



FORMAÇÃO LEITORA NO LD DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS REFLEXÕES

Janicleide Silva Gomes (PROFLETRAS/UFPB) – jsdominus6@gmail.com
Maria Genilda S. de Souza (PROFLETRAS/UFPB) – mariasgenildas@yahoo.com
Laurênia Souto Sales (PROFLETRAS/UFPB) – laureniasouto@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

RESUMO

Nesta pesquisa, tomamos como *corpus* de nosso estudo o livro didático da coleção ÁPIS – Língua Portuguesa, da autoria de Borgatto, Bertin e Marchezi (2016), adotado no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de Campina Grande–PB. Temos aqui dois objetivos principais: analisar qual a concepção de leitura que embasa as atividades de leitura propostas no referido livro didático, bem como verificar quais as estratégias de leitura utilizadas nos diferentes momentos em que podem ser ativadas: antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998). A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo e interpretativista, com amparo teórico nos estudos realizados por Bakhtin (1992), para quem a linguagem se constitui uma forma de interação social, e de Solé (1998), Leffa (1996; 1999) e Kleiman (2013), que destacam a necessidade do trabalho com estratégias de leitura para um melhor desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Os resultados apontam que, de modo geral, as atividades de leitura propostas no livro didático em questão pautam-se na perspectiva sociointeracionista de leitura, no entanto, há atividades em que as estratégias de leitura ainda poderiam ser melhor exploradas nos diferentes momentos de abordagem do texto.

Palavras-chave: Concepções de Leitura. Estratégias de leitura. Livro didático

INTRODUÇÃO

A leitura é parte integrante de toda e qualquer atividade comunicativa do ser humano, quando nos deparamos com uma variedade de possíveis leituras, percebemos que essa competência linguística é um dos meios de o indivíduo manter-se informado e, ao mesmo tempo, construir a ampliação do seu repertório de informação, contribuindo para que saíamos da condição de ignorância e limitações de ideias, para interagirmos e avaliarmos as situações. Sendo assim, a leitura é a chave mestra, condição essencial para que, de maneira reflexiva, possamos participar da sociedade. Ainda podemos acrescentar que, diante dessa dimensão da leitura, ela é, por excelência, extensão mais evidente e genuína da escola em nossas vidas.

No contexto escolar, observamos a grande dificuldade na construção de sentidos dos textos lidos por nossos alunos. A leitura, muitas vezes, é apenas linear, meramente decodificadora, os deixam sem acesso a uma compreensão significativa. Dentro desse contexto, temos o livro didático,



muitas vezes, como o único recurso do professor, que pode reforçar ou não, essa leitura mecânica e de extração de ideias. Para que o livro didático possa servir, concretamente, de apoio para o ensino da leitura se faz necessário que saibamos escolhê-lo. Essa escolha precisa ser pautada a partir de uma reflexão consistente da concepção de leitura e do seu ensino, que embasam as propostas dos autores dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Alicerçadas por essa compreensão, os objetivos principais deste estudo é analisar a concepção de leitura que embasa as atividades de leitura do livro didático da Coleção APIS-Língua Portuguesa, da autoria de Borgatto, Bertin e Marchezi (2016), adotado no 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Campina Grande-PB. Bem como, verificar quais as estratégias de leitura utilizadas nos diferentes momentos em que podem ser ativadas: (a) antes da leitura, (b) durante a leitura e (c) depois da leitura (SOLÉ, 1998).

A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo e interpretativista, com amparo teórico nos estudos de Bakhtin (1992), para quem a linguagem se constitui uma forma de interação verbal, e de Solé (1998), Leffa (1996; 1999) e Kleiman (2013), que destacam a necessidade do trabalho com as estratégias de leitura para um melhor desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Diante disso, questionamos: este livro didático (doravante LD) contempla uma concepção sociointeracionista? Considera necessário o acionamento das estratégias de leitura?

Na perspectiva de responder as essas indagações e de atender aos objetivos traçados, organizamos este texto da seguinte forma: primeiro refletimos sobre o LD, em seguida, abordamos reflexões sobre as concepções e as estratégias de leitura e por último, uma análise das unidades 1, 4 e 8.

Essa reflexão se justifica, pois sabemos que muitos livros didáticos apresentam falhas na condução da leitura e compreensão de textos, é preciso que o professor as identifique, fazendo as devidas complementações, caso necessário.

METODOLOGIA TEÓRICA

Ao longo dos anos, muitos olhares se voltaram para o livro didático: um olhar que avalia a qualidade e correção, que discute e orienta a escolha e seu uso, um que critica. Entretanto, consideramos que é necessário conduzir esse olhar para o da análise e reflexão, no sentido de contribuir com o olhar do professor para esse recurso, e assim conscientizá-lo de que é preciso redefinir seus conceitos, desenvolver um olhar questionador.



É inegável que os livros didáticos, por muito tempo, se ainda não for, é o principal meio que os professores têm em mãos para conduzirem suas aulas. Ao longo dos anos, o livro didático ainda permanece sendo a principal referência para a formação e inserção no mundo da escrita de expressivo número de docentes e discentes de nosso país.

Com as inovações dos documentos oficiais, como os PCN e as novas propostas curriculares, o MEC desenvolveu a partir de 1995, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja função é fornecer um trabalho de análise e avaliação pedagógica dos livros didáticos. Essa análise é feita por uma equipe de professores e especialistas, que atuam nas quatro áreas do conhecimento básico.

Segundo Marcuschi (2008), a grande maioria dos livros didáticos de língua portuguesa, antes do PNLD não contemplava o trabalho com a língua numa perspectiva interacionista. Os livros geralmente, apresentam exercícios descontextualizados da necessidade de uso da língua.

Em sua pesquisa sobre a tipologia das perguntas no livro didático, Marcuschi (2008) aponta uma acentuada presença de exercícios de cópias e perguntas objetivas. Esses dados trouxeram preocupação na época da pesquisa e possivelmente ainda podemos encontrar LDs essa predominância.

A partir da implantação do PNLD, especificamente, os LDs precisaram atender a certos critérios propostos para cada eixo do ensino de Língua portuguesa. Quanto ao ensino de leitura, de modo geral, a preocupação se voltou para a inserção dos gêneros discursivos/textuais mais diversificados abrangendo desde os literários aos jornalísticos.

Reconhecemos que os LDs passaram por mudanças significativas, desde a diagramação até as abordagens de conteúdo, no entanto, nas atividades de leitura e compreensão textual, ainda temos várias lacunas, sejam estas na elaboração das perguntas e/ou nos fundamentos teóricos nos quais, os autores de livro didáticos se baseiam.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O livro didático que analisamos é da Coleção ÁPIS (BORGATTO, BERTIM, MARCHEZI, 2016). Esta coleção foi adotada pela Escola Municipal Gustavo Adolfo Cândido Alves – Campina Grande- PB. Especificamente, nos detemos ao exemplar de Língua Portuguesa, destinado ao 5ºano.



Enfatizamos que o nosso olhar será para a seção de leitura e atividades de compreensão textual, de algumas unidades, contidas no livro didático já referido, (doravante LD). O LD do 5º ano compõe-se de oito (08) unidades organizadas por gêneros e divididas em seções fixas.

No LD em análise, o trabalho com a leitura começa na seção: Abertura da unidade, leitura do gênero a ser trabalhado, interpretação de texto que apresenta duas partes (compreensão do texto/linguagem e construção de texto). Os gêneros trabalhados no 5º volume são: poema, crônica, texto de informação científica, notícia, reportagem, propaganda, história de ficção científica e peça teatral.

No manual do professor as autoras trazem fundamentos teóricos que embasam as ideias defendidas por elas. Conceitos como: alfabetização e letramento, o ensino da leitura e escrita norteado pelos estudos sobre gêneros discursivos/textuais e a aplicação de sequências didáticas.

Para o trabalho com a leitura, as referidas autoras afirmam que:

nesta coleção, o trabalho proposto para a leitura, estudo e a interpretação dos textos organizam-se em torno de procedimentos ou estratégias que evidenciam as possibilidades de sistematização desse processo. Nessa perspectiva, a leitura em sala de aula é vista como conteúdo de ensino. Portanto, objeto de sistematização (BORGATTO,BERTIM,MARCHEZI,2015, p.346)

De acordo com as autoras (2016) os procedimentos de abordagem da leitura dos textos, seguem por níveis, são eles: antecipação da leitura e mobilização de conhecimentos prévios; compreensão imediata; interpretação propriamente dita; extrapolação e crítica. As mesmas acrescentam que “ a proficiência em leitura é uma das chaves para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo: fundamental para a apropriação e produção de saberes organizados na sociedade letrada” (BORGATTO,BERTIM,MARCHEZI,2015, p. 345)

De acordo com PNLD (2016) as atividades de exploração do texto têm como objetivo geral a formação do leitor ;e como objetivo específico, o desenvolvimento da proficiência em leitura. A ênfase se dá na prática da leitura em seu universo de uso social. Ou seja, é preciso trabalhar a leitura numa perspectiva de formar o leitor para as práticas sociais da linguagem.

Em relação ao ensino e a aprendizagem da leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 40) orientam que “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes”. Isso quer nos dizer, que o indivíduo precisa desenvolver a competência leitora na escola, para fins de uso da sociedade, de acordo com as suas necessidades cotidianas.

Diante dessas ideias, acreditamos que as autoras estão em consonância com os documentos oficiais que norteiam o ensino da língua. Adotam um conceito de leitura sociointeracionista, uma vez que a intenção delas, registrada, no manual do professor, é de formar leitores para além dos muros da escola.

Para as autoras (2016) o percurso para se tornar um leitor proficiente passa por um ensino sistematizado da leitura, levando em consideração as estratégias de: levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, formulação de hipóteses, localização de informações, verificação das inferências, e posicionamento do sujeito-leitor diante da leitura de textos.

Logo, acreditamos que o trabalho com a leitura no LD seja embasado nessas ideias que estão no manual do professor.

Para confirmar ou não esse posicionamento teórico, verificaremos na sequência, o modelo de concepção de leitura que, se adota nas atividades de leitura e compreensão textual, bem como, quais as estratégias exploradas nas atividades, propostas pelas autoras nas unidades dois (02) seis (06) do LD.

Na unidade 2, as autoras propõe o estudo do gênero Crônica. Na seção de abertura da unidade há um texto não-verbal, seguido do questionamento: *Crônica ... Você sabe o que essa palavra significa?*

Notamos que há uma tentativa de levantamento do conhecimento textual, que segundo Kleimam (2013,p.23) “refere-se ao conhecimento de tipos de discurso e estruturas textuais”. Ou seja, entendemos que o conhecimento prévio do aluno seja acionado, a partir dessa indagação. Caso ele já tenha informações sobre o gênero a ser explorado, o seu processo de compreensão poderá ser facilitado.

Em seguida, temos o acionamento de previsões sobre a temática que, o texto principal trará. A proposta é que os alunos ativem predições, através das seguintes perguntas: *Você gosta de adivinhações? E daquele famoso jogo “O que é, o que é? Brincar de adivinhar nomes é divertido, não é? E quando a memória falha e não conseguimos lembrar o nome daquilo que desejamos? O que fazer?*

Tais indagações provocam a participação ativa do leitor, cujo resgate de informações em sua memória orienta-o sobre o assunto que virá no texto a ser lido. Após esse estabelecimento de predições há o convite para a leitura do texto principal, a crônica intitulada de **Comunicação**, de Luis Fernando Veríssimo, por meio da frase: *Veja o que aconteceu com a personagem principal da crônica que você vai ler: uma história que mais parece real do que inventada.* Percebemos que

algumas estratégias de leitura deverão ser acionadas pelos alunos. Eles terão que ativar seus conhecimentos prévios, bem como estabelecer predições sobre o que teria acontecido com a personagem do texto. Seria o que Solé (1998) aponta como procedimentos para antes da leitura. No entanto, a exploração dessas estratégias, fixa-se apenas em relação ao significado da palavra crônica e a temática a serem trabalhadas. Depois, o direcionamento é que se vá para a leitura, propriamente dita, sem que haja indicações no LD de se questionar, previamente, sobre o título da crônica, o propósito comunicativo do gênero, as imagens que acompanha o texto. Como também, informações sobre o autor do texto.

Compreendemos que, quando acontece a exploração inicial do texto, de forma mais ampla, o professor ajudará a criar os objetivos de leitura. É importante, também, para que o aluno perceba que, antes da leitura, o bom leitor, se beneficia de informações que o auxiliará na compreensão do texto, durante a leitura. É a contextualização da leitura a ser realizada. Se o professor for além das orientações que o LD traz, as estratégias de leitura poderão ser melhores ensinadas. Perguntas como: Para que vou ler o texto? O que o título me diz? O que as imagens me fazem lembrar?. Orientam o percurso da construção de sentidos do texto.

Quanto à atividade de compreensão textual, a focalização nas ideias do texto fica evidente. Vejamos nos exemplos abaixo:

1. A crônica “Comunicação” é uma narrativa. Quem participa da história?
2. Qual é o principal acontecimento dessa história?
3. Em que lugar estão as personagens?
4. Os fatos de uma história acontecem em um tempo. Copie no caderno a alternativa que melhor marca o tempo em que os fatos acontecem nessa história:
 - a) Uma sequência de vários dias
 - b) O período de um dia inteiro
 - c) A duração de uma conversa
5. Copie a alternativa adequada para a afirmação a seguir.
O início da história é contado por um narrador. Esse narrador conta o que acontece:
 - a) como se falasse com as personagens
 - b) como se falasse com o leitor
 - c) como se falasse sozinho
6. Em um momento da crônica, o comprador diz: “ A palavra me escapou por completo”. O que isso significa?
7. Copie a alternativa que o complete a afirmação:

Ao perceber que o comprador não consegue ser entendido, o vendedor sugere:

- a) que ele desista b) que ele aponte na prateleira c) que ele mostre com as mãos d) que ele desenhe
- 8. Copie da crônica “Comunicação” pelo menos uma pergunta que facilitou as explicações sobre o objeto desejado pelo comprador.
- 9. Em sua opinião, o vendedor foi paciente com o comprador? Justifique.

O foco das perguntas recai sobre o texto, pois o aluno terá que localizar essas informações nele. Dessa forma, o leitor estará desenvolvendo a capacidade de extrair o que a pergunta solicita, de maneira muito pontual, dentro do texto. Assim, a proposta de compreensão textual, inicialmente, limita-se a decodificação de informações. Coloca os leitores numa situação passiva diante do texto.

Apenas as questões 6 e 9 focam no leitor e que o mesmo mobilize outras estratégias de leitura. A pergunta 6 necessita que o aluno utilize a inferência para entender, nesse contexto, o uso da palavra *escapou*. Já a pergunta 9 solicita que o aluno exponha sua opinião, dando-lhe plena liberdade para responder de acordo com o seu entendimento. Contudo, ao pedir que justifique a resposta, o aluno precisará de elementos da narrativa que comprovem sua resposta. Ou seja, de certa forma o leitor volta-se ao texto e devolve uma informação prevista.

Dessa maneira, predomina na proposta de compreensão textual do gênero crônica trabalhado, nessa unidade do LD, o foco no texto, na decodificação de informações e no reconhecimento da estrutura da narrativa. Todas as perguntas conduzem os alunos a retornar ao texto, localizar informações e copiá-las.

Leffa explica que :

Na perspectiva do processo ascendente de leitura as atividades executadas pelo leitor são determinadas pelo que está escrito. Um mesmo texto possui sempre os mesmos significados. (LEFFA,1999, p.07)

Depois dessas considerações em relação à unidade 2, passaremos a analisar a unidade 6 traz a propaganda, como gênero, a ser trabalhado pelo professor.

Na etapa de abertura, que antecede a leitura da propaganda, temos textos multimodais, com o objetivo de motivar os alunos para o gênero a ser estudado. Nessa etapa da leitura há indicação dos suportes textuais nos quais as propagandas podem aparecer. Há também, a leitura de uma tirinha

sobre a venda de um produto e que suscita a discussão sobre a propaganda enganosa, e temos um folheto sobre o respeito ao ciclista.

Esses gêneros discursivos/textuais acionam os conhecimentos prévios do leitor e proporcionam o desenvolvimento da competência leitora, o reconhecimento do uso social da língua e o propósito comunicativo do gênero propaganda. A partir da seção de abertura da unidade, observamos que aconteça a preparação para a leitura do gênero em questão. Essa etapa corresponde ao que Solé (1998) apresenta como sendo o procedimento que vem antes da leitura. Na proposta de trabalho do LD, observamos que há no livro indicação para que o professor discuta com os alunos a intencionalidade do gênero, sua veiculação, apresenta também, a função sociocomunicativa. Essas informações suprem, em parte, a exploração das estratégias que possam ser construídas previamente e efetivadas durante a leitura. Não percebemos subsídio didático suficiente para que o professor explore perguntas úteis, como por exemplo: Quem geralmente escreve/produz esse gênero? As propagandas são produzidas a partir de alguma temática? Quem lê esse gênero? No nosso entendimento, há uma lacuna nessa etapa da leitura.

Em relação à propaganda a ser lida, a mesma traz como temática uma campanha referente ao uso consciente da água. Temos um texto multimodal (linguagem verbal e não-verbal).



Na unidade do LD, em questão, não há orientações para que o professor explore os elementos constitutivos da propaganda. Apenas apresenta a definição do gênero, onde ele pode ser veiculado e o propósito sociocomunicativo.

Durante a leitura, caso o professor não queira, ou não tenha conhecimento do que deve ser explorado antes da atividade de compreensão textual, o mesmo passará para as perguntas de interpretação, que seguem, logo após, o texto da propaganda.

A atividade de compreensão textual da propaganda, divide-se em três partes.

A primeira parte traz duas perguntas, são elas:

Responda no caderno:

1. Que impressão essa imagem provoca em você ?
2. A propaganda tem uma imagem que ocupa toda a página e uma parte verbal, escrita.
 - a) Escolha o que mais chamou sua atenção nessa propaganda:
() parte escrita () cor () peixes () terra () barco de papel
 - b) Justifique sua escolha.

Vemos que nessas duas perguntas a concepção de leitura é com foco no leitor, ele que atribui sentido ao que ler, sua interpretação parte do seu conhecimento de mundo sobre o problema da água em nosso planeta. A compreensão leitora acontecerá partindo das informações adquiridas e guardadas na memória do leitor. Segundo Leffa (1996, p. 14) “ o significado não está na mensagem do texto mas na serie de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”. Assim, a atribuição de sentidos não acontecerá da mesma forma para todos os leitores. O aluno emitirá sua opinião sem que haja uma compreensão mais significativa. O percurso da leitura parte do leitor para o texto. Sua compreensão manterá sua logica interpretativa.

Na segunda parte da atividade, o texto não-verbal será mais uma vez explorado. Essa parte da atividade é construída da seguinte forma:

A. Imagem

Responda no caderno:

1. A propaganda traz uma foto.
 - a) De que lugar provavelmente seria essa foto?
 - b) O que você observou para dar sua resposta?

Ao analisarmos essas perguntas, tanto na 1(a), como na 1(b) é possível perceber que, há um diálogo entre autor e leitor por meio do texto. Esse diálogo é construído na interação que acontece entre o conhecimento de mundo, que envolve o resgate de informações guardadas na mente do leitor sobre o assunto, a partir das suas experiências de vida, de leitura, em conjunto com as pistas textuais presentes no texto. As imagens do solo ressequido, do peixe reforçam as informações advindas das predições realizadas pelo do leitor. Desse modo, os dados provenientes do texto, acionam outros dados provenientes do leitor. Isso quer dizer, que não há lugar para qualquer compreensão, uma vez que o sentido do texto está na interação autor-texto-leitor. Ressaltamos que caberá ao professor estimular o aluno/leitor a essa postura investigativa sobre os objetivos e predições que devem ser estabelecidas antes da leitura.

Vejamos as perguntas 2 e 3, que seguem:

2. Quais elementos são mais chocantes para você na imagem. Por quê?
3. Qual é o provável motivo de se ter escolhido essa foto para a propaganda?

Mais uma vez, o sentido do texto está “nas mãos” do aluno/leitor, se o mesmo tiver em seu contexto social, situações, vivências desse problema da água, ele poderá construir uma compreensão significativa, uma produção de sentido coerente. As perguntas deixam o aluno muito livre, e o mesmo poderá dar qualquer resposta.

Já em outra parte da atividade, assim descrita de acordo com o LD:

B. Verbal

Na parte central da propaganda foi colocado um barquinho feito de jornal. Na parte escrita foi colocada a frase: “ *A falta que ela faz, não é brincadeira*”.

1. Copie no caderno a/s alternativa/s que explicam o sentido de **não é brincadeira**.
 - a. Barquinho de papel não é brincadeira.
 - b. A falta de água é coisa muito séria.
 - c. Não se brinca com uma coisa tão séria.
 - d. Barco de papel é uma brincadeira.

Nessa pergunta, também entendemos que a compreensão se dará por meio da interação entre leitor e autor. Caberá ao aluno acionar a estratégia de inferir a partir dos implícitos que o texto apresenta, juntamente com seu conhecimento linguístico e de mundo em relação à expressão *não é brincadeira*. Como também, observar o contexto em que a expressão se insere.

Na questão 2 (dois) temos a seguinte proposta:

As propagandas geralmente usam uma frase de apelo, que é o convite, a convocação, e outra que é feita para convencer, o argumento.

Releia as frases abaixo e copie no caderno aquela que é o apelo, o convite:

- a) Economize água.
- b) A falta que ela faz não brincadeira.

Baseado nessas duas frases, temos a questão 3 que traz:

- a) Essas frases dirigem-se somente a crianças? Por quê?

A pergunta 3 explora o conhecimento do leitor, em relação ao público-alvo, ao qual se destina o gênero estudado. Ele deverá acionar suas hipóteses sobre a temática do texto.

E a questão 4, que aborda a seguinte indagação:

4- A finalidade dessa propaganda é convencer quem a lê a simpatizar com uma ideia e a mudar atitudes. Essa propaganda convenceu você? Por quê?

A pergunta 4 (quatro) traz a concepção do modelo de leitura sociointeracionista, pois, nesse exemplo, a leitura é vista como um processo que envolve informações que estão ditas pelo autor de forma explícita e implícita, mas, ao mesmo tempo, solicita do leitor outras estratégias como objetivo da leitura, predições em relação ao propósito comunicativo da propaganda. De acordo com essa concepção o processo de leitura produz efeitos de sentido a partir dos contextos sociais, históricos e ideológicos do sujeito leitor. Assim, entendemos que se o leitor não é conscientizado e sensível a campanha de economia de água, ele provavelmente dará uma resposta diferente, daquele que tem uma postura de cidadania e de preocupação com a escassez da água. Dessa forma, o sentido do texto é construído com a participação ativa do leitor. Ele compreenderá o texto, também, de acordo com as suas vivências pessoais.

CONCLUSÃO

O LD analisado nos faz acreditar que haja uma tentativa de compreender a leitura não apenas como uma aquisição decodificadora dos símbolos linguísticos. Nas atividades de compreensão do volume do 5º ano, constatamos que há várias concepções de leitura norteando o trabalho como os gêneros das unidades 2 e 6, especificamente. Tanto existe a visão da concepção centrada no texto, no leitor e a sociointeracionista, que contempla autor-texto-leitor. A que predomina é a com foco no texto. No entanto, observamos que o ensinar a ler e como se ler por meio do acionamento de estratégias leitora, ainda não é tão explorado pelo livro em análise. É imprescindível que o professor esteja atento para promover o acionamento das estratégias leitoras, ampliando dessa maneira, a proposta do LD.

Para encerrarmos, por enquanto, essa reflexão, sabemos que durante muito tempo, acreditou-se numa prática pedagógica fundamentada na repetição de exercícios. O principal instrumento que servira de suporte para esse tipo de ensino da leitura era e ainda é o livro didático, muitas vezes. O exercício pelo exercício, ou seja, cabia ao aluno a tarefa de “abrir o livro” e ao professor a de dizer “leia porque a informação está aí”. Isso não ensinar leitura, se os sentidos não estão prontos nos textos, é preciso contribuir para que os alunos criem estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão. Não adianta, só mandar o aluno ler, é preciso que o professor o



conduza a desvendar os elementos do texto, utilizando as estratégias de leitura. É importante concebermos a leitura como um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos. Para dar conta da dimensão da tarefa, é necessário planejamento das ações, das aulas de leitura. É preciso contar, também, com bons materiais e/ou suportes de leitura.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da criação verbal**, 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-335.
- BORGATTO, Ana; Bertin, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis-Língua Portuguesa**. São Paulo, 2016. v. 5
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos**. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998
- KLEIMAN, Ângela . **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.
- MARCUSCHI, L.A.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.