



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO GERAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATU SENSU
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**AS HABILIDADES DE LEITURA E AS EXIGÊNCIAS DA PROVA BRASIL:
Um olhar reflexivo sobre as dificuldades de compreensão textual no 5º ano do
Ensino Fundamental**

Edilene Brito de Lima Silva

CAMPINA GRANDE – PB
JANEIRO/2014

Edilene Brito de Lima Silva

**AS HABILIDADES DE LEITURA E AS EXIGÊNCIAS DA PROVA BRASIL:
Um olhar reflexivo sobre as dificuldades de compreensão textual no 5º ano do
Ensino Fundamental**

Monografia apresentada a Universidade Estadual da Paraíba como requisito básico para conclusão do Curso de Especialização *Lato Sensu* “Formação de Professores da Educação Básica”.

Orientadora - Prof.^a Msc. Eliane Brito de Lima
– PMCG/FURNE-UNIPÊ

CAMPINA GRANDE– PB
JANEIRO/2014

É expressamente proibida 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 da dissertação.

S586h Silva, Edilene Brito de Lima.

As habilidades de leitura e as exigências da Prova Brasil [manuscrito] : um olhar reflexivo sobre as dificuldades de compreensão textual no 5º ano do Ensino Fundamental / Edilene Brito de Lima Silva. - 2014.

36 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Formação de Professores da Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Ma. Eliane Brito de Lima, Departamento de Educação".

1. Formação do leitor. 2. Leitura. 3. Prática pedagógica. I. Título.

21. ed. CDD 372.4

Edilene Brito de Lima Silva

**AS HABILIDADES DE LEITURA E AS EXIGÊNCIAS DA PROVA BRASIL:
Um olhar reflexivo sobre as dificuldades de compreensão textual no 5º ano do
Ensino Fundamental**

Monografia apresentada a Universidade Estadual da Paraíba como requisito básico para conclusão do Curso de Especialização *Lato Sensu* “Formação de Professores da Educação Básica”.

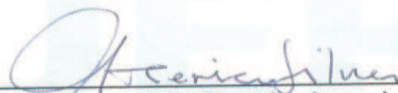
Aprovado em: 20 / 02 / 2014.



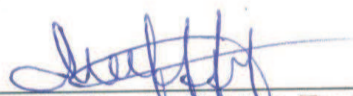
Profª Msc Eliane Brito de Lima - PMCG/FURNE-UNIPÊ
ORIENTADORA



Profª. Dra. Paula Almeida de Castro / UEPB
(Examinadora)



Prof. Dr. Alessandro Frederico da Silveira/ UEPB
(Examinador)



Profª. Dra. Morgana Lígia de Farias Freire/ UEPB
(Examinadora)

A minha família que está sempre a me incentivar para prosseguir na caminhada acadêmica e atingir novos objetivos profissionais.

AGRADECIMENTOS

A Deus – Por toda confiança em mim depositada... Por me encher sempre de esperança, dando-me força e vontade para prosseguir na caminhada.

Aos meus pais – Pelo dom da vida e por todo o seu esforço para me encaminhar na vida acadêmica.

Aos familiares mais próximos – esposo, sogra e filha – Por partilharem comigo os momentos mais difíceis, sendo sempre fonte de estímulo e motivação.

Aos mestres/as – A todos/as aqueles/as que partilharam conosco os seus conhecimentos, ajudando-nos a crescer nos sentidos pessoal e profissional.

A professora-orientadora Eliane Brito - Por ser sempre a minha força e exemplo de perseverança, pelo empenho e dedicação demonstrados nesta tarefa.

As amigas e companheiras de trabalho – Que com palavras de estímulo também me deram força e apoio para continuar em busca desta conquista.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para realização deste trabalho.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”
Paulo Freire

RESUMO

O processo de aquisição da leitura é contínuo e requer estímulo e motivação, a partir do oferecimento de um ambiente favorável para o desenvolvimento da leitura de forma prazerosa. Para que a criança se torne uma boa leitora precisa do exemplo e da convivência com a diversidade textual, o que, nem sempre, faz parte do seu cotidiano. Em nossa prática pedagógica encontramos na escola muitas crianças que decodificam o que está escrito, mas não demonstram compreensão textual ao final da leitura. Consideramos ser grande a responsabilidade da escola como responsável pela aquisição da leitura como instrumento de acesso ao conhecimento, o que exige do/a professor/a criatividade e competência para que possa atender às dificuldades de leitura existentes na sala de aula. Atualmente, novas habilidades são exigidas dos/as alunos/as que, desde cedo, se deparam com a PROVA BRASIL, levando o/a professor/a a refletir sobre sua prática pedagógica, no sentido de enriquecer as práticas de leitura, aproximando-as da vida cotidiana dos/as alunos/as. O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre a importância da mediação do/a professor/a no processo de construção da leitura e sua contribuição para superação das dificuldades de compreensão textual no 5º ano do Ensino Fundamental. Corresponde a uma pesquisa bibliográfica focada no ensino da leitura e no processo de compreensão textual, enfatizando as estratégias de leitura como procedimentos ou ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente e procura, de forma mais específica, apresentar as habilidades de leitura exigidas atualmente pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, através da PROVA BRASIL, bem como possíveis estratégias de ensino para alcançá-las; o que realça a importância do tema na atualidade e subsidia os/as professores/as para uma prática pedagógica mais eficiente e eficaz.

Palavras-chave: Leitura. Competência leitora. Estratégias de leitura.

ABSTRAT

The process of reading acquisition is continuous and requires stimulation and motivation, from offering a favorable environment for the development of reading in a pleasant way. So that the child becomes a good reader needs of example and familiarity with the textual diversity, which, not always a part of their daily lives. In our teaching practice, we found that many children in school decode what is written, but do not demonstrate reading comprehension at the end of reading. Consider to be a major responsibility of the school to be responsible for acquisition of reading as a means of access to knowledge, which requires creativity and competence of the teacher so that you can meet the existing difficulties of reading in the classroom. Currently, new skills are required of students who, early on, they encounter PROOF BRAZIL, leading teachers to reflect on their practice in order to enhance the reading practices, bringing them closer to the daily life of students. This paper aims to discuss the importance of teacher mediation in the construction of reading and its contribution to overcoming the difficulties of reading comprehension in the 5th year of elementary school process. Corresponds to a literature search focused on the teaching of reading and text comprehension process, emphasizing reading strategies or procedures as necessary tools for the development of proficient reading and looking, more specifically, the present reading skills currently required by the System Assessment of Basic Education by PROOF BRAZIL, and possible teaching strategies to achieve them, which underlines the importance of the topic today and subsidizes teachers for more efficient and effective pedagogical practice.

Keywords: Reading. Reading competence. Reading strategies

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1.O ENSINO DA LEITURA E O PROCESSO DE COMPREENSÃO TEXTUAL	12
1.1 O PROCESSO DE LEITURA NUMA PERSPECTIVA INTERATIVA.....	12
1.2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E AS DIFICULDADES DE COMPREENSÃO	14
1.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM	15
2. AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA	19
2.1 O QUE SÃO ESTRATÉGIAS DE LEITURA?.....	19
2.2 DIFERENTES ESTILOS E INTENÇÕES DE LEITURA.....	21
3. A PROVA BRASIL E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	24
3.1 O QUE É A PROVA BRASIL?	24
3.2 O PAPEL DO/A PROFESSOR/A NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA.....	25
3.3 ASPECTOS FUNDAMENTAIS NO TRABALHO COM A LEITURA.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	35

INTRODUÇÃO

O processo de aquisição da leitura é contínuo e requer estímulo e motivação, a partir do oferecimento de um ambiente favorável para o desenvolvimento da leitura de forma prazerosa. Para que a criança se torne uma boa leitora precisa do exemplo e da convivência com diferentes portadores de textos, o que, nem sempre, faz parte do seu cotidiano.

Em nossa realidade de escola pública sabemos que a maior parte das crianças não dispõe de um ambiente familiar que estimule a prática da leitura, considerando que muitos pais são analfabetos e não exercitam a leitura em seu dia-a-dia, bem como não possuem condições e até interesse de oferecer aos seus filhos materiais como revistas, livros, jornais, gibis, etc, que possam incentivar e/ou estimular a leitura.

Em nossa prática pedagógica encontramos na escola muitas crianças que decodificam o que está escrito, mas não demonstram compreensão do texto ao final da leitura. Assim, é grande a responsabilidade da escola como responsável pela aquisição da leitura como instrumento de acesso ao conhecimento, o que exige do/a professor/a criatividade e competência para que possa atender às dificuldades de leitura existentes na sala de aula.

Tradicionalmente o ensino da Língua Portuguesa privilegiou o estudo da forma em detrimento do sentido e da função sociocomunicativa, comprometendo o processo de compreensão mais amplo, bem como a discussão e a livre expressão do entendimento da criança. O estudo da língua aparecia como um sistema de regras que, uma vez aprendido, habilitaria automaticamente o aluno a ler e a escrever bem, o ensino era mais mecânico e decorativo. Hoje, novas habilidades são exigidas dos/as alunos/as que, desde cedo, se deparam com a PROVA BRASIL, levando o/a professor/a a refletir sobre sua prática pedagógica, no sentido de enriquecer as práticas de leitura, aproximando-as da vida cotidiana do/a aluno/a.

Como professora da rede municipal de Campina Grande e reconhecendo o papel do/a professor/a como mediador/a do processo de construção da leitura, definiu-se para este trabalho, os seguintes questionamentos:

- Até que ponto a mediação do/a professor/a pode favorecer o processo de construção da leitura, contribuindo para superação das dificuldades de compreensão textual no 5º ano do Ensino Fundamental?

- Que alternativas pedagógicas podem ser utilizadas pela escola para superar a dificuldade de compreensão textual presente entre os/as alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental?

- De que maneira a escola pode organizar o trabalho de leitura, considerando as habilidades exigidas atualmente pela PROVA BRASIL?

Devemos compreender que o ato de ler como um processo dinâmico, que prioriza a formação do leitor, não depende exclusivamente da escola, mas cabe a ela uma grande parcela de responsabilidade. Muitas escolas, porém, não trabalham a leitura dentro dessa perspectiva mais ampla, limitando-se à leitura do escrito e esquecendo a “leitura do mundo” que a criança faz em seu dia-a-dia. Embora seja importante a decodificação do escrito, a prática de leitura deve estimular a interpretação e discussão dos textos lidos, aparecendo sempre de forma contextualizada com a realidade.

Reconhecemos que a leitura é importante para o convívio na sociedade e consideramos a compreensão da leitura essencial para o desempenho de atividades do dia-a-dia. Por isso, justifica-se o interesse por esta temática no sentido de ampliar os conhecimentos e favorecer a prática pedagógica, enquanto professora da rede municipal de Campina Grande, atuante no 5º ano do Ensino Fundamental. Sabemos que na realidade da escola pública as dificuldades de leitura são freqüentes e buscamos encontrar subsídios para uma prática mais eficaz, podendo atuar de forma mais significativa como mediadora no processo de construção da leitura por parte dos/as alunos/as, preparando-os melhor para realização da PROVA BRASIL.

Definimos os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL:

- Investigar a importância da mediação do/a professor/a no processo de construção da leitura e sua contribuição para superação das dificuldades de compreensão textual no 5º ano do Ensino Fundamental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Verificar o papel do/a professor/a no processo de construção da leitura e suas possíveis contribuições para superação das dificuldades de compreensão dos alunos;
- Conhecer alternativas pedagógicas para superação da dificuldade de compreensão textual no 5º ano do Ensino Fundamental;
- Refletir sobre as habilidades de leitura exigidas pela PROVA BRASIL, confrontando-as com a nossa realidade escolar.

O presente trabalho discorre sobre a dificuldade de compreensão textual por parte dos/as alunos/as, correspondendo a uma pesquisa bibliográfica que buscou responder as indagações levantadas em nossa problematização, a partir de autores/as que abordam a temática e procura, de forma mais específica, apresentar as habilidades de leitura exigidas atualmente pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica, através da PROVA BRASIL, bem como possíveis estratégias de ensino para alcançá-las; o que realça a importância do tema na atualidade e subsidia os/as professores/as para uma prática pedagógica mais eficiente e eficaz.

O trabalho está estruturado em três partes, abordando inicialmente sobre “O ensino da leitura e o processo de compreensão textual”, onde refletimos sobre o ato de ler num contexto mais amplo e destacamos a “leitura de mundo” como essencial à prática pedagógica. Em sequência tratamos sobre “As estratégias de leitura e o desenvolvimento da competência leitora”, evidenciando a importância da interpretação ou atribuição de sentido àquilo que se lê e, posteriormente, apresentamos uma breve síntese do documento de orientação aos professores para o SAEB/PROVA BRASIL (BRASIL, 2009, 2011), no qual fundamentamos todo o nosso trabalho junto ao 5º ano do Ensino Fundamental, considerando-se as exigências e orientações pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa.

Por fim, tecemos as considerações finais, refletindo sobre a nossa prática pedagógica a partir da teoria estudada, destacando os pontos positivos do trabalho realizado e apresentando as dificuldades e/ou desafios a serem superados diante da realidade vivenciada.

1. O ENSINO DA LEITURA E O PROCESSO DE COMPREENSÃO TEXTUAL

1.1 O PROCESSO DE LEITURA NUMA PERSPECTIVA INTERATIVA

De acordo com os estudos realizados, a escola precisa resgatar o sentido da leitura como apreensão da realidade que se revela através de várias linguagens; também o aspecto dinâmico do processo de leitura que envolve o diálogo do leitor com o texto; e a possibilidade de fazer emergir desse diálogo do leitor com o texto, a expressão individual e diferenciada desse leitor.

Segundo Mauro e Ivamoto (1988), ao falarmos em ato de ler um ‘texto’ implica não só compreender o seu significado, mas trazer para esse texto nossa visão de mundo. E que é função básica da escola ensinar a ler e escrever, porém, ela vem negligenciando a importância da interdependência entre a leitura do escrito e a ‘leitura do mundo’.

Tal proposta parece ambiciosa, mas, na ótica das autoras, torna-se possível, pois a criança independentemente do domínio da palavra escrita, já é capaz de falar sobre suas experiências e o mundo que a rodeia, e isso se chama leitura da realidade, o que dará ensejo na escola, a um trabalho conjunto com outras áreas do currículo.

Esse trabalho conjunto propiciará o diálogo da criança com a realidade o que a fará utilizar diferentes meios de expressão, como: relatos orais, participação em jogos dramáticos, utilização de mímica, dança, música e desenho, propiciando a manifestação dessa ‘leitura do real’. O que deve, também, introduzir a criança no mundo do escrito e ascender a outras visões de mundo modificando sua própria realidade. Esse processo lento e gradual de aquisição da leitura do escrito não se deve restringir apenas a uma mera decodificação dos signos lingüísticos, mas também, abranger o processo dinâmico de compreensão. Pois, segundo Martins (apud MAURO; IVAMOTO, 1988, p. 19), ‘decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível’.

A iniciação da criança na leitura do escrito deve ser através do contato com pequenos textos nos quais as palavras são constantemente repetidas e as ilustrações ocupem um espaço equivalente ou maior que o texto escrito.

Conforme Mauro e Ivamoto (1988), a possibilidade de interação com textos maiores e mais complexos é conseguida à proporção que a criança adquire fluência e velocidade no ato de decodificação.

O/A professor/a deve selecionar material de leitura de acordo com as características e necessidades de seus/suas alunos/as e estimular as crianças a escolher

livremente o que deseja ler. Os textos selecionados não devem apresentar uma linguagem muito distante daquela que a criança utiliza ou até mesmo quebra de seqüência cronológica, etc. É importante também que sejam selecionados textos que inspirem questionamentos dando à criança a oportunidade de pensar e dar respostas divergentes.

Para facilitar a compreensão dos/as alunos/as o/a professor/a deve estabelecer situações abertas e flexíveis, abrindo caminhos para interação aluno-texto. O/A professor/a não deve tolher a liberdade de o/a aluno/a fazer sua própria leitura nem deve impor a sua leitura, mas sim valorizar cada uma dessas leituras.

Como aponta Martins (2006, p. 22), o conceito de leitura não pode ficar limitado à decifração da escrita. Por tradição, o processo de aquisição da leitura está ligado à “formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural”.

Numa perspectiva interativa, quando o leitor se depara com um texto, os elementos que o compõem (letras, palavras, frases, imagens, etc) geram nele uma série de expectativas e o conduz a um nível ascendente de compreensão, a partir das informações que lhes são apresentadas. Assim, “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (SOLÉ, 1998, p. 24).

Ressalta-se, portanto, a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão.

A nossa perspectiva é a de que, para ler, faz-se necessário dominar as habilidades de decodificação e apreender estratégias de leitura que favoreçam o processo de compreensão textual.

1.2 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E AS DIFICULDADES DE COMPREENSÃO

O processo de leitura precisa garantir que o leitor compreenda o texto e que possa ir construindo uma idéia própria sobre o seu conteúdo, extraindo dele o que mais lhe interessa e que atende aos seus objetivos.

Coelho e José (1989) afirmam que o sucesso da criança na aprendizagem da leitura e da escrita depende do seu amadurecimento fisiológico, emocional, neurológico, intelectual e social. “A criança aprende naturalmente a falar a linguagem do grupo em que vive. À escola cabe desenvolver a linguagem oral que o aluno traz, através da atividade pedagógica que deve garantir a aprendizagem da leitura e da escrita” (COELHO; JOSÉ, 1989, p. 75).

Quando se fala das dificuldades de leitura e escrita é muito importante que sejam questionadas as condições da criança que a inicia, verificando se ela já adquiriu suficiente desenvolvimento físico, intelectual e emocional, bem como todas as habilidades e funções necessárias para aprender.

Segundo Poppovic (apud COELHO; JOSÉ, 1989, p.76), “a fala, a leitura e a escrita não podem ser consideradas como funções autônomas e isoladas, mas sim como manifestações de um mesmo sistema que é o sistema funcional de linguagem”.

Fatores físicos, psicológicos e emocionais, inerentes ao próprio indivíduo ou estimulados pela realidade devem ser observados durante a iniciação da criança no processo de alfabetização, pois a leitura, assim como a fala, não é bem um comportamento natural e precisa de cuidados porque conta, também, os fatores culturais, econômicas e políticos inseridos na realidade da criança.

Ainda de acordo com Coelho e José (1989) a compreensão do que é lido pode ocorrer em três níveis: o literal, o inferencial e o crítico.

- *Literal* – compreende-se apenas o que está contido no texto.
- *Inferencial* – a compreensão vai além do que está no texto; é baseada também na vivência do leitor.
- *Crítico* – o autor faz uma análise do texto e questiona o escrito através dos seus referenciais internos.

Os problemas na compreensão de um texto são basicamente os seguintes:

- *Leitura silabada*, pois impede a retenção do texto.

- *Deficiência de vocabulário oral e visual*, porque ele não consegue enxergar de maneira global o que está sendo lido.

- *Utilização errônea dos sinais de pontuação*, modificando a lógica e a velocidade de interpretação do texto.

- *Incapacidade de seguir instruções e reter idéias*, o que dificulta a ligação com eventos e experiências anteriores.

Fundamentadas em Monteiro (2004, p. 76) vimos que:

Ao tentar ler o mundo e escrever sua própria história, o sujeito se depara com códigos gráficos que simbolizam mensagens, informações necessárias para a aprendizagem do mundo em que está inserido. A não codificação e interpretação desses códigos impedem o sujeito de avançar em sua formação acadêmica.

Portanto, a compreensão da leitura vai além da decodificação, exigindo do aprendiz o exercício da análise e interpretação para que consiga expressar o seu entendimento em relação ao texto lido.

1.3 AS PRÁTICAS DE LEITURA E SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM

Quando se trata do ensino, é importante considerar que, apesar das crianças já possuírem uma série de conhecimentos prévios favoráveis ao processo de aquisição da leitura, o tipo de instrução e/ou orientação que elas receberem influenciará decisivamente no desenvolvimento das habilidades e competência leitora.

Conforme Borges (2001) citado por Monteiro (2004, p. 79), “tradicionalmente, a pedagogia da leitura se preocupa muito mais com o ensino do que com a aprendizagem, ou seja, com as questões ligadas à transmissão e com os procedimentos do professor, não ensinando em seus estudos as questões relativas aos processos de assimilação do aprendiz”.

Muitos/as professores/as não conseguiram superar a prática de leitura formalista e mecânica, conduzindo os/as educandos/as à decoreba de signos lingüísticos, sem que se estabeleça uma relação de sentidos com “o mundo da criança”, ou com a sua realidade mais próxima.

De acordo com Martins (2006, p. 28):

O que é considerado matéria de leitura, na escola, está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro (seja de que espécie for) como o desencadeado pelo cotidiano familiar, pelos colegas e amigos, pelas diversões e atribuições diárias, pelas publicações de caráter popular, pelos diversos meios de comunicação de massa, enfim, pelo contexto geral em que os leitores se inserem.

Ampliar a noção de leitura, portanto, implica reconhecer que o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano, envolvendo uma série de processos vivenciados na realidade, em cada contexto sócio-histórico e cultural.

Retomando Monteiro (2004) vimos ainda que o organismo, o corpo, interferem na percepção, que por sua vez interfere na inteligência, no desejo e na aprendizagem, ou seja, a aprendizagem é um processo global que envolve todo o organismo. Na verdade temos necessidade de aprendizagens significativas, porque só o que é significativo permanece em nossa memória por longo prazo.

Ainda de acordo com Borges citado por Monteiro (2004, p. 82) vimos que “[...] a compreensão é nesse caso, a garantia da memorização, ampliando sua eficiência sempre que a aquisição de novas informações estiver relacionada com o conhecimento prévio do sujeito”. Monteiro alerta que não é o ba – be – bi – bo - bu as primeiras letras que deverão ser apresentadas às crianças, mas as impressas nos rótulos das embalagens, nas páginas dos livros de histórias infantis, nos bilhetes, etc. para que ela sinta que aprender a ler é algo fascinante e necessário. Entretanto, em muitas salas de aula os textos são apresentados de forma mecânica, sem discussão sobre o tema, sem significação ou motivação para a criança; o que pode dificultar o processo de assimilação e compreensão por parte do/a aluno/a.

Borges também nos diz que:

[...] todo ato de leitura é sempre acompanhado de emoção, quer sejam, elas de curiosidade, interesse, excitação, consolo, alegria ou paz, quer sejam de ansiedade, medo ou aborrecimento. Em decorrência do envolvimento nessa gama e profundidade de emoções, as atitudes relativas à leitura podem tornar-se habituais, o que pode fazer com que a leitura seja desejada ou indesejada (MONTEIRO, 2004, p. 86).

Uma das maneiras para evitar problemas de aprendizagem é estabelecer diálogo com o aluno para que este possa entender o conteúdo e desperte o desejo de estudá-lo.

Sabemos que uma questão grave no processo ensino-aprendizagem é a falta de motivação dos alunos.

Práticas tradicionais, autoritárias, pouco valorizam as emoções dos sujeitos que, reprimidos, sem poder abrir a boca, inibem essas manifestações colocando em evidência a precária relação professor-aluno tão comentada na área pedagógica.

De acordo com Feil (1988 apud MONTEIRO 2004, p. 94), “o processo de aprendizagem é muito complexo porque nele implicam não só capacidade intelectual, mas também fatores de ordem social, emocional, perceptual, física e psicológica”. Em geral, a tendência predominante nas escolas é a de enfatizar somente as capacidades intelectuais, no entanto, nem sempre ocorre preocupação com as habilidades de interrogar, de procurar respostas, de repensar, de estabelecer relações, discriminar, reestruturar, etc.

Charmeux (2000) enfatiza a importância da percepção visual, incluindo um trabalho de inteligência, e do domínio de uma linguagem particular, a partir da variação de textos a ser trabalhada. Para todos aqueles que não são cegos, a leitura se faz com os olhos. Os dados da percepção visual são relacionados pelo cérebro com os saberes anteriores, a fim de permitir uma construção de significações em relação com o projeto de leitura. E, quanto mais rápida for a leitura, melhor compreendido e memorizado será o texto em questão.

De acordo com Charmeux (2000, p. 50) a velocidade de leitura depende de três fatores:

- *A capacidade de concentração intelectual*

Ela é muito fraca na maioria dos adultos e, surpreendentemente, pouco é feito na escola para desenvolvê-la. A pobreza do trabalho de exercitação do domínio corporal, muscular e respiratório resulta na deficiência de concentração intelectual dos alunos.

Por isso a importância da reafirmação da igualdade de todas as disciplinas de ensino.

- *A amplitude do campo coberto em cada fixação ocular*

A velocidade da leitura ocorre também por causa do reduzido número de fixações necessárias para ler a mesma página. Quanto maior for o campo visual, mais rápido o aluno chegará no final da página.

O leitor lento tem um campo visual reduzido e só percebe poucos detalhes ao mesmo tempo, suas fixações não se intercalam, se sua memória não for excelente ele não vai absorver grande coisa e a memorização será quase inexistente.

- *A firmeza de discriminação visual*

O olho não percebe todos os detalhes, mas aprende-se a se perceber os detalhes com importância. No entanto, esses detalhes importantes por diversas vezes são muito pequenos, limitados, por exemplo, uma letra ou assento.

Deve-se, portanto, orientar as crianças de modo que elas aumentem a sua acuidade visual e a fineza de discriminação.

“Vimos que a atividade perceptiva é necessariamente acompanhada de um trabalho mental que relaciona o que é percebido com o que é conhecido” (CHARMEUX, 2000, p. 51). A criança aprende, então, associando o que ela já sabe com as novas informações que vão sendo recebidas, ocorrendo assim o processo de assimilação do conhecimento.

Está claro, portanto, que a leitura vai além do texto e começa antes mesmo do contato com ele. De acordo com as inúmeras concepções de leitura presentes entre os/as estudiosos/as da Língua Portuguesa, o leitor assume atualmente um papel ativo, crítico-reflexivo e deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo.

2 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

2.1. O QUE SÃO ESTRATÉGIAS DE LEITURA?

As estratégias de leitura dizem respeito às diferentes formas utilizadas pelo leitor para facilitar a compreensão dos dados informativos que tem acesso através de um texto. Assim, os procedimentos adotados por cada um se diferenciam, uma vez que nem todos assimilam conhecimento da mesma forma. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, pois os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Um leitor competente busca, portanto, selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade ou aos seus interesses.

A leitura é uma atividade de amostragem, seleção, comparação e de confirmação pela qual o leitor seleciona uma amostra das pistas baseado no que vê e espera. Com base em Kleiman (2000), podemos, assim, caracterizar o processo de leitura como analítico, construtivo e estratégico. Analítico, porque a comparação se dá do todo para as partes, das unidades maiores para as menores; construtivo, porque o leitor está consciente dessas habilidades de leitura adquiridas; estratégico porque precisa ser construído a partir de alternativas que facilitem ou favoreçam a aprendizagem.

Além dessa natureza analítica o processo de leitura pode ser caracterizado como interativo, ou seja, exige o envolvimento dos conhecimentos do leitor com as informações do texto lido.

Segundo Kleiman (2000, p. 37)

A leitura envolve análises simultâneas em diferentes níveis da língua: - grafofônico, sintático, semântico. Esta análise não procede numa ordem rígida que parta da informação visual das letras para a interpretação do texto como um todo. Em vez disso, quando alguém lê, teoriza uma interpretação do que pode significar um segmento do texto a partir tanto da análise do que está impresso quanto de hipóteses mentais.

Dessa forma esses sistemas semânticos, sintático e grafofônico estão sempre disponíveis para o leitor tornando-se sempre necessário para decisões acerca do significado de unidades lingüísticas não havendo interação entre autor e leitor em unidades isoladas de informação. É o contexto que possibilita caminhar além do

significado literal de palavras ou frases, ou seja, é o contexto que possibilita a interpretação ou conhecimento do propósito do texto como um todo e do significado particular de determinadas frases.

Podemos assim dizer que o processo de leitura inclui sub-processos como a identificação ou determinação daquilo que o texto está dizendo e a interpretação ou atribuição de sentido à informação adquirida pela identificação. Portanto, essa atribuição de sentido dar-se através do relacionamento da informação ao conhecimento prévio do leitor.

Dessa forma os esquemas do leitor, seu conhecimento organizado do mundo interferem na compreensão, aprendizagem e retenção. Por isso a qualidade de compreensão é influenciada pelo ajuste entre o esquema do leitor e a informação contextual.

Neste sentido, enquanto as habilidades dizem respeito ao conhecimento do leitor de como fazer alguma coisa, as estratégias consistem no uso consciente dessas habilidades com vistas a alcançar determinado objetivo, ou seja, compreende a utilização da leitura, a aplicação prática dos conhecimentos. Assim, ler é a resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal e a leitura enquanto prática social passa a ser vista como um meio e nunca um fim em si mesma.

Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Para aprender as estratégias, o aluno deve associá-las a uma atividade de leitura significativa. Assim, é preciso assegurar situações de ensino de leitura em que se garanta uma aprendizagem interativa e significativa para o/a aluno/a.

Quando se trata de ensinar as estratégias responsáveis pela compreensão, o exemplo do/a professor/a é fundamental para o/a aluno/a, no sentido de que ele vivencia e assiste o/a professor/a quando este se depara com a leitura em seu cotidiano. Entendemos que é através do movimento entre teoria e prática em situações reais de leitura, que o professor poderá proporcionar o acesso ao conhecimento, tornando-se e formando leitores autônomos e competentes.

As estratégias de leitura segundo Solé (1998) podem e devem ser utilizadas antes, durante e após a leitura, passando por uma fase inicial de análise, pela

identificação de informações e pontos relevantes do texto, até a fase final de atribuição de sentido e compreensão da mensagem lida. Ou seja, identificação da idéia central do texto e associação (ou não) com os seus interesses ou objetivos.

Assim, a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. “Para ler necessitamos simultaneamente manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias (...)” (SOLE, 1998, p.23).

Também de acordo com Kleiman (2000, p. 41) “ao produzir um texto, os autores projetam na linguagem seus pensamentos e seus significados que não são idênticos aos pensamentos e significados do leitor”. Assim sendo, a responsabilidade por uma compreensão adequada é compartilhada tanto pelo escritor como pelo leitor.

Assim quem escreve tentando apenas expressar-se sem levar em conta o leitor jamais produz um texto de fácil compreensão, isto é, o leitor jamais poderá estar seguro de ter descoberto o significado exato pretendido pelo autor, ou seja, o resultado dessa interação é a reconstrução do significado tendo que apresentar vestígios dos elementos que interagiram: linguagens, pensamentos e visão do mundo de ambos os sujeitos.

Para descobrirmos o sentido do que estamos lendo, dispomos de vários conhecimentos do mundo, da língua, do assunto da linguagem escrita ou do gênero do texto, na busca do seu significado para assim levantarmos hipóteses em torno do que lemos.

Deste modo são usados vários critérios para integrar a leitura aos nossos esquemas de conhecimentos. Critérios esses que, dentre outros fatores, dependem do nosso propósito para leitura e do nosso sistema de valores, de nossa visão de mundo.

2.2. DIFERENTES ESTILOS E INTENÇÕES DE LEITURA

Sobre os fatores que interferem para maior facilidade de retenção falamos de estratégias de predição, confirmação e integração. Através delas temos expectativas sobre o que vamos ler, buscando resposta no texto e selecionando para reter na memória aquilo que nos parece relevante.

Baseados em Kleiman (2000, p. 45) vimos que:

Uma das condições necessárias para que a experiência de ler seja prazerosa é que a leitura satisfaça um propósito, isto é, seja significativa para o leitor. A significação e o interesse caminham juntos. De modo geral, é significativo

para o leitor aquilo que se relaciona à sua vida, que desperta a curiosidade, que o ajuda a compreender o mundo ou a criar mundos imaginários, que respondem a seus problemas, que lhe permite melhor relacionar-se com os outros.

Portanto, utilizamos diferentes estilos de leitura, isto é, o estilo ou modo de ler é determinado não só pelo propósito do leitor como também pelo tipo de material que vai ser lido e das intenções de fazer a leitura, no entanto, podemos dizer que há diferentes leituras associadas a diferentes propósitos.

Em tese, a função do/a educador/a não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar e oferecer condições para que o/a educando/a possa efetivar sua própria aprendizagem, conforme seus interesses, necessidades, fantasias, dúvidas ou exigências que a realidade lhes apresenta. O papel do/a educador/a enquanto mediador/a do processo de aquisição de leitura tem sido evidenciado nos estudos mais atuais, influenciando na proposição de diferentes metodologias de alfabetização.

Para Solé (1998, p. 72), "o ensino de estratégias de compreensão contribui [portanto] para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender", favorecendo o desenvolvimento da autonomia e competência leitora.

Conforme Martins (2006, p. 31-32), o debate "*decodificação versus compreensão*" tem se esvaziado, considerando-se que ambos os processos são essenciais ao ato de ler. "Decodificar sem compreender é inútil; compreender sem decodificar, impossível". Há, portanto, que se pensar dialeticamente sobre a questão.

Segundo Kleiman (2000, p. 47):

Nas atividades de leitura, o papel do professor será o de favorecer ao aluno oportunidades de interagir com a linguagem escrita, de usá-la de modo significativo tal como o faz com a linguagem oral; o do aluno será o de descobrir, observar, categorizar, compreender, construir, pois somente elaborando hipóteses, testando-as nos dados a fim de confirmá-las, rejeitá-las ou modificá-las é que o sujeito constrói novos esquemas interpretativos sobre as funções e o funcionamento da linguagem escrita e se desenvolve como leitor.

No entanto, um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas. A sua ausência provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem. E hoje, de forma mais acentuada, a competência leitora torna-se objeto

de avaliação em exames nacionais, a exemplo da PROVA BRASIL, exigindo do/a aluno/a determinadas habilidades específicas que precisam ser consideradas e trabalhadas pelo/a professor/a.

A preocupação pode agravar-se ainda mais quando acrescentamos a ela os dados relativos ao número de analfabetos funcionais, pessoas que apesar de terem freqüentado a escola e tendo aprendido a ler e escrever não podem utilizar de forma autônoma a leitura e a escrita nas relações sociais ordinárias.

Dessa forma, persiste o eterno debate sobre os métodos através dos quais se ensina as crianças a ler, a discussão em torno da idade que deve ser iniciada a instrução formal em leitura e de aspectos indicadores de uma leitura eficaz.

Como diz Kleiman (2000, p. 67):

Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outras mais experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação.

Deste modo o que acontece com os/as leitores/as principiantes, crianças ou adultos que estão começando a ler e que por alguma razão não conseguem ler no mesmo nível que seus colegas ou no nível esperado pelo/a professor/a. Nestes casos, vai se gerando uma expectativa de fracasso, e é muito difícil o/a leitor/a poder assumir o desafio que a leitura significa, se não se intervém de forma tal que aquela expectativa se transforme em um sentido positivo.

3 A PROVA BRASIL E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

3.1 O QUE É A PROVA BRASIL?

O Atual Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – é composto por duas avaliações complementares, a Aneb e a Anresc (Prova Brasil – realizada em nosso País desde 2005). A avaliação denominada Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb - permite produzir resultados médios de desempenho conforme os estratos amostrais, promover estudos que investiguem a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionários, conforme vem sendo implementado na avaliação desde o ano de 1995.

O SAEB e a Prova Brasil, são programas nacionais do MEC – INEP que se destinam a avaliar a proficiência dos estudantes nas duas áreas específicas (Língua Portuguesa e Matemática). Em termos de Língua Portuguesa, a aferição da competência leitora, ocorre a partir da matriz de referência, devidamente elaborada, cuja concepção pedagógica segue uma visão textual. Esta característica representa um avanço, ao considerarmos o entendimento do que seja aprender língua portuguesa, ou melhor, ser proficiente na língua materna. É esta matriz que norteia a elaboração dos itens que compõem a Prova Brasil e o SAEB.

Desde 1997 foram desenvolvidas as Matrizes de Referência com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste, como na análise dos resultados da avaliação. E, 2001, as Matrizes de Referência foram atualizadas, em razão da propagação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das adequações curriculares adotadas pelos sistemas estaduais de ensino. Em 2005 foi realizada a primeira edição da PROVA BRASIL em nível nacional, ocorrendo continuamente a cada dois anos.

Conforme o documento de orientação aos professores para o SAEB/PROVA BRASIL (BRASIL, 2011, p. 13), “somente com a interpretação pedagógica dos níveis de escala, a Prova Brasil poderá influenciar decisivamente o ensino”, daí porque o conhecimento e apreciação deste documento se faz necessário por parte dos/as professores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as das escolas públicas brasileiras.

Segundo o documento (BRASIL, 2011, p. 13), a proficiência dos/as alunos/as reflete, portanto, o acerto de muitos itens da Prova Brasil. “É a partir da identificação dos itens que os alunos de determinada proficiência acertaram na Prova Brasil que é possível compreender quais seriam as fragilidades que deveriam ser superadas” pelos/as alunos/as ou pela escola de um modo mais amplo; apontando a necessidade (ou não) da reformulação ou atualização do trabalho de leitura realizado pelos/as professores/as.

Como qualquer política pública, a Prova Brasil tem sido questionada e recebido críticas, principalmente por tratar-se de uma avaliação unificada em nível nacional, desconsiderando as particularidades locais. Constitui o instrumento que o Governo Federal está utilizando para verificar o cumprimento das Diretrizes do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, criado pelo Dec. nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que decidiu ‘estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir’ (BRASIL, 2011, p. 16).

Neste sentido, a realização de uma avaliação com amplitude nacional exigiu a construção de uma matriz de referência, informando aos interessados o que será avaliado. A Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos/as alunos/as; o que torna de fundamental importância o seu conhecimento por parte dos/as professores/as.

3.2 O PAPEL DO/A PROFESSOR/A NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), tradicionalmente o ensino da língua sempre privilegiou o estudo da forma em detrimento do sentido e da função sociocomunicativa. As análises fonética, morfológica e sintática pretendiam descrever a língua como um sistema de regras que, uma vez aprendido, habilitaria automaticamente o aluno a ler e a escrever bem. Essa concepção, ao longo da história, reduziu, com frequência, a aula de Língua Portuguesa a uma aula de gramática normativa e, conseqüentemente, contribuiu para sedimentar uma visão preconceituosa acerca das variedades lingüísticas, supondo, enganosamente, a existência de um padrão lingüístico homogêneo.

Precisamos despertar a compreensão de que a língua é um sistema que se modifica pela ação dos falantes nos processos de interlocução. É, por natureza,

heterogênea, variada, “sensível” ao contexto de uso e à ação dos usuários; prevê o trabalho lingüístico dos interlocutores no processo de produção de sentido. É importante, portanto, ter em mente que o/a aluno/a já utiliza a língua portuguesa cotidianamente.

Cabe à escola levá-lo a expandir sua capacidade de uso, estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar em diferentes gêneros de discursos, sobretudo naqueles do domínio público que exigem o uso do registro formal e da norma padrão. Entendemos ser este o papel da escola e, por isso, nos preocupamos com a prática pedagógica, no sentido de exercê-la de forma eficiente; com vistas à condução de um bom desempenho por parte dos/as alunos/as.

As crianças não vão à escola apenas para aprender e pronto, mas para construir conhecimentos, desenvolver suas capacidades e equilíbrio pessoal, sua inserção social, sua auto-estima e relações interpessoais.

De acordo com Vygotsky (apud ANTUNES 2002, p. 22), este é um dos motivos pelos quais “a construção realizada pelos alunos não pode ser realizada solitariamente”.

Para o/a aluno/a mostrar autonomia progressiva na resolução de tarefas, na utilização de conceitos, na prática de determinadas iniciativas em inúmeras questões é preciso que o ensino escolar seja visto como um processo conjunto que seja compartilhado, ajudado pelo/a professor/a e por seus colegas.

A ajuda do/a professor/a na tarefa de construção intermedeia a relação entre o/a aluno/a e o saber, é uma ajuda imprescindível, por conta dela o/a aluno/a, dentro de suas possibilidades, pode progredir nas direções de suas finalidades educativas.

Segundo Antunes (2002) o/a professor/a, indiscutivelmente, é o mais importante agente gerador de ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal), é o responsável pela aprendizagem significativa; nível em que o/a aluno/a age com autonomia, demonstrando as habilidades e competências efetivamente desenvolvidas. O/A aluno/a enquanto sujeito ativo necessitará ter consciência de sua ação e demonstrar interesse nessa atividade, deverá conhecer passos progressivos de aprendizagem que lhes conduzam a um bom desempenho e um bom resultado do seu trabalho.

É importante destacar que o sucesso do empreendimento depende muito da natureza do desafio proposto pelo/a professor/a. Questões processuais, desafios que sejam construídos a cada passo, são essenciais, mas não representam tudo. A ação do/a professor/a programando atividades socializadoras, orientando a intervenção dos/as

alunos/as mais aptos, constitui outro fundamento indispensável; a partir de uma perspectiva de aprendizagem sócio-interacionista.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), os conteúdos dos currículos e programas assim como as práticas de ensino, devem ser selecionados em função da aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades de uso da língua e da reflexão sobre esse uso, e não em função do domínio de conceitos e classificações como fins em si mesmos. Assim, devem compor o currículo da disciplina aqueles conteúdos considerados essenciais à vida em sociedade, especialmente aqueles cuja aprendizagem exige intervenção e mediação sistemáticas da escola, como é caso da leitura e da escrita.

Em relação a essas duas competências (LEITURA E ESCRITA), é preciso lembrar que não basta que o/a aluno/a seja capaz de decodificar e codificar textos escritos. Como nos apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), em relação aos critérios de avaliação da Língua Portuguesa para o primeiro e segundo ciclos, é preciso que o/a aluno/a, de um modo geral, reconheça a leitura e a escrita como atividades interativas de produção de sentido, que colocam em jogo diferentes fatores, como a situação comunicativa, o horizonte social dos interlocutores, o objetivo de interlocução, as imagens que os interlocutores fazem um do outro, os usos e práticas de linguagem; e atinja um nível de letramento que o capacite a compreender e produzir, com autonomia, diferentes gêneros de textos, com distintos objetivos e motivações.

Só compreendemos as regras do jogo discursivo quando observamos a língua viva, em funcionamento na comunicação. Essa se dá, não por meio de frases ou estruturas isoladas, mas por meio de discursos e de suas manifestações contextualizadas. Assim, a compreensão e a produção de textos orais e escritos exige novos níveis de análise e novos procedimentos metodológicos, a partir das séries iniciais, exigindo, também, novas posturas e atitudes dos/as professores/as.

3.3 ASPECTOS FUNDAMENTAIS NO TRABALHO COM A LEITURA

Partindo do documento de orientação aos professores para o SAEB/PROVA BRASIL (BRASIL, 2009), e considerando as contribuições teóricas mais recentes, podemos visualizar três aspectos fundamentais a serem considerados no trabalho com leitura: Os comportamentos leitores; as habilidades de leitura e os procedimentos de

leitura. Esses aspectos são sempre mobilizados de forma articulada, estando todos eles presentes nas práticas de leitura das quais se participa.

Os *comportamentos leitores* referem-se a tais aspectos, compreendendo a relação do sujeito com outros leitores e com os valores construídos em relação à leitura e ao ato de ler por cada leitor/a. Neste sentido, também estão envolvidos outros aspectos, tais como:

- a) socializar critérios de escolha e de apreciação estética de leituras;
- b) ler trechos de textos que gostou para colegas;
- c) procurar materiais de leitura regularmente;
- d) frequentar bibliotecas (de classe ou não), zelando pelo material de leitura;
- e) comentar com outros o que se está lendo;
- f) compartilhar a leitura com outros;
- g) recomendar livros ou outras leituras que considera valiosas;
- h) confrontar com outros leitores as interpretações geradas por uma leitura; entre outros.

Entendemos, porém, que esses aspectos não podem ser avaliados por meio de um instrumento como o do SAEB ou da Prova Brasil, pois supõem a socialização de informações a respeito do material de leitura. A discussão e/ou socialização do material de leitura pode favorecer e conduzir os leitores a uma compreensão mais ampla e bem mais significativa em torno de um tema.

Os *procedimentos de leitura* são aqueles aspectos que correspondem a “*um conjunto mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura*”.

São exemplos de procedimentos, entre outros:

- a) ler da esquerda para a direita e de cima para baixo;
- b) folhear o livro da direita para a esquerda e de maneira sequencial e não salteada;
- c) usar caneta marca-texto para iluminar informações relevantes numa leitura de estudo ou de trabalho, por exemplo;
- d) reler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu;
- e) adequar a modalidade de leitura – exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada, aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo.

As *modalidades de leitura* costumam corresponder às diferentes finalidades – ou propósitos – colocadas para a atividade de leitura, como por exemplo:

- a) ler para estudar;
 - b) ler para obter uma informação específica;
 - c) ler para obter uma informação geral;
 - d) ler para seguir instruções (de montagem, de orientação geográfica...);
 - e) ler para aprender;
 - f) ler para revisar um texto;
 - g) ler por prazer estético.
- [...]

Considerando-se o SAEB ou a Prova Brasil, podemos afirmar que a utilização de um ou outro procedimento de leitura pode ser inferida a partir das respostas dadas pelos alunos, considerando-se as tarefas que estes precisam realizar em cada item. No entanto, tais procedimentos não são diretamente observáveis por meio de um instrumento como o do SAEB e da Prova Brasil, não sendo, portanto, foco de tal avaliação.

Esses aspectos, porém, devem ser foco do trabalho escolar com leitura, pois constituem a proficiência leitora do/a aluno/a. Cabe à escola, portanto, tomar esses aspectos como objetos de ensino e organizar as atividades que possam contribuir de maneira mais adequada para que sejam aprendidos pelos/as alunos/as.

Implica compreender que explicar bem a matéria em uma aula expositiva e, em seguida, fazer exercícios de aplicação não garante que o/a aluno/a desenvolva necessariamente as competências desejadas. As oportunidades de aprendizagem devem ser ricas, variadas, recursivas, de forma a permitir que o/a aluno/a estabeleça relações entre os conceitos, seja no interior da disciplina, seja entre as disciplinas e áreas.

As habilidades de leitura são os aspectos que têm merecido estudos por parte das ciências da linguagem e da aprendizagem, há mais tempo. Parte delas é denominada, em algumas teorias, de estratégias de leitura (cognitivas, metacognitivas).

Ainda conforme o documento de orientação aos professores (BRASIL, 2009), as habilidades de leitura podem ser agrupadas em diferentes categorias, derivando, cada uma delas, das compreensões de leitura que foram sendo constituídas historicamente:

- Capacidades relativas à aquisição do sistema de escrita - São as que se referem à compreensão da natureza da escrita, como, por exemplo: compreender diferenças entre escritas e outras formas gráficas; conhecer o alfabeto; compreender a natureza alfabética do sistema de escrita; ler, reconhecendo globalmente palavras escritas; desenvolver maior fluência e rapidez na leitura.

- Capacidades de compreensão - São aquelas relacionadas mais diretamente às estratégias cognitivas de leitura: ativação de conhecimentos; antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos; checagem de hipóteses; localização de informações; construção de informações a partir de comparação de trechos do texto; generalização de informações; produção de inferências locais e globais.

- Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto - São relacionadas aos aspectos discursivos implicados no ato de reconstrução dos sentidos do texto. Algumas delas: recuperação do contexto de produção do texto; definição das finalidades da atividade de leitura; definição das finalidades presumidas do texto; percepção de relações de intertextualidade; percepção de relações de interdiscursividade; percepção de outras linguagens.

O documento orientador da PROVA BRASIL (BRASIL, 2011, p. 90) afirma que:

Se um texto é considerado uma rede de relações, um ‘tecido’ em que diferentes fios se articulam, nem todos ‘os fios’ têm a mesma importância para o seu entendimento global [...]. Ou seja, há uma espécie de hierarquia entre as informações ou idéias apresentadas, de modo que umas convergem para o núcleo principal do texto, enquanto outras são apenas informações adicionais [...]

Perceber essa hierarquia das informações, das idéias, dos argumentos presentes em um texto constitui, assim, uma habilidade fundamental no desenvolvimento de um/uma leitor/a crítico/a e maduro/a para tal atividade.

Verificamos, portanto, que todas essas capacidades são mobilizadas pelo/a leitor/a no processo de leitura, concomitantemente e de maneira articulada. Todos esses aspectos estão implicados no ato de ler e devem ser problematizados na prática de leitura desenvolvida na escola, por meio das modalidades didáticas mais adequadas à mobilização de cada um dos aspectos.

Neste sentido, o próprio documento questiona: De que maneira a escola pode organizar o seu trabalho com leitura, considerando as habilidades que o leitor pode mobilizar na busca dos sentidos dos textos?

Com base nos estudos realizados, vimos que o trabalho com as habilidades de leitura não pode prescindir de alguns esclarecimentos fundamentais sobre a variedade de gêneros e de textos; sobre as possibilidades e necessidades de aprendizagem dos/as alunos/as; sobre a qualidade do material textual. É de fundamental importância

analisarmos que tipos de atividades – ou que modalidades didáticas – podem ser consideradas como mais adequadas para o trabalho com as habilidades de leitura focalizadas no SAEB e na Prova Brasil. Afinal, o que se busca avaliar no SAEB e na Prova Brasil é em que nível de proficiência o/a aluno/a está, e é na sala de aula que essas proficiências deverão ser desenvolvidas e ampliadas.

O professor deve trabalhar com textos que contenham muitas variantes lingüísticas, privilegiando expressões informais, expressões regionais, expressões características de certa faixa etária ou de uma época, etc. O trabalho com variação lingüística é essencial para o desenvolvimento de uma postura não-preconceituosa dos alunos em relação a usos lingüísticos distintos dos seus (BRASIL, 2011, p. 103).

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os projetos de trabalho¹ são excelente oportunidade para que os/as alunos/as exercitem a produção textual de forma contextualizada, exigindo diferentes leituras, capacidade de escuta, desenvolvimento da oralidade, pesquisa e estudos interdisciplinares, dentre outros procedimentos de grande valor pedagógico; o que corrobora com o pensamento de Solé (1998) em defesa da seqüência didática² como forma de planejamento e organização do trabalho pedagógico a ser realizado em prol da leitura e da compreensão textual.

Os projetos favorecem, portanto, o necessário comprometimento do/a aluno/a com a sua própria aprendizagem, conduzindo-o ao desenvolvimento da autonomia e competência leitora, nossos maiores objetivos.

¹ A Pedagogia de Projetos propõe uma mudança de postura pedagógica fundamentada na concepção de que a aprendizagem ocorre a partir da resolução de situações didáticas significativas para o aluno, aproximando-o o máximo possível do seu contexto social, através do desenvolvimento do senso crítico, da pesquisa e da resolução de problemas. Detém uma concepção ativa do processo ensino-aprendizagem e compreende a vivência prática das situações didáticas (ver NOGUEIRA, 2001).

² Conforme Zabala (1998, p. 18), “as seqüências didáticas são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais [...]”. Possibilitam planejar o trabalho pedagógico de modo articulado, sistemático e contextualizado. Contribuem para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados e outras aquisições sejam possíveis, progressivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na pesquisa realizada e, de acordo com a prática docente vivenciada junto ao 5º ano do Ensino Fundamental, ressaltamos a importância da mediação do/a professor/a para aquisição da leitura; devendo esta ser explorada e trabalhada em sala de aula de forma diversa e atrativa, envolvendo os diferentes gêneros textuais e favorecendo o desenvolvimento de estratégias de leitura, essenciais ao processo de compreensão e produção textual.

As etapas percorridas neste trabalho nos permitiram a oportunidade de um maior aprofundamento teórico, possibilitando um melhor conhecimento sobre os diferentes aspectos envolvidos no desenvolvimento da autonomia e competência leitora, como objetiva o Plano de Desenvolvimento da Educação e, mais especificamente, a PROVA BRASIL, como instrumento de controle e avaliação nacional.

Entendemos que a ajuda e o apoio do/a professor/a pode fazer a diferença na construção do conhecimento por parte dos/as alunos/as e, mais especificamente no processo de aquisição da leitura. O/A professor/a pode transmitir motivação e segurança para superação das dificuldades do/a aluno/a e, no caso específico, da PROVA BRASIL, esta avaliação pode ser concebida como um momento de culminância de todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo, evitando-se maiores transtornos ou até traumas para os/as alunos/as.

Como vimos ao longo dos estudos realizados, o/a professor/a, indiscutivelmente, é o mais importante agente gerador de ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal), podendo mediar a construção de uma aprendizagem significativa; quando o/a aluno/a poderá agir com autonomia, demonstrando as habilidades e competências efetivamente desenvolvidas.

Neste sentido, destacamos a necessidade da formação contínua para o/a educador/a para que o mesmo possa adquirir maior segurança em seu fazer pedagógico. O próprio documento orientador da PROVA BRASIL visa contribuir para que o/a professor/a, os/as demais profissionais da área de educação e a sociedade, como um todo, possam conhecer os pressupostos teóricos e as orientações didáticas que embasam essa avaliação, exigindo do/a profissional uma postura de abertura e disponibilidade para realização de um trabalho voltado à aprendizagem da leitura de forma prazerosa e significativa.

Percebemos, no entanto, a necessidade de se apresentar uma postura crítica diante da realização do exame como algo padronizado e descontextualizado da nossa realidade, mas reconhecemos as possibilidades do/a professor/a procurar conhecer e investir em diferentes alternativas pedagógicas que facilitem o processo de aquisição de leitura e favoreçam o desenvolvimento da autonomia e competência leitora por parte dos/as alunos/as.

Como apontado e defendido ao longo do texto as estratégias de compreensão e de interpretação representam uma possibilidade de provocar amadurecimento e autonomia para o leitor em formação, prioridade da prática pedagógica, embora consciente das dificuldades e desafios inerentes ao processo, mas certos de que, com esforço, conseguimos atingir bons resultados. Daí a preocupação com a atribuição de sentidos no estudo dos textos, com os procedimentos metodológicos e/ou estratégias de ensino empregadas no processo de aquisição da leitura e compreensão textual e, principalmente, com a necessidade do professor assumir uma nova postura nas aulas de Língua Portuguesa, no 5º ano do ensino fundamental.

Em nossa realidade, no trato da Língua Portuguesa e desenvolvimento das habilidades de leitura, procuramos enfatizar questões relativas à compreensão dos textos, à relação entre os textos trabalhados, coerência e coesão na produção textual, variação dos gêneros textuais e atribuição de sentido nas produções.

Logo no início do ano letivo, nos preocupamos, também, em apresentar aos alunos a exigência e os objetivos da Prova Brasil, evidenciando a necessidade de se prepararem para essa avaliação com envolvimento e atenção; investindo ao longo do ano nas atividades sugeridas pelo documento orientador da PROVA BRASIL, com vistas a atingir os descritores apresentados. O trabalho procurou sempre considerar a diversidade de gêneros textuais, promovendo-se oficinas de leitura, interpretação e compreensão de situações-problema, a fim de desenvolver os conhecimentos lógico-matemáticos (também contemplados pela PROVA BRASIL).

Foram realizados vários simulados de Língua portuguesa e Matemática, contribuindo para a melhoria da leitura, escrita, compreensão e interpretação de textos e na resolução de problemas de modo significativo para os alunos. Também foi trabalhado e devidamente orientado o preenchimento da folha de resposta, visando um melhor entendimento dos alunos para a utilização deste documento, que é utilizado para correção da prova.

O estudo bibliográfico ora desenvolvido foi de grande importância para o nosso crescimento pessoal e profissional, através do qual tivemos a oportunidade de realizar um trabalho planejado, sistemático e articulado, visando o alcance dos objetivos. Procuramos desenvolver projetos e seqüências didáticas contemplando diferentes gêneros textuais, ora de forma interdisciplinar, ora mais específicos da Língua Portuguesa. Sabemos, no entanto, que o resultado alcançado não é homogêneo, considerando-se os diferentes níveis de aprendizagem dos/as alunos/as e demais fatores que interferem na aprendizagem, assim como questões de interesse e motivação pessoal.

Ressaltamos, porém, que foi bastante válido a exploração e um conhecimento mais aprofundado em torno do documento orientador da PROVA BRASIL, o que favoreceu o nosso trabalho, dando mais segurança a nossa intervenção pedagógica, no processo de mediação junto aos/as alunos/as e favorecendo uma ação mais dinâmica e significativa.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria?** Em minha sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Língua Portuguesa: orientações para o professor, SAEB/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/downloads/saeb_lingua-portuguesa.pdf> Acesso em: Dezembro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Língua Portuguesa: orientações para o professor, SAEB/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Mª Tereza e JOSÉ, Elizabete da Assunção. **Problemas de Aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1989.

DE QUE MANEIRA A ESCOLA PODE ORGANIZAR O SEU TRABALHO COM LEITURA, CONSIDERANDO AS HABILIDADES QUE O LEITOR ATIVA? Postado por Sônia Sudan em 04 de junho 2013. Disponível em: <<http://leiamais-novasfronteiras.blogspot.com.br/2013/06/de-que-maneira-escola-pode-organizar-o.html>>. Acesso em 12 de outubro de 2013.

KLEIMAN, Ângela. Leitura. In: BACELAR, Lucidalva P. e CUNHA, Mª Josenilde C. (org) **Metodologia do Ensino de Português.** Fortaleza: Universidade Estadual Vale do Acaraú, 2000, p. 35-72.

MAURO, Mª Adélia F. e IVAMOTO, Regina Mª F. E. Leitura. In: PILETTI, Claudino (org). **Didática Especial.** São Paulo: Ática, 1988, p. 17-31.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção primeiros passos, nº 74).

MONTEIRO, Mara M. **Leitura e escrita: uma análise dos problemas de aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 2004.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projetos**. São Paulo: Ática, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.