

CONCEPÇÕES DE LEITURA NA CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maristela Silva Morais
Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE
estelas.morais@hotmail.com

RESUMO

O desenvolvimento das habilidades de leitura, a priori, tem seu cerne no trabalho pedagógico proposto pela escola. Nela, a sociedade de modo geral, espera que as crianças e adolescentes desenvolvam a capacidade de “ler o que está escrito”, muitas vezes interpretada como habilidade suficiente para os pais, mas que não atende às demandas sociais, em menor expectativa, não corresponde às exigências impostas pelos sistemas educacionais. Neste caminho, este estudo caracteriza-se como parte de uma pesquisa de projeto para o doutorado, com o objetivo de compreender as contribuições dos instrumentos utilizados na prática docente para o desenvolvimento da compreensão e interpretação textual a partir das políticas de ensino da rede municipal do Recife. Desse modo, realizou-se a análise do material intitulado Aprova Brasil utilizado em quatro turmas do 5º ano em instituição municipal de ensino durante o primeiro semestre de 2017, verificando suas possíveis contribuições na potencialização do trabalho pedagógico sobre os entraves oriundos de uma formação leitora ineficiente, principalmente no que diz respeito às exigências impostas pelas avaliações externas, instrumento medidor de índices de desempenho educacional. Através de simulados realizados pelos estudantes durante o semestre, fazendo-se uso de uma análise quantitativa, as respostas foram submetidas a um processo de tabulação, avaliando-se o número de acertos e erros. Assim, os resultados indicaram ser possível considerar alguns pontos favoráveis à utilização do material como metodologia de preparo dos estudantes, mas não deixando de enfatizar a relevância da formação docente para o trabalho pedagógico por meio de projetos. Consideramos a leitura não apenas como mero instrumento decodificador de códigos e símbolos criados para a convivência em sociedade, pois se constitui como elemento transformador de práticas sociais á medida que promove a interação dos sujeitos, enfatizando sua natureza dialógica.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, Compreensão textual, Avaliação.

INTRODUÇÃO

Acreditar que a leitura é um dos meios pelos quais os seres humanos estabelecem interação, se sentem pertencentes ao meio e são capazes de construir uma reflexão crítica sobre a realidade, tornam-se fatores preponderantes à prática docente estimuladora e propositora da leitura. Além disso, é sabido que o ato de ler está muito além do decodificar símbolos, assim, sua característica de interação com o leitor extrapola o universo linguístico do texto ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades leitoras aplicadas nos diferentes contextos sociais nos quais a leitura se faz presente. Contudo, diante de experiências e observações vivenciadas nos 5º anos em escola pública na cidade do Recife, foi possível perceber evidente dificuldade: ausência de habilidades interpretativas e de compreensão textual em diversos gêneros. Ademais, verificou-se que esta dificuldade se estendia para os

demais componentes curriculares, influenciando consideravelmente em suas produções escritas, além do comprometimento na sistematização de ideias em questões dissertativas e localização de informações explícitas e implícitas nos textos.

Desta forma, este artigo, como parte integrante de um projeto de pesquisa para o doutorado, objetiva compreender as contribuições dos instrumentos utilizados na prática docente para o desenvolvimento da compreensão e interpretação textual a partir das políticas de ensino da rede municipal do Recife. É importante ressaltar o relevante papel evidenciado pelas políticas educacionais sobre as avaliações externas aplicadas em determinados anos dentro do sistema de ciclos, elaborados com a finalidade de “medir” a capacidade de leitura dos estudantes no Ensino Fundamental. Aqui podemos citar aquelas vivenciadas pelos 5º anos, tais como o SAERE e SAEPE, no âmbito municipal e estadual, além da Prova Brasil, concebida a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, em âmbito nacional. No universo de tais sistemas avaliativos, procuramos desenvolver esta reflexão inicialmente sobre o significado da leitura e suas diferentes concepções. Além disso, discorreremos sobre os instrumentos utilizados pelos docentes, no desenvolvimento de habilidades leitoras a partir das vivências descritas, relacionando-as às necessidades dos estudantes.

1. LEITURA... O QUE É LEITURA?

O desenvolvimento das habilidades da leitura, à priori tem seu contexto na escola. Nela, a sociedade de modo geral, espera que suas crianças e adolescentes possam não apenas despertar o interesse pela leitura, mas desenvolvê-la com eficiência, muitas vezes atribuída à sua fluência. Neste aspecto, Leffa (1996, p. 11) afirma que “quando o leitor diz: “li, mas não entendi” ele fica apenas no primeiro elemento da realidade; olha, mas não viu. Houve tentativa de leitura, mas não houve leitura”. Acreditamos que este seja um dos maiores entraves no desenvolvimento da leitura no contexto escolar, posto que apesar da compreensão sobre diversas teorias a respeito do processo de aquisição da leitura, ainda haja uma preocupação com as habilidades de decodificação dos sinais, uma “urgência” do sistema para este fim, além disso, apesar do discurso sobre as práticas de leitura e letramento, ainda é possível perceber que

boa parte dos professores ainda desenvolve uma prática docente carregada de pressupostos teóricos incorporados em sua passagem pela escola tradicional, ou seja, sua formação inicial dificulta a incorporação de uma metodologia de acordo com os paradigmas educacionais pós-modernidade, salientando os temas limites da leitura e sua proximidade com a pragmática (NEUBAUER; NOVAES, 2009, p. 8100).

Inegavelmente, a prática escolar tem por trás de si, condicionantes sócio-políticos que se configuram de acordo com distintas concepções de homem e de sociedade, logo, com diferentes implicações sobre a função da escola, dos docentes e da relação professor-aluno. Com isso, o pensar e fazer docente ao selecionar e organizar conteúdos e práticas de ensino relaciona-se com pressupostos teóricos e metodológicos implícitos ou explícitos.

Nas últimas décadas, podemos vislumbrar no cenário da educação brasileira, teorias sobre práticas de leitura, guiadas por reflexões sobre os diferentes modos de consolidação da aquisição da linguagem por quem fala e lê; outras ainda, na própria organização do texto e sua relação com seu receptor. Porém, há um distanciamento entre os professores e o volume de conhecimento produzido a respeito das diferentes concepções de leitura, construindo-se práticas sujeitas num momento à formação obtida (muitas vezes antes metodológica que teórica), e no outro, sobre as vivências acumuladas, valorizando a experiência ao mesmo tempo em que reforça o distanciamento sobre os fundamentos que a orientam. O que se percebe é a evolução de uma sociedade com vista à organização de novas perspectivas educacionais, muitas vezes em conflito com a concepção de homem enquanto ser histórico e social, destituído da posição de expectador para a condição de agente de transformação, mas que se choca com uma necessidade político-educacional de atender as demandas de qualidade do ensino, reveladas através de números e índices de desempenho.

Mas, diante deste cenário, qual seria o significado da leitura? Poderíamos considerar o ato de ler enquanto conexão com o outro, pois acreditamos que há sempre a presença de autor/enunciador em função de um leitor/ouvinte. Quem escreve, escreve para alguém, estabelece uma comunicação com o outro, uma relação com significados e significantes determinados. Na escola, especificamente as experiências de leitura em sala de aula, tem uma relação estreita com tudo que os estudantes já possuem em sua bagagem social e cultural, favorecendo uma ação dialógica entre o leitor e o texto. Assim, cada indivíduo constrói uma leitura particular sobre um mesmo texto, de acordo com suas experiências.

De acordo com os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais, a leitura em sua concepção possui uma variável interacionista, observados e considerados os fundamentos da psicologia cognitiva, da psicolinguística e da sociolinguística, vertentes teóricas que hoje procuram compreender este processo.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de

seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (BRASIL, 1998, p.69).

A autonomia do leitor para atuar sobre o texto e seu autor, revela uma visão interacionista do ato de ler. É neste processo que o leitor torna-se capaz de apreender do texto ou mesmo de um livro, informações essenciais. Essa compreensão evidencia a importância tanto da forma quanto do conteúdo do texto, e do próprio leitor, as expectativas e conhecimentos, assim como a finalidade da leitura. No contexto escolar, a leitura recebe significados, exprime sua formalidade, ao mesmo tempo em que constrói um território cultural e social para o fortalecimento das diferentes linguagens e formas de ler o mundo. Portanto, torna-se necessário a escola ter a consciência teórica do seu papel na formação leitora de seus estudantes.

De acordo com Hoppe; Costa-Hübes (2013, p. 3), “a leitura é uma forma de se obter conhecimentos para a produção do saber elaborado e também uma maneira de interação social com o mundo (...), a leitura é, assim, uma prática social de uso da linguagem”. Nesse contexto, o ato de ler, enquanto ato dialógico dos seres humanos amplia o conhecimento historicamente construído ao mesmo tempo em que reafirma o sentimento de pertença ao mundo.

A relevância dos conhecimentos que o leitor possui tanto no ato de ler quanto nos diferentes propósitos em que a leitura se faz presente, seja para resolver um problema, obter informações, estudar, escrever ou mesmo para divertir-se. Em qualquer circunstância, as estratégias empregadas na leitura se distinguem, de acordo com o tipo de texto lido. Afinal, ler uma piada, um romance, um conto, um verbete, por exemplo, não é a mesma coisa. Para Nebauer e Novais (2009 p. 8105), “precisa verificar se a leitura consiste em aprender a ler, ou seja, a aprendizagem de leitura é um aprendizado para a compreensão e a interpretação de textos ou ler para aprender que a aprendizagem de leitura consiste na decodificação de sinais gráficos”.

2. A LEITURA E SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES

Dentre as diversas concepções da linguagem, construídas ao longo dos anos no Brasil, evidenciamos aquelas descritas por Geraldi (1984 apud HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013 p. 7), em relação às reflexões feitas por Bakhtin, considerando a *linguagem como expressão do pensamento*, a *linguagem como instrumento de comunicação* e como *forma de interação*. Tais reflexões acompanham perspectivas de leitura que assumem um caráter de

complementariedade, numa relação de coexistência: *a perspectiva do autor, perspectiva do texto, perspectiva do leitor* e a perspectiva de interação entre ambas (autor-texto-leitor).

A *linguagem como expressão do pensamento* na perspectiva da leitura a partir do olhar do autor, demonstra preocupação com a organização do pensamento com base no falar e escrever bem. Nela, há uma preocupação com a oralização do texto, de preferência sob uma leitura fluente que tem como modelo, muitas vezes, a leitura do professor. Dito de outra forma, o autor torna-se referencial (modelo) para o leitor, nele e em sua forma de pensar é depositado o trabalho de apreender o sentido que este atribui ao texto.

Ao organizarmos um enunciado com expressões do tipo “Qual a intenção do autor...”, estamos, de forma direta, focalizando apenas o autor do texto, reproduzindo, com isso, uma maneira de conceber a linguagem como própria do autor, subjetiva às suas ações, portanto, individualizada. Ler, nesse caso, significa mergulhar na intencionalidade do autor, na tentativa de vasculhar as suas mais íntimas intenções. E o papel do leitor, reduz-se apenas na tentativa de descobrir o que o autor pensou no momento em que escreveu, ou seja, o leitor perde toda sua autonomia, já que seu conhecimento de mundo é desconsiderado, assim como suas experiências, elementos que são neutralizados em função apenas e unicamente do autor (COSTA-HÜBES, 2010, p. 248-249).

Dentro da perspectiva de *linguagem como instrumento de interação*, a percepção de leitura de acordo com Geraldi (1997 apud HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013 p. 7), se debruça sobre o texto. Nela, a língua é um código, com seu conjunto de signos organizados de acordo com as regras. Assim, a leitura torna-se um ato de transmitir uma mensagem do emissor ao receptor.

Aportada nessa visão da língua como código, “a prática da leitura não passa de mera reprodução, pois o bom leitor é o que lê o texto do modo previsto, capta e devolve a informação prevista, realizando apenas uma decodificação” (HOPPE; COSTA- HÜBES, 2013 p. 7). Isso consiste, segundo Rojo (2002 apud HOPPE; COSTA- HÜBES, 2013 p. 7), que a leitura, por meio da decodificação, “é vista apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para se acessar o significado da linguagem do texto” Assim, acredita-se nas capacidades focalizadas como sendo de decodificação do texto, relevantes para o ingresso ao mundo da leitura, contudo não se encerram nesta construção as aptidões envolvidas no ato de ler.

De acordo com os autores, as concepções teóricas que conduzem as atividades interpretativas, estão permeadas por questões do tipo: “Qual o título do texto?”; “Quantos parágrafos tem o texto?”; “Quem são os personagens da história?”; “O que determinado

personagem disse no primeiro parágrafo”. Tais questões revelam uma característica estruturalista da língua, pois “ler, nesse caso, significa decodificar, reconhecer o sistema linguístico, a formatação do texto. Sendo assim, o foco de leitura recai para o texto enquanto materialização da língua” (COSTA-HÜBES, 2010, p. 249).

Dentro da concepção cognitivista, na *perspectiva do leitor*, este “consegue apreender facilmente as ideias gerais do texto por meio de um processo de leitura fluente e veloz, mas utiliza muitas adivinhações”, de modo que o significado pudesse ser “construído na relação hipótese/verdade, sem procurar confirmar ou refutar tais possibilidades, com uso de uma leitura mais detalhada” (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013 p. 8).

De acordo com os autores, o leitor passa a ter autonomia para concordar ou mesmo discordar sobre o que o autor diz ou mesmo sobre o texto, nesse contexto a relevância está na opinião de quem lê. Assim, “questões muito comum que são encontradas abundantemente nos livros didáticos exploram, por exemplo: “Qual a sua [do aluno] opinião sobre o texto?”; “O que você faria se...?”; “Como você reagiria caso...?”; “ O que você acha sobre...?”(idem).

Contudo, a *perspectiva autor-texto-leitor*, denota um viés discursivo. Assim, “ao fazer uso da linguagem, o indivíduo age sobre o seu interlocutor (ouvinte/leitor), resultando numa produção de sentidos entre locutores, que ocupam posições sociais, históricas, culturais e ideológicas” (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013 p. 8). Nesta proposta, o diálogo apresenta-se como instrumento de mediação, nele são estabelecidas relações implícitas e explícitas; relações que podem estar muitas vezes na subjetividade do leitor. Assim, os autores consideram o texto, nesse caso, como lugar do encontro, do diálogo, da interação, “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.” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 12).

Para tanto, torna-se importante que as atividades de compreensão e interpretação textual possam estar para além da linearidade, provocando a busca por informações implícitas, nas subjetividades do texto, em sua forma de comunicação com o leitor, nas “pegadas” que o autor vai deixando ao longo da sua construção.

Nesse caso, as questões de leitura deverão explorar tanto o linguístico quanto o extralinguístico do texto, vasculhando, conforme orienta Bakhtin (2003), o contexto de produção (quem produziu, quando, onde, por que, para quem, para circular em que veículo, em qual suporte etc.), o conteúdo temático (o que o texto diz relacionado com o autor, com o momento histórico e com seus possíveis interlocutores, ou seja, verificando a necessidade de dizer o que foi dito naquele contexto de produção), a construção composicional (reconhecendo o gênero que organiza o texto e sua esfera social de produção) e o estilo (atentando para a seleção lexical, o estilo do autor, as

marcas linguísticas, a forma de organização do enunciado) (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013 p. 9).

Esta maneira de conceber o processo de leitura constitui não apenas a construção de significados, mas considera fatores linguísticos e discursivos que se tornam ferramentas ao colocar o leitor como agente ativo sobre o texto, seguindo orientações e finalidades que dão significado a tarefa de compreender e interpretar, deixando esta, de ser uma prática “vazia” e sem propósitos ou significados que estimulem a curiosidades dos estudantes em práticas de leitura no contexto escolar.

METODOLOGIA

Objetivando compreender os instrumentos utilizados na prática docente para o desenvolvimento da compreensão e interpretação textual a partir das políticas de ensino da rede municipal do Recife com estudantes do 5º ano, consideramos a análise documental e bibliográfica suficientes para o momento da investigação. De acordo com o documento intitulado Política de Ensino da Rede Municipal do Recife – 1º ao 9º ano, “ler é, antes de qualquer diagnóstico do conteúdo, uma intervenção mental de percepção. A compreensão é o desígnio da leitura” (RECIFE, 2015 p. 72). Desse modo, o trabalho pedagógico voltado a pratica de leitura precisa estar pautado não apenas nos conteúdos, especialmente aqueles estabelecidos pelo componente curricular língua portuguesa¹, mas o desenvolvimento intelectual que valorize a capacidade individual de cada estudante.

Ainda de acordo com as políticas de ensino da rede, a “pedagogia de projetos” constitui-se proposta de trabalho pedagógico, inclusive enquanto objetivo para o processo de ensino-aprendizagem na construção da autonomia intelectual, moral e social, além de integrar e contribuir com o projeto democrático de sociedade. Dessa forma, “a Pedagogia de Projetos vem organizar o fazer pedagógico na perspectiva da formação de cidadãos (ãs) responsáveis e socialmente integrados (as)” (RECIFE, 2015 p. 78).

Para tanto, considerando uma política municipal, estadual e nacional de avaliação do ensino, a rede municipal de ensino do Recife, adotou um projeto intitulado Aprova Brasil², elaborado pela editora Moderna nos eixos curriculares de matemática e língua portuguesa.

¹ Ressaltamos que as dificuldades dos estudantes em leitura, interpretação e compreensão textual se estendem aos demais componentes curriculares, considerando que a leitura de textos constitui-se como prática necessária às demais áreas do conhecimento e sua compreensão fator relevante para apreender os conteúdos explorados por meio de textos diversos.

² Neste momento, nos propomos a demonstrar os resultados obtidos no primeiro semestre de atividades, considerando que esta se constitui como uma proposta para o ano letivo.

Para tanto, este material objetiva “preparar” os estudantes para atender as demandas exigidas pelo sistema de avaliações externas. Apresenta uma linha importante de trabalho voltado à leitura e compreensão textual, se constituindo como documento central em nossas análises, não desconsiderando outros instrumentos utilizados pelos docentes, mas não fornecidos ou direcionados pela Secretaria de Educação do município.

RESULTADOS

O foco de nossas análises embora direcionado para o caderno de língua portuguesa reitera a proposta observada no caderno de matemática que procura atender as demandas das ciências exatas, trazendo uma proposta de trabalho quase em sua totalidade voltada para a leitura e compreensão de situações-problema nas quais são aplicados conteúdos matemáticos e se constitui como estrutura das avaliações externas as quais os estudantes são submetidos.

De acordo com a proposta, em língua portuguesa, o trabalho é dirigido para o desenvolvimento da *competência leitora*, competência para ler e compreender textos de diversos tipos e gêneros. Os textos e atividades foram elaborados com base na Matriz de Referências de Habilidades do Saeb, utilizadas também nos simulados que o material propõe. Nas sequências de lições, cada uma delas planejada para que o (a) professor (a) utilize cinquenta minutos de aula, “são propostas tarefas com graus progressivos de dificuldade envolvendo diferentes habilidades” (APROVA BRASIL, 2010 p. VII). As sequências seguem uma ordem crescente de dificuldades baseadas no texto, sendo as questões elaboradas com base em três subcompetências, nas quais o nível de habilidades exigido tem uma relação com o gênero textual explorado, considerada as dificuldades impostas pelo assunto tratado ou mesmo a linguagem utilizada no texto. A primeira delas diz respeito à *recuperação da informação*, na qual “o leitor é capaz de encontrar informações no texto, a partir da procura, identificação e seleção da informação solicitada” (APROVA BRASIL, 2010 p. V). Este tipo de questão é considerado com menor nível de dificuldade, sendo mais simples que as demais.

A segunda competência, denominada *compreensão e interpretação*, apresenta questões nas quais o leitor “constrói uma compreensão ampla sobre o texto ou desenvolve uma interpretação sobre uma ou mais partes do texto” (APROVA BRASIL, 2010 p. V). É válido ressaltarmos que os conceitos de compreensão e interpretação são trabalhados de forma distinta, uma vez que representam competências específicas. A última apresenta a *reflexão sobre a forma e conteúdo*, na qual o leitor “relaciona a informação encontrada em um texto com conhecimentos vindos de outras fontes para avaliar o conteúdo e a estrutura do texto” (idem).

A avaliação do processo é realizada a cada conjunto de cinco lições, onde logo após, uma proposta avaliativa é lançada a partir da resolução de questões por meio de um simulado. Este instrumento conta com uma estrutura semelhante à utilizada nas avaliações externas, as quais os estudantes serão submetidos ao final do 5º ano. Para cada avaliação periódica, há folha de respostas em que os estudantes transpõem as respostas dadas as questões. Desse modo, passam também a exercitar o preenchimento de gabaritos. Tabuladas em mapa específico, as respostas dão à escola e secretarias, um panorama de evolução dos estudantes, tanto individual quanto coletivo. Com base no primeiro semestre, considerando o universo de 115 estudantes acompanhados em 4 turmas numa mesma instituição de ensino, podemos vislumbrar os seguintes resultados:

<i>1º SIMULADO – LIÇÕES DE 1 A 5</i>	
<i>QUESTÕES</i>	<i>Nº DE ACERTOS</i>
01	32
02	36
03	76
04	48
05	50
06	51
07	43
8	05
09	45
10	16

<i>2º SIMULADO – LIÇÕES DE 6 A 10</i>	
<i>QUESTÕES</i>	<i>Nº DE ACERTOS</i>
01	74
02	68
03	46
04	54
05	84
06	85
07	74
08	19
09	78
10	68
11	56

Analisando os dados no primeiro semestre podemos perceber que na realização do primeiro simulado, os resultados não atingiram o mínimo de 50% do total de questões, com exceção sobre a questão 03 com o total de 76 acertos. O segundo simulado, obteve em sua maioria media acima de 50%, vislumbrando um avanço dos estudantes dentro da proposta do projeto. Predominantemente, as questões propostas nos simulados apresentam competências sobre compreensão e interpretação textual, denotando variantes que se apresentaram de acordo com o tipo de texto analisado.

Considerando o instrumento avaliativo analisado neste estudo e não desconsiderando outras práticas exploradas pelos professores como leituras individuais e coletivas, pesquisas, seminários, assim como leitura, compreensão e interpretação sobre outros conteúdos estabelecidos por diferentes eixos curriculares, percebemos contribuições em linhas gerais com possibilidades de avanços ao longo do trabalho desenvolvido pelos docentes.

CONCLUSÕES

De acordo com os objetivos propostos por este estudo, considerando seu caráter inicial de investigação, os dados observados até o momento, demonstram o início de reflexões que revelam um caminho a seguir no propósito de formação de estudantes enquanto protagonistas do universo da leitura. Infelizmente, ainda é preocupante a relação do número de anos que os estudantes frequentam a escola e suas reais capacidades de leitura e compreensão textual. Tomando como exemplo o 5º ano, temos crianças com idade e convivência suficientes para este desenvolvimento, no entanto ainda é perceptível o número de estudantes que ainda estão em fase inicial de alfabetização.

Percebemos que há uma falha no sistema escolar quanto às estratégias de desenvolvimento de competências leitoras, dentre elas as condições mínimas para interpretação e compreensão textual sobre os conteúdos trabalhados. A política de ensino da rede municipal do Recife, ao optar pelo instrumento Aprova Brasil, poderá vir a ter resultados quantitativos importantes, tendo em vista uma parte do que pudemos constatar nesta pesquisa inicial.

No entanto, enfatizamos a importância do trabalho docente sobre o desenvolvimento de tais habilidades, posto que não seja possível apoiar esta construção em apenas um instrumento. As práticas leitoras desenvolvidas pelos docentes e pela própria escola ainda se constituem como fundamentais e significativas na construção desse processo. Vemos que o Aprova Brasil tem uma finalidade bem definida: preparar os estudantes para as competências exigidas nas avaliações externas. Todavia, reiteramos a importância do conhecimento teórico necessário ao “arsenal” pedagógico docente como alicerce na construção de competências leitoras que não apenas deem conta de um sistema avaliativo, mas que de fato os insira no mundo letrado.

REFERENCIAS

APROVA BRASIL. **Guia de recursos didáticos Aprova Brasil em língua portuguesa.** Ensino Fundamental I. Cad. 2. Organizadora: Editora Moderna. 1ª edição. São Paulo: Moderna, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA-HÜBES, Terezinha. da Conceição. Concepção de leitura na sequência didática. In.: Anais da **13ª JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários.** Leitura e seus desdobramentos. Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, 2010. p. 247-256

HOPPE, Marcia Cristina; COSTA-HÜBES, T da C. Concepções de leitura na Educação Básica e a sua relação com a Prova Brasil. In: **XI Jornada do HISTEDBR.** Anais da XI Jornada do HISTEDBR. Cascavel – PR: Edunioeste, 2013.

KOCK, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3.ed., 3. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, Vilson. José. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

NEUBAUER, Airton Filho; NOVAES, Francisco de. LEITURA E A ESCRITA COMO FORMA DE DESENVOLVIMENTO. In.: Anais do **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia.** PUCPR, 2009.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife:** ensino fundamental do 1º ao 9º ano. Org: Jaciara Maria L'Amour Barreto de Barros, Kátia Marcelina de Souza. Recife: Secretaria de Educação, 2015.