

PRÁTICAS DE LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR: CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO TEXTO DENTRO DE UM CONTEXTO SIGNIFICATIVO

READING PRACTICES IN THE SCHOOL: THE CONSTRUCTION OF MEANING OF THE TEXT WITHIN A MEANINGFUL CONTEXT

Helainne Robertha Alves de Oliveira¹
Veronica Branco²

Resumo

Este trabalho faz parte de uma pesquisa que busca investigar como as práticas de leitura têm sido organizadas no ambiente escolar, e também como os professores a veem, para que possamos compreender os resultados das avaliações de larga escala, como a Provinha Brasil. Para isso, destacamos alguns autores que defendem a leitura como sendo um processo de interação social e apresentamos estratégias de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora. Por fim, apresentamos uma sequência didática para a prática de leitura que utilizaremos nessa pesquisa e que poderá ser utilizada como um recurso metodológico para os professores das diferentes áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Leitura. Ensino. Interação social.

Abstract

This work is part of a research that investigates how reading practices have been organized in the school environment, and how teachers see them, as a way understand the results of the evaluations in a wide scale like as Provinha Brazil. For this, we selected some authors who endorse reading as a process of social interaction and we introduce reading strategies for reading comprehension development. Finally, we present a teaching sequence of practices on reading that we will use in this study and which may be utilized as a methodological resource for teachers from different areas of knowledge.

Key-words: Reading. Learning. Social interact.

¹ Formada em Letras Português-Espanhol pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Mestranda do Curso Mestrado Profissional em Educação: teoria e prática pela UFPR. Professora alfabetizadora da Prefeitura Municipal de Curitiba e Araucária. E-mail: helainneoliveira@hotmail.com

² Pós-doutora em Educação Integral pela UNIRIO. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. E-mail: verônica_branco@hotmail.com

INTRODUÇÃO

É praticamente tácito que a leitura é um componente básico do processo de escolarização, representando um papel primordial na interpretação que o aluno realiza da cultura, gerando múltiplas formas de reconhecimento e intervenção sobre o meio.

Nesse sentido, podemos destacar que o primeiro aspecto tratado no Art. 32 da LDB define que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;” (Lei 11.274/2006). Sob esse aspecto, o Parecer CNE/CSE nº4/2008 aponta que os três primeiros anos do ensino fundamental devem possibilitar a construção de saberes que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento. Para isso, torna-se necessário que o trabalho pedagógico esteja voltado para o desenvolvimento das habilidades mínimas necessárias à leitura.

Soares (1998) menciona que para o indivíduo ser letrado é preciso não só saber ler e escrever, mas saber usar socialmente a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais. Sendo assim, a escola precisa se preocupar em desenvolver nos alunos as habilidades que permeiam a leitura e a escrita, proporcionando-lhes situações de efetivo exercício da linguagem. Considerando este contexto é de suma importância mostrar aos discentes os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade, mas que muitas vezes são esquecidos pela escola ou trabalhados de forma precária não lhes dando o seu real valor.

Temos visto pelos resultados obtidos no ano de 2013, com a aplicação da Provinha Brasil, em uma escola da periferia da cidade de Curitiba, que apesar dessa instituição ter aumentado o nível de 3 em 2012, para 4 em 2013, os alunos ainda apresentam muita dificuldade no eixo da leitura, principalmente no que diz respeito ao: reconhecimento do assunto de um texto, identificação da finalidade do texto e da inferência de informações. O nível citado está relacionado às habilidades necessárias para que o processo de alfabetização e letramento ocorra no ciclo de alfabetização, ou seja, nos três primeiros anos do ensino fundamental. Para classificar as avaliações dentro dos níveis, considera-se 1 para o mínimo de acertos e 5 para o máximo de acertos.

A pesquisa realizada pela primeira autora sob orientação da segunda autora tem por objetivo possibilitar ao professor analisar e refletir sobre a concepção adotada de leitura, a

observar como suas práticas estão sendo elaboradas, quais são os objetivos que permeiam a sua ação docente e de que modo às atividades que estão sendo realizadas em sala interferem no leitor proficiente. Os autores citados apontam a leitura como um ato de interação social, onde o leitor necessita manter uma relação próxima com o texto de modo que lhe atribuam significados, a partir do seu conhecimento de mundo.

Dessa forma, as estratégias realizadas em sala de aula precisam considerar todos os aspectos necessários para que de fato o ensino da língua seja algo concreto, para que o aluno reconheça a sua importância e relevância para a sua vida social.

Segundo Vygotski (2005) o pensamento é materializado pela linguagem, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança. Dessa forma o crescimento intelectual da criança está relacionado diretamente com o controle dos meios sociais do pensamento, ou seja, da linguagem.

Discussão:

Apresentamos a seguir os referenciais para o tema sobre a leitura, organizados a partir dos seguintes itens: o ensino da língua materna, a leitura na formação dos indivíduos, a escola e as práticas de leitura, as construções de sentidos com o texto, estratégias de leitura para uma construção de significados sobre o texto e uma proposta de sequência didática para a prática de leitura.

1. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Recentemente, foi incorporado à nossa cultura acadêmica o vocábulo letramento, que entre outras coisas, nos ajuda a entender a existência de indivíduos que aprenderam a ler e a escrever, mas que, embora tenham esses requisitos, não podem ser considerados letrados, pois, como aponta Soares, para o indivíduo ser letrado ele precisa não só saber ler e escrever, mas usar socialmente a leitura e a escrita, praticar a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998).

Ao falarmos em Ensino de Língua Materna temos que refletir sobre as concepções de língua que são adotadas pelas instituições, pelos professores e pela sociedade porque estas concepções interferem no momento do processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

No trecho a seguir, Geraldi (1996, p. 42), explicita o que foi citado anteriormente.

[...] antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Por isso citaremos duas concepções de língua mencionadas por Matêncio (1994) em que: a primeira vê a língua como código, e a segunda, está preocupada em descrever e compreender a função deste código.

A concepção de língua que está centrada no código preocupa-se com a escrita, a língua passa a ser vista como um código homogêneo, único e superior. Nesta visão, o objetivo maior é o de adquirir o código e este está presente nos manuais (dicionários, gramáticas). Os seguidores dessa concepção de língua possuem uma visão muito restrita e simplista do que seja este sistema, pois deixam de lado vários elementos importantes que fazem parte desse contexto. A escola, quando opta por essa tendência, deixa de lado a língua falada porque ela não reproduz a linguagem escrita e em consequência, não aceita a linguagem das classes desfavorecidas que, em geral, está muito distante dos padrões da linguagem culta. A adoção dessa concepção provoca a discriminação dos alunos pelo seu modo de falar. Sendo assim, a bagagem de conhecimento linguístico trazida pela criança é desvalorizada, aquele código que faz parte da realidade do indivíduo não está presente nos suportes pautados de verdade. A concepção de língua discutida se preocupa com os aspectos mínimos da língua, como, por exemplo, o erro de ortografia.

Já a segunda visão de língua prioriza a descrição e a compreensão da função do código, ela considera as variações sociolinguísticas decorrentes de lugar, idade, classe social e onde se produz o discurso, levando em consideração a intenção daquela comunicação. Nessa concepção exige-se que a produção da comunicação ocorra a partir de uma realidade com situações concretas e significativas para que o indivíduo amplie sua competência linguística. Desse modo, o ensino da língua materna, nesse momento, privilegia os aspectos relevantes do discurso, pois é isso que mostrará como usar um ou outro discurso de acordo com a intenção e as características do interlocutor.

Para reforçar o que foi dito anteriormente, podemos citar uma passagem de Marcuschi (2001, p. 42-43) em que se lê “[...] a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas”.

Dentre as concepções de língua citadas, focar-nos-emos na segunda, pois esta favorece ao aluno o contato com a língua por meio de práticas efetivas, significativas e contextualizadas. E assim é de suma importância lembrar que a língua só existe dentro de um processo de interlocução. Por isso estudar a língua significa verificar o contexto de fala para que o indivíduo possa fazer a sua opção discursiva de acordo com a situação concreta de interação. A língua deve ser vista como uma atividade social que evolui de acordo com a relação do indivíduo com o outro e com o grupo dentro da dinâmica histórica de interação entre si e a realidade.

Baseando-se na concepção adotada para o nosso embasamento teórico, temos uma proposta de ensino de língua na escola dada por Soares (1999, p. 4-5), é relevante ressaltarmos:

- (1) Promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre a oralidade e escrita.
- (2) Desenvolver as habilidades de uso da língua escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:
 - motivação e objetivo para ler e produzir textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções e situações de produção;
- (3) Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, o contexto, enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito.
- (4) Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.
- (5) Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de práticas de leitura e de escrita no cotidiano familiar e cultural dos alunos.

Esta concepção de língua mostra que este sistema não pode ser estudado e nem mesmo ensinado como algo fechado e acabado, já que as condições de produção fazem parte da interlocução. A linguagem construída é para si e para o grupo social.

2. A LEITURA NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS

Sabemos que a leitura de diversos gêneros textuais proporciona aos indivíduos uma visão mais ampla de mundo. Por isso cabe à escola propiciar a prática de leitura de variados textos, diariamente.

Segundo Geraldi (1996, p.70), “[...] aprender a ler é ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, seremos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler”.

Podemos dizer que o ato de ler não pode ser compreendido como uma atividade mecânica de reconhecimento de letras, palavras e frases, mas deve ser considerado como um processo de construção de objetos, do mundo e das pessoas. Cabe então lembrar que a língua carrega a história de sua construção e de seus usos. Por isso Bakhtin, (1995, p. 385 apud GERALDI, 1996, p. 98), diz que:

as influências extratextuais tem uma importância muito especial nas primeiras etapas do desenvolvimento do homem. Estas influências estão revestidas de palavras (ou outros signos) e estas palavras pertencem a outras pessoas; antes de mais nada, trata-se das palavras da mãe. Depois, estas ‘palavras alheias’ se reelaboram dialogicamente em ‘palavras próprias-alheias’ com a ajuda de outras palavras alheias (escutadas anteriormente) e logo se tornam palavras próprias (com a perda das aspas, falando metaforicamente) que já possuem um caráter criativo.

Podemos confirmar que o indivíduo se constrói a partir de suas relações com o outro. Desse modo, os estudiosos do Círculo de Bakhtin, apontam que a língua materna não é transmitida de forma pronta. Ela é assimilada por meio das ações progressivas da criança em situações de comunicação verbal. Para isso, aponta Bakhtin (1992, p. 301)

A língua materna -a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical- não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas [...] aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio por palavras isoladas).

Sendo assim, o uso da língua deve ser efetivado em um espaço que promova situações concretas de interação.

3. A ESCOLA E AS PRÁTICAS DE LEITURA

A escola tem presente à prática de leitura e isso ocorre em qualquer disciplina. Mas falando especificamente das aulas de Língua Portuguesa, ainda hoje, deparamos-nos com práticas que muitas vezes não fazem sentido ao aluno.

Para exemplificar isto, Geraldi (1996, p. 119) mostra alguns procedimentos que tornam o texto um “modelo”:

- a) O texto transformado em objeto de uma leitura vozeada (ou da oralização do texto escrito), em que se lê para provar que se sabe ler. [...]
- b) O texto transformado em objeto de uma imitação. A leitura nada mais é do que a motivação para a produção de outros textos pelo aluno. [...]
- c) O texto transformado em objeto de uma fixação de sentidos. Os sentidos que o professor ou algum outro leitor privilegiado tenha dado ao texto passam a ser os sentidos do texto. Ao aluno, em sua leitura do texto, cabe descobrir tais sentidos previamente definidos. [...].

Como podemos observar as práticas citadas não suprem as necessidades dos alunos elas, são apenas exercícios mecânicos.

Entretanto, é preciso repensar nossas práticas de leitura em sala e propormos aos alunos outro olhar para esse momento. Para isso, tomamos como base as sugestões de Geraldi (1996, p. 120) que menciona as possibilidades de leituras que poderão ser realizadas pelos alunos. Entre elas estão: a leitura-busca-de-informações; leitura-estudo-do-texto; a leitura-do-texto-pretexoto; leitura-fruição-do-texto.

Na *leitura-busca-de-informações* o leitor pode ir ao texto em busca de respostas a perguntas que ele possui ou para responder roteiros prontos. Nesse momento ele *pergunta* ao texto. A *leitura-estudo-do-texto* proporcionará ao leitor *escutar* o texto, ou seja, ele não se preocupará em retirar dele uma resposta pontual a uma questão que o está incomodando. Já a *leitura-do-texto-pretexoto* como o próprio nome a explícita servirá como pretexto para outra atividade, e é nessa relação que se estabelecerá a interlocução entre os objetivos propostos. E por fim a *leitura-fruição-do-texto* na qual o leitor se direciona ao texto para ler por ler, por prazer. Sem se preocupar com perguntas que deverão ser respondidas.

Com a utilização dessas novas possibilidades de leituras a escola proporciona aos alunos outro modo de ver o texto, possibilitando aos discentes a realização de uma leitura significativa em que o leitor mantenha um diálogo com a estrutura linguística dando importância a aspectos mais profundos.

4. CONSTRUÇÕES DE SENTIDOS COM O TEXTO

De acordo com a concepção de língua adotada como suporte teórico para o nosso trabalho, temos que os sujeitos são construtores sociais, ativos – que se constroem e são

construídos no texto, sendo considerados o lugar da interação e a constituição dos interlocutores.

Nesta abordagem, o sentido de um texto se dá por meio da interação texto-sujeito, sendo assim ele não pode ser considerado como um ser que existe sem esta relação interacional.

Dessa forma, a leitura é uma atividade interacional bastante complexa de produção de sentidos, pois ela é realizada com base nos elementos linguísticos encontrados na superfície do texto e na sua forma organizacional, e isso faz com que o indivíduo perceba que há um conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Segundo Koch (2006, p.11)

- (1) A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;
- (2) A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Para essas colocações de Koch, temos uma passagem de Bakhtin (1992, p. 290) que diz:

Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação – como já dissemos - é o texto cujo sentido ‘não está lá’, mas é construído, considerando-se, para tanto, as ‘sinalizações’ textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude ‘responsiva ativa’. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as, etc., uma vez que ‘toda compreensão é prenehe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz’.

Podemos dizer que a leitura e a produção de sentidos são duas atividades que envolvem a bagagem sociocognitiva do indivíduo, bem como, os conhecimentos da língua e das coisas do mundo. Devemos considerar o leitor e seus conhecimentos, e levar em consideração que esses conhecimentos variam de um indivíduo para o outro, e isso implicará numa pluralidade de leituras e de sentidos em relação ao mesmo texto.

A atividade de leitura e produção de sentido exige do leitor a utilização das estratégias sociocognitivas. E é por meio dessas estratégias que realizamos o processamento textual, e nesse momento são ativados todos os conhecimentos guardados em nossa memória.

Quando falamos em processamento textual, devemos lembrar que os leitores, mediante o texto, utilizam simultaneamente todos os passos interpretativos necessários para a realização desse processo.

Segundo Koch (2002), o leitor recorre a três sistemas de conhecimento para a realização do processamento textual, entre eles estão: conhecimento linguístico; o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo e o conhecimento interacional.

Quando falamos do conhecimento linguístico estamos nos referindo ao conhecimento gramatical e lexical. É com este conhecimento que podemos compreender a organização do material linguístico na superfície textual, a seleção lexical e os usos de meios coesivos.

Já o conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo se refere a conhecimentos gerais sobre o que está ocorrendo ao nosso redor.

E o conhecimento interacional envolve outros conhecimentos que estão relacionados à interação como: ilocucional (reconhecer os objetivos ou propósitos do produtor do texto, em uma dada situação-interação); comunicacional (quantidade e seleção de informação necessária, numa situação comunicativa concreta de acordo com o gênero textual); metacomunicativo (conhecimento que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto) e superestrutural (conhecimento que permite a identificação dos diversos textos encontrados na sociedade, a partir de suas características e funções).

Baseando-se na concepção de leitura adotada, fica pressuposto que o sentido de um texto se constrói a partir da interação sujeitos-texto, portanto, devemos considerar o contexto. Sendo que este é tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido.

5. DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA A UMA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS SOBRE O TEXTO

Quando falamos do trabalho com a leitura, não podemos nos esquecer dos objetivos que temos para a realização do mesmo. Além disso, a leitura é o processo pelo qual se compreende a linguagem escrita. Compreender é uma atividade colaborativa que se ocorre na interação entre autor-texto-leitor.

Segundo Solé (2005, p. 44), “[...] ler é compreender e compreender é um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos ler” para isso, precisamos ativar as

habilidades que envolvem este ato, ou seja, para compreender um texto é preciso buscar sentidos fora dele.

A autora ao apontar as estratégias de compreensão leitora faz uma divisão que se organiza da seguinte forma: *a compreensão antes da leitura, a construção da compreensão durante a leitura e o depois da leitura- continuar compreendendo e aprendendo.*

Para Solé (2005), *a primeira etapa* está relacionada à ativação do conhecimento do aluno, por meio de questionamentos sobre o que será tratado o texto, os alunos estarão sendo instigados a expor suas impressões e assim, poderão buscar em seus referenciais de vida o que já sabem sobre o assunto; da realização de previsões sobre o texto, considerando as questões feitas pelos alunos sobre o mesmo. Já *a segunda* se remete *a construção da compreensão durante a leitura* esta apresenta como ponto principal, a leitura compartilhada, a qual possibilita aos alunos a formulação de previsões e perguntas sobre o texto, do esclarecimento das dúvidas que surgem durante a leitura e da elaboração de um resumo das ideias do texto.

A terceira estratégia, a de compreensão leitora, citada por Solé (2005, p. 134) corresponde a atividade realizada depois da leitura, um espaço destinado à reflexão da ideia principal do texto. Neste instante serão ativados os objetivos da leitura, os conhecimentos prévios do aluno e a informação que o autor gostaria de transmitir. Nessa perspectiva, a leitura passa a ser vista como um ato que precisa ser planejado considerando inicialmente, os objetivos que nortearão o planejamento das ações do professor, tomando como base do seu trabalho as três etapas sugeridas pela autora. Para isso, o professor precisa dispor do conhecimento teórico para perceber que a leitura é um processo que vai além da decodificação das palavras e das frases, ler para compreender envolve possibilitar ao aluno participar de forma ativa desse processo, ou seja, dar voz ao discente, reconhecer e considerar a bagagem que o aluno traz para escola. Dessa forma, o aluno passa a ser um protagonista no processo e o professor um mediador do conhecimento.

Portanto, o ensino da leitura no ambiente escolar precisa ser visto como algo que perpassa este espaço e por isso, temos que ressaltar a importância de toda a equipe escolar na concretização de um projeto para todos que fazem parte da instituição.

6. UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A PRÁTICA DE LEITURA

A proposta da sequência didática apresentada surge como forma precisa de organização do trabalho com a leitura em sala de aula, para uma compreensão leitora do texto que será utilizada nessa pesquisa. Para isso, tomamos como base as estratégias sugeridas por Solé (1998) que se dividem em três momentos, entre eles estão: *a compreensão antes da leitura, a construção da compreensão durante a leitura e o depois da leitura- continuar compreendendo e aprendendo.*

Este procedimento metodológico é organizado por meio de diversas atividades, propostas de forma sistemática, em torno de um gênero textual. A escola precisa possibilitar aos alunos situações comunicativas diversificadas, para que os discentes compreendam e saibam produzir o texto que se pede, seguindo as regras do gênero. A sequência didática tem por objetivo auxiliar o aluno a dominar um gênero textual, permitindo-lhe fazer uso de forma adequada numa determinada situação.

Para isso, a leitura deve ser vista como uma atividade que permeia todas as disciplinas, não ficando somente a cargo da Língua Portuguesa, já que ela sozinha não pode dar conta de atender a essa demanda. Os diferentes saberes a ser desenvolvidos pela escola precisa da leitura como uma ferramenta básica a ser utilizada em todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar.

Sequência didática de leitura para uma compreensão leitora	
Para compreender antes da leitura	<p>Propor ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ativação do conhecimento, por meio de questionamentos sobre o que o aluno já sabe do texto; - deixar o aluno expor suas impressões, buscando em seus referenciais de vida o que já sabem sobre o assunto; - realizar previsões sobre o texto, considerando alguns aspectos do texto, como: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc. <p>-promover perguntas dos alunos sobre o texto, os questionamentos que surgirão serão concretos, uma vez que foram elaborados</p>

<p>Construção da compreensão durante a leitura</p>	<p>pelas próprias crianças.</p> <p>Propor ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a leitura compartilhada, está relacionada às seguintes atividades: formulação de previsões sobre o texto que será lido; elaboração de perguntas sobre o texto que foi lido; esclarecimento das dúvidas que surgem durante a leitura e da elaboração de um resumo das ideias do texto. <p>A autora menciona alguns exemplos de atividades que poderão ser realizadas em sala para trabalhar este item, entre elas estão: preparação de um texto com pedaços de papéis colados por cima de alguns trechos, para posteriores indagações sobre <i>O que você acha que pode acontecer agora? Por que?</i>; a inserção de elementos estranhos, erros, possibilitando ao aluno que os identifiquem; trabalhar com textos com lacunas, faltando palavras, que deverão ser inferidas pelo leitor.</p>
<p>Depois da leitura- continuando compreendendo e aprendendo</p>	<p>Propor ao aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a reflexão da ideia principal do texto, onde serão ativados os objetivos da leitura, os conhecimentos prévios do aluno e a informação que o autor gostaria de transmitir. - o resumo do texto, pois neste momento o aluno terá que identificar o tema do texto, a ideia principal e apontar os elementos secundários. <p>A autora sugere que sejam realizadas as seguintes atividades: ensinar os alunos a formularem perguntas e a responderem, possibilita uma leitura ativa.</p>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a leitura é um processo que está relacionado à interação social, é necessário que a escola possibilite momentos onde a leitura seja vista dessa forma. Pois enquanto o ambiente escolar apresentar um trabalho que esteja pautado na decodificação de palavras e frases, é impossível que o aluno consiga desenvolver o seu conhecimento no que

diz respeito à compreensão leitora e é essa que é cobrada dos alunos nas avaliações de longa escala, como a Provinha Brasil.

Por isso, apresentou-se uma sequência didática envolvendo as estratégias de leitura para a compreensão leitora, como um recurso metodológico que poderá ser utilizado pelo professor em suas práticas diárias. Desse modo, o docente organizará o seu trabalho com a leitura de maneira eficaz, refletindo sobre os resultados de sua prática e repensando as suas escolhas.

Contudo, é imprescindível que a escola disponha de um espaço onde as vozes que ali estão presente, possam ser ouvidas, onde sejam privilegiados os usos efetivos da linguagem possibilitando ao indivíduo o desempenho de um leitor autônomo, ativo, crítico e questionador perante a sociedade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Lei Nº 9.394. *Diário Oficial da União*, Publicada em 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei Nº 11.274. *Diário Oficial da União*, Publicada em 06 de fevereiro de 2006.

_____. Parecer CNE/CES Nº4. *Diário Oficial da União*, Publicada em 29 de janeiro de 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. São Paulo, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo, SP: Contexto, 2005.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

MARCUSKI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita*. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. São Paulo, SP: Mercado de Letras, 1994.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling, 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.