruções voltadas à rotina doméstica. Mesmo assim, era muito difícil encontrar no Brasil colonial evidências de leitores que não pertencessem aos lugares reservados à hierarquia institucional.

Embora o foco deste trabalho não seja o processo de alfabetização é relevante destacar os momentos pelos quais ela passou no mundo ocidental, visto que este processo está intimamente ligado com o de formação do leitor. Em cada momento da história as concepções de alfabetização foram se modificando e fundamentando as práticas de ensino da leitura.

O modelo de alfabetização escolar originou-se em 1789, na França, após a Revolução francesa. Neste período, ser alfabetizado correspondia à ideia de saber ler e escrever, onde a ação de ler precedia à escrita, o que se conseguia por meio de instruções individualizadas. Desde então a alfabetização sofre um processo constante de transformação, com base na análise de sua eficácia ou fracasso. (BRASIL, 2001)

Em Brasil (2001) a história da alfabetização no Ocidente foi delimitada em três períodos no século XX, revelando-se em cada um as investigações voltadas ao processo do ensino da leitura e escrita. O primeiro período, correspondendo à primeira metade do século, é marcado pela busca de um método mais adequado para o ensino, pois caso o indivíduo não atingisse o sucesso em seu processo de alfabetização o método seria culpabilizado. No Brasil difundiu-se o método misto da cartilha.

Já no segundo período, com pico nos anos 60 nos estados Unidos, com a expansão do ensino aos negros e com o conseqüente aumento do fracasso escolar, as investigações passaram a buscar a razão deste fracasso, concluindo-se que estava no aluno a razão do seu fracasso e não no método. As mazelas da camada social menos favorecida seriam os fatores contribuintes para que os alunos não aprendessem. Em consequência da divulgada “teoria do déficit” criou-se baterias de exercícios para sanar as deficiências dos alunos nos campos cognitivos, perceptivos motores, linguísticos.

No terceiro período, ocorrido em meados da década de 70, em vez de buscarem-se respostas para entender o fracasso, “(...) começou-se a tentar compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e escrever sem dificuldade e, principalmente, o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram”. (BRASIL, 2001, p.8). Destas pesquisas destaca-se um trabalho coordenado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky que investigou de que forma aprendiam aqueles sujeitos que atingiam o sucesso em sua alfabetização. Este trabalho provocou mudanças no modo como os professores brasileiros entendiam a alfabetização o que levou a uma quebra de paradigma; conscientes de que não é mais possível ensinar ignorando todos os elementos que fazem parte desse processo.

No que se refere especificamente à leitura, muitas são as concepções que sustentam as práticas de leitura mesmo sendo elas coerentes ou equivocadas. Por mais atual que parecesse cada conceito em sua respectiva época, não as tornou imutáveis ou impossíveis de serem

questionadas, visto que este impacta diretamente a forma de ensinar. Acredita-se que cada professor possui sua própria concepção de ensino que é construída tanto na sua trajetória escolar quanto na sua formação acadêmica. E é com base principalmente nesta concepção que desenvolve sua prática.

Para entendermos melhor esse universo e a gama de fatores que o constituem, bem como a evolução dos estudos nesse campo é necessário que entendamos que existem diferentes concepções de leitura vigentes. (CASTRO, 2007) apresenta em sua dissertação intitulada “Concepções e práticas de leitura de formandos em letras”, algumas concepções de leituras, a saber: tradicional, estruturalista, cognitiva, interacional e discursiva.

Para a autora, a concepção tradicional de leitura é uma das mais difundidas e que apesar da evolução dos estudos nesta área ainda prevalece na metodologia de muitos professores. Nela, a leitura é entendida como uma atividade de decifração do que está escrito, (decodificação). Nesta concepção a leitura é resumida apenas a conversão do que está escrito em fala, sem se preocupar se o aluno é capaz de compreender ou não o significado do que pronuncia. Podemos destacar ainda que esta concepção está associada à ideia de que a leitura acontece naturalmente, por meio de um processo ascendente, onde a criança aprende primeiramente as letras, em seguida as sílabas de forma repetitiva e assim será capaz de construir palavras e finalmente as frases. Nessa concepção o aluno é visto como ser passivo que irá assimilar tudo que lhes for apresentado. Mesmo nos dias atuais, e com toda evolução nas pesquisas voltadas ao território da leitura não é raro encontrar crianças tentando ler recorrendo ao “B+A= BA, L+A= LA”. Apesar de ser uma das concepções mais antigas, a concepção tradicional da leitura ainda está muito presente no cotidiano das escolas brasileiras, sobretudo na rede pública.

Segundo a concepção estruturalista, ler consiste em resgatar o sentido único e fixo que está posto no texto. Sendo assim, entende-se que um aluno é capaz de ler quando consegue encontrar este sentido do texto apenas. Sem que seja preciso criticá-lo, concordar ou discordar, ou relacioná-lo com algum aspecto exterior ao texto tais como os conhecimentos prévios do leitor ou mesmo o contexto em que o texto foi escrito. Para Silva (1999, p. 13) “Esta concepção alça o leitor ao papel de um saca-rolha ou de um detector que deve localizar no “complicado mapa” onde está localizada”. Acrescenta ainda que,

O fato é que são muitos e múltiplos os tipos de organização textual e nem sempre a idéia principal aparece tão nitidamente colocada numa região específica do texto; por vezes, é necessário aglutinar várias partes no sentido de constituir um sentido mais geral para um documento escrito. (SILVA, 1999, p. 14)

Estas concepções são nomeadas ainda pelo autor de “reduzoras” ou “simplistas”, uma vez que “(...) despreza elementos fundamentais da leitura, diminuindo a sua complexidade processual”. (SILVA, 1999, p. 3).

Já na concepção cognitivista, conforme (CASTRO, 2007) é reconhecido que para ler o indivíduo recorre menos ao texto que está grafado. Isto acontece porque se entende que para ler, além da informação visual (recolhida através dos olhos), também se utiliza a informação não visual (o conhecimento prévio que já está armazenado na memória e que irá auxiliar na leitura do texto). Deste modo, quanto mais informações não visuais o aluno possuir sobre o assunto abordado no texto que estiver lendo menos precisará buscar no texto, como defende SOLÉ (1998 p.24). Ler então é a junção das informações visuais com as experiências de mundo de cada leitor. Ou seja, o sucesso do leitor dependerá dos conhecimentos que ele possui.

Para Smith (1999), quando um leitor tem pouca informação não visual sobre o que está lendo, a exemplo da compreensão da linguagem relevante, conhecimento do assunto e uma certa habilidade geral em relação a leitura, sobrecarrega o cérebro com a informação visual (texto impresso) o que acarreta o que chamou de visão túnel que dificulta a compreensão. O autor acrescenta que o significado está além das palavras, ou seja, não são as palavras impressas ou oralizadas que dão sentido a um texto, mas sim, o leitor, a partir de seus conhecimentos prévios, de suas informações não visuais, que atribui sentido ao texto ou às palavras que lê.

Na concepção interacional da leitura, o texto funciona como uma ponte de interação social entre autor e leitor. Nela, a responsabilidade de compreender o texto não recai sobre o leitor, pois o autor escreve seu texto intencionalmente carregado de pistas, com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor não somente do que está posto de forma explícita no texto, mas também do que está nas entrelinhas. Podemos dizer que esta concepção é entendida como “uma interação a distância entre leitor e autor via texto.” (KLEIMAN, 2004 p.65).

Na visão de Silva (1999, p.6) “Ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos”. Acrescenta ainda que, durante a leitura o leitor,

(...) através do seu repertório prévio de experiências (conceituais, lingüísticas, afetivas, atitudinais, etc.), dialoga com um tecido verbal, que, articulando idéias dentro de uma organização específica, possibilita a produção ideacional de determinados referenciais de realidade. Ao longo dessa interação, o sujeito *recria*

esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto. Silva (1999, p. 6)

Ainda para o autor, ler implica sempre um projeto de compreensão e de interpretação que estão relacionados às finalidades da leitura. Deste modo, se faz necessário tanto mudanças estruturais nas escolas como nos processos pedagógicos de ensino da leitura.

Sobre a concepção discursiva da leitura, segundo (CASTRO, 2007) proporciona a abertura de um leque de possibilidades para o entendimento do texto, visto que nesta concepção o sentido não está no leitor, nem no autor, muito menos no texto. O sentido pode ser construído de diferentes maneiras e também pode passar a constituir o leitor, visto que no processo de construção de sentido este aciona conhecimentos de vários outros textos. Além disso, o leitor é entendido como ser peculiar, dessa forma, o mesmo texto, lido no mesmo momento histórico, mas por diferentes sujeitos pode ter diferentes significados para um e para outro. Ou ainda o mesmo sujeito pode construir diferentes sentidos para o mesmo texto em diferentes momentos históricos. “Nesta última concepção de leitura, a compreensão é concebida não como uma recepção passiva, mas como um modo ativo, dialógico de resposta-interacional no sentido forte da palavra.” (CASTRO, 2007 p.86)

Com base nas leituras realizadas observamos que a concepção norteadora do ensino da leitura, que mais apresenta contribuições para o desenvolvimento da compreensão leitora, é a concepção discursiva. Entendemos que esta concepção é representante de um ensino de leitura com a ideia mais atual; tem o pensamento mais evoluído a respeito dos constituintes envolvidos no processo; entende a leitura como processo complexo e, portanto não se pode atribuir apenas a um destes constituintes a função de construtor de significados. Esse se constrói a partir da interação de todos os fatores e pode ser questionado, não sendo considerado como algo pronto e acabado, mas como algo que pode ser reconstruído ou modificado com base em um novo contexto.

Tivemos também a oportunidade refletir sobre nossa prática e também sobre a prática de alguns professores observada em campo de estágio, com base ainda nas leituras realizadas, e constatamos que lamentavelmente tal concepção ainda é pouco difundida ou praticada, no contexto das salas de aula na nossa realidade. O que encontramos são práticas que pouco favorecem o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, tão importantes no ato da leitura com compreensão, os quais estaremos abordando no próximo capítulo.

### 3. ASPECTOS COGNITIVOS DE PROCESSAMENTO DA LEITURA

O ato de ler um texto de forma significativa, que permita desde a compreensão deste, até o desenvolvimento da capacidade de ler de forma crítica influenciando no melhoramento da vida do sujeito, em situações onde a leitura esteja presente, requer a mobilização de diversos aspectos cognitivos, além, certamente, do engajamento do próprio leitor. O desafio, no ensino da leitura, tem sido justamente a busca da resposta para a questão de como fazer com que os alunos desenvolvam tais aspectos, e não sejam privados dos benefícios proporcionados pela leitura. Segundo (KLEIMAN, 2007), estes aspectos não podem ser ensinados cabe então ao professor ser um facilitador, criador de oportunidades para que os alunos possam desenvolvê-los e para isso é de fundamental importância que conheça os aspectos presentes no processo de compreensão, bem como as diversas estratégias que constituem estes processos.

Para que se torne possível à compreensão de um texto, o leitor recorre a todo o momento a ativação de seus conhecimentos prévios (linguístico, textual, de mundo) e promove a interação entre eles. O conhecimento linguístico, por exemplo, nos permite falar um determinado idioma, entender as regras da língua e saber como utilizá-la. Sendo assim, para ler um texto escrito em inglês, o leitor indispensavelmente precisará dispor de conhecimentos sobre língua inglesa, do contrário a construção de sentido do texto estará comprometida. No entanto, mesmo o texto estando escrito na língua materna do leitor, ainda pode colocar em jogo sua compreensão, uma vez que desconhece o conceito das palavras.

Outro ponto ainda deve ser destacado. Suponhamos que o leitor disponha de conhecimentos linguísticos sobre o idioma que o texto está escrito e também conheça seus respectivos conceitos. Nesse caso, outra falha que ainda pode comprometer o sentido do texto é o fato de o leitor não conhecer o nome de objetos concretos. Mesmo estando escrita em um idioma que o leitor domina, podem existir algumas palavras que o leitor nunca as visualizou em seu uso prático, deste modo, quem desconhecer ao que se referem às palavras em questão, dificilmente conseguirá construir um sentido coerente para o que se lê neste contexto. É o nosso conhecimento linguístico também que faz com que nosso cérebro atribua sentido as palavras e conecte as demais em uma frase, por exemplo, para que o sentido seja construído, isto é, a segmentação, uma espécie de “ordenação inconsciente” do que se lê para que faça sentido. Algo que conecta as palavras umas as outras para que eles digam algo, façam sentido em uma frase.

Outro conhecimento que compõe o conjunto de conhecimentos prévios, como destacado no início deste capítulo é o conhecimento textual. Ele diz respeito à estrutura do texto, como tipo e gênero por exemplo. A partir do momento em que conhecemos um determinado gênero textual, poderemos prever que características o constituirão e se tornará algo familiar e previsível.

Em relação aos componentes da narrativa padrão ou narrativa canônica teria pelo menos as seguintes partes essenciais: cenário ou orientação onde são apresentados os personagens, o lugar onde acontecem os fatos, enfim, o pano de fundo da história; complicação, que é o início da trama propriamente dita, e resolução, o desenrolar da trama até seu fim. (KLEIMAN, 2004, p.17)

Já o conhecimento de mundo é o conhecimento de fatos, crenças, “verdades”, rituais cotidianos, experiências e etc., que vamos acumulando durante a nossa existência, podendo ser adquirido de maneira formal ou informal. Este conhecimento, que fica armazenado em nossa memória é chamado de esquema e pode ser ativado por “códigos” (palavras e expressões carregadas de significados próprios) que façam parte do universo de conhecimentos dos dois sujeitos envolvidos na ação comunicativa, para que se torne coerente, sendo estes autor e leitor ou interlocutores. É este conhecimento que vai tornar possível a realização de inferências. Segundo Kleiman (2004), este é um processo natural, automático no leitor proficiente.

A autora afirma que a definição de objetivos e as expectativas que o leitor tem em relação ao texto também são muito importantes para a construção dos sentidos do que se lê. A delimitação dos objetivos orienta e facilita a compreensão de um texto mesmo em um contexto desfavorável a leitura. Além disso, a definição de objetivos prévios para uma determinada leitura pode fazer com que leitores possam extrair dois sentidos diferentes de um mesmo texto, sendo ambos considerados possíveis e coerentes. Não podemos desconsiderar que o tipo de texto pode influenciar a determinação dos objetivos da leitura. Vale salientar que as leituras que realizamos por prazer, geralmente não apresentam outro objetivo que não o próprio prazer. Já os textos que lemos para determinados fins permitem a melhor fixação das informações nele apresentadas, já que a leitura é realizada com uma finalidade específica.

Muitos são os bônus proporcionados pela definição de objetivos para uma leitura, dentre eles o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, ou seja, um meio de controlar o desenvolvimento do próprio conhecimento. São as estratégias metacognitivas que nos permitem identificar que não conseguimos entender determinada parte de um texto e reler tal trecho intencionalmente para captar a ideia transmitida. Quando isto acontece significa que

fomos capazes de refletir sobre o nosso próprio conhecimento sobre o texto, concluir que a leitura inicial não foi suficiente e voltar a ler, talvez com mais atenção em um detalhe especificamente, que contribua para a nossa evolução na leitura. As estratégias metacognitivas vão se desenvolvendo ao longo da vida, sendo assim podemos entender que certamente, um adulto que pratica a leitura desde sua infância terá um maior controle sobre suas estratégias metacognitivas em comparação as crianças.

Além do desenvolvimento das estratégias metacognitivas, a delimitação de objetivos para leitura contribui com outro aspecto indispensável ao desenvolvimento da compreensão leitora, que é a formulação de hipóteses. A leitura não deixa de ser um processo de adivinhação, a começar pelas palavras, que em vez de ler letra por letra, lemos apenas partes das palavras (KATO, 2007.p.33) e (KLEIMAN, 2004. p.37) e já antecipamos o que está escrito. Isso é possível graças ao vocabulário visual que cada um possui, segundo Smith (1978 apud KATO, 2007) quanto mais eficiente for um leitor maior será este vocabulário e conseqüentemente mais fácil será o entendimento das palavras. Enquanto o leitor iniciante que possui esse vocabulário visual reduzido recorrerá com frequência a análise e síntese das palavras, ainda muito dependentes da decodificação e, portanto, recorrendo aos sons auditivamente familiares presentes nas palavras para que seja possível a compreensão do significado.

No entanto, ter um vocabulário visual e auditivo extenso pode até garantir uma leitura fluente, mas isso não é o mesmo que fazer uma leitura com compreensão. Até porque no processo gradativo de evolução do vocabulário visual o leitor em desenvolvimento precisa fazer um certo controle sobre o reconhecimento instantâneo de palavras para que elas possam realmente entrar nesse nicho visual, caso contrário, quando não ocorre um controle das pistas fornecidas para que se confirme ou descarte a hipótese de adivinhação levantada inicialmente sobre a palavra, conforme Kato (2007), podem ocorrer omissões, substituições e até acréscimos. Assim também acontece com o texto. O leitor pega algumas pistas, fornecidas pelo título, por exemplo, formula suas hipóteses e no decorrer da leitura vai confirmando ou descartando tais hipóteses. É essa adivinhação também que nos permite evoluir do estado de mera decodificação quando estamos iniciando no mundo da leitura, para a leitura propriamente dita, interpretativa, opinativa e crítica.

Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, e, na testagem de hipóteses estará reconstruindo uma estrutura textual; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando este conhecimento. São, todas essas, estratégias próprias da leitura que levam a compreensão do texto. (KLEIMAN, 2004 p.43)

Inicialmente é provável que a criança não tenha tanta facilidade de recorrer ao processo de formulação de hipóteses quanto o adulto, uma vez que é preciso compreender que elas são indispensáveis a compreensão do texto, porém devem ser considerados aos mesmo tempo flexíveis e possivelmente descartáveis. No entanto, o estímulo a formulação de hipóteses contribuirá para que o leitor iniciante comece a controlar de forma consciente seu próprio processo de interpretação do texto.

Para eficácia do esforço empenhado na compreensão textual, além dos elementos extralinguísticos, (já destacados anteriormente, como o contexto e os conhecimentos prévios), é de fundamental importância a consideração dos elementos linguísticos, um conjunto de regras e princípios que funcionam como um “combinado” no mundo da leitura, atuando como facilitadores da compreensão, através de seu caráter inconsciente e automático, após incorporado a prática do leitor.

Sendo a leitura uma vez conceituada como “uma interação a distância entre leitor e autor via texto” (KLEIMAN, 2004), “um processo de interação entre autor, leitor e texto” (SOLÉ, 1998, p.22) ou ainda “uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor” (KOCH, 2008, p.19), faz-se necessário destacar a importância dessa interação e sua implicação no processo de compreensão textual, tornando-a uma atividade de responsabilidade compartilhada entre ambos, o que não reduz sua complexidade, tendo em vista que neste tipo de interação não há oportunidade para que quando o leitor não consiga entender a intenção do autor, este último possa se explicar e dizer que “não era bem isso que pretendia informar”, por isto mesmo deve sempre optar pela clareza ao escolher suas palavras e expressões e por deixar pistas para que seu leitor possa compreender sua intenção. Já o leitor, por sua vez, deve esforçar-se para encontrar essas pistas, recorrendo aos seus conhecimentos prévios e acreditando na coerência do texto, em vez de ignorar tais pistas e julgar o texto incoerente.

Solé (1998) discute de maneira ainda mais profunda essa questão, quando aborda os modelos de leitura agrupados com destaque especial para o modelo interativo da leitura. Sendo respectivamente, modelo ascendente de leitura, onde o foco do processo é o próprio texto e a capacidade de ler é explicada pelo simples fato de conseguirmos decodificar. No segundo modelo, descendente, o foco está no sujeito, em seus conhecimentos prévios e recursos cognitivos que lhes fornecerão subsídios para que possa construir o sentido do texto. Neste modelo, acredita-se que quanto maior seja o volume de informações que o sujeito tiver sobre o assunto que vai ler, menos precisará se fixar, buscar no texto. Já no modelo interativo de leitura o foco não está nem exclusivamente no texto, tampouco no leitor. Neste último

tanto o processo ascendente quanto descendente ocorrem no momento da leitura, e de forma simultânea.

Entendemos aqui como aspectos cognitivos do processamento da leitura um conjunto de conhecimentos que facilitam ou permitem a compreensão do texto, fatores necessários a leitura e que contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora, tema que trataremos a seguir.

#### **4 O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA**

Segundo (WEISZ, 2015), Aprendemos a ler quando a leitura é o meio para fazermos alguma coisa. Pois bem, um longo caminho precisa ser percorrido pelos leitores iniciantes até que cheguem ao ponto de ler e compreender de forma eficaz o que se propôs ler. Neste capítulo pretendemos discorrer sobre os passos que fazem parte do processo de desenvolvimento da compreensão leitora.

A partir do estudo de vários textos que tratam sobre o tema em questão, constatamos que são inúmeros os aspectos pertinentes envolvidos neste processo. Partindo do princípio que “ler é compreender e que compreender é, sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender” (SOLÉ, 1998, p.44 ). Em primeiro lugar, é de suma importância destacar, segundo Koch (2008, p.21) que “A leitura e a produção de sentido são orientadas por nossa bagagem sociocognitiva”, sendo assim, quem somos, onde vivemos, o que conhecemos, está diretamente atrelada a nossa capacidade de compreensão.

No processo de construção de sentido do texto o leitor deve ter como principal objetivo assumir o perfil de leitor ativo, que conforme a (SOLÉ 1998 p. 40), é aquele “que processa e atribui significado aquilo que está escrito em uma página”, e para que se alcance tal objetivo, é indispensável o controle da própria compreensão, o que pode ser conseguido pelo uso da metacognição. A definição dos objetivos como já destacamos no capítulo anterior, também é imprescindível nesse percurso. “O fato de saber por que fazemos alguma coisa [...] é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança com garantias de êxito.” (SOLÉ, 1998, p.42). Koch (2008 p.19) também comunga deste pensamento quando afirma que “são, [...] os objetivos do leitor que nortearão o modo da leitura”.

Além disso, é muito importante que consideremos a leitura como uma atividade significativa, é preciso que a vejamos como algo que faça sentido para nós. Mas tudo isso só se torna possível se o leitor iniciante, independente de ser criança ou adulto, conseguir se enxergar como um ser capaz, caso contrário, pode retroceder no processo e trilhar um caminho oposto ao que se almeja, e daí a leitura poderá adquirir um caráter negativo, mais complexo e desafiador do que realmente o é, podendo trazer prejuízos e atrasos ao processo.

Para Solé (1998), também é muito importante que a atividade seja motivadora por si só. A autora reconhece que em uma sala de aula composta por alunos das mais variadas personalidades e gostos, é muito difícil propor uma atividade de leitura que contemple ao mesmo tempo as expectativas dos alunos e ainda esteja atrelada aos objetivos traçados pelo professor. Porém, a forma como este apresenta a atividade para a turma exerce forte influência e fará toda diferença, uma vez que é a motivação algo cultivável. Para isso o texto em questão deve ser desconhecido, para que o aluno sintam-se convidados a construir um sentido para ele, conhece-lo. Deve ainda ser compatível com o nível de conhecimentos prévios que ele possui, para que não se torne algo demasiadamente complexo e conseqüentemente desmotivador.

A postura dos adultos leitores competentes e, portanto, modelos a serem seguidos pelos leitores iniciantes, pode ser um divisor de águas. Para Garton e Pratt,(1991 apud SOLÉ, 1998), a postura dos adultos de maneira geral, para com as crianças é muito desestimulante quando se fala do desenvolvimento da escrita. Quando se lê ou se escreve algo de forma não convencional as crianças são prontamente e rigidamente corrigidas, o que as impede de testar, de praticar para que se aperfeiçoem e adquiram seguranças em suas suposições. É como se não tivessem o direito de errar, não no que diz respeito a leitura e a escrita, diferente de outras áreas do desenvolvimento consideradas menos importantes. Quando as crianças desenham algo, e dizem que é a mãe, por exemplo, por mais feio e irreal que pareça sempre são estimuladas, escutando um sonoro -ai que lindo!, ou – E onde estão os braços da mamãe? Incentivando assim o desenvolvimento do desenho. Na mesma oportunidade os autores ainda questionam: “Por que tudo é diferente no caso da escrita precoce?”. Apesar da citação abaixo abordar a questão da escrita, também é muito pertinente a questão da leitura.

Quando a criança está nas primeiras etapas da escrita e soletra incorretamente todas ou quase todas as palavras (...), os adultos ficam muito preocupados e a verdade é que impedem que as criança escrevam ou a desanimam. Esta reação é extremamente surpreendente porque não reagimos deste modo em outras áreas do desenvolvimento. (GARTON e PRATT,1991; 198-199; apud SOLÉ, 1998, p. 58.)

O processo de desenvolvimento da compreensão se dá por meio da utilização de várias estratégias que muitas vezes são utilizadas ao mesmo tempo. Contudo, para que a criança recorra a tais estratégias, antes é necessário que ela as teste, as conheça, pratique-as, tenha oportunidade de errar para construir seu conhecimento. Sendo assim, as estratégias devem não apenas ser estimuladas, mas também ensinadas. Não podemos esperar que a criança faça algo que não foi ensinada a fazer. Para atingir tal feito, os professores devem considerar que o processo de desenvolvimento da compreensão é um processo complexo, porém sem subestimar as habilidades das crianças, nem tampouco determinar um tempo para que comecem ter acesso ao processo (apenas no início do ensino fundamental, por exemplo). Também é de extrema relevância garantir o contato da criança com o uso funcional da leitura. Por isto, mesmo antes de a criança saber ler no sentido convencional, a compreensão da leitura já deve ser trabalhada. Nas palavras de Smith (1991),

No início – e em qualquer outra ocasião, quando for necessário – a leitura deve ser feita para elas. Antes que as crianças adquiram alguma competência na leitura, tudo terá que lhes ser lido, mas à medida que sua habilidade expande-se, apenas precisam de auxílio, uma oportunidade para enganjarem-se em demonstrações de leitura. (SMITH, 1991, p. 237)

Ainda para o autor “(...) o que torna a leitura compreensível para as crianças é a facilitação, por parte do professor, do uso da informação não-visual” (anteriormente mostrada) Acrescenta que, o professor além de evitar materiais ou atividades que pareçam absurdos às crianças, deve encorajá-las ativamente a fazer previsões, a compreender, a saborear o texto. Portanto, é papel do professor “(...) garantir que as crianças tenham demonstrações adequadas da leitura sendo usadas em finalidades evidentemente significativas, e ajudar os alunos a satisfazerem, por si mesmos, estas finalidades” (SMITH, 1991, p. 246-247).

Sobre as estratégias de leitura, segundo Solé (1998), existem várias descrições. Seguindo a visão da autora as estratégias de leitura são aqui entendidas particularmente, como uma maneira personalizada, normalmente automática e inconsciente (exceto quando há algum obstáculo imprevisto que impeça nossa compreensão, e daí precisamos disponibilizar mais tempo e atenção para solucionar tal problema.), para construção do significado do que se lê, guiadas pelos objetivos que se tem. Apesar de o ensino de estratégias serem essencial para o desenvolvimento da compreensão leitora, não devemos restringir o conceito de estratégias a uma lista de atitudes a serem tomadas para que se leia com compreensão, pois as estratégias

são muito superiores a esta ideia. Devemos nos dedicar a entender e também a ensinar muito mais, ao que o uso delas pode proporcionar do que nos limitar a um mero conceito.

A autora citada no parágrafo anterior afirma ainda que as estratégias de leitura se dividem em três grupos: estratégias para antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. E que estas devem oferecer subsídios para que o leitor possa resolver de forma autônoma os obstáculos da leitura. Neste caso, utilizar estratégias de leitura, significa saber por que estamos lendo algo, afinal de contas ninguém lê para nada, lemos com algum objetivo; para nos informar, nos divertir, conhecer mais sobre algo ou alguém etc. .Implica também em fazer um levantamento sobre o que já se sabe sobre o texto, identificar as principais informações contidas nele, que contribuirão para alcance seu objetivo de leitura, se autoquestionar sobre a coerência do texto e confrontar com o que pensa, verificar também se compreende o que está lendo conforme for se adiantando nos parágrafos, e ser capaz de inferir, estabelecer hipóteses coerentes, pertinentes a junção do que já sabia com o acréscimo das informações que teve acesso através da leitura em questão.

Por fim, as questões de leitura devem servir tanto para avaliar as dificuldades de compreensão leitora quanto como mediadoras para a construção do conhecimento, como mostra Kleiman (2001 apud MACHADO, 2002, P. 45-46):

Antes da leitura, a pergunta tem a função de: 1 – Explorar e activar o conhecimento linguístico, textual, discursivo e temático do aluno; 2- Ensinar características formais do texto (enquanto concretização de um género) desde que elas sejam relevantes para entender o texto seleccionado. Após a leitura pelo aluno, a pergunta tem a função de: 1 - Verificar se há problemas de compreensão que tornam o texto ilegível para o aluno e; (2) ajudar o aluno a construir um sentido global, fazendo inferências que integrem aspectos explícitos (elementos presentes no texto) e aspectos implícitos (elementos nas entrelinhas que remetem ao conhecimento sociocultural do leitor).

## **5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

O ensino da leitura enfrentou desde suas origens muitas mudanças, tanto na forma de se pensar o foco do processo de ensino quanto em relação à definição do conceito de leitura e de aluno. Cada época construiu uma concepção de leitura a qual orientava as práticas de ensino. Estas concepções seguem uma evolução que vão desde enxergar a leitura como mera decodificação até entendê-la como uma construção de sentido para o que se leu com base em todos os elementos envolvidos no processo de leitura: leitor e o conjunto de conhecimentos prévios que carrega consigo, autor, a interação entre estes, o contextos no qual estão inseridos,

sendo que este “sentido” a ser construído não é imutável, podendo ser reelaborado, ampliado, questionado e até mesmo contestado

Diferentes modos de se entender a leitura geraram diferentes formas de se entender como deveria ser conduzido seu ensino, gerando certa instabilidade. Isto pode explicar a origem de tantas divergências nas práticas de ensino da leitura e conseqüentemente, tantos desafios e obstáculos que dificultam o objetivo do Ensino Fundamental no que tange a leitura.

Observamos que o desenvolvimento da competência leitora se consolida por meio do desenvolvimento de um conjunto de estratégias tanto cognitivas quanto metacognitivas. Para tanto o professor deverá atuar, no primeiro caso, como um facilitador uma vez que as estratégias cognitivas não podem ser ensinadas, selecionando material de leitura compatível ao nível de compreensão do aluno a partir da verificação de seus conhecimentos prévios. E no segundo caso oferecer condições para que gradativamente ele consiga ler autonomamente, definindo objetivos de leitura, fazendo levantamento de hipóteses e as testando no decorrer da atividade.

Não foi possível entender como de fato as práticas de ensino da leitura tem interferido no processo de desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que não fomos a campo, porém foi possível inferir, confrontando as informações oferecidas pela literatura com nossas vivências pedagógicas que as práticas desenvolvidas atualmente não vêm influenciando tal desenvolvimento visto que as práticas estão mais voltadas a avaliar o que se leu do que realmente ensinar como se ler. A verdade que não se ensina a ler com compreensão, se cobra que o aluno demonstre uma habilidade que não lhe foi ensinada como se fosse algo nato. São raras as práticas de atividades prévias a leitura em relação à compreensão, não se faz levantamento de conhecimentos prévios tampouco de hipóteses. Apesar de nos planos de aula constarem tempo reservado a leitura e a própria estrutura da escola disponibilizar tal espaço, não há espaço para o ensino da leitura para que se leia.

Apesar da evolução nos estudos sobre como se aprende a ler, os resultados do ensino da leitura durante o Ensino Fundamental no Brasil não vêm sendo positivo /satisfatório. Daí uma sugestão de proposta para uma futura pesquisa seria observar na prática quais são as concepções de leitura que vem sustentando a prática do ensino de leitura em sala de aula, e como estas têm influenciado no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

O trabalho foi bastante relevante, no sentido particular por sanar várias dúvidas em relação aos questionamentos existentes antes de sua realização no que diz respeito a como proceder enquanto professora do Ensino fundamental de modo a contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora, o que acreditamos ser de grande valia para

professores como um todo que se interessam pelo tema ou que não estão satisfeitos com os resultados de suas práticas, que apesar de todo esforço e dedicação ao ensino da leitura não tem almejado os objetivos previstos e não conseguem entender o motivo.

## ABSTRACT

One of the main objectives of the fundamental education is the development of the reading comprehension, however this has not been evidenced in the teachers' report. In order to understand how this process occurs and to identify the main bottlenecks that motivate the dissatisfactions reported by the teachers for failing to achieve this goal for a significant portion of the students within this segment, we seek support in reading literatures that approach the subject in question and we conclude that such development is directly linked to the process of acquisition of cognitive and metacognitive strategies. In addition, we verified that there are several conceptions of teaching and reading, which have sustained the teaching practices from the beginning to the present. We also infer that the conceptions of reading that have supported current practices have not favored the development of reading comprehension much less of reading strategies, essential to the development of such comprehension.

Keywords: Elementary education. Reading comprehension. teaching. Conceptions of reading.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL.** Ministério da Educação, **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**, Documento de apresentação, Brasília, 2001.

**BRASIL.** Ministério da Educação. **Programa de Formação de professores alfabetizadores; Pontuação: a gramática da legibilidade.** módulo 3, Brasília 2002.

**CASTRO.** Rosana Lourdes de. **Concepções e práticas de leitura de formandos em Letras.** São Paulo, 2007. Disponível em <[www.teses.usp.br/teses/disponiveis](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis)>. Acesso em set. de 2018

**KATO,** Mary Aizawa . *O aprendizado da leitura*, 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

**KLEIMAN,** Ângela. **Texto e leitor:** Aspectos cognitivos da leitura, 10ª ed., Campinas-SP: Pontes 2007.

**KOCH,** Ingedore Villaça. **Ler e compreender:** Os sentidos do texto/ Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. 2 ed., 2ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2008.

**MACHADO**, Elizabeth Márcia Ribeiro. **Lendo e compreendendo**: uma experiência com 5ª série. 2002. 181 fls. Tese (Doutorado).– UNICAMP. Instituto de estudos da linguagem. São Paulo. Pdf.

**MORATTI**, Maria do Rosário Longo. *História dos métodos de alfabetização no Brasil*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>> Acesso em out. de 2018.

**O GLOBO**: *Crianças terão que ser alfabetizadas mais cedo, segundo base curricular* (06/04/2017). Disponível em <<https://oglobo.globo.com>> acesso em nov. 2018

**SHIGUNOV NETO**, Alexandre e **MACIEL**, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro**: algumas discussões. Educ. rev. [online]. 2008. Disponível em: <<https://www.researchgate.net>> Acesso em. Mai.2018

**SILVA**, Ezequiel, Theodoro da. **Concepções de leitura e suas conseqüências no ensino**. Perspectivas: Florianópolis, v 17, n. 31, p 11-19, /jun. 1999.

**SMITH**, Frank. **Compreendendo a Leitura**: Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler. Tradução Daise Batista. 2 edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

**SMITH**, Frank. **Leitura Significativa**. Trad. Beatriz Afonso Neves. 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

**SOLÉ**, Izabel. **Estratégias de leitura**./ Tradução. Cláudia Schilling- 6ª ed, Porto Alegre: Artemed,1998

**WEISZ**, Telma. **Duas perguntas sobre leitura na escola para Telma Weisz**, 2015. Disponível em:<<https://www.youtube.com>>Acesso em: nov. 2018.