

CONSTRUINDO CAMINHOS PARA O LETRAMENTO: A LEITURA DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Larissa Naiara Souza de Almeida¹

Introdução

O objetivo do presente capítulo é analisar o desenvolvimento da leitura por crianças em processo de alfabetização.

A importância da leitura e da escrita em nossa sociedade é proveniente da constatação da qual compreender o mundo só é possível mediante a prática das habilidades de saber ler e de saber escrever, pois, vivemos em uma sociedade que requer a todo o momento esses conhecimentos, sendo assim, estamos lendo e escrevendo cotidianamente para a realização de nossas ações pessoais, bem como ações profissionais, o que resulta na materialização do estabelecimento de nossas relações com os nossos pares para atender a uma diversidade de demandas comunicativas em diferentes esferas sociais.

É sobre o mencionado cenário que se concentra o foco de análise deste capítulo que se debruçará de modo específico sobre a leitura enquanto conhecimento social e imprescindível para a compreensão do mundo, pois, como atestou Freire (1989, p.9), "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente", desse modo, a leitura do mundo, dito de outro modo, as nossas experiências sociais são o baluarte para a conquista da leitura, e a leitura nos permite dar prosseguimento à construção de novas experiências e, por conseguinte, ampliar essa leitura de mundo e essa leitura da palavra, como bem discorreu Freire (1989).

¹ Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará; Bolsista da Fundação Cearense de apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

Dessa forma, cientes da importância do domínio da leitura como um conhecimento para a vida que ultrapassa as paredes da escola, muitos estudos têm buscado abordar a leitura para além de uma dimensão tecnicista. Alguns desses autores defendem a prática da leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto para atender objetivos reais de uso da linguagem com o intento de construir de forma dialógica o sentido do texto lido, dentre estes autores podemos mencionar: Barbosa (2013) Colomer e Camps (2002), Silva (2011) e Solé (1998).

Para o processo de construção dos dados, convidamos nove crianças em processo de alfabetização para participarem de uma atividade de leitura realizada a partir de uma notícia, sendo assim, as crianças tiveram que ler uma notícia e responder oralmente algumas perguntas sobre esse texto com o intuito de captarmos sua compreensão sobre o que havia sido lido.

Os resultados evidenciaram que, das nove crianças, apenas duas delas foram capazes de ler o texto de forma independente; as outras crianças demandaram auxílio da pesquisadora para a leitura do texto. No que se refere ao entendimento sobre o texto, foi constatado que, das sete perguntas feitas com base na leitura, somente uma criança conseguiu responder adequadamente a seis delas. Duas, acertaram cinco respostas, enquanto outras duas crianças responderam de forma correta a quatro questões. Outro par de crianças deu três respostas satisfatórias e, por fim, uma criança respondeu corretamente a uma questão, enquanto outra não demonstrou entendimento sobre nenhuma pergunta que foi realizada.

Podemos concluir que a análise da leitura de crianças em processo de alfabetização constatou que apenas duas delas conseguiram ler com autonomia, contudo, apenas uma criança conseguiu responder seis das sete perguntas realizadas, o que denota dificuldades de leitura, e, por conseguinte, dificuldades de interpretação de texto. Desse modo, é imprescindível o desenvolvimento de práticas pedagógicas que priorizem o ensino da leitura a partir de eventos de letramento, sendo assim, as atividades devem ser conduzidas por meio do uso dos gêneros textuais aliado ao ensino das estratégias de leitura para que os aprendizes construam a compreensão de que a leitura é conhecimento social com inúmeras possibilidades de circulação em nossa sociedade.

Assim, esperamos com este trabalho fomentar reflexões sobre o exercício da leitura como uma atividade social que é estabelecida para o uso e pelo uso em situações discursivas, indo contra uma perspectiva que inviabiliza compreender a multiplicidade de conhecimentos que perpassam o hábito da leitura, porque o ato de ler é percebido como uma mecânica estimulada pela apropriação de macetes para grupar grafemas

e emitir fonemas sem necessariamente refletir sobre a natureza sociocomunicativa da leitura.

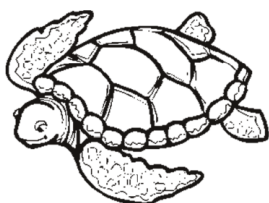
Metodologia

O ponto de partida para a construção dos dados foi selecionar os participantes que atuariam na condição de sujeitos, nesse intento, convidamos para participarem da pesquisa nove crianças em processo de alfabetização, matriculadas em uma turma do segundo ano da rede pública de ensino da cidade de Fortaleza. Para a constituição desse agrupamento de crianças, visitamos uma escola pública com uma turma de segundo ano, e perguntamos para as crianças quais delas teriam interesse em contribuir com a pesquisa. Mediante o aceite desses sujeitos, encaminhamos para os seus responsáveis um termo de autorização para que as crianças pudessem participar ativamente do processo de construção dos dados.

Após a escolha dos sujeitos, elegemos uma atividade de leitura que nos oportunizasse responder ao objetivo deste capítulo assim formulado: analisar o desenvolvimento da leitura por crianças em processo de alfabetização. Dessa forma, criamos um texto com base em uma notícia significativa ao contexto das crianças e formulamos algumas perguntas na ânsia de saber se as crianças haviam compreendido o texto.

Sendo assim, a atividade de leitura utilizada foi a seguinte:

Tartaruga marinha é resgatada na praia do Futuro, na cidade de Fortaleza.



Uma tartaruga marinha foi resgatada na praia do futuro, localizada na cidade de Fortaleza. O animal da espécie tartaruga-verde tem aproximadamente 1,8 metros e 90 quilos. A tartaruga foi levada para o projeto TAMAR, que cuida de tartarugas debilitadas, pois, encontrava-se com uma parte do casco rachado e uma pata ferida. Os pesquisadores do projeto batizaram a tartaruga de Tatá, a tartaruga deve permanecer no projeto até ficar completamente recuperada para ser devolvida ao mar.

Esse texto foi adaptado da notícia: <<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/tartaruga-marinha-e-resgatada-na-praia-do-futuro-em-fortaleza.ghtml>> Acesso 13 de Jul. de 2019.

Fonte da imagem: <<http://rock-cafe.info/suggest/turtle-silhouette-coloring-page-747572746c65.html>> Acesso 13 de Jul de 2019.

De posse da escolha da atividade e também dos sujeitos, a aplicação do instrumento se deu conforme o protocolo a seguir:

A criança deveria fazer a leitura do texto, depois disso, era solicitado dos discentes que respondessem algumas perguntas referentes à notícia:

- 1- Sobre o que fala o texto?
- 2- Onde encontraram a tartaruga?
- 3- Para onde levaram a tartaruga?
- 4- Qual o nome que a tartaruga ganhou dos pesquisadores do Tamar?
- 5- Qual o peso da tartaruga?
- 6- Qual a cor da tartaruga?
- 7- Qual o comprimento da tartaruga?

Na sessão seguinte, serão apresentados os resultados.

Resultados e discussão

Para a apresentação dos resultados e posterior discussão dos dados, inicialmente trazemos um quadro-síntese com o desempenho individual de cada criança na atividade de leitura. Para facilitar a compreensão sobre as informações dispostas na tabela, criamos a seguinte legenda: Q- Questão, RC- Respondeu corretamente e NSR- Não soube responder.

A organização dos resultados foi estabelecida da seguinte maneira: primeiramente, serão apresentadas quais questões foram respondidas corretamente por cada criança para que, depois, sejam apresentadas o quantitativo geral de acertos de cada uma delas, e, por fim, o número de crianças que conseguiu realizar a leitura de forma independente.

Tabela: desempenho individual das crianças na atividade de leitura.

Crianças	Questões						
	Q 1	Q 2	Q 3	Q 4	Q 5	Q 6	Q 7
Criança 1	RC	RC	RC	RC	NSR	RC	NSR
Criança 2	NSR	RC	NSR	RC	RC	RC	NSR
Criança 3	NSR	NSR	NSR	NSR	NSR	RC	NSR
Criança 4	RC	RC	NSR	RC	NSR	RC	NSR
Criança 5	RC	RC	RC	RC	RC	RC	NSR
Criança 6	NSR	NSR	NSR	NSR	NSR		NSR
Criança 7	RC	NSR	NSR	RC	NSR	RC	NSR
Criança 8	RC	RC	RC	RC	NSR	RC	NSR
Criança 9	NSR	NSR	NSR	RC	RC	NSR	RC

Fonte: elaborada pela autora.

Com base na apresentação do quadro-síntese sobre os resultados, podemos perceber que a **Criança 1** respondeu corretamente cinco questões (1, 2, 3, 4 e 6) e não soube responder duas delas (5 e 7); A **Criança 2** respondeu corretamente quatro questões (2, 4, 5 e 6) e não soube responder três (1, 3 e 7); A **Criança 3** respondeu corretamente uma única questão (6) e não soube responder todas as demais (1, 2, 3, 4, 5 e 7); A **Criança 4** respondeu corretamente quatro questões (1, 2, 4 e 6) e não soube responder três delas (3, 5 e 7); A **Criança 5** respondeu corretamente seis questões (1, 2, 3, 4, 5 e 6) e não soube responder uma única questão (7); A **Criança 6** não obteve nenhum acerto; A **Criança 7** respondeu corretamente três questões (1, 4 e 6) e não soube responder quatro questões (2, 3, 5 e 7); A **Criança 8** respondeu corretamente cinco questões (1, 2, 3, 4 e 6) e não soube responder duas delas (5 e 7); A **Criança 9** respondeu corretamente três questões (4, 5 e 7) e não soube responder quatro questões (1, 2, 3 e 6).

Dentro do quantitativo de respostas corretas apresentadas pelas crianças, individualmente, é notório que apenas uma criança, **Criança 5**, obteve êxito em responder seis perguntas, o maior número de respostas dadas por um sujeito dentro do grupo composto pelas nove crianças. Os outros maiores acertos foram conquistados pelas **Crianças 1 e 8** que responderam com sucesso cinco das sete questões apresentadas. Seguindo o critério do maior número de acertos, as **Crianças 2 e 4** acertaram quatro questões, enquanto as **Crianças 7 e 9** acertaram três questões e, por fim, a **Criança 3** teve um único acerto.

Outro apontamento importante sobre os dados dessa pesquisa é que, das nove crianças, apenas duas delas (**Crianças 8 e 9**) leram o texto de forma autônoma. Essas crianças fizeram uso de estratégias para compreenderem o texto, tais como leitura pausada seguida de algumas repetições. Por outro lado, as demais crianças solicitaram auxílio para o desenvolvimento da leitura, sendo assim, a leitura foi realizada pela pesquisadora, e, após esse momento, as crianças responderam às perguntas sobre o texto.

Os resultados construídos ao longo da pesquisa evidenciam que o grupo composto pelas nove crianças apresenta dificuldades no desenvolvimento da prática da leitura. Essa constatação, baseada nos dados, reitera que precisamos urgentemente rever as práticas pedagógicas organizadas no ambiente escolar com a intenção de romper qualquer modelo de ensino que priorize uma leitura enquanto decodificação, para que essa atividade possa assumir um status de conhecimento social.

De antemão, para a superação de qualquer concepção equivocada sobre esse conhecimento, é basilar definir o que compreendemos por leitura, para tanto, é imprescindível discutir sobre as concepções de leitura, posto que, essas concepções interferem diretamente no seu ensino.

Para Leffa (1996, p.11):

“Pode-se definir restritamente o processo da leitura contrastando-se duas definições antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto”.

O caráter restrito das definições citadas pelo autor não evidencia a multiplicidade de fatores que norteiam a prática da leitura enquanto processo de natureza extremamente complexa que apresenta nuances linguísticas, cognitivas e sociais.

Destarte, as definições antagônicas descritas acabam por descaracterizar a leitura no seu status de conhecimento social, pois, em primeiro momento, o foco recai diretamente sobre o texto que está sendo lido, ou seja, o material escrito é o protagonista do processo, sendo assim, é sobre o texto que o leitor deve se debruçar para retirar o significado da leitura. Para fazer a interpretação correta, o leitor deve captar com exatidão todas as ideias organizadas ao longo do texto, pois, não existe espaço para criação de novas interpretações, o sentido da leitura está inteiramente contido no texto, além disso, a totalidade dessa compreensão só é atingida quando o leitor chega ao fim do texto após identificar todas as palavras utilizadas na composição do mesmo, só assim, saberemos se a leitura trouxe novos conhecimentos, ou não para o leitor, quando este conclui o mesmo, antes disso, isso não é possível porque o sentido depende das palavras que se organizam em frases que estruturam o encadeamento de ideias dentro do texto.

Na outra perspectiva, a ênfase incide sobre o protagonismo do leitor se, no viés anterior, a importância era o texto, agora, o leitor é quem vai construir essa leitura ao elaborar sua própria compreensão para o texto lido, para tanto, não é necessário ser fiel ao que está sendo apresentado no texto; o sentido da leitura é conduzido de acordo com as necessidades do leitor que podem não acompanhar os objetivos que o escritor do texto teve ao realizá-lo. Desse modo, o texto é um mecanismo de apoio para que o leitor comprove se suas ideias, previamente formuladas, estariam de acordo ao que está descrito ao longo do texto, são as experiências desse leitor que vão construir o sentido desse texto.

Com base nessas duas concepções, podemos inferir que, tanto a concepção que destaca a supervalorização do texto em detrimento do leitor como a outra concepção, que superdimensiona o papel do leitor e dá

ao texto um viés de apoio de segunda ordem para que o leitor possa exercer seu protagonismo, não contemplam a multiplicidade de elementos que corporificam uma definição de leitura que abranja as particularidades desse conhecimento que estão para além do texto e do leitor.

Frente às dificuldades vivenciadas pelas crianças participantes dessa pesquisa, embora não tenhamos observado a prática pedagógica de sua professora, um ensino de leitura que seja centralizado exclusivamente em uma das concepções explicadas anteriormente pode impedir que os discentes pratiquem a leitura de forma independente porque, ao priorizar de forma isolada cada uma das abordagens sem articulá-las, isso inviabiliza que as crianças compreendam a natureza complexa desse conhecimento, bem como deem sentido a sua prática ao fazerem uso de seus conhecimentos prévios para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Deste modo, enfocamos que o ensino da leitura no ambiente escolar deve ser pautado em uma concepção de leitura interativa que difere das abordagens apresentadas até então e que permita que às crianças usufruam da leitura de forma contextualizada e prazerosa.

É muito importante superar essas concepções para que a leitura possa ser concebida como “[...] uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. *Leitura* não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica.” (BICALHO, s/p, 2019).

Desse modo, na perspectiva do modelo interativo, defendemos que, para que haja a prática da leitura como um conhecimento complexo que envolva uma série de conhecimentos e habilidades, o leitor deve estar engajado nessa prática por meio de uma intencionalidade que dê sentido ao ato da leitura, são os objetivos da leitura. Além disso, o texto também se apresenta como um fator preponderante para o desenvolvimento dessa leitura, por conseguinte, no modelo interativo de leitura deve existir um diálogo entre a tríade leitor, texto e a interação entre leitor e texto.

Sendo assim, no modelo interativo, a compreensão da leitura é construída a partir da relação interativa entre o leitor e o texto em que esse leitor ativamente mobiliza seus conhecimentos prévios e experiências individuais para dialogarem com o texto por meio dos seus objetivos de leitura e outras estratégias, tais como predição, inferências, elaboração de hipóteses sobre o conteúdo do texto etc. Por conseguinte, o processo de construção do sentido do texto se dá mediante a interação entre todos os elementos constituintes da prática da leitura: o leitor, o texto e a relação entre texto e leitor.

De acordo com Colomer e Camps (2002):

A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair significado, e esse novo significado, por sua vez, permiti-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais (p.31).

Embora essa compreensão seja guiada pelos conhecimentos prévios trazidos pelos leitores, isso não significa que o texto possui uma dimensão inferior que é menosprezada em relação ao papel do leitor, pois, embora as experiências sejam determinantes na construção do sentido do texto, os significados elaborados pelos leitores devem ser coerentes com o que o autor do texto quis passar, dessa forma, o texto também se apresenta como um elemento de extrema relevância para a prática da leitura.

O rompimento da concepção de leitura enquanto decodificação para alçá-la a uma concepção interativa que reconhece a leitura como conhecimento complexo, trouxe um novo desafio para a escola: ensinar os educandos a usarem a leitura como uma prática social em consonância ao conceito de letramento (SOARES, 2009, 2011).

De acordo com Soares (2009, p.18), “[...] letramento, é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Em conformidade á concepção defendida por Soares (2009), Kleiman (2009, p.21), afirma que o letramento

[...] abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet.

O letramento se apresenta como um novo e grande desafio para a escola, pois requer modificações na forma como as crianças aprenderam a ler e a escrever, o que vai além da fórmula historicamente conhecida de juntar as letras para compor sílabas, para que essas possam se agrupar em palavras que serão organizadas em frases para a constituição de textos. Dessa forma, a escola deve trabalhar de forma indissociável o

processo de alfabetização com o processo de letramento (SOARES, 2011), respeitando suas especificidades, visto que cada qual possui suas características próprias, logo, não podem ser assimilados como sinônimos.

Sobre esse aspecto Tfouni (1994, p.50) afirma que

[...] letramento pra mim é um processo, cuja natureza é sócio-histórica. Pretendo, com esta colocação, opor-me a outras concepções de letramento atualmente em uso, que não são processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição "fraca" quanto à sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos, nos quais, muitas vezes encontra-se a palavra letramento usada como sinônimo de alfabetização.

A princípio, a colocação da autora pode parecer ultrapassada, contudo, ao enfocarmos estudos e pesquisas recentes em que autoras como Kleiman (2009) e Soares (2011) atestam que existe diferença entre os dois conceitos citados, logo, é possível evidenciarmos que um longo caminho foi traçado no sentido de superar dificuldades no processo de aquisição da leitura e que, portanto, ainda hoje, é necessário discutir esses conceitos e estabelecer diferenciações para que não haja prejuízos à aprendizagem dos educandos. Contudo, qual a relação entre essa diferenciação com os dados da nossa pesquisa?

A relação estabelecida se pauta na compreensão equivocada de que o processo de alfabetização deve ser iniciado antes do processo de letramento, porque, somente depois de as crianças terem assimilado as convenções e normas do sistema de escrita alfabética, é que as mesmas podem usufruir de práticas sociais de uso da língua escrita, no caso específico, da leitura. Todavia, há um enorme equívoco nessa premissa á medida em que as crianças já interagem desde o seu nascimento com um mundo completamente rodeado pela leitura e pela escrita, o que faz com que criem hipóteses sobre o funcionamento da nossa língua materna.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), denominados de Psicogênese da Língua Escrita, refutaram essa ideia de que primeiro deve se alfabetizar para depois letrar. As autoras comprovaram que as crianças, antes de entrarem para a escola no processo de ensino institucionalizado da leitura e da escrita, já trazem consigo hipóteses particulares sobre como se usa e se organiza a escrita em seu meio social, o que revolucionou o processo de alfabetização escolar, pois, se o foco estava nos métodos de ensino, o novo cerne da questão se sustentava no processo de aprendizagem das crianças.

Os estudos das autoras dialogam com o letramento ao passo que são as experiências sociais das crianças com material de leitura e de escrita que permitem que as hipóteses sobre o funcionamento da língua escrita sejam criadas, sendo assim, é impossível que os aprendizes entrem na escola ausentes de conhecimentos sobre as práticas de uso da língua escrita na sociedade, o que vai de encontro com as práticas pedagógicas por elas defendidas em que, primeiramente, alfabetiza-se, para depois letrar os educandos. Por isso, é inviável organizar práticas de ensino com foco na alfabetização, ou foco no letramento de forma individual; o ensino deve ser organizado visando articular os conhecimentos específicos do nosso sistema de escrita alfabética (alfabetização) com as práticas sociais de uso da leitura e da escrita (letramento).

Em adendo ao que foi exposto e bem como frisa Soares (s\p, 2019):

É importante destacar que, na prática pedagógica, a aprendizagem da língua escrita, ainda que inicial, deve ser tratada como uma totalidade: a *alfabetização* deve integrar-se com o desenvolvimento das habilidades de uso do sistema alfabético – com o letramento; embora os dois processos tenham especificidades quanto a seus objetos de conhecimento e aos processos linguísticos e cognitivos de apropriação desses objetos, dissociá- los teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura.

Desse modo, isso repercute sobre os dados apresentados pelos nossos sujeitos porque sem um ensino que contextualize a prática da leitura no que se direciona a sua natureza social, o que teremos, como resultado, é um número significativo de crianças que são habilidosas em fazer uso da mecânica da leitura, enquanto um conhecimento restritamente técnico que não se expande para além dos espaços escolares, que fica condicionado a ser utilizado em atividades didáticas e em avaliações, o que pode explicar a dificuldade dos sujeitos dessa pesquisa em construir a leitura de forma autônoma e, inclusive, de elaborarem uma interpretação sobre o que havia sido lido com auxílio de um leitor mais experiente.

Acreditamos que o ensino da leitura deve ser utilizado para ajudar a sanar essas dificuldades, contudo, esse ensino, como antes fora descrito, deve ser organizado de forma sistematizada tendo como subsídio o desenvolvimento de eventos de letramento para que o hábito da leitura não fique exclusivamente detido na escola, pois a leitura é um conhecimento para a vida.

A importância dos eventos de letramento

[...] inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (KLEINAN, 2009, p.23).

Desse modo, e focando em específico sobre a leitura, esses eventos de letramento podem ser apresentados em sala de aula por meio de atividades significativas que requeiram dos educandos utilizar a leitura a partir dos gêneros textuais, para que possam perceber que a leitura está para além do uso da mecânica da decodificação, mas, sobretudo, para satisfazer necessidades reais de uso da linguagem.

É nesse sentido que é imprescindível construir um bom entendimento sobre o conceito de gênero textual, pois "[...] o que o professor ensina e como ele ensina são consequência da compreensão que ele tem dos fenômenos linguísticos e do entorno que o envolve no qual se incluem os alunos com suas especificidades" (OLIVEIRA, 2010, p. 339). Ademais, se defendemos um ensino de leitura articulado ao conceito de letramento que o professor dispõe sobre gênero textual vai implicar diretamente na forma como o letramento é explorado no ambiente alfabetizador.

Ancorando-nos em Marcuschi (2002, p.22) entendemos gênero textual da seguinte forma:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

A diversidade de gêneros textuais em nossa sociedade destaca a multiplicidade de ações sociais respaldadas pelo uso da linguagem em contextos diversificados que se expandem e se modificam conforme novas demandas discursivas são estabelecidas com a intenção de corresponder as nossas necessidades profissionais e pessoais em saber usar a leitura e a escrita. Considerando esses aspectos, é errôneo defender um ensino de gêneros textuais, porque isso não é possível; os gêneros

textuais devem ser vivenciados em situações significativas de uso da leitura que deem sentido a esse conhecimento em razão de sua natureza social.

Outro aspecto que pode ajudar as crianças dessa pesquisa a superarem suas dificuldades é o trabalho pedagógico com atividades de leitura a partir do uso dos gêneros textuais, pois, isso oportuniza às crianças perceberem como os textos se organizam nas diferentes composições que cada gênero textual dispõe o que facilita sua aprendizagem ao permitir que as mesmas identifiquem as diferentes funções discursivas da nossa língua escrita mesmo antes de se tornarem leitoras hábeis.

Dando continuidade a nossa análise, é a natureza social da leitura que requer sua prática sempre guiada por leitores capazes de estabelecer objetivos para a leitura, ou mesmo, outros leitores mais experientes, por exemplo, professores capazes de apontar esse objetivos para os leitores aprendizes, o que implica diretamente os gêneros textuais, pois, para cada gênero textual, existe um objetivo de leitura de tal modo que não lemos um manual de instrução da mesma forma que lemos um romance. Consequentemente, para que exista a compreensão desse aspecto o ensino da leitura deve ser permeado por gêneros textuais.

As estratégias de leitura se apresentam como aliadas em promover um ensino de leitura contextualizado para os educandos na medida em que oferecem condições para que se perceba que o desenvolvimento da leitura é um processo que requer etapas tanto para sua preparação como para o seu desenvolvimento e que precisa ser conduzida em meio a uma diversidade de gêneros textuais.

Consoante a isso, Solé (1998, p.70) defende que as estratégias de leitura “[...] são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.”

O planejamento dessas ações segue as demandas particulares do próprio leitor que deve atuar de modo ativo, ao estabelecer para si próprio, objetivos de leitura conforme os seus interesses. Ademais, a prática da leitura requer motivação, desejo, entusiasmo em se envolver com a atividade, o que reitera a importância das estratégias de leitura que podem atuar como procedimentos que instigam o preparo do leitor para o desenvolvimento dessa atividade ao passo que acompanham a leitura em três momentos distintos e essenciais para a elaboração da compreensão do texto lido: a preparação para a leitura, a prática da leitura e, por fim, o que acontece após o encerramento da leitura.

Tendo como ponto de partida os dados, duas crianças demonstraram fazer uso das estratégias para consolidação da atividade. Elas optaram por ler o texto de forma pausada e até mesmo repetir a leitura para compreenderem o que estava sendo abordado no texto, o que resultou positivamente no desenvolvimento da atividade no que se refere a ler sem auxílio da pesquisadora, e comprova o conhecimento das crianças sobre o uso dessas estratégias, além do entendimento sobre o seu processo de construção de conhecimento, pois, ao perceberem que estão com dificuldades, buscam superar os obstáculos com esses procedimentos.

De forma sucinta, essas estratégias descritas por Solé (1998) fazem com que o leitor crie inferências sobre o que pode estar escrito no texto antes de iniciar a leitura. Durante a leitura, existe a possibilidade de validar ou não as hipóteses construídas no momento anterior; ao final, sintetizar as ideias construídas ao longo desse processo, ou até mesmo, buscar sanar lacunas que impediram a compreensão do texto, fazendo perguntas a si sobre o que foi lido.

O uso das estratégias de leitura em sala de aula corrobora para a compreensão de que

[...] aprender a ler é um processo contínuo que não se esgota temporalmente no momento em que se domina a tradução dos sons em letras, características das línguas de escrita alfabética. Saber ler significa, fundamentalmente, ser capaz de extrair informação de material escrito, qualquer que seja o suporte (de papel ou informático), qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja a finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento. (SIM-SIM, 2001, p. 51).

A leitura é uma atividade socialmente instituída que se modifica constantemente conforme surgem novas demandas para o seu exercício, por conseguinte, em razão do grafocentrismo que orienta novas ações na vida cotidiana nós temos que ler a todo o momento e ressignificar nossas experiências de leitura, para tanto, a escola deve atuar visando sempre inserir os educandos em um ambiente alfabetizador dotado de eventos de letramento que apresentem a língua escrita de forma significativa.

Considerações finais

Podemos concluir que a análise da leitura de crianças em processo de alfabetização constatou que apenas duas delas conseguiram ler com autonomia, contudo, apenas uma criança conseguiu responder seis das

sete perguntas realizadas, o que denota dificuldades de leitura e, por conseguinte, dificuldades de interpretação de texto.

Desse modo, é basilar empreender esforços para fazer com que as crianças, durante o seu processo de alfabetização, vivenciem experiências significativas com os gêneros textuais tencionando prepará-las para lidar diariamente com eventos e práticas de letramento, por conseguinte, o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores, orientado pelo uso de estratégias de leitura, pode corroborar com essa finalidade de formar leitores hábeis e fortalecer o combate ao analfabetismo e as práticas de ensino que se pautam exclusivamente na mecânica de decodificar e codificar grafemas em fonemas, e fonemas em grafemas, sem fazer com que as crianças compreendam que a língua escrita é um sistema de representação social.

Sendo assim, busca-se ampliar a leitura do mundo para o desenvolvimento da leitura enquanto conhecimento social que nos permite interpretar textos nos seus variados contextos de circulação, o que requer não apenas conhecimentos de caráter linguístico, mas, sobretudo, compreender a dinamicidade social do uso da linguagem, para tal, é oportuno saber usar a leitura em seus variados suportes mediante a infinidade de gêneros textuais que se materializam em livros, jornais, revistas, telas de computadores, tablets, celulares, ou seja, é corporificar a habilidade de praticar o ato da leitura em espaços múltiplos de interação social.

Referências

BARBOSA, Jose Juvencio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2013. BICALHO, Delaine Cafiero. **Leitura**. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura>> Acesso: 19 de Jul. 2019.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados, 1989.

KLEIMAN, Angela. **É Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Disponível em: < <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?p=214>.\ > Acesso em: 12 de Ago. 2019.

LEFFA, José Vilson. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra –DC Luzzato, 1996. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO,

Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

OLIVEIRA, Maria Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 2011.

SIM-SIM, Inês. A formação para o ensino da leitura. **A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e**, n. 1, p. 51-64, 2001.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Alfabetização**. Disponível em: < <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>> Acesso em: 10 de Jul. de 2019.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1994.