

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Amanda Oliveira Meggiato

‘PROFE’, EU JÁ LI, MAS NÃO ENTENDI!
UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA EM UMA TURMA
DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Porto Alegre
2. Semestre
2017

Amanda Oliveira Meggiato

'PROFE', EU JÁ LI, MAS NÃO ENTENDI!
UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA EM UMA TURMA
DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Sperrhake.

Porto Alegre
2. Semestre
2017

Amanda Oliveira Meggiato

‘PROFE’, EU JÁ LI, MAS NÃO ENTENDI!
UM ESTUDO SOBRE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA EM UMA TURMA
DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 18 de janeiro de 2018.

Profa. Dra. Renata Sperrhake - Orientadora

Profa. Dra. Marília Forgearini Nunes - UFRGS

Profa. Dra. Patrícia Camini - UFRGS

AO CONCLUIR ESTE TRABALHO, AGRADEÇO...

À minha orientadora, Profa. Renata Sperrhake, que além de orientar este estudo, orientou-me no estágio curricular do Curso de Pedagogia. Agradeço sua atenção, disponibilidade e dedicação constante. Levarei sempre comigo sua sensibilidade enquanto professora e orientadora.

À Profa. Luciana Corso, minha orientadora de monitoria, pela generosidade e carinho dedicados. Agradeço também por ter contribuído para a minha formação, tornando-me uma professora mais atenta e sensível às dificuldades dos alunos.

Às professoras e professores da Faculdade de Educação que, a partir de seus belos exemplos, me inspiraram e me constituíram como docente. Agradeço especialmente às professoras Luciana Piccoli e Patrícia Camini por terem despertado em mim o desejo de alfabetizar.

Às minhas colegas do Curso de Pedagogia por tornarem os quatro anos de graduação mais leves e divertidos. Sempre levarei comigo os anseios divididos durante as provas e trabalhos, as conversas trocadas no corredor e tantos outros momentos significativos.

Aos meus pais, Luis Otávio e Suzane por estarem ao meu lado em todos os momentos durante a faculdade. Agradeço principalmente por me apoiarem na escolha pela docência e por não medirem esforços para que eu concluísse o Curso de Pedagogia.

Ao Jonathan por estar ao meu lado durante toda a graduação. Agradeço por me apoiar e torcer por mim durante esta etapa.

A todos os meus familiares e amigos que direta ou indiretamente torceram e contribuíram na realização deste sonho.

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita... (Lerner, 2002, p. 73)

RESUMO

O objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso é analisar as estratégias didáticas para desenvolvimento da compreensão leitora planejadas durante o estágio curricular do Curso de Pedagogia, realizado em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental no primeiro semestre de 2017. Os questionamentos que balizaram o estudo referem-se principalmente a: como uma professora, utilizando-se de estratégias didáticas focadas na leitura, pode potencializar a compreensão leitora de alunos de Anos Iniciais? Quais são e em que medida tais estratégias podem operar para o desenvolvimento da compreensão leitora? A principal ferramenta metodológica utilizada foi a análise documental do Diário de Classe produzido pela pesquisadora ao longo do estágio curricular docente. O material empírico da pesquisa constitui-se de descrições de propostas de aulas de leitura, intervenções da professora e recursos didáticos. Como referencial teórico, foram utilizados estudos de autores como Goodman (1987), Solé (1998), Lerner (2002), Sánchez (2002), Geraldi (2006), Marcuschi (2008), Cafiero (2010), Piccoli e Camini (2012), Travaglia (2013), entre outros. A partir do material empírico analisado sob a luz do referencial teórico selecionado, foram construídos três eixos de análise, a saber: sequência da aula de leitura: uma possibilidade; estratégias didáticas para o ensino da leitura: rumo à compreensão leitora; a diferenciação do ensino da leitura. No primeiro, é apresentada uma possível sequência de aula de leitura e abordada contribuições para a leitura de textos informativos. No segundo, são elencadas onze estratégias didáticas para o ensino da leitura, para as quais são apontadas potencialidades no desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes. Por fim, no terceiro eixo analítico, são analisados alguns dispositivos didáticos para a diferenciação do ensino da leitura. As considerações desta pesquisa apontam a necessidade de investimento nas estratégias didáticas de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos não apenas para a leitura escolar, mas para as diferentes práticas sociais da leitura. Além disso, considera-se que diferenciar o ensino da leitura tende a garantir uma situação ajustada de aprendizagem aos diferentes alunos objetivando o desenvolvimento da compreensão leitora.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da leitura. Estratégias de leitura. Compreensão leitora.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Viagem ao espaço	17
Figura 2: Exploração do mapa-múndi	17
Figura 3: Gráfico - planetas preferidos da turma.....	18
Figura 4: Confeccção de maquetes do Sistema Solar.....	18
Figura 5: Maquete do Sistema Solar.....	18
Figura 6: Jovem mulher lendo um <i>volumen</i> . Detalhe de um afresco de Pompéia, séc. I, Museu de Nápoles	27
Figura 7: Pedro Berrugue, São Domingos e os Albigenses, cerca de 1477-1503. Madrid, Museu do Prado	28
Figura 8: Texto “Buracos negros”	40
Figura 9: Texto “Planeta Terra”	40
Figura 10: Ficha de leitura.....	42
Figura 11: Cantinho da leitura	46
Figura 12: Quebra-cabeça da capa do livro	47
Figura 13: Características de Mercúrio	59
Figura 14: Características de Marte.....	59
Figura 15: Texto "Primeiras viagens espaciais"	60
Figura 16: Texto com marcação de frases	62
Figura 17: Texto com marcação de palavras	63
Figura 18: Ficha de leitura "As estrelas"	65
Figura 19: Ficha de leitura diferenciada	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
MEC	Ministério da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
LUME	Repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>

SUMÁRIO

1 O ENSINO DA LEITURA: INDAGANDO A REALIDADE	10
2 PASSOS DA PESQUISA: DA CONTEXTUALIZAÇÃO ÀS METODOLOGIAS	15
2.1 UM ESPAÇO POTENTE PARA APRENDIZAGENS: O ESTÁGIO DOCENTE EM UMA TURMA DE 2º ANO	16
2.2 DEFININDO FERRAMENTAS METODOLÓGICAS E DESCREVENDO OS PASSOS DA PESQUISA	19
3 LINGUAGEM, LEITURA, TEXTO E LEITOR: CONCEITOS DA PESQUISA	22
3.1 O CONCEITO DE LINGUAGEM: DIFERENTES CONCEPÇÕES	22
3.2 O TEXTO: UMA UNIDADE DE SENTIDO, UM EVENTO COMUNICATIVO	24
3.3 LEITURA E DIFERENTES MODOS DE LER: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA....	27
3.4 LEITURA: MAIS DO QUE DECODIFICAR, LER É COMPREENDER	30
3.5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: AGINDO SOBRE OS TEXTOS EM BUSCA DA COMPREENSÃO	33
4 O ENSINO DA LEITURA: TECENDO ALGUMAS ANÁLISES	36
4.1 SEQUÊNCIA DA AULA DE LEITURA: UMA POSSIBILIDADE	36
4.2 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA LEITURA: RUMO À COMPREENSÃO LEITORA	43
4.3 A DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA	61
5 ENCONTRANDO OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS	67
REFERÊNCIAS.....	70

1 O ENSINO DA LEITURA: INDAGANDO A REALIDADE

Todo o tratamento que a escola faz da leitura é fictício, começando pela imposição de uma única interpretação possível. Será que a escola é uma obra de ficção? (LERNER, 2002, p. 74)

No primeiro semestre de 2017, realizei o estágio curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola Estadual de Porto Alegre. Durante a atuação docente muitos foram os momentos em que a leitura se fez presente. Semanalmente, a partir do projeto didático desenvolvido fazíamos, a turma e eu, a leitura de livros de literatura infantil, de textos informativos, de poemas, entre outras tantas leituras.

A frase que intitula este trabalho é fruto de uma das experiências vivenciadas com a leitura durante o estágio docente. A fala “Profe, eu já li, mas não entendi!” foi dita por Gustavo¹, de sete anos. O menino, após realizar a leitura de um problema matemático, manifesta dificuldade no entendimento da questão. Ao refletir sobre seu obstáculo e considerando que o aluno já havia se apropriado do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) constatei que naquele momento não sabia exatamente do que sua dificuldade era consequência. O que de fato o estudante não havia compreendido? Alguma palavra desconhecida dificultava o seu entendimento? Seu obstáculo advinha de uma insuficiência na compreensão da leitura? O que eu como professora poderia fazer para ajudá-lo a ter sucesso em sua leitura? É a partir destas e de outras questões suscitadas pelo estágio de docência que decido dedicar-me a analisar as estratégias didáticas para desenvolvimento da compreensão leitora planejadas por mim durante o estágio docente.

De acordo com Solé (1998), alguns debates metodológicos centram-se exclusivamente na decodificação², no entanto, ainda faltaria analisar a compreensão e as estratégias que facilitam a leitura. Tal foco de pesquisa se definiu, obviamente, no período de início do Trabalho de Conclusão do Curso, ao retomar o material produzido ao longo do estágio docente com um olhar diferente daquele com o qual ele foi produzido: um olhar investigativo.

¹ Com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos mencionados neste estudo seus nomes são fictícios e mantêm apenas a letra inicial original.

² A decodificação é o processo pelo qual o leitor transforma as letras em sons. Mais informações em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/decodificacao>.
Mais informações em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/decodificacao>.

Após mergulhar na referida temática e assim iniciar as pesquisas sobre compreensão leitora, verifiquei a necessidade de estudos nesta área. Para sustentar este argumento examinei os dados gerais de 2013, 2014 e 2016 da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Tal avaliação em larga escala tem como público alvo os estudantes matriculados na última etapa do Ciclo de Alfabetização, isto é, no 3º ano do Ensino Fundamental.

Ao considerar os dados de 2013 da ANA é possível verificar que no Brasil 24% dos estudantes foram classificados no nível 1 e 33% no nível 2 de proficiência em leitura, totalizando, assim, 57% dos estudantes em níveis iniciais de leitura após três anos de escolarização obrigatória. Como exemplo de habilidades³ requeridas pela avaliação, os alunos classificados no nível 1 são capazes de “Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e, ainda, que alternem sílabas canônicas e não canônicas” (BRASIL, 2015, p. 40). Já no nível 2 os estudantes são capazes de “Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em texto de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto” (BRASIL, 2015, p. 40). É possível constatar que essas habilidades ainda são muito iniciais considerando alunos que já estão na última etapa do Ciclo de Alfabetização, o que torna os dados preocupantes.

Também foi possível verificar que apenas 10% dos estudantes brasileiros classificaram-se no nível 4 de proficiência em leitura. Neste nível já são requeridas habilidades mais complexas como, por exemplo, “Reconhecer relação de tempo em texto verbal e participantes de um diálogo em entrevista ficcional” (BRASIL, 2015, p. 40). No ano de 2014 esses dados não sofreram alterações expressivas. Nesta edição da ANA, 22% dos estudantes ficaram no nível 1, 34% no nível 2, 33% no nível 3 e apenas 11% dos alunos alcançaram o nível 4 de proficiência em leitura. Do mesmo modo, em 2016 os dados não sofreram mudanças significativas. Neste ano, 22% dos alunos alcançaram o nível 1, 33% o nível 2, 32% o nível 3 e apenas 13% dos estudantes alcançaram o nível 4 de proficiência em leitura.

Os últimos levantamentos de dados do Indicador de Alfabetismo Funcional⁴ (Inaf) também demonstram resultados significativos para essa discussão. O indicador avalia

³Há pequenas alterações na descrição das habilidades de proficiência em leitura entre as edições de 2013, 2014 e 2016 da ANA. Neste estudo considera-se a escala de leitura de 2014.

⁴O Inaf é uma pesquisa idealizada em parceria entre o Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa e realizado com o apoio do IBOPE Inteligência. Mais informações em: <http://www.ipm.org.br/inaf>.

brasileiros entre 15 e 64 anos de idade através de entrevistas e de testes cognitivos. Nele, no ano de 2011, 27% da população pesquisada foi classificada como “analfabeta funcional”. Neste índice, 4% correspondem ao grupo de pessoas classificadas como “analfabetas”, ou seja, refere-se à condição das pessoas que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam a leitura de palavras e de frases, e 23% corresponde às pessoas classificadas no nível “rudimentar”, que se refere à capacidade de localizar informações explícitas em textos curtos e familiares, ler e escrever números usuais. Esse resultado se mantém estável se comparado com o ano de 2015, último levantamento de dados do Inaf.

Após destacar os dados acima é possível realizar algumas relações. Se somados os percentuais de estudantes classificados entre os níveis 1 e 2 de proficiência em leitura do último levantamento de dados da ANA verifica-se que, em 2016, 55%, ou seja, mais da metade dos estudantes, deixariam as classes de alfabetização sem terem desenvolvido habilidades mais complexas relativas à compreensão de textos, ou provavelmente reprovariam nesta etapa. Percentual este que teve pouca redução se comparado aos dois últimos levantamentos de dados da avaliação⁵. Essa situação parece reverberar nos dados elencados pelo Inaf. Esses dados constataram que 27% da população jovem, adulta e idosa é incapaz de compreender textos simples, isto é, não desenvolveram a habilidade de interpretação de textos e de realizar operações matemáticas, o que caracteriza um sujeito alfabetizado funcionalmente. Então, o que esses índices podem apontar em relação ao ensino da leitura nas escolas? Cafiero e Ribas (2015) argumentam que esses dados parecem ser resultado das situações de leitura promovidas por muitas instituições escolares. Para as autoras, os dados, especialmente do Inaf, sugerem que a escola está contribuindo para a manutenção de um número expressivo de analfabetos funcionais no Brasil.

Após o contato com algumas escolas durante a graduação, pude verificar como a leitura ainda é ensinada em algumas dessas instituições. Nelas, após a leitura de textos, muitas vezes apoiada em livros didáticos, apenas são resolvidas/respondidas questões de interpretação textual; práticas essas que, de acordo com os índices já apresentados, parecem não estar assegurando o desenvolvimento de habilidades suficientes para a prática da leitura. Dessa maneira, considero pertinente, durante este estudo, questionar: como uma professora, utilizando-se de estratégias didáticas focadas na leitura, pode potencializar a compreensão

⁵ Obviamente se considera que a série de três aplicações da avaliação ainda é insuficiente para avaliar uma tendência de avanço ou não. Porém, mesmo analisando os dados de 2016 isoladamente, tais resultados se mostram preocupantes.

leitora de alunos de Anos Iniciais? Quais são e em que medida tais estratégias podem operar para o desenvolvimento da compreensão leitora? Outras questões se desdobram das duas principais: Como a professora pode organizar as situações de ensino da leitura? Quais textos (gêneros textuais) são selecionados para serem lidos? Como esses gêneros estão relacionados com as práticas de leitura do cotidiano? Como é feita a exploração desses textos? A forma de organização do ensino da leitura pode mudar a relação dos alunos com os textos escritos? Tais questões balizaram a pesquisa que aqui se apresenta.

Marcuschi (2008), após um estudo sobre os livros didáticos, sinaliza que os denominados e muito conhecidos “exercícios de interpretação”, segundo o autor, nada mais são do que “atividades de cópiação”. Em conformidade com a epígrafe que inicia esta escrita, o autor destaca que essas atividades pressupõem que os textos abrangem uma interpretação apenas, ou seja, um sentido único – capaz de ser acessado pela interpretação posterior à leitura. Como destaca o autor, esses exercícios levam o aluno a copiar informações dos textos, e dessa maneira, não promovem uma reflexão crítica das leituras realizadas, levando a escola a simular leituras. Autores como Goodman (1987), Solé (1998), Lerner (2002), Sánchez (2002), Geraldi (2006), Cafiero (2010), Piccoli e Camini (2012), Travaglia (2013), entre outros, como será visto no decorrer deste Trabalho de Conclusão de Curso, apontam muitas outras formas de abordar o ensino da leitura na escola.

Além desta introdução, o presente trabalho está dividido em quatro seções. A segunda seção está dividida em duas subseções. A primeira delas, subseção 2.1 “Um espaço potente para aprendizagens: o estágio docente em uma turma de 2º ano” contextualiza o estágio docente e alguns aspectos referentes às aprendizagens da turma. A subseção também ilustra o projeto didático desenvolvido, ressaltando alguns dos momentos planejados nas diferentes áreas do conhecimento. A subseção 2.2 “Definindo ferramentas metodológicas e descrevendo os passos da pesquisa”, explicita a metodologia utilizada, bem como a organização do *corpus* empírico da pesquisa.

Na terceira seção, realizo uma revisão de conceitos, os quais estão divididos em cinco subseções. Na seção 3.1 “O conceito de linguagem: diferentes concepções” descrevo três diferentes concepções de linguagem e situo a pesquisa a partir de uma delas. Em seguida, na seção 3.2 “O texto: uma unidade de sentido, um evento comunicativo”, abordo o texto e seu funcionamento. Após isso, realizo um percurso histórico da leitura e dos diferentes modos de ler na subseção 3.3 “Leitura e diferentes modos de ler: uma abordagem histórica”. Aponto também, na subseção 3.4 “Leitura: mais do que decodificar, ler é compreender”, o que entendo por leitura e compreensão, ressaltando brevemente algumas das habilidades

necessárias nessa atividade. Finalmente, na subseção 3.5 “Estratégias de leitura: agindo sobre os textos em busca da compreensão”, descrevo algumas estratégias de leitura necessárias à compreensão dos textos.

A quarta seção é dedicada às análises realizadas a partir do material empírico da pesquisa. Divido esta seção em três subseções analíticas: 4.1 “Sequência da aula de leitura: uma possibilidade”, na qual elenco possíveis contribuições de uma sequência de aula de leitura retirada do material empírico da pesquisa; 4.2 “Estratégias didáticas para o ensino da leitura: rumo à compreensão leitora”, em que são elencadas e analisadas onze estratégias didáticas focadas na leitura; 4.3 “Diferenciação do ensino da leitura”, na qual são apontados alguns dispositivos de diferenciação para o ensino da leitura.

A quinta e última seção consiste nas considerações finais deste estudo. Realizo uma breve retomada da pesquisa e enfatizo alguns aspectos referentes ao ensino da leitura. Também aponto algumas contribuições deste Trabalho de Conclusão de Curso para a minha formação como professora alfabetizadora.

2 PASSOS DA PESQUISA: DA CONTEXTUALIZAÇÃO ÀS METODOLOGIAS

O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele (COSTA, 2007, p. 148).

Início esta seção lembrando ao leitor que as principais perguntas que me inquietam durante este estudo referem-se a: como uma professora, utilizando-se de estratégias didáticas focadas na leitura, pode potencializar a compreensão leitora de alunos de Anos Iniciais? Quais são e em que medida tais estratégias podem operar para o desenvolvimento da compreensão leitora? Para discorrer sobre elas, durante esta pesquisa, debruço-me sobre as experiências com a leitura vivenciadas ao longo do estágio obrigatório do Curso de Pedagogia.

O desenvolvimento de uma atitude investigativa no instante em que revisei os materiais produzidos ao longo da prática docente colocou-me em uma posição que ainda não havia ocupado: a de pesquisadora. Ao calibrar o olhar dedicado ao meu Diário de Classe, muitas inquietações afloram e é neste instante que esta pesquisa se inicia. Assim como aponta Bujes (2007, p.16), a pesquisa “[...] provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação*” [grifos da autora]. É no deslocamento da posição de professora para a de pesquisadora que as minhas respostas, mesmo que provisórias, tornam-se perguntas, também provisórias, é neste distanciamento que surgem os meus desconfortos, as minhas inquietações.

Para iniciar a pretenciosa busca por explicações às minhas inquietações, na próxima subseção, apresentarei a turma e o projeto didático desenvolvido ao longo do estágio, pois ele contextualiza a maioria das propostas de leitura analisadas neste trabalho. Assim como apontam Lüdke e André (1986, p.12), “[...] as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo”. Depois, na subseção 2.2, explicitarei a metodologia utilizada neste estudo, apontando conceitos e descrevendo os passos realizados para a composição do material empírico, bem como a forma em que ele foi organizado.

2.1 UM ESPAÇO POTENTE PARA APRENDIZAGENS: O ESTÁGIO DOCENTE EM UMA TURMA DE 2º ANO

O estágio de docência foi realizado em uma escola pública estadual de Porto Alegre e transcorreu de março a julho de 2017. Neste período foram realizadas duas semanas de observação da sala de aula e quatorze semanas de prática docente. Durante a prática docente foram elaborados planejamentos semanais, os quais descreviam as estratégias didáticas desenvolvidas, reflexões docentes – escritas ao término de cada semana –, um projeto didático e também algumas sequências didáticas, assim como atividades para avaliação dos estudantes.

A turma, contexto do estágio docente, era composta por 22 estudantes – 10 meninas e 12 meninos –, com idades entre 7 a 8 anos. O grupo de alunos, sujeitos desta pesquisa, era, em geral, bastante afetivo e também curioso. No entanto, sua característica marcante era a inquietude. Em relação às suas aprendizagens, o grupo de alunos era um tanto heterogêneo. No início do estágio docente havia na turma 1 estudante com hipótese de escrita pré-silábica, 1 com hipótese silábica de escrita, 8 crianças com hipótese silábico-alfabética e 12 crianças com hipótese alfabética, de acordo com os níveis psicogenéticos de escrita descritos por Ferreiro e Teberosky (1985)⁶. Em relação à leitura, as aprendizagens também eram bastante distintas. Por se tratar de um 2º ano do Ensino Fundamental, algumas crianças ainda tinham como obstáculo o reconhecimento de letras e de palavras. Entretanto, a maioria dos estudantes já lia com certa fluência; mesmo assim, muitos ainda possuíam dificuldade em realizar uma leitura compreensiva, situação essa que motivou o investimento constante nas propostas de leitura durante o período de prática docente.

O projeto didático “Viagem ao espaço: os planetas do sistema solar” foi elaborado após uma votação na qual a turma, em sua maioria, optou pelo estudo dos planetas do Sistema Solar. O projeto teve como objetivo geral “Conhecer o espaço sideral a fim de identificar as características do Sistema Solar e dos corpos celestes que o constituem” e como objetivo específico “Caracterizar os planetas existentes no Sistema Solar de modo a reconhecer seus nomes, semelhanças e diferenças e também sua localização espacial”.

Durante o desenvolvimento do projeto didático uma de minhas preocupações era suscitar o envolvimento e o interesse dos estudantes com a temática, considerando que na

⁶Esses dados foram obtidos por meio de avaliações diagnósticas realizadas na primeira semana de estágio. Para tanto, foi utilizado o teste das quatro palavras e uma frase popularizado a partir da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1985). O teste consiste na escrita de quatro palavras, uma dissílaba, uma trissílaba, uma polissílaba e uma monossílaba e também uma frase de mesmo campo semântico.



Figura 1: Viagem ao espaço
Fonte: Acervo pessoal

votação realizada nem todas as crianças havia escolhido o tema planetas. Acreditava que o engajamento de toda a turma seria fundamental para o andamento do projeto. Para isso, inicialmente, propus à turma momentos lúdicos, entre eles, uma viagem ao espaço sideral com foguete construído com sucata, proposta que divertiu e instigou a turma.

Para ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, utilizei um vídeo do Sistema Solar que, após sua visualização, suscitou uma conversa na qual pude identificar o que a turma já sabia em relação aos planetas e também alguns equívocos que precisaram ser contemplados pelo projeto. Também solicitei uma produção textual, na qual pude diagnosticar o que os estudantes gostariam de estudar e de pesquisar durante a

elaboração do projeto. Nesta escrita surgiram interesses comuns que geraram alguns dos subtemas do projeto, como o Sol, os movimentos de translação e de rotação, as primeiras viagens espaciais, as estrelas, os buracos negros e os alienígenas.

A fim de alcançar os objetivos propostos, semanalmente eram estudados dois planetas do Sistema Solar. Nesse estudo, propunha aos estudantes a leitura de textos que contemplavam as características dos planetas e abordavam alguns dos subtemas do projeto. Totalizaram, durante o período de estágio, 33 momentos de leitura de textos, dos quais 23 foram realizados ao longo do projeto didático, que se desenvolveu em sete semanas. Desses 23, 13 envolveram a leitura de textos informativos e 10, envolveram a leitura de poemas.

Além da área da Linguagem e da área das Ciências Naturais – área em que se situa o estudo da astronomia – o projeto didático propiciou a integração de outras áreas do conhecimento. Durante o estudo do planeta Terra, por exemplo, exploramos o globo terrestre e também o mapa-múndi, o que proporcionou aprendizagens



Figura 2: Exploração do mapa-múndi
Fonte: Acervo pessoal

relacionadas à área da Geografia.

Na área de Matemática, construímos gráficos com os planetas preferidos da turma, o que propiciou aprendizagens referentes ao conteúdo tratamento da informação. Também foi possível estudar os números ordinais – conteúdo do plano de estudos da escola – a partir da ordem dos corpos celestes no Sistema Solar.

Além das áreas citadas, o trabalho com Artes Visuais também foi contemplado em diversos momentos, dentre eles na confecção de foguetes, na elaboração de um painel com astronautas e principalmente no produto final do projeto, que consistiu na construção de maquetes do Sistema Solar.

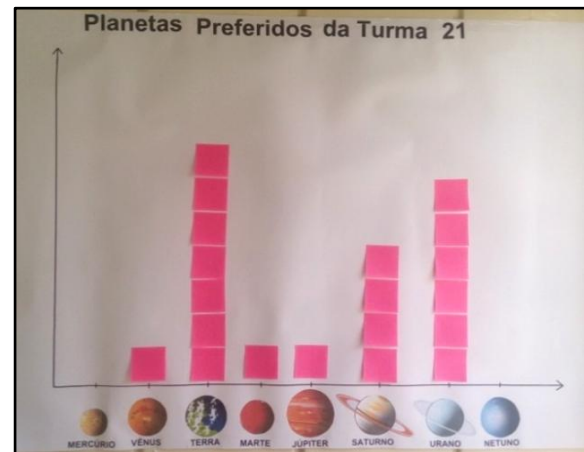


Figura 3: Gráfico - planetas preferidos da turma
Fonte: Acervo pessoal



Figura 4: Confecção de maquetes do Sistema Solar
Fonte: Acervo pessoal

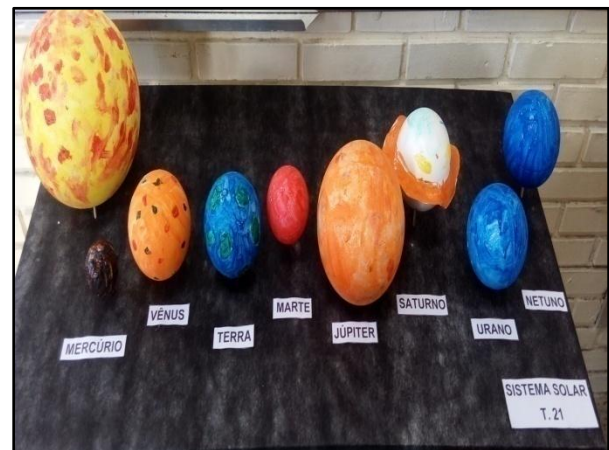


Figura 5: Maquete do Sistema Solar
Fonte: Acervo pessoal

As propostas desenvolvidas no decorrer do estágio docente, principalmente durante o projeto didático, consideraram os direitos de aprendizagem descritos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A partir do plano de estudos da escola e dos documentos do PNAIC, foi possível desenvolver os objetivos que precisavam ser introduzidos, aprofundados e consolidados no 2º ano do Ensino Fundamental, etapa de ensino em que se situa este estudo.

2.2 DEFININDO FERRAMENTAS METODOLÓGICAS E DESCRREVENDO OS PASSOS DA PESQUISA

Este estudo possui uma abordagem qualitativa, a qual se caracteriza pela coleta de dados predominantemente descritivos. De acordo com Lüdke e André (1986), em uma pesquisa qualitativa os dados descritivos são obtidos no contato direto e prolongado do pesquisador com a situação estudada. Assim, o contato direto e prolongado com a turma durante o período de estágio docente gerou os dados sobre os quais, durante esta pesquisa, me debruçarei com maior atenção.

Este estudo configura-se como uma análise documental e teve como documento primordial meu Diário de Classe. Tal documento, como dito anteriormente, foi elaborado ao longo do estágio docente. Durante este estudo ele foi um recurso que permitiu a reflexão sobre a própria prática educativa. De acordo com Zabalza (2004), a utilização deste instrumento em pesquisas “É uma forma de ‘distanciamento’ reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender” (ZABALZA, 2004, p. 10). É a partir deste distanciamento que, agora como pesquisadora, pretendo esboçar algumas análises sobre as práticas de leitura planejadas por mim e realizadas durante o estágio docente. Entendo, desse modo, que refletir sobre a própria prática docente é assumir uma atitude investigativa e que tal atitude me coloca no papel da pesquisadora.

O referido Diário de Classe é um material no qual se encontram os planos de aula do período de estágio, anotações feitas ao final de cada aula, entre elas, falas de alunos, reflexões realizadas ao término de cada semana de estágio e também os recursos didáticos disponibilizados à turma, dentre eles, atividades, textos e jogos. Também compõe o Diário de Classe, o relatório de observação e o projeto didático desenvolvido juntamente com a turma. Alguns destes documentos darão sustentação às investigações aqui realizadas na medida em que é a partir deles que se comporá o *corpus* empírico da pesquisa.

O primeiro movimento para a organização do *corpus* empírico foi a retomada do Diário de Classe. A partir de um exame atento elenquei todas as propostas de leitura realizadas no período de estágio. Primeiramente, destaquei as intervenções realizadas durante essas propostas e as classifiquei de acordo com a estratégia didática para o ensino da leitura demandada. Embasada em alguns teóricos, categorizei onze diferentes estratégias didáticas focadas na leitura. A partir disso, organizei as intervenções em uma tabela na qual quantifiquei sua tipologia. Juntamente com as intervenções, em outra tabela, organizei as propostas de ensino descritas no meu Diário de Classe e também as classifiquei conforme a

estratégia didática focada na leitura requerida. Após estes movimentos, revisitei o Diário de Classe e elenquei todas as falas de alunos e as anotações feitas por mim referentes às aulas de leitura e compus um arquivo também utilizado como material empírico durante a elaboração desta pesquisa.

Com o objetivo de situar o estudo que desenvolvo em relação aos que já existem, realizei um levantamento dos últimos dez anos de pesquisas que apresentam temáticas semelhantes à minha. A pesquisa foi realizada nos repositórios virtuais LUME⁷, SCIELO⁸ e no portal de teses e dissertações da CAPES⁹. Para tanto, utilizei como descritores de busca as expressões: “ensino da leitura”, obtendo um total de 131 pesquisas localizadas nos três repositórios; “compreensão leitora”, somando-se um total de 66 pesquisas encontradas e “estratégias de leitura”, obtendo 64 pesquisas encontradas nos três diferentes repositórios.

A maior parte dos trabalhos encontrados a partir da busca pela expressão “compreensão leitora” situa-se no campo da psicologia cognitiva e tem como foco o aluno e a avaliação de seu processo de compreensão. Foram encontrados no LUME dois trabalhos acadêmicos que têm algumas aproximações com o que proponho nesta pesquisa. O trabalho de Medeiros (2012) promove uma reflexão sobre as atividades de leitura relacionadas à compreensão de textos. Duarte (2012) analisa sequências didáticas que potencializam a compreensão leitora, no entanto, distancia-se do meu estudo no momento em que visa encontrar indícios da compreensão leitora dos estudantes.

Na busca pelo termo “estratégias de leitura”, verifiquei que muitos trabalhos enfatizam as estratégias didáticas destinadas aos alunos com dificuldades na leitura. O trabalho de Carvalho (2015), encontrado no LUME, tem algumas aproximações com este estudo, pois analisa as estratégias didáticas de professoras para a formação de leitores. No entanto, enfatiza as estratégias de leitura para a formação de leitores literários. O trabalho de Rossi, Peres e Silva (2016), encontrado no portal da CAPES, problematiza o ensino da leitura e o desenvolvimento de estratégias de leitura, entretanto, a pesquisa situa-se em um 3º ano do Ensino Fundamental.

A partir da busca pela expressão “ensino da leitura”, verifiquei que a maior parte dos trabalhos refere-se à leitura literária. No LUME foi encontrado o trabalho de Moreira (2012), o qual objetivou verificar a preocupação de professoras na formação de leitores críticos e

⁷Repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acesso em: <http://www.lume.ufrgs.br/>.

⁸*Scientific Electronic Library Online*. Acesso em: <http://www.scielo.org/php/index.php>.

⁹Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Acesso em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

reflexivos, focalizando turmas de Ensino Médio. Diante disso, a presente pesquisa vem a somar-se a estas já desenvolvidas e que buscam analisar e produzir conhecimento sobre estratégias didáticas para o ensino da leitura.

3 LINGUAGEM, LEITURA, TEXTO E LEITOR: CONCEITOS DA PESQUISA

O presente capítulo objetiva apresentar os principais conceitos e autores que subsidiaram este estudo. A referida seção está dividida em cinco subseções. Na primeira delas, são elencadas e descritas três diferentes concepções de linguagem. Na segunda subseção é apresentada a ideia de texto e seu funcionamento. A terceira subseção situa historicamente as práticas de leitura e os diferentes leitores. Na quarta seção a leitura e a compreensão são exemplificadas. Finalmente, na quinta subseção é apresentada a definição de estratégia e elencadas algumas estratégias de leitura que o ensino da leitura precisa contemplar.

3.1 O CONCEITO DE LINGUAGEM: DIFERENTES CONCEPÇÕES

Iniciando as discussões do ponto de vista mais teórico, suponho que seja necessário, em um primeiro instante, esclarecer que concepção de linguagem orienta este estudo – e que orientou a prática docente desenvolvida ao longo do estágio. Assim como argumenta Geraldi (2006, p. 40), “[...] é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – como os mecanismos utilizados em sala de aula”. Isto é, a concepção de linguagem que uma professora lança mão orienta seu modo de organizar o ensino, de estruturar propostas de leitura, de selecionar textos e de intervir nos momentos de leitura em sala de aula, mesmo que tal opção não se dê intencionalmente. Dito de outro modo, acredito que o que entendo por língua conduz o que entendo sobre o ensino da leitura, o que explica e justifica a realização de determinadas práticas pedagógicas em detrimento de outras.

Travaglia (2008) aponta e descreve três concepções de linguagem, são elas: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como processo de interação. De acordo com o autor, a primeira delas, *linguagem como expressão do pensamento*, entende que a expressão se constrói no interior da mente e sua exteriorização seria apenas a sua tradução. A capacidade de um indivíduo organizar de maneira lógica seu pensamento dependeria da exteriorização de seu pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Presume-se assim que existem regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, em consequência, da linguagem. Como afirma Geraldi (2006), essa concepção orienta os estudos mais tradicionais. Conforme o autor,

ao entender a linguagem como expressão do pensamento, seria possível afirmar que sujeitos que não conseguem se expressar, não pensam. Travaglia (2008) aponta ainda que para esta concepção o processo de construção do enunciado seria um ato individual, um ato monológico, o que desconsidera a influência do outro e a situação social em que a enunciação ocorre.

A segunda concepção entende a *linguagem como instrumento de comunicação*, como um meio para a comunicação. De acordo com esta concepção, assim como descreve Travaglia (2008), a língua é tomada como um código que transmite mensagens de um emissor para um receptor. Portanto, para que a comunicação seja efetivada, este código deve ser dominado pelos falantes. Esta concepção entende a língua isolada de sua situação de uso, afastando “[...] o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico” (TRAVAGLIA, 2008, p. 22). Geraldi (2006) aponta que em livros didáticos esta concepção orienta as instruções dos professores, as introduções e também os seus títulos. Livros didáticos esses que são distribuídos para as escolas públicas brasileiras pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁰. Seria possível questionar, então, se a utilização recorrente deste material poderia estar, através de sua concepção de língua, orientando as práticas pedagógicas de professoras e, em uma esfera mais abrangente, o ensino nas escolas. Como poderá ser visualizado no decorrer desse estudo, entender a língua afastada de sua situação de uso tem implicações diretas no ensino da leitura.

Já a *linguagem como processo de interação*, assim como descreve Travaglia (2008), entende que o indivíduo, ao utilizar a língua, não apenas traduz e exterioriza um pensamento, ou transmite informações a um receptor, mas realiza ações, age, atua sobre o interlocutor. “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2008, p. 23). Assim, os interlocutores interagem enquanto sujeitos sociais. Dessa maneira, de acordo com o autor, o diálogo em sentido amplo caracteriza a linguagem. Em conformidade, Geraldi (2006) indica que, para esta concepção, o falante atua sobre o ouvinte, construindo vínculos que não são anteriores à fala.

Dentre as concepções de linguagem descritas, alinho-me à terceira, a linguagem como processo de interação. Assim, entendo que o ensino deve ser orientado pelos sentidos que a

¹⁰O PNLD é uma iniciativa do governo federal. O programa tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores através da distribuição de livros didáticos aos alunos da educação básica. Mais informações em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>.

língua é capaz de mobilizar. E, sendo o ensino da leitura orientado através dessa concepção, se faz necessário “[...] formar um usuário competente da língua, que seja capaz de usar os diversos recursos da língua [...] para veicular determinadas significações, produzir efeitos de sentido [...] e, ao mesmo tempo, seja capaz de compreender os sentidos veiculados pelos textos que recebe” (TRAVAGLIA, 2013, p. 27). Desse modo, o ensino deve permitir o desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes, formando leitores e produtores de textos orais e escritos. Para Marcuschi (2008), a língua é um conjunto de atividades sociais e históricas: “A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto” (MARCUSCHI, 2008, p. 240). As autoras Piccoli e Camini (2012) também demonstram que estamos imersos em uma Cultura Escrita, o que faz as crianças, antes mesmo da alfabetização, aprenderem como a leitura e a escrita funcionam em diferentes contextos de uso. O conceito de letramento¹¹ trata disso, entre outras coisas; da imersão das crianças na cultura escrita, da experiência e interação delas com a leitura e a escrita em diferentes contextos. Ao considerar as práticas de letramento, é fundamental entender a língua como um processo de interação que não se manifesta desvinculada de sua situação social, mas imersa em um contexto, em uma cultura, compondo, desse modo, o todo da situação comunicativa na qual o sujeito leitor, escritor ou falante se insere.

3.2 O TEXTO: UMA UNIDADE DE SENTIDO, UM EVENTO COMUNICATIVO

Após caracterizar a noção de linguagem, julgo necessário descrever também a concepção de texto e de funcionamento do texto que adoto neste estudo. Alinho-me a Marcuschi (2008) quando este sustenta que os textos são o único material linguístico observável, o que quer dizer, segundo o autor, que o texto é um fenômeno linguístico de caráter enunciativo que constitui uma unidade de sentido. Para o autor “O texto é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008, p. 71-72). De acordo com o PNAIC “[...] ler um texto escrito envolve/requer conhecimentos sobre as funções e finalidades sociais dos textos escritos, sobre suas formas e espaços de materialização, sobre sua

¹¹ Devido aos limites deste Trabalho de Conclusão de Curso, não entraremos nos detalhes desse conceito. Aos interessados, indicamos os trabalhos de Soares (2006), Kleiman (1995) e Rojo (2009).

organização gráfica, sobre os gêneros textuais diversos que circulam em diferentes meios socioculturais” (LOPES, 2015, p. 96).

Assim, o texto é um evento que ocorre na forma de linguagem inserido em contextos comunicativos. Para Marcuschi (2008), o contexto é mais do que um simples entorno, ele é fonte de sentido. Além das relações contextuais, o texto possui relações situacionais de tal modo que as relações contextuais “[...] se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 87). De acordo com o autor, não é possível entender um texto considerando somente a linguagem. Para ele o “nicho” do texto é a cultura, a história e também a sociedade. Desse modo, o ensino nas escolas não pode desvincular o texto de seu contexto discursivo. Se, como aponta o autor, o contexto comunicativo no qual o texto está inserido carrega sentidos, é fundamental considerá-lo nas práticas de leitura se o objetivo é torná-las significativas para o aluno. Para o PNAIC, a produção de um texto demanda um conjunto de operações que extrapolam o linguístico, ela “[...] implica, portanto, que se leve em conta o contexto enunciativo, o objetivo do falante/escritor, bem como o do interlocutor/ leitor” (CARDOSO, 2015, p. 48).

Marcuschi (2008) também indica aspectos que compõe a textualidade, isto é, os requisitos para que uma produção escrita ou oral seja considerada um texto. O primeiro deles é que um texto não é um artefato, um produto, mas um evento, um acontecimento e a sua existência dependerá de que alguém o processe em algum contexto. O autor também aponta que um texto não é definido por propriedades inerentes, mas por se situar em um contexto sociointerativo e também por satisfazer condições que conduzem à produção de sentidos. Para ele, a sequência de elementos linguísticos somente é um texto quando oferece acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa para a compreensão. Assim, uma configuração linguística funcionará como texto quando conseguir produzir sentido, coerência. Marcuschi (2008) afirma ainda que o texto é um evento que atualiza sentidos, isto é, não carrega sentidos na independência dos leitores. Para ele, um texto é uma proposta de sentidos e ele só se completa com a participação do seu leitor. O PNAIC também demonstra essa relação interativa entre texto e leitor. De acordo com o programa, a língua escrita é incorporada pelo sujeito através do processo de interação. Assim, “[...] a interação aparece como centro de um processo de ensino do texto considerado como discurso significativo, resultado de determinadas condições de produção, de determinada relação entre os interlocutores (escritor/leitor) [...]” (CARDOSO, 2015, p. 57).

O texto é a unidade máxima de funcionamento da língua (MARCUSCHI, 2008), o que não significa que uma produção escrita necessita possuir uma determinada extensão para ser

considerada um texto. De acordo com o autor, há textos de apenas uma palavra: “A extensão física não interfere na noção de texto em si. O que faz um texto ser um texto é a discursividade, inteligibilidade e articulação que ele põe em andamento” (MARCUSCHI, 2008, p.89). No entanto, é bastante comum que em algumas escolas os textos produzidos pelas crianças, em especial no Ciclo de Alfabetização, sejam avaliados também pela sua extensão. Atendendo aos critérios acima, descritos por Marcuschi (2008), muito mais do que qualificar as produções textuais das crianças pelas linhas que ocupam, é preciso considerar os sentidos que as suas escritas são capazes de veicular.

Para o autor, o domínio da língua também é uma condição de textualidade. Como, por exemplo, não importará se um texto carrega problemas ortográficos ou sintáticos, ele produzirá os resultados desejados se estiver em uma cultura e circular entre sujeitos que dominam a língua em que o texto foi escrito. Marcuschi (2008) aponta que a textualidade não depende da correção sintático-ortográfica da língua e sim da sua condição de processabilidade cognitiva e discursiva. Para ele “[...] um texto se dá numa complexa relação interativa entre a linguagem, a cultura e os sujeitos históricos que operam nesses contextos” (MARCUSCHI, 2008, p. 93). Isso não quer dizer que a professora não atentará para a correção sintático-ortográfica dos textos de seus alunos. Um dos objetivos do ensino é formar sujeitos que dominem a língua escrita e que, assim, escrevam ortograficamente de acordo com as normas e regras da língua culta, que regem a organização de alguns gêneros textuais das esferas mais formais de uso.

De acordo com Cardoso (2015), em meados de 1980 no Brasil, o texto passou a ter um lugar importante no ensino devido aos avanços de estudos que demonstraram a relação entre a linguagem e as práticas sociais, assim como visto anteriormente. Esses estudos progressivamente modificaram a abordagem da língua em algumas escolas. Conforme a autora, o lugar que o texto passou a ocupar nessas instituições, especialmente nos anos iniciais de escolarização, evidencia essas mudanças. Naquela época, ler e escrever textos de forma espontânea só era possível quando a criança já havia se apropriado do SEA, ou seja, já dominava as correspondências entre as letras e os sons, geralmente com a utilização de cartilhas. No primeiro ano de alfabetização, por exemplo, as crianças precisavam fazer exercícios, copiar e memorizar essas correspondências e raramente realizavam a leitura e a produção de textos. Atualmente já se sabe, e os estudos que embasam o PNAIC também têm demonstrado, que se aprende a ler e a escrever lendo e escrevendo. De acordo com o programa, a apropriação do SEA deve ser concomitante à apropriação dos textos escritos. Piccoli e Camini (2012, p. 64) também argumentam que “[...] não é porque a criança ainda

não consegue ler o texto em sua totalidade que ela não é capaz de produzir sentidos para ele, baseada em alguns indícios que ela recolheu no contato com o texto”. Infelizmente, embora essa concepção já tenha se difundido atualmente, ainda é bastante comum em algumas escolas a exigência de uma “prontidão” das crianças para a leitura de textos, assim como afirmam as autoras.

3.3 LEITURA E DIFERENTES MODOS DE LER: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA

As concepções de leitura variam conforme as práticas sociais e as técnicas de impressão de determinada época (BARBOSA, 2013). Na Antiguidade, a ênfase no oral é refletida pelo desenvolvimento da oratória e pela importância do ensino por meio do diálogo entre mestre e aprendiz. Posteriormente, o diálogo era registrado pela escrita, mas as técnicas manuais dificultavam a sua propagação. Nesta época a escrita sucedia o oral, pois era menos valorizada. Os únicos leitores na Antiguidade eram os autores das obras produzidas ou profissionais da leitura. A partir de recitações públicas, isto é, da leitura em voz alta utilizando rolos de papiro, o chamado *volumen*, os “[...] leitores e não leitores se encontravam para reconstituir o sentido do texto” (BARBOSA, 2013, p. 118). Os textos do *volumen*, assim como descreve Chartier (1998), eram desdobrados diante dos olhos do leitor, que por sua vez utilizava ambas as mãos. Desse modo, o leitor não poderia

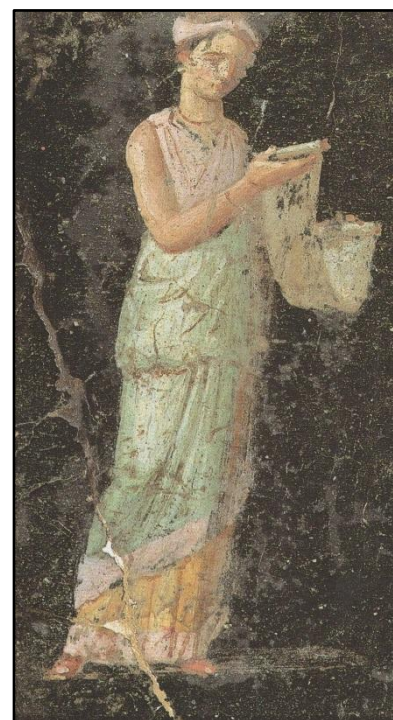


Figura 6: Jovem mulher lendo um *volumen*. Detalhe de um afresco de Pompéia, séc. I, Museu de Nápoles

Fonte: Chartier (1998, p. 14)

escrever ao mesmo tempo em que realizava a leitura e dificilmente poderia comparar diferentes fragmentos dos textos. A utilização do papiro é substituída pelo pergaminho no primeiro século d.C.. Assim, o suporte material dos textos torna-se o *códice*, formado por folhas dobradas, um avanço no registro escrito.

Com as invasões dos bárbaros, desaparecem os centros de concentração da cultura antiga e a escrita também desaparece. A cultura letrada se restringe às igrejas, de modo que “Culto e cultura estavam estreitamente ligados, e só fazia sentido aprender a ler, caso se pretendesse seguir vocação religiosa” (BARBOSA, 2013, p. 121). Para isso, a criança

ingressava na escola aos sete anos e lá era ensinada de forma oral. Na escola o mestre falava e as crianças precisavam ouvir e memorizar, pois nesta época saber era decorar. Na Antiguidade e também na Idade Média, a leitura e a escrita (em latim) eram entendidas como um ato realizado em voz alta. Conforme Barbosa (2013, p. 122), “Era inconcebível ler sem apelar para o som da escrita”.

O abandono da leitura oral e a adoção da leitura silenciosa ocorre entre os séculos IX e XI nos mosteiros medievais. Nesse período, o aumento das atividades comerciais gerou um crescimento das áreas urbanas, o que resultou na perda progressiva do monopólio do ensino por parte da Igreja. Na universidade, o ensino oral é complementado pelo livro. No entanto, era escassa a produção de livros na época, o que faz os professores utilizarem o ditado como uma de suas estratégias. O aumento da quantidade de leitores aumentou a produção de livros, o que evidenciava a urgência de uma maneira mecânica de escrever.

A partir do século XIII a nova concepção de leitura – leitura silenciosa – é difundida nas universidades e no século XIV conquista a nobreza. Aos poucos a relação com texto se torna mais ágil, flexível e eficaz. A demanda por textos escritos torna-se crescente. Foi assim que “Gutenberg mecanizou a arte dos copistas e inventou a imprensa em 1444” (BARBOSA, 2013, p. 127). No entanto, Chartier (1998) afirma que houve uma continuidade entre a cultura do manuscrito e a cultura do impresso. Para os textos proibidos, os quais a leitura era secreta, a cópia manuscrita ainda era utilizada exclusivamente.

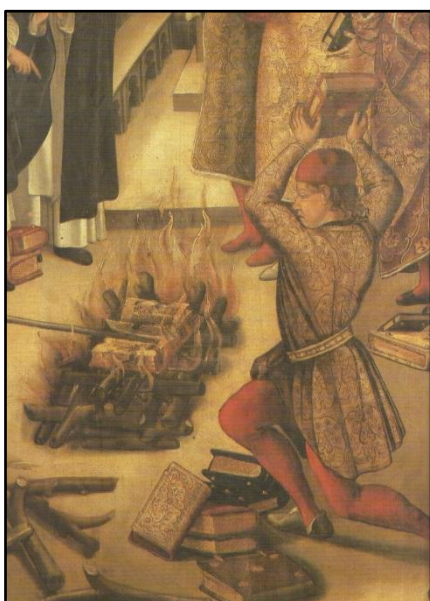


Figura 7: Pedro Berrugue, São Domingos e os Albigenses, cerca de 1477-1503. Madrid, Museu do Prado

Fonte: Chartier (1998, p. 22)

Até o final do século XVI, a leitura se restringia aos livros religiosos, em especial à *Bíblia*, entretanto, no século XVII há o advento de livros considerados profanos, entre eles contos populares e romances. Neste período surgem dois tipos de leitores, caracterizados por diferentes concepções de leitura. Um deles utiliza o livro e a leitura em reuniões em que se compartilham mensagens edificantes a partir de uma leitura que é oral e coletiva. O outro comportamento leitor é solitário e faz da leitura uma prática silenciosa, “[...] tratando a escrita como linguagem para os olhos” (BARBOSA, 2013, p. 130). Chartier (1998) aponta que neste período muitos textos eram tidos como subversivos pelas autoridades religiosas ou políticas, o que fez com que muitos livros

fossem destruídos e muitos autores, editores e leitores condenados.

No final do século XVIII na Europa instaura-se uma nova revolução da leitura. Na época, os romances não eram bem vistos; no entanto, em 1761, Rousseau publica o romance *La nouvelle Héloïse*, que se torna um *best-seller* da época. A procura pelos livros ultrapassa o seu fornecimento. Neste período, os livros sentimentais e moralistas se tornaram cada vez mais populares. Também ganha espaço a literatura pedagógica e infantil, obras que tinham o intuito de educar as crianças. “Não se lia para gozar a literatura, mas para lidar com a vida e, especialmente, a vida familiar” (BARBOSA, 2013, p. 131). É a partir da influência da revolução econômica, cultural e política que no Ocidente se inicia a formação de um público leitor. A ampliação do sistema escolar para as diferentes camadas da população tem impacto neste processo. Na Europa, a propagação da ideia da alfabetização para todas as camadas da população faz da escola pública, no século XVIII, responsável pelo ensino da leitura e da escrita. No contexto brasileiro, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita começaram a preocupar administradores públicos e intelectuais da Corte nas décadas que antecederam a Proclamação da República (MORTATTI, 2010). No entanto, foi apenas na primeira década do governo republicano (1889-1930) que as práticas de leitura e de escrita foram escolarizadas, ou seja, “[...] ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano.” (MORTATTI, 2010, p. 330)

Na sociedade contemporânea, o acesso às informações, o acúmulo de conhecimento e a rapidez de seu progresso fez com que o ato de ler assumisse dimensões diferenciadas, constituindo o leitor atual – ou os leitores atuais. Como afirma Barbosa (2013), atualmente, os textos que circulam socialmente geralmente não são lidos de maneira integral pelos leitores, que realizam uma leitura seletiva, buscando determinadas informações. Piccoli e Camini (2012) também demonstram a diversidade de suportes e práticas de leitura atuais. Para as autoras, o comportamento de um leitor ao ler um texto impresso segurando com as mãos não será o mesmo que em frente a um texto na tela de um computador, por exemplo. De acordo com Chartier (1998), o livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito, assim como nas maneiras de ler.

Apesar da diversidade de modalidades, suportes e estratégias de leitura, de acordo com Piccoli e Camini (2012), muitas escolas ainda investem quase sempre nas mesmas práticas, privilegiando a leitura em voz alta e coletiva. Por que há a ênfase na leitura oral em detrimento da leitura silenciosa? A leitura em voz alta, única modalidade de leitura praticada

há alguns séculos e quase inexistente nos contextos atuais de leitura, parece ser orientada por uma concepção que avalia a fluência, o ritmo dos estudantes na leitura, mensurando seus erros e acertos em detrimento do desenvolvimento da compreensão. Assim, como argumenta Lerner (2002), o predomínio da leitura em voz alta deriva da necessidade de controle da aprendizagem. Segundo a autora, seria mais difícil avaliar a leitura se na escola predominassem as situações de leitura silenciosa. No entanto, ao desconsiderar a leitura silenciosa corre-se o risco de afastar a escola e o ensino da leitura das práticas de leitura reais do cotidiano de um leitor.

3.4 LEITURA: MAIS DO QUE DECODIFICAR, LER É COMPREENDER

Pretendo aqui elucidar o que entendo por leitura considerando que meu entendimento sobre ela orientou o seu ensino durante o estágio de docência. Como já se sabe, ler envolve a identificação de letras e o reconhecimento de palavras. No entanto, isto não é suficiente para descrever a complexidade que é o processo de leitura. Neste estudo, portanto, alinho-me à perspectiva interativa, a qual aponta a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto. Para Geraldi (2006, p.91), “[...] a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”.

Essa interação, assim como afirma Solé (1998), pressupõe a presença de um leitor ativo que processa e também examina o texto. O leitor, na sua interação com o material escrito ou imagético, atribui sentidos e significados ao texto. De acordo com a autora, “[...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLÉ, 1998, p. 22). Em conformidade, Geraldi (2006) aponta que o autor de um texto não domina sozinho o processo de leitura, mas é o leitor, ativo em suas leituras, que reconstrói o texto atribuindo-lhe as suas próprias significações. Marcuschi (2008) também argumenta que ler não é um simples ato de extração de conteúdos ou identificação de sentidos, mas sim, um processo de produção e apropriação de sentidos que não é definitivo e nem completo. Nesse sentido, entendo que o ensino da leitura e a leitura de textos na escola deve contemplar muito mais do que o estudo de aspectos linguísticos do texto ou a mera identificação de aspectos inerentes ao texto. A leitura deve permitir que os estudantes interajam com o material escrito, opinem, critiquem e que assim possam ir além do texto lido, atribuindo-lhe e criando significações.

Solé (1998) afirma que o leitor, durante o processo de leitura, necessita simultaneamente manejar habilidades de decodificação e atribuir ao texto suas ideias, seus objetivos e suas experiências prévias. A leitura, desse modo, envolve a atribuição de sentidos e significados, isto é, a compreensão do texto. Nessa mesma linha, para Cafiero (2010), o leitor

[...] não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida (CAFIERO, 2010, p. 86).

Dessa maneira, conceber a leitura como um processo de atribuição de sentidos altera a forma de pensar e organizar o ensino. De acordo com Cafiero (2010, p. 86), “Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão”. Em conformidade com essa ideia, nesta pesquisa, parto do princípio de que ler demanda o desenvolvimento de estratégias para construir os sentidos e significados do texto, isto é, a compreensão, que ultrapassa as habilidades de decodificação. A leitura é entendida pelo PNAIC como prática social. Seu ensino, de acordo com o programa, “[...] requer um trabalho planejado, diversificado, pautado na busca da formação de um leitor ativo, crítico” (LEAL, ROSA, 2015, p. 42). Assim, um leitor ativo, além de ser capaz de transformar letras em sons, compreende os textos lidos atribuindo-lhes sentido, estabelecendo relações.

Sánchez (2002) argumenta que tradicionalmente as concepções sobre a leitura se dividiram em teorias ascendentes, de baixo para cima (*bottom-up*) e teorias descendentes, de cima para baixo (*top-down*). Ou seja, as expressões configuram as operações de nível baixo, ou seja, as envolvidas no acesso ao significado e as operações de nível superior, isto é, as envolvidas na compreensão. O modelo ascendente supõe que a leitura depende do reconhecimento das letras, palavras, frases, etc., operações iniciais que seriam necessárias para a compreensão. Solé (1998) aponta que as propostas de ensino baseadas neste modelo entendem que o leitor compreende um texto porque pode decodificá-lo. O modelo descendente propõe que os resultados dos processos superiores determinam as operações iniciais. Desse modo “Ao ler, criamos interpretações globais que geram hipóteses sobre o curso subsequente do texto – e que devem ser confirmadas mediante um simples contato perceptivo com as palavras” (SÁNCHEZ, 2002, p. 90). De acordo com Solé (1998), o leitor não transcorreria letra por letra, mas utilizaria seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos para realizar antecipações sobre o conteúdo do texto. Para a autora, o ensino

baseado nesta concepção destaca o reconhecimento global das palavras em detrimento das habilidades de decodificação. No entanto, há os modelos interativos, os quais supõem que ocorrem os dois tipos de influência – ascendente e descendente – simultaneamente. Em resumo, Solé (1998) destaca que o leitor utiliza ao mesmo tempo seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação. As propostas de ensino apoiadas nesta perspectiva destacam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e os seus elementos e também aprendam as estratégias que os levarão à compreensão. Isto é, leitura e compreensão podem ser entendidas como sinônimos e, portanto, devem andar lado a lado na escola.

De acordo com Sánchez (2002), para alcançar um bom nível na compreensão é preciso automatizar o reconhecimento das palavras escritas, o que não quer dizer que deve ser alcançada primeiro a automatização da leitura das palavras para posteriormente se alcançar a compreensão, assim como referido anteriormente. Ao contrário, “[...] para chegar a automatizar o reconhecimento das palavras, é preciso ler muito; e, para ler muito, é necessário que a leitura seja uma atividade atraente e que implique a compreensão” (SÁNCHEZ, 2002, p. 93). De acordo com o autor, a compreensão requer a realização de operações cognitivas e de determinados processos; entre eles, estão as operações específicas da leitura que exigem conhecimentos particulares e também os processos ou operações relacionadas à metacognição e à autorregulação. Marcuschi (2008) destaca que, embora a compreensão esteja relacionada a esquemas cognitivos internos, eles não são individuais, únicos e isolados do meio e da sociedade. A compreensão não é uma atividade individual, mas um trabalho social que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte. Desse modo, “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 230).

Muitas são, portanto, as habilidades e competências que estão implicadas na compreensão leitora. Dentre elas, o reconhecimento das letras e suas correspondências sonoras, as habilidades metacognitivas, a consciência fonológica, a memória de trabalho, etc. Conforme Sánchez (2002), elas podem ser divididas em dois grupos: o das competências necessárias para reconhecer as palavras escritas com precisão e o das competências necessárias para a compreensão. De acordo com o autor, a compreensão também demanda a ativação de conhecimentos prévios. Os conhecimentos do leitor implicam nas inferências realizadas durante a leitura. Como aponta Marcuschi (2008), a compreensão não é apenas identificação de informações, mas uma construção de sentidos que tem como base atividades

inferenciais. Compreender, então, é partir dos conhecimentos trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais para produzir sentidos.

Durante a compreensão, o leitor deve coordenar diversas operações, perceptivas, linguísticas, cognitivas, e também coordenar vários tipos de conhecimentos, entre eles, sobre a ortografia, sobre os textos, sobre o mundo, sobre si mesmo, etc. (SÁNCHEZ, 2002). Tais operações são realizadas em um espaço mental denominado memória de trabalho, que segundo o autor, tem amplitude e recursos limitados. Se o leitor, por exemplo, precisar dedicar parte dos recursos limitados de sua memória de trabalho ao reconhecimento de palavras, as operações necessárias à compreensão estariam diminuídas. No entanto, não aprofundarei os aspectos internos ao indivíduo necessários à compreensão, visto que a pesquisa desenvolvida se situa principalmente no trabalho da professora e nas estratégias didáticas focadas na leitura que ela planeja e utiliza tendo o objetivo de contribuir para a compreensão leitora dos alunos.

De acordo com Solé (1998), a compreensão é um produto de três condições: além da clareza e coerência do conteúdo do texto e dos conhecimentos prévios do leitor, as estratégias que o leitor utiliza são fundamentais para intensificar a compreensão. Tal aspecto será abordado na seção que segue.

3.5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: AGINDO SOBRE OS TEXTOS EM BUSCA DA COMPREENSÃO

Após destacar o que entendo por leitura, penso que seja necessário abordar as estratégias de leitura. De acordo com Goodman (1987), uma estratégia é um esquema para obter, avaliar e utilizar informações. Ao considerar a leitura como atribuição de sentidos, o autor afirma que “Os leitores desenvolvem estratégias para trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível construir significado, ou compreendê-lo” (GOODMAN, 1987, p. 17). O autor elenca e descreve cinco estratégias envolvidas no processo de leitura, são elas: seleção, predição, inferência, confirmação e autocorreção.

As estratégias de *seleção* são utilizadas pelo leitor para selecionar os índices que lhes são mais úteis em um texto, já que todos os textos fornecem informações que não são igualmente importantes. De acordo com Goodman (1987), se o leitor utilizasse todos os índices disponíveis em um texto, seu aparelho perceptivo ficaria sobrecarregado com informações irrelevantes. Como afirma Solé (1998), para compreender o que se lê é

necessário que o leitor direcione a atenção ao que é fundamental no alcance de seus propósitos. Segundo a autora, o leitor, ao selecionar informações, questiona-se “Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?” (SOLÉ, 1998, p. 74).

A *predição*, de acordo com Goodman (1987), é utilizada pelo leitor quando ele antecipa o conteúdo do texto. Como os textos possuem pautas e estruturas recorrentes, o leitor, a partir de seus conhecimentos disponíveis, pode prever o final de uma história, por exemplo. Em conformidade, Solé (1998) argumenta que a estratégia de previsão, como denomina a autora, permite que o leitor estabeleça hipóteses sobre o que será encontrado no texto sustentando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já leu e também sobre sua bagagem de conhecimentos e experiências. De acordo com a autora, algumas características do texto, como sua organização, títulos, ilustrações, entre outras, podem gerar estas antecipações. De acordo com Barbosa (2013), não só a forma, mas a antecipação do conteúdo da escrita é fundamental durante a leitura.

As estratégias de *inferência* são o meio pelo qual o leitor completa a informação disponível em um texto. Essa estratégia é utilizada para inferir o que não está explícito no texto e também para deduzir informações que serão explicitadas a seguir. Solé (1998) argumenta sobre a necessidade de elaborar, durante a leitura, inferências de diversos tipos como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões. Assim, o leitor poderia questionar-se, por exemplo, sobre “Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?” (SOLÉ, 1998, p. 74).

De acordo com Goodman (1987), as estratégias de *confirmação* são utilizadas pelo leitor para controlar sua leitura e assegurar a compreensão. Durante a leitura, seleção, predição e inferência podem estar equivocadas e é por isso que o leitor emprega estratégias para confirmar os sentidos previamente construídos. Para Solé (1998), o leitor comprova se a compreensão ocorre por meio de dois procedimentos: a recapitulação e a autointerrogação. Durante a leitura o leitor pode questionar-se: “Qual é a ideia fundamental que extraio aqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?” (SOLÉ, 1998, p. 74)

Quando as inferências e predições realizadas durante a leitura mostram-se equívocas, o leitor utiliza estratégias de *autocorreção*. Fazendo isso, de acordo com Goodman (1987), o

leitor consegue reconsiderar as informações que possui ou obter mais informações quando não confirma suas expectativas.

A seção que aqui se encerra objetivou apresentar, inicialmente, três diferentes concepções de linguagem e situar a pesquisa a partir de uma delas – a linguagem como processo de interação –, que, além de orientar este estudo, orientou a prática pedagógica desenvolvida no estágio docente. A linguagem para tal concepção caracteriza-se por ser um processo de interação comunicativa a partir da produção de sentidos entre interlocutores inseridos em contextos sócio-históricos (TRAVAGLIA, 2008). Em seguida, foi apresentado o conceito de texto e abordada sua inserção em contextos comunicativos, o que o constitui como uma unidade de sentido (MARCUSCHI, 2008). Após isso, foi demonstrado que as práticas de leitura, os suportes do escrito, as técnicas de impressão constituem os leitores, assim como as concepções de leitura variam conforme as práticas de leitura de determinada época (BARBOSA, 2013). Também foi exemplificado que a leitura envolve a identificação de letras e o reconhecimento de palavras, mas também a compreensão. Desse modo, a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto que envolve a produção de sentidos, a compreensão (SOLÉ, 1998). Por fim, foi demonstrado o conceito de estratégia, que se refere a um esquema para obter, avaliar e utilizar informações. Também foram descritas algumas das estratégias de leitura propostas por Goodman (1987). Tais conceitos constituem a rede de significação que sustentará as análises esboçadas posteriormente. Assim como aponta Bujes (2007, p.19), os “[...] conceitos só se tornam significativos para nós quando inseridos numa trama, quando percebidos num conjunto de relações que lhes dá sentido”.

4 O ENSINO DA LEITURA: TECENDO ALGUMAS ANÁLISES

O objetivo deste estudo é analisar as estratégias didáticas para desenvolvimento da compreensão leitora planejadas durante o estágio docente. Os questionamentos que balizam a pesquisa referem-se principalmente a: como uma professora, utilizando-se de estratégias didáticas focadas na leitura, pode potencializar a compreensão leitora de alunos de Anos Iniciais? Quais são e em que medida tais estratégias podem operar para o desenvolvimento da compreensão leitora? Tentando respondê-las, este capítulo analítico está dividido em três subseções. A primeira delas apresenta uma possibilidade de sequência de aula de leitura. Na segunda subseção são elencadas algumas estratégias didáticas para o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes. Finalmente, na última subseção, é abordada a diferenciação do ensino da leitura.

4.1 SEQUÊNCIA DA AULA DE LEITURA: UMA POSSIBILIDADE

As sequências de aula de leitura presentes no Diário de Classe e que faziam parte do projeto didático desenvolvido na turma, eram planejadas antecipadamente à sua realização em sala de aula. Tal aspecto merece destaque por ser o planejamento a origem das estratégias didáticas voltadas ao desenvolvimento da compreensão leitora. A descrição de tais estratégias encontra-se, dentro do Diário de Classe aqui analisado, nos planos de aula, que se configuram como uma previsão detalhada do que seria abordado em cada dia de aula – com delimitação de objetivos, recursos, intervenções e descrições das atividades. Entendemos o ato de planejar como parte essencial do percurso para potencializar a compreensão leitora dos alunos.

Durante o projeto didático elaborado no estágio docente foram realizadas leituras de textos informativos, de livros de literatura e de poemas. No entanto, o ensaio analítico realizado neste estudo se debruçará especificamente sobre os textos informativos. Esta escolha é feita considerando que geralmente há um privilégio, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por práticas de leitura de textos narrativos e literários. Acredito que a escolha pelos textos informativos evidenciará outra possibilidade de leitura no Ciclo de Alfabetização e também permitirá contextualizar as estratégias didáticas de leitura aqui desenvolvidas. Assim como afirmam Piccoli e Camini (2012), ler na escola não significa ler somente textos literários, mas implica a leitura fruição e o estudo de outros gêneros textuais que circulam

socialmente. Desse modo, é possível visualizar abaixo os diferentes gêneros de texto¹² lidos antes e durante o projeto didático desenvolvido.

Leituras realizadas ao longo do estágio			
Antes do projeto		Durante o projeto	
Texto narrativo	4	Texto narrativo	2
Texto informativo	3	Texto informativo	13
Poema	3	Poema	10
Carta	4	Carta	0

É possível verificar que antes do projeto didático a leitura de textos literários, entre eles de histórias narrativas e de poemas, totalizaram seis momentos. Também somaram-se neste período três momentos de leitura de textos informativos. No entanto, durante o projeto didático foram 13 os momentos de leitura de textos informativos. A frequência na leitura desse gênero de texto justifica-se devido à demanda do projeto didático, no qual precisavam ser estudados os planetas do Sistema Solar e demais assuntos relativos à temática.

As aulas de leitura organizadas durante o estágio docente partiram do princípio de que é preciso tomar a leitura como um objeto de ensino (CAFIERO, 2010). Para a autora, ações sistematicamente organizadas podem contribuir para que os alunos leiam melhor. Portanto, o planejamento das aulas de leitura durante o projeto didático era sistemático. Os objetivos, as propostas, as intervenções, os textos e as atividades eram pensadas anteriormente de maneira rigorosa. Piccoli e Camini (2012) apontam que é por meio de um planejamento consistente, com objetivos bem delimitados, que a professora tem controle sobre os investimentos realizados nas habilidades de leitura e de escrita. De acordo com as autoras, assim se poderá assegurar os avanços dos alunos. No entanto, Lerner (2002) argumenta que a leitura não pode ser apenas um objeto de ensino, ela precisa ser também um objeto de aprendizagem, desse modo, é preciso que a leitura tenha sentido do ponto de vista do aluno. Assim, os textos lidos durante o projeto didático levaram em consideração as temáticas de interesse dos estudantes.

Semanalmente era proposta à turma a leitura de textos informativos relacionados ao projeto didático. O projeto, portanto, era o contexto que dava sentido aos textos lidos. De acordo com Marcuschi (2008), o contexto é muito mais do que um simples entorno, ele é fonte de sentido. Assim como afirma Lerner (2002), os projetos oferecem contextos nos quais a leitura ganha sentido e se desenvolve como atividade complexa, na qual diferentes aspectos são articulados ao serem orientados para a realização de um objetivo. Considerando a leitura

¹² Utilizamos o conceito de gênero de texto apoiadas no Glossário CEALE, disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>

como um objeto de ensino e de aprendizagem, os textos eram lidos com o objetivo de aprender assuntos e temas do projeto, ampliando o conhecimento dos alunos sobre a sua temática. Para que as aprendizagens quanto aos planetas fossem significativas, eram ensinadas estratégias para a compreensão dos textos antes, durante e após a sua leitura, tomando-se, assim, a leitura como objeto de aprendizagem. Como demonstrou Cafiero (2010), é preciso considerar que os sentidos não estão prontos nos textos e por isso a professora deve contribuir para que os estudantes elaborem estratégias que os levem à compreensão. Na mesma direção, Piccoli e Camini (2012) apontam que desde a alfabetização é importante o ensino de estratégias de leitura. Para as autoras, o ensino

[...] requer a intervenção contínua da professora ao longo do ano, ensinando a criança a “andar” pelo texto, localizando informações, tecendo hipóteses sobre elas, assim como sobre o funcionamento das estruturas linguísticas encontradas nos textos. Faz diferença sim – embora não se possa afirmar que será determinante na vida dos sujeitos – ensinar comportamentos leitores desde o início da alfabetização de uma forma ou de outra. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 64).

Sánchez (2002) argumenta que o professor pode contribuir com a leitura e a compreensão de seus alunos de duas maneiras distintas; uma delas é a partir da intervenção como uma forma de colaboração em que o professor auxilia o aluno quando ele demonstra problemas ou dificuldades na leitura; a outra, implica a intervenção como ensino de um conjunto de estratégias ou ações diante dos textos. Durante o estágio docente, procurava-se assumir os diferentes modos de conduzir a aula de leitura, como poderá ser visualizado no decorrer das análises aqui tecidas.

Na sequência da aula de leitura, inicialmente eram realizadas algumas intervenções¹³ que tinham como objetivo suscitar o interesse da turma para a leitura e também ativar seus conhecimentos prévios relativos ao assunto do texto a ser lido. Após essa exploração inicial, o texto era entregue para que os estudantes fizessem a leitura silenciosa e individual e a professora acompanhava a leitura das crianças ainda com dificuldades na realização da leitura mais autônoma. Depois da leitura individual, era realizada a leitura em voz alta para a turma (leitura modelo). É possível visualizar essa sequência na descrição da proposta¹⁴ de leitura do texto “Buracos negros” no excerto abaixo retirado do planejamento semanal:

¹³ As intervenções referem-se às perguntas da professora elaboradas antes, durante e após a realização das diferentes propostas. As intervenções estão descritas nos planos de aula que se encontram no Diário de Classe.

¹⁴ A descrição da proposta refere-se à descrição escrita dos momentos planejados para a turma. Essa descrição era realizada nos planos de aula e objetivava explicar o desenvolvimento das atividades.

Descrição da proposta: Entregarei o texto para que, primeiramente, os estudantes façam a leitura silenciosa. Destacarei para Nathaniel e Thiago com marca texto palavras-chave do texto para que eles façam a leitura. Em seguida, solicitarei que cada um dos alunos, sentados em seus lugares, faça a leitura de uma linha do texto em voz alta para a turma. Depois, farei a leitura modelo para o grupo. Após a leitura, solicitarei que os estudantes numerem as linhas do texto e marquem os espaços entre as palavras. Solicitarei que a turma encontre e circule no texto a frase em que explica como os buracos negros são formados. Nathaniel e Thiago¹⁵ deverão localizar no texto as palavras “Buraco Negro”.
(Diário de Classe, 13/06/2017)

É possível verificar no excerto que foram realizadas diferentes modalidades de leitura durante a proposta. Dentre elas a leitura silenciosa, realizada pelos alunos de forma individual, a leitura compartilhada entre os estudantes e a leitura modelo realizada pela professora. De acordo com Solé (1998, p. 90), “Como podemos fazer diferentes coisas com a leitura, é necessário articular diferentes situações – oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada – e encontrar os textos mais adequados para alcançar os objetivos propostos em cada momento”. Lerner (2002) também afirma que, quando lê para os alunos, a professora “ensina” como se faz para ler. Dessa maneira, a articulação das diferentes modalidades de leitura em determinadas situações era pertinente para a formação de alunos leitores considerando as diferentes práticas sociais de leitura.

Os textos entregues às crianças eram estruturados pela professora considerando a faixa etária e as especificidades do grupo de alunos. A partir de pesquisas na *internet*, eram selecionadas as informações mais importantes para estudo no projeto didático. A seguir encontra-se o texto “Buracos negros” e também outro exemplo de texto informativo elaborado para a turma:

¹⁵ A diferenciação do ensino da leitura será tema da seção 4.3 deste ensaio analítico.

BURACOS NEGROS

ELES SÃO REGIÕES NO ESPAÇO ONDE A GRAVIDADE SUGA DE UMA FORMA TÃO ABSURDA QUE NEM MESMO A LUZ ESCAPA DESSES "MONSTROS ESPACIAIS". VOCÊ NÃO CONSEGUE ENXERGAR NENHUM DELES, POIS ELES SÃO INVISÍVEIS. MAS SE SÃO INVISÍVEIS, COMO SABEMOS QUE EXISTEM? COM TELESCÓPIOS OS CIENTISTAS PODEM VER COMO A GRAVIDADE AFETA AS ESTRELAS AO REDOR DE ONDE SE ACREDITA QUE EXISTA UM BURACO NEGRO.

A FORMAÇÃO DE UM BURACO NEGRO ACONTECE QUANDO UMA GRANDE ESTRELA MORRE E SIMPLEMENTE É IMPLODIDA. ISSO FAZ COM QUE O SEU PESO SE TORNE INFINITO COM O ACÚMULO DE RESTOS DA ESTRELA EM UM ÚNICO PONTO.

DE ACORDO COM OS CIENTISTAS ELES PODEM SER GRANDES, PEQUENOS E TAMBÉM GIGANTES. PARA VOCÊ TER IDEIA, A NOSSA VIA LÁCTEA ABRIGA UM "MONSTRO" DESSE TIPO, CHAMADO DE SAGITTARIUS A. SEU TAMANHO EQUIVALE A QUATRO MILHÕES DE SÓIS DO NOSSO SISTEMA SOLAR.




Figura 8: Texto “Buracos negros”

Fonte: Acervo Pessoal

PLANETA TERRA

VOCÊ SABIA QUE DE TODOS OS PLANETAS DO SISTEMA SOLAR, A TERRA É O ÚNICO QUE TEM TEMPERATURAS FAVORÁVEIS AO DESENVOLVIMENTO DA VIDA? SIM! NOSSO PLANETA NÃO É MUITO QUENTE E NEM MUITO FRIO.

ASSIM COMO OS OUTROS PLANETAS, A TERRA FAZ DOIS MOVIMENTOS. O PRIMEIRO SE CHAMA ROTAÇÃO QUE É O MOVIMENTO QUE ELA FAZ EM TORNO DE SI MESMA. VOCÊ SABIA QUE A ROTAÇÃO É RESPONSÁVEL PELO SURGIMENTO DOS DIAS E DAS NOITES? JÁ O MOVIMENTO QUE A TERRA FAZ EM VOLTA DO SOL É CHAMADO DE TRANSLAÇÃO. ELE DEMORA UM ANO E É RESPONSÁVEL PELO SURGIMENTO DAS ESTAÇÕES DO ANO COMO VERÃO, PRIMAVERA, OUTONO E INVERNO.

A TERRA É O TERCEIRO PLANETA MAIS PRÓXIMO DO SOL. E A LUA É O SEU SATELITE NATURAL. ISSO É MUITO LEGAL! NÃO É MESMO?

A MAIOR PARTE DE SUA SUPERFÍCIE É FORMADA POR ÁGUA E É POR ISSO QUE A TERRA TEM ESSA COR AZULADA.




Figura 9: Texto “Planeta Terra”

Fonte: Acervo pessoal

Os textos eram elaborados com a preocupação de que não fossem muito extensos. Como a turma estava em processo de alfabetização, os textos ocupavam metade de uma folha tamanho A4 e sintetizavam as informações mais relevantes da temática estudada. Para que o material fosse atrativo às crianças, uma imagem referente ao assunto do texto era anexada, como mostram os exemplos acima. De acordo com Piccoli e Camini (2012), é importante considerar outros aspectos que possam ampliar o sentido do texto. As ilustrações, segundo as autoras, estimulam as crianças a estabelecer relações entre o texto e a ilustração. Como os textos continham imagens, sua impressão era colorida. Durante o estágio, verificou-se que o material com imagens coloridas era mais interessante para os alunos, principalmente para

aqueles que ainda não liam o texto de maneira completa. Alguns alunos liam apenas palavras ou frases principais dos textos, assim como poderá ser visualizado na seção 4.3 destas análises. As imagens, além de subsidiar a leitura, auxiliavam o estabelecimento de sentidos para o texto. Abaixo seguem algumas falas do aluno Nathaniel referente à leitura das imagens dos textos “Buracos negros” e “Planeta Terra”:

Fala de aluno: *Olha o Buraco Negro. Que medo!*

(Diário de Classe, 13/06/2017)

Fala de aluno: *Né que o azulzinho da Terra é água, prô?*

(Diário de Classe, 05/06/2017)

Em suas falas o aluno, a partir da leitura das imagens do texto, parece inferir algumas informações descritas no texto. O menino atribui ao buraco negro um caráter assustador. No texto “Buracos Negros”, essa inferência é confirmada a partir da expressão “monstros espaciais”, por exemplo. Já para a imagem referente ao planeta Terra, o aluno também infere que o azul da Terra seria água, informação que também está presente no texto “Planeta Terra”. Dessa maneira, uma exploração das imagens que acompanham textos escritos, bem como dos sentidos que estas suscitam auxiliam na ativação de conhecimentos prévios que serão fundamentais para uma compreensão mais qualificada da leitura. Podemos, desse modo, afirmar que as imagens também se constituem em fontes importantes de informações para os alunos e que a professora, em suas intervenções durante os momentos de leitura, pode propor perguntas que os façam estabelecer relações entre imagens e texto.

Após a leitura modelo eram realizadas mais algumas intervenções. Elas tinham o objetivo de retomar a leitura do texto, sintetizar as ideias principais, assegurar a compreensão do vocabulário, incentivar a reflexão sobre as informações dos textos, permitir que as crianças opinassem, etc., assim como mostra o excerto abaixo referente ao texto “Buracos negros”:

Intervenções: *Pessoal, entenderam o texto? Sobre o que o texto falava? Que novidades esse texto trouxe para vocês? O que vocês não sabiam e ficaram sabendo sobre os buracos negros? Tinha alguma palavra difícil que vocês não entenderam? Sabem o que é “IMPLODIDA”? E “INFINITO”? Pessoal, e o que são buracos negros? Como eles são formados? Quero saber por que no texto diz que eles são “MONSTROS ESPACIAIS”? Por que no texto chamaram os buracos negros de monstros? O que vocês acham? E o tamanho dele é como se fosse o tamanho de que mesmo? O que diz no texto sobre isso? Sabem o que é “MILHÕES”? É um número grandão, vou escrever aqui para vocês. Olhem, quantos zeros tem o número 10? E o número 100, vocês sabem? Olhem quantos zeros tem nesse número.*

(Diário de Classe, 13/06/2017)

O excerto acima exposto demonstra que as aulas de leitura não eram orientadas apenas por meio das materialidades – textos estruturados, fichas de leitura, etc. – mas articuladas às intervenções previamente planejadas. Como afirmam Camini e Piccoli (2014), realizar perguntas que levem as crianças a também fazerem perguntas é fundamental para que as características pedagógicas dos materiais sejam potencializadas. Como está sendo salientado no decorrer dessas análises, as intervenções da professora, ou seja, seu patrimônio pedagógico imaterial (CAMINI; PICCOLI, 2014) tem potencialidades no ensino da leitura e, portanto, merece destaque.

Após a exploração coletiva do texto, antes, durante e após a leitura, uma ficha de leitura era completada, momento este que foi denominado como *estudo do texto*. Esse momento era individual ou coletivo e tinha como objetivo principal sistematizar por escrito algumas informações dos textos lidos. Abaixo segue a descrição da proposta e um exemplo da ficha de leitura para o texto “Buracos Negros”:

Descrição da proposta: Após a leitura faremos o estudo do texto a partir de questões de uma ficha de leitura. Os estudantes deverão fazer individualmente. Em seguida, realizarei a correção coletivamente. Nathaniel e Thiago deverão ler as palavras e pintar as que têm relação com os buracos negros. **(Diário de Classe, 13/06/2017)**

NOME: _____	DATA: __/__/__
FICHA DE LEITURA	
1) O QUE SÃO OS BURACOS NEGROS? _____	

2) COMO SÃO FORMADOS OS BURACOS NEGROS?	

3) COMO É O BURACO NEGRO DA NOSSA GALÁXIA VIA LÁCTEA? _____	

Figura 10: Ficha de leitura
Fonte: Acervo pessoal

A ficha de leitura não era avaliativa, isto é, as questões não eram utilizadas para avaliar a compreensão dos alunos. Como mencionado anteriormente, seu objetivo principal era sistematizar por escrito as ideias principais dos textos. Sua realização também não era a finalidade da leitura. Geraldi (2006) aponta que se simula a leitura na escola quando o objetivo da leitura de um texto é estritamente responder questões de interpretação. A ficha de leitura, no entanto, era realizada após uma exploração oral e coletiva antes e durante a leitura. A partir da síntese de informações escritas, tinha-se o objetivo de contribuir para a compreensão dos textos lidos.

A sequência de leitura aqui exposta inscreve-se como uma das diversas possibilidades de ensino da leitura. Nela, é destacada a leitura compartilhada dos textos e a exploração coletiva de suas informações. Além dos materiais didáticos utilizados – texto e ficha de leitura –, as intervenções da professora configuram-se como essenciais para a reflexão sobre os textos tendo como objetivo o desenvolvimento da compreensão leitora.

4.2 ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA LEITURA: RUMO À COMPREENSÃO LEITORA

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram categorizadas onze estratégias didáticas focadas na leitura que serão abordadas a seguir. Essa classificação sucedeu a retomada do Diário de Classe, na qual foi possível verificar algumas das estratégias desenvolvidas durante as aulas de leitura de textos informativos e que naquele momento pareciam importantes para o desenvolvimento da compreensão. Após as leituras realizadas ao longo deste estudo foi possível classificá-las tendo como base principalmente os estudos de Goodman (1987) e de Solé (1998). As estratégias elencadas são: 1) Motivar para a leitura, 2) Delimitar os objetivos da leitura, 3) Ativar conhecimentos prévios, 4) Realizar inferências, 5) Estabelecer previsões, 6) Ativar estratégias de confirmação, 7) Esclarecer possíveis dúvidas, 8) Compreender o vocabulário, 9) Localizar informações no texto, 10) Sintetizar as ideias do texto, 11) Refletir sobre determinada informação.

Em seguida serão descritas cada uma das estratégias didáticas para o ensino da leitura com o objetivo de demonstrar as suas potencialidades para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. Assim como destaca Cafiero (2010), se os sentidos não estão prontos nos textos, é necessário contribuir para que os estudantes criem estratégias para

estabelecer relações necessárias à compreensão. Vale destacar que para cada texto lido procurava-se investir nas diferentes estratégias didáticas de forma simultânea. No entanto, tais estratégias eram mais ou menos demandadas conforme os objetivos da leitura. Para esta discussão serão utilizadas descrição de propostas, falas de alunos, trechos de reflexões semanais e especialmente as intervenções da professora planejadas para a leitura dos textos. Assim como argumentam Piccoli e Camini (2012), as intervenções pedagógicas realizadas pelas professoras são determinantes para os bons resultados na alfabetização. Para facilitar o entendimento do leitor, as materialidades apresentadas foram divididas conforme a principal estratégia didática demandada, no entanto, muitas das intervenções ou propostas aqui analisadas visavam o desenvolvimento não apenas de uma, mas, em muitos casos, de mais de uma estratégia didática para ensino da leitura.

1) Motivar para a leitura

Solé (1998) aponta para a necessidade de motivação para a leitura de textos. De acordo com a autora, nenhuma atividade de leitura deveria iniciar sem que os estudantes estivessem motivados para tal. Essa estratégia anterior à leitura dos textos deve incentivar o gosto dos alunos pelas práticas de leitura. Nesse sentido, “[...] motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: ‘Fantástico! Vamos ler!’, mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critérios os materiais que nela serão trabalhados [...]” (SOLÉ, 1998, p. 92). Na prática pedagógica desenvolvida, as propostas de motivação prévia à leitura eram constantes e sistematicamente planejadas. Antes da leitura dos textos do projeto didático, eram realizadas intervenções com o objetivo de engajar a turma na leitura, suscitando interesses referentes aos assuntos dos textos. Não apenas eram realizadas intervenções, mas também eram utilizados alguns recursos relacionados aos textos a serem lidos com o objetivo de motivar para a leitura. É possível verificar um exemplo de intervenção e de proposta realizada para motivar a leitura em excertos retirados do Diário de Classe:

Intervenção: *Pessoal, hoje nós vamos viajar para conhecer outro planeta.*

(Diário de Classe, 05/06/2017)

Descrição da proposta: [...] Também colarei uma imagem do planeta Marte no painel previamente estruturado na sala de aula. Levarei também, imagem de uma sonda espacial enviada a Marte.

(Diário de Classe, 07/06/2017)

Como o projeto didático tinha como título “Viagem ao espaço: os planetas do Sistema Solar”, antes do estudo dos planetas, a professora costumava dizer à turma que, a partir do momento da leitura de um texto relacionado aos planetas, as crianças viajariam ao espaço, assim como os astronautas em busca de um novo planeta. A referida intervenção, repetida por vezes ao longo do projeto, tentava ativar o imaginário da turma para que as crianças, estando motivadas, se engajassem na leitura dos textos. A proposta descrita acima também tinha a mesma finalidade. Foi utilizado um recurso visual – a imagem de uma sonda espacial – para suscitar a curiosidade da turma, já que as crianças não conheciam tal instrumento exploratório. No entanto, as aulas de leitura referentes ao projeto tiveram um objetivo estabelecido nas primeiras vezes que ocorreram e, no decorrer das semanas, esse objetivo já era conhecido pelos alunos, o que fez com que as estratégias de motivação para a leitura fossem substituídas por outras estratégias didáticas – ativar conhecimentos prévios, selecionar informações dos textos, por exemplo.

Solé (1998) também argumenta que é preciso considerar que existem situações de leitura mais motivadoras do que outras. Há situações em que, de acordo com a autora, são mais adequadas para “trabalhar a leitura”, diferente das práticas de leitura em que os estudantes leem por prazer, ou quando têm um objetivo claro – sanar uma dúvida, buscar uma informação, por exemplo. A autora aponta que as situações mais motivadoras para os estudantes também são as mais reais, ou seja, as práticas de leitura mais recorrentes na rotina de um leitor. Podemos considerar que na rotina escolar dos leitores estudantes, nas salas de aula, a leitura de textos informativos com o objetivo de aprender mais sobre um assunto ou um tema é uma prática de leitura recorrente e real. Ainda assim, as estratégias de motivação buscavam extrapolar esse caráter escolar da leitura, especialmente pela utilização de elementos lúdicos que envolviam a imaginação – como no caso do foguete para viagem ao espaço – ou pela criação de uma expectativa, suscitando a curiosidade – ao trazer a imagem da sonda espacial, por exemplo.

Outra prática de leitura recorrente na rotina da turma pode ser visibilizada nos momentos de leitura na biblioteca, pois lá as crianças faziam a escolha de seus próprios livros. Entretanto, no início do estágio, percebeu-se que a turma em geral escolhia os livros de literatura sem muita intencionalidade. Então, além da leitura de textos informativos, investiu-se na leitura de livros de literatura. A leitura de livros para a turma fez com que as crianças começassem a levar seus próprios livros para compartilhar com os colegas. Também foi estruturado na sala de aula um “cantinho da leitura” (figura 11), que possibilitou a indicação de livros por parte dos alunos. As práticas de motivação prévia à leitura dos livros também contribuíram para o desenvolvimento do gosto pela leitura não apenas de livros, mas para a leitura em geral. É possível visualizar um exemplo de proposta de motivação prévia para a leitura do livro “Quem tem medo de extraterrestre?”¹⁶, logo abaixo:

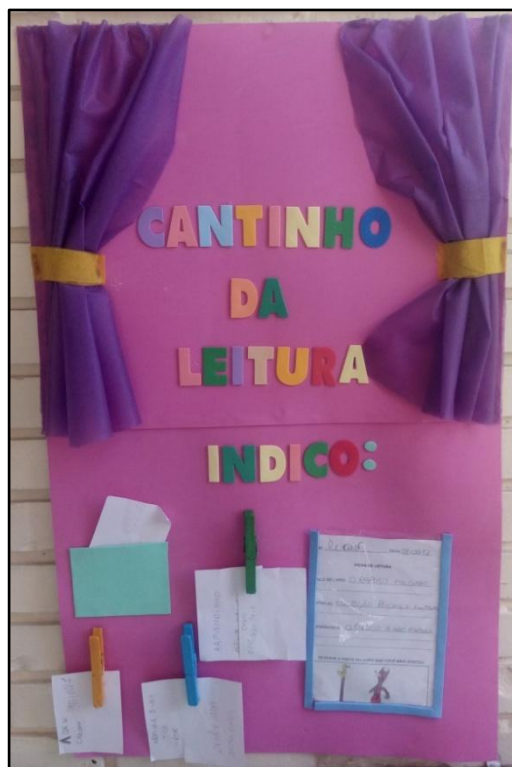


Figura 11: Cantinho da leitura
Fonte: Acervo pessoal

Descrição da proposta: Darei para cada dupla de estudante um quebra-cabeça da capa do livro a ser lido.

(Diário de Classe, 06/06/2017)

Intervenções: *Todos conseguiram montar? E qual é o título do livro que eu vou ler para vocês? Já descobriram? O que tem na capa? Um disco voador? E qual é o autor dessa história? E sobre o que será que vai ser essa história? De extraterrestres? E vocês têm medo de extraterrestres? Será que eles existem?*

(Diário de Classe, 06/06/2017)

¹⁶ JOLY, Fanny; ROCHUT, Jean Noel. **Quem tem medo de extraterrestre?** São Paulo: Scipione, 1995.



Figura 12: Quebra-cabeça da capa do livro

Fonte: Acervo pessoal

No excerto, é possível verificar que as crianças descobriram qual livro seria lido pela professora a partir da montagem de um quebra-cabeça de sua capa. Depois da montagem do quebra-cabeça, seguiram-se perguntas que objetivaram, além de motivar, de suscitar o interesse pela leitura, realizar inferências sobre a história e também incentivar as crianças a refletirem sobre a temática do livro. Colomer (2007) aponta que a leitura de histórias para crianças, além de incentivar o gosto pela leitura, contribui para o desenvolvimento do vocabulário, para a compreensão de conceitos, para o conhecimento sobre o funcionamento da língua.

A partir do investimento constante não só na leitura de textos, mas na leitura de livros de literatura e nas práticas de motivação prévia às leituras, foi possível perceber que os alunos começaram a realizar escolhas muito mais conscientes na biblioteca. A mudança de comportamento das crianças pode ser constatada no excerto abaixo, extraído de uma das reflexões semanais elaboradas durante o estágio:

[...] ao longo das semanas venho percebendo na turma uma relação diferente com a leitura e escolha dos livros de literatura. Na biblioteca a turma costumava escolher os livros de maneira aleatória. As crianças chegavam na biblioteca e em poucos segundos escolhiam um livro, geralmente os primeiros das pilhas feitas pela bibliotecária. Era uma escolha sem intencionalidade, quase como uma obrigação. Escolhiam livros porque precisavam escolher. Entretanto, estou notando um comportamento que está se modificando. Verifiquei que as crianças parecem estar escolhendo os livros de maneira mais consciente. Na biblioteca já ouvi algumas falas como: “Esse livro é legal! Olha o nome, prof.” ou então: “Prof., eu não tô achando nenhum livro legal!”. Essas falas parecem demonstrar uma reflexão acerca dos livros e também de seus títulos.

(Diário de Classe, 11/07/2017)

Como referido anteriormente, no Ciclo de Alfabetização é importante a leitura e o estudo de diferentes gêneros de texto. Entendo, portanto, que os diferentes gêneros de texto demandam mais ou menos determinadas estratégias de leitura. Assim, foi investido muito mais na motivação prévia para a leitura de livros de literatura do que para a leitura de textos informativos. Os momentos de leitura de livros para a turma, além de muito potentes, precisavam ser interessantes já que as crianças precisavam orientar a atenção e a escuta durante a leitura da professora. Diferente da leitura dos textos, que já estavam no contexto do

projeto didático desenvolvido com a turma e que, portanto, suas temáticas já eram interessantes aos alunos, fazendo com que as crianças já estivessem motivadas para a leitura. Mesmo assim, as práticas de motivação prévia à leitura de livros de literatura contribuíram não apenas para o interesse da turma pela leitura de livros, mas para a leitura em geral, especialmente para a leitura de textos informativos.

2) Delimitar os objetivos da leitura

Outra estratégia de leitura descrita por Solé (1998) refere-se aos objetivos da leitura. Isto é, sempre lemos para alcançar um propósito, uma finalidade. Para a autora, os objetivos da leitura determinam a maneira como o leitor se situa frente a ela e também controlam a compreensão do texto. A autora descreve alguns objetivos, tais como: ler para obter uma informação, ler para seguir instruções, ler para aprender, ler por prazer, ler para praticar a leitura em voz alta, dentre outros. É importante, como aponta a autora, que esses objetivos sejam considerados nas situações de ensino na escola.

No estágio docente, o principal objetivo de leitura era ler para aprender assuntos e temas do projeto. De acordo com o PNAIC, deve ser aprofundado e consolidado no 2º ano do Ensino Fundamental o direito de “Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.” (BRASIL, 2012, p. 33). Abaixo seguem algumas intervenções que foram realizadas no início do projeto didático a fim de delimitar os subtemas a serem aprendidos ao longo do projeto. Este foi um dos momentos em que a turma pode conscientizar-se de que as futuras atividades, as futuras leituras, etc. seriam orientadas tendo o objetivo de aprender assuntos e temas relativos ao projeto didático.

Intervenções: *Pessoal, o que vocês gostariam de aprender com o nosso projeto sobre os planetas? Que dúvidas e curiosidades vocês têm? O que vocês querem pesquisar durante o projeto? Sobre o espaço, o que vocês querem saber? E sobre os planetas? E como vocês acham que é o espaço? O que tem nele?*

(Diário de Classe, 22/05/2017)

Assim como referido anteriormente, o objetivo das leituras dos textos tornou-se conhecido pela turma e progressivamente foi substituído por outras estratégias didáticas de leitura. Conforme o andamento do projeto didático, a turma já sabia que as leituras eram realizadas para aprender sobre os planetas do Sistema Solar, o que fez com que essa estratégia – delimitar os objetivos da leitura – deixasse de aparecer explicitamente descrita no Diário de Classe.

Quando o objetivo da leitura é aprender, Solé (1998) argumenta ainda sobre a importância de sintetizar as informações aprendidas por meio de resumos ou esquemas. Para sintetizar as informações referentes ao projeto, as crianças completavam uma ficha de leitura assim como pode ser visto anteriormente na sequência da aula de leitura. Para sistematizar por escrito as informações dos textos também eram realizados resumos, como será aprofundado a seguir no decorrer dessas análises.

3) Ativar conhecimentos prévios

Ativar os conhecimentos prévios dos estudantes também é uma das estratégias de leitura em que as professoras devem investir para o desenvolvimento da compreensão leitora. De acordo com Solé (1998, p. 104), “[...] frente a leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea”. A autora destaca que a bagagem do aluno, ou seja, seus conhecimentos prévios condicionam a interpretação construída durante a leitura. Desse modo, a leitura e a compreensão do aluno serão menos ou mais significativas de acordo com os conhecimentos que dispõem referentes ao assunto do texto. No entanto, durante a leitura não é importante ativar somente os conhecimentos prévios relativos às suas experiências de mundo, mas também relativos aos textos, ao seu gênero e a sua estrutura. Assim,

Para compreender um texto, é necessário dispor de conhecimentos que ao mesmo tempo digam respeito a seu conteúdo e a seu modo de comunicação. Ninguém pode compreender as situações evocadas nos livros se elas forem totalmente estranhas à sua experiência e a seus conhecimentos ou exteriores a seu meio (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 115).

Algumas estratégias, portanto, podem ser realizadas pelas professoras de modo a atualizar os conhecimentos prévios dos estudantes. Para Solé (1998), uma dessas estratégias é oferecer uma explicação geral do texto a ser lido indicando a sua temática, informando sobre a tipologia textual. Isso permitirá que os alunos se situem diante da leitura. Ajudar os alunos a prestar atenção em aspectos do texto como as imagens, os subtítulos, ou as expressões também contribui para ativar seus conhecimentos. Para Sánchez (2012), se o leitor não dispuser de conhecimentos prévios bem organizados, a compreensão alcançada poderá ser superficial, visto que os conhecimentos prévios do leitor implicam diretamente na realização de inferências necessárias para a compreensão construída durante a leitura (SÁNCHEZ, 2002). Vemos, portanto, uma constante articulação entre as diferentes estratégias didáticas para ensino da leitura aqui elencadas. Destaco que as abordo separadamente apenas para

facilitar a análise, porém, no movimento da leitura de um texto, não há qualquer ordem entre elas.

Durante o estágio docente foi preciso elaborar algumas estratégias que ativassem os conhecimentos prévios da turma relativos aos planetas. A temática era complexa e, desse modo, as aprendizagens relativas aos planetas estudados precisavam ser retomadas constantemente para que não fossem superficiais, tal como é possível verificar nos trechos a seguir:

<p>Descrição da proposta 1: [...] Também registrarei o nome dos planetas já estudados no quadro. (Diário de Classe, 12/06/2017)</p>
<p>Descrição da proposta 2: Sortearei imagens dos planetas já estudados e perguntarei à turma o que lembram de cada planeta. Anotarei no quadro o nome dos seis planetas sorteados. (Diário de Classe, 19/06/2017)</p>

Antes da leitura dos textos também eram propostas à turma perguntas que permitiam a retomada dos temas já estudados. De acordo com Solé (1998), incentivar os alunos a expressar o que já sabem sobre a temática de um texto a ser lido também é importante para que se substitua a explicação das professoras. Desse modo, é fundamental propor intervenções que ativem os conhecimentos anteriores do leitor. Portanto, se o texto, assim como afirma Marcuschi (2008), não carrega mas atualiza sentidos é porque no leitor já existem sentidos produzidos sobre o assunto ou tema que será estudado. Dito de outro modo, os sentidos do leitor são atualizados a partir das novas informações dos textos lidos. É possível verificar algumas das intervenções propostas à turma com o objetivo de ativar seus conhecimentos prévios relativos aos diferentes textos lidos:

<p>Intervenção 1: <i>Sabem o que é “gravidade”?</i> (Diário de Classe, 31/05/2017)</p>
<p>Intervenção 2: <i>E vocês sabiam que uma cadelinha foi o primeiro passageiro de uma astronave?</i> (Diário de Classe, 31/05/2017)</p>
<p>Intervenção 3: <i>Quero saber se vocês lembram dos dois planetas que nós já estudamos?</i> (Diário de Classe, 05/06/2017)</p>
<p>Intervenção 4: <i>E qual desses dois planetas é o mais brilhante do Sistema solar? Vênus ou Mercúrio?</i> (Diário de Classe, 05/06/2017)</p>
<p>Intervenção 5: <i>Sabem o que é Satélite natural?</i> (Diário de Classe, 05/06/2017)</p>
<p>Intervenção 6: <i>Lembram que a Terra tem um satélite? Qual é o nome dele mesmo?</i> (Diário de Classe, 05/06/2017)</p>

Intervenção 7: <i>O que mesmo os pesquisadores acham que existe na superfície de Marte?</i>	(Diário de Classe, 07/06/2017)
Intervenção 8: <i>Então turma, o que são as estrelas? Como é o formato das estrelas?</i>	(Diário de Classe, 27/06/2017)
Intervenção 9: <i>E o Sol e os planetas estão em que galáxia mesmo?</i>	(Diário de Classe, 03/07/2017)

As intervenções eram realizadas antes ou após os textos lidos. Elas tinham como finalidade ativar conhecimentos prévios relativos às temáticas ainda não estudadas como é o caso das intervenções 1, 5 e 8 e também ativar conhecimentos anteriores referentes aos temas já estudados pela turma como mostram as demais intervenções. “Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças” (BRASIL, 2012, p.33) é um dos direitos de aprendizagem descritos pelo PNAIC. De acordo com o programa, esse direito deve ser aprofundado e consolidado no 2º ano do Ensino Fundamental.

Como é possível verificar, os momentos em que as crianças eram suscitadas a contribuir oralmente foram constantes no período de estágio. Chartier, Clesse e Hébrard (1996) apontam que é importante que a escola multiplique os momentos em que as crianças falam sobre suas experiências anteriores. Desse modo, quando a turma era instigada com perguntas, elas eram provocadas a falar, expressar, contar suas aprendizagens pessoais relativas às temáticas estudadas ampliando assim os sentidos atribuídos aos textos.

4) Realizar inferências

O leitor realiza inferências para completar as informações disponíveis nos textos lidos (GOODMAN, 1987). Pensando nisso, a turma era desafiada a inferir informações relativas aos textos completando suas informações. Para o PNAIC, “Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia” (BRASIL, 2012, p. 33) é um direito de aprendizagem em leitura que deve ser aprofundado e também consolidado no 2º ano do Ensino Fundamental. É possível visualizar abaixo algumas das intervenções realizadas com o objetivo de ativar estratégias de inferência:

Intervenção 1: <i>Sabem o que significa “orbitam ao redor do sol”?</i>	(Diário de Classe, 25/05/2017)
Intervenção 2: <i>Por que será que usaram a cadelinha Laika como uma experiência?</i>	(Diário de Classe, 31/05/2017)
Intervenção 3: <i>Se a Terra é o terceiro planeta mais próximo do Sol, ela fica depois de qual planeta do Sistema Solar?</i>	(Diário de Classe, 05/06/2017)

Intervenção 4: <i>Quero saber por que no texto diz que os buracos negros são “monstros espaciais”?</i>	(Diário de Classe, 13/06/2017)
Intervenção 5: <i>Sabem o que quer dizer a expressão “a olho nu”?</i>	(Diário de Classe, 19/06/2017)
Intervenção 6: <i>Se os planetas não tem luz própria, a luz deles vem de onde então? Como eles são iluminados?</i>	(Diário de Classe, 27/06/2017)

Como aponta Sánchez (2002) a compreensão de um texto é um processo que permite compensações. Desse modo, os conhecimentos sobre a temática do texto ou o contexto podem compensar, a partir da atividade inferencial, a insuficiência na estruturação das ideias ou no reconhecimento de palavras, por exemplo. No excerto verifica-se que as intervenções permitiam que os estudantes completassem informações dos textos – informações essas, que não estavam disponíveis nos textos e que, portanto, demandavam a realização de inferências pelos leitores.

5) Estabelecer previsões e 6) Ativar estratégias de confirmação

Estabelecer previsões e ativar estratégias de confirmação também são importantes estratégias a serem desenvolvidas na leitura. As previsões permitem que o leitor antecipe informações dos textos na medida em que tenta compreendê-los, assim como aponta Goodman (1987). Isto quer dizer que, “[...] não esperamos ter todos os dados possíveis para fazermos uma ideia do significado de um parágrafo, de uma oração ou de uma palavra, mas que construímos, hipoteticamente, esse significado tão logo nos é possível” (SÁNCHEZ, 2002, p.97). Para estabelecer previsões, o leitor se baseia em aspectos do texto como os títulos e as ilustrações, por exemplo (SOLÉ, 1998). Da mesma maneira, apoia-se nas experiências e nos conhecimentos sobre o que estes índices textuais permitem descobrir sobre o conteúdo textual. Assim como já mencionado, as imagens anexas aos textos entregues à turma também indicavam aos alunos a temática do texto a ser lido, permitindo o estabelecimento de previsões.

O leitor, por meio de suas previsões, pode verificar que conhece certos aspectos dos textos, mas também que desconhece outros. De acordo com Solé (1998), quando o aluno verifica que desconhece aspectos dos textos, tende a realizar perguntas buscando a sua compreensão. As perguntas dos alunos são importantes, pois, de acordo com a autora, em muitas escolas as professoras investem a maior parte de suas intervenções realizando perguntas aos alunos. Entretanto, quando os estudantes elaboram perguntas sobre os textos, não somente estão dispostos de seu conhecimento prévio sobre a temática, mas também se

conscientizando daquilo que sabem e daquilo que não sabem sobre o assunto, o que auxilia a compreensão. É possível verificar abaixo algumas perguntas dos alunos e demais falas que demonstram o estabelecimento de previsões referentes aos textos lidos:

Fala de aluno 1: <i>A Terra não é quente nem fria. A Terra é morna?</i> – Luan (Diário de Classe, 05/06/2017)
Fala de aluno 2: <i>Júpiter é o maior do Sistema Solar, tirando o Sol né, prof?</i> – Nathaniel (Diário de Classe, 12/06/2017)
Fala de aluno 3: <i>Ele (Júpiter) tem anéis de pó.</i> – Iasmin (Diário de Classe, 12/06/2017)
Fala de aluno 4: <i>As estrelas brilham, então são de energia.</i> – Luan (Diário de Classe, 27/06/2017)

Nas falas dos estudantes é possível verificar que as previsões realizadas poderiam ou não se confirmar com a leitura do texto, pois muitas delas eram baseadas nas imagens anexas aos textos. Solé (1998) argumenta sobre a importância de haver na escola um espaço para que as crianças, ao se aventurarem em suas previsões, não sejam sancionadas, porque fazer previsões e criar hipóteses envolve correr riscos já que elas podem não se concretizar. Nesse sentido, “[...] as crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu – o que é que eu penso, até que ponto minha opinião é correta. Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura [...]” (SOLÉ, 1998, p. 109).

Para comprovar os sentidos previamente construídos sobre os textos, o leitor também utiliza estratégias de confirmação, de acordo com Goodman (1987). Portanto, após a leitura dos textos eram realizadas perguntas que permitiam retomar o texto a partir dos sentidos anteriormente atribuídos pelos alunos. Seguem alguns exemplos de intervenções para ativar estratégias de confirmação no excerto abaixo:

Intervenção 1: <i>O que dizia no texto sobre a temperatura da Terra?</i> (Diário de Classe, 05/06/2017)
Intervenção 2: <i>O que a gente leu no texto sobre os anéis de Júpiter?</i> (Diário de Classe, 14/06/2017)
Intervenção 3: <i>Está lá na linha número 4. Vamos ler mais uma vez?</i> (Diário de Classe, 19/06/2017)

Como é possível verificar nas intervenções acima, as previsões dos alunos não eram esclarecidas através de explicações da professora, mas a partir de intervenções que permitiam a retomada da leitura do texto. As perguntas possibilitavam que o leitor confirmasse os

sentidos atribuídos ao texto por meio de sua retomada. Como aponta Solé (1998) a autointerrogação e a recapitulação do texto são meios para que o leitor possa comprovar a compreensão. Para a autora, “Para ler eficazmente, precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos o obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura” (SOLÉ, 1998, p. 125). Isto é, as estratégias de confirmação demandam a utilização de habilidades que são metacognitivas. Dito de outro modo, o sujeito precisa identificar os sentidos anteriormente atribuídos aos textos e, caso eles não se confirmem, colocar em ação estratégias que permitam a sua recapitulação. Por isso as intervenções acima descritas incentivavam os estudantes a voltar no texto, a ler novamente excertos do texto em busca das respostas para as suas previsões.

7) Esclarecer possíveis dúvidas e 8) Compreender o vocabulário

Uma das preocupações durante a leitura dos textos era esclarecer possíveis dúvidas referentes aos assuntos dos textos e também assegurar a compreensão de seu vocabulário. As dúvidas das crianças poderiam comprometer a compreensão, então, era preciso assegurar o entendimento das proposições trazidas pelos textos com perguntas iniciais como mostra o excerto:

Intervenção 1: <i>Pessoal, entenderam o texto?</i>	(Diário de Classe, 05/06/2017)
Intervenção 2: <i>Entenderam a leitura, pessoal?</i>	(Diário de Classe, 12/06/2017)

As intervenções acima eram sucedidas por outras questões mais específicas de acordo com a temática do texto. Um dos objetivos na ativação dessa estratégia de leitura era fazer com que os estudantes pensassem sobre seu próprio processo de leitura e assim identificassem o que ainda não haviam entendido e quais seriam suas dúvidas quanto ao conteúdo textual. Como aponta Solé (1998), detectar os erros e as lacunas da compreensão de um texto é o primeiro passo para controlar a compreensão. No entanto, por se tratar de um 2º ano do Ensino Fundamental, as crianças ainda eram leitoras iniciantes e muitas delas ainda não controlavam seu processo de compreensão. É fundamental, então, que a professora exerça o controle que as crianças ainda não interiorizaram para que progressivamente consigam controlar o seu próprio processo (SOLÉ, 1998). Portanto, a realização de perguntas que instiguem os alunos a explicar com suas palavras o que entenderam de um texto permite que a

professora controle a compreensão dos estudantes¹⁷. Mas, ao mesmo tempo, os coloca frente ao seu próprio processo de compreensão e faz com que se autoquestionem sobre o que entenderam ou não em um texto. O autoquestionamento e a autorregulação são habilidades metacognitivas, que, segundo Sánchez (2012), são necessárias à compreensão. Para o autor, a metacognição é utilizada quando o leitor se regula durante a leitura delimitando objetivos e solucionando problemas na compreensão que impeçam a obtenção desses objetivos.

Os estudantes também eram questionados quanto ao vocabulário utilizado nos textos. Mesmo eles sendo produzidos pela professora, a temática – os planetas do Sistema Solar –, carregava termos ainda desconhecidos pelas crianças. Desse modo, era preciso assegurar o entendimento dos textos com intervenções como as apresentadas no excerto abaixo.

Intervenção 1: <i>Vocês acharam palavras difíceis no texto?</i>	(Diário de Classe, 11/04/2017)
Intervenção 2: <i>O que será que essas palavras significam?</i>	(Diário de Classe, 11/04/2017)
Intervenção 3: <i>Sabem o que é “soviético”?</i>	(Diário de Classe, 31/05/2017)
Intervenção 4: <i>Sabem o que é “implodida”? E “infinito”, pessoal?</i>	(Diário de Classe, 13/06/2017)
Intervenção 5: <i>Sabem o que é “esfera”?</i>	(Diário de Classe, 27/06/2017)

De acordo com Sánchez (2002), os processos mais elementares, como alcançar o significado das palavras, influenciam nos processos mais complexos, como construir a compreensão de um texto. Se o aluno, portanto, não identifica o significado de algumas palavras, a compreensão do texto poderá não ocorrer ou será superficial. Para alcançar o significado das palavras as perguntas realizadas no coletivo eram priorizadas. Geralmente algumas crianças sabiam o seu significado e, quando isso não ocorria, era realizada a leitura da frase onde estava a palavra que ocasionou a dúvida e juntos – professora e alunos – por meio do contexto da leitura, construía o seu significado. O dicionário não era utilizado nos momentos de leitura de textos, pois acreditava-se que a leitura poderia ser desfocada ou interrompida. No entanto, o dicionário é uma importante fonte de consulta e deve ser utilizado em momentos diversos nas classes de alfabetização.

¹⁷ Sabemos da impossibilidade de controlar a totalidade da compreensão dos alunos acerca de um texto, porém, a professora pode oferecer apoio para que o estudante chegue a controlar autonomamente seu processo de compreensão.

9) Localizar informações no texto

Durante a leitura dos textos informativos do projeto era solicitado à turma que localizassem palavras ou informações nos textos. De acordo com o PNAIC, “Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia” (BRASIL, 2012, p. 33) é um direito de aprendizagem em leitura que deve ser aprofundado e consolidado no 2º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, a estratégia de localizar informações nos textos era recorrente durante o estágio. Solé (1998) afirma que ler para obter uma informação é um tipo de leitura que se caracteriza por ser seletiva, de modo que deixa de lado parte das informações a fim de encontrar a informação necessária. Assim, essa prática de leitura aproxima-se de um contexto real de uso. É muito frequente em nossas práticas de leitura a localização de informações relativas ao horário de cinema ou informações sobre a temperatura em um jornal, por exemplo. Assim como aponta Lerner (2002), para que a leitura como um objeto de ensino não se afaste das práticas sociais, é preciso representar na escola os diversos usos que ela tem na vida social. No excerto abaixo, seguem algumas intervenções que objetivavam a localização de informações nos textos:

Intervenção 1: <i>Quem diz pra prof. em qual linha está essa informação?</i>	(Diário de Classe, 11/04/2017)
Intervenção 2: <i>Vamos também circular o título. Onde está o título do texto?</i>	(Diário de Classe, 27/04/2017)
Intervenção 3: <i>Onde está no texto o nome da galáxia? Em qual linha? Todos encontraram?</i>	(Diário de Classe, 25/05/2017)
Intervenção 4: <i>Está em qual linha? Vamos ler de novo essa parte para lembrar?</i>	(Diário de Classe, 13/06/2017)
Intervenção 5: <i>E o que acontece lá em Netuno? Quem sabe? Quem acha lá na folha?</i>	(Diário de Classe, 21/06/2017)
Intervenção 6: <i>Está em qual linha a informação de como as estrelas nascem?</i>	(Diário de Classe, 27/06/2017)
Intervenção 7: <i>E por que elas têm cores diferentes? O que diz no texto sobre isso?</i>	(Diário de Classe, 27/06/2017)

É possível verificar que as intervenções realizadas permitiam que a turma não às respondessem apoiando-se na memória da leitura, mas retomasse a leitura do texto buscando somente o que havia sido solicitado. Para Solé (1998, p.113), “[...] os alunos devem escutar e compreender as perguntas formuladas pelos seus professores com relação aos diferentes textos lidos e constatar que a leitura permite respondê-las”. Desse modo, os alunos poderão formular suas próprias perguntas e assim autodirecionar sua leitura de modo mais eficaz.

Também é possível verificar no excerto que as intervenções referentes à seleção de informações ficaram mais complexas conforme o desenvolvimento do estágio. No início, a turma precisava encontrar nos textos informações mais simples, como é o caso das intervenções número 2 e 3. Quando as crianças pareciam dominar essa estratégia, elas eram solicitadas a localizar informações mais complexas como é o caso das intervenções número 5, 6 e 7. Nelas, é possível verificar que a turma precisava selecionar informações relativas ao conteúdo dos textos e não apenas em relação a determinadas palavras. A complexificação das intervenções demonstra a progressão das aprendizagens do grupo de alunos.

Para que a turma pudesse localizar as informações de maneira mais eficaz, após a leitura dos textos elas precisavam numerar suas linhas, pois se tratava de uma turma que ainda estava se apropriando dessa unidade linguística. A turma estava aprendendo a “andar pelo texto” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 64). Progressivamente as crianças se apropriaram dessa estratégia e sozinhas utilizavam a numeração das linhas para facilitar sua localização nos textos lidos. A numeração não só facilitava a localização das crianças nos textos, mas também auxiliava o desenvolvimento de outras estratégias, além da localização de informações, tal como mostra o excerto:

Descrição da proposta 1: Entregarei o texto para que, primeiramente, os estudantes façam a leitura silenciosa. Em seguida, farei a leitura em voz alta para a turma. Depois, solicitarei que a turma *numere as linhas do texto e também que marque os espaços entre as palavras.*

(Diário de Classe, 31/05/2017)

Descrição da proposta 2: [...] Em seguida, solicitarei que cada um dos alunos *numere as linhas do texto* e, sentados em seus lugares, faça a leitura de uma linha em voz alta para a turma. Depois, farei a leitura para o grupo. Após a leitura, solicitarei que os estudantes marquem os espaços entre as palavras. Solicitarei também, *que a turma encontre e circule no texto os sinais de pontuação [...]*

(Diário de Classe, 27/06/2017)

A numeração de linhas, como mostra o excerto, possibilitava o desenvolvimento de intervenções referentes à escrita ortográfica, por exemplo. Foi possível questionar a turma quanto à segmentação de palavras, assim como mostra a proposta número 1. Nessa proposta foram realizadas intervenções com “Como se escreve gravidade? Alguém sabe? Está lá na linha 13”. Na proposta número 2, a partir da numeração de linhas, foi possível questionar a turma referente aos sinais de pontuação utilizados em determinadas linhas do texto. Concluiu-se assim, que a numeração de linhas, além de ser uma estratégia que facilita a leitura do aluno, ela também é uma estratégia que contribui para a organização da professora na gestão da aula de leitura.

10) Sintetizar as ideias do texto

Após a leitura dos textos eram realizadas intervenções que tinham como objetivo sintetizar as principais ideias dos textos. Assim como mostra o excerto abaixo:

Intervenção 1: <i>Que novidades esse texto trouxe para vocês?</i>	(Diário de Classe, 27/04/2017)
Intervenção 2: <i>O que vocês não sabiam e ficaram sabendo ao ler o texto?</i>	(Diário de Classe, 03/05/2017)
Intervenção 3: <i>A Via Láctea é formada de que? Lembram?</i>	(Diário de Classe, 25/05/2017)
Intervenção 4: <i>Qual é mesmo o nome da galáxia em que está o Sistema Solar?</i>	(Diário de Classe, 25/05/2017)
Intervenção 5: <i>Quem foi o primeiro passageiro de uma nave espacial, pessoal?</i>	(Diário de Classe, 31/05/2017)
Intervenção 6: <i>E qual é o nome do Satélite natural da Terra?</i>	(Diário de Classe, 05/06/2017)
Intervenção 7: <i>Júpiter é o planeta maior ou menor do Sistema Solar?</i>	(Diário de Classe, 12/06/2017)
Intervenção 8: <i>E como as estrelas nascem? Lembram?</i>	(Diário de Classe, 27/06/2017)

As perguntas realizadas aos alunos tinham o objetivo de retomar as principais ideias dos textos, sintetizando-as. Assim como afirma Solé (1998), para o desenvolvimento de uma leitura ativa é fundamental ensinar os alunos a formular e a responder perguntas sobre os textos. Para a autora, as perguntas pertinentes levam os estudantes a identificar o tema e as ideias principais de um texto, assim como demonstra o excerto.

Assim como referido anteriormente, quando o objetivo da leitura é aprender, é importante elaborar resumos ou esquemas para sintetizar as informações aprendidas (SOLÉ, 1998). Como o objetivo dos textos lidos era aprender assuntos e temas do projeto, após a leitura e exploração coletiva dos textos, eram realizadas diferentes propostas com o objetivo de sintetizar as principais ideias dos textos lidos, assim como mostra o excerto abaixo:

Descrição da proposta 1: Os estudantes precisarão completar os quadros do mapa conceitual com informações retiradas do texto informativo.	(Diário de Classe, 11/04/2017)
Descrição da proposta 2: [...] Depois, coletivamente faremos o estudo do texto utilizando uma folha estruturada com questões.	(Diário de Classe, 27/04/2017)
Descrição da proposta 3: Os estudantes precisarão escrever as características aprendidas sobre a Terra e também desenhar o planeta. Em seguida, deverão colar as escritas em seus passaportes intergalácticos. Thiago e Nathaniel deverão escrever palavras relativas ao planeta estudado.	(Diário de Classe 05/06/2017)

Descrição da proposta 4: Com a ajuda da turma escreverei no quadro um pequeno texto sobre Júpiter. Depois, os estudantes precisarão copiar o texto em uma folha estruturada e colar em seus passaportes intergalácticos. **(Diário de Classe, 12/06/2017)**

Além de completar uma ficha de leitura (proposta 2) como pode ser visualizado na seção 4.1, durante o estágio as informações dos textos também eram sintetizadas em mapas conceituais (proposta 1) e também através de textos coletivos no quadro (proposta 4). Quando os textos eram referentes aos planetas do Sistema Solar era solicitada à turma a realização de pequenos resumos relativos às características do planeta em seus passaportes intergalácticos (proposta 4). O passaporte intergaláctico consistia em um pequeno livro que cada estudante registrava as aprendizagens relativas aos planetas estudados. O material foi utilizado para acompanhamento do percurso do projeto e também como material de consulta. Abaixo há dois exemplos de pequenos resumos realizados após a leitura de textos referentes aos planetas Mercúrio e Marte retirados do passaporte intergaláctico do estudante Leandro:

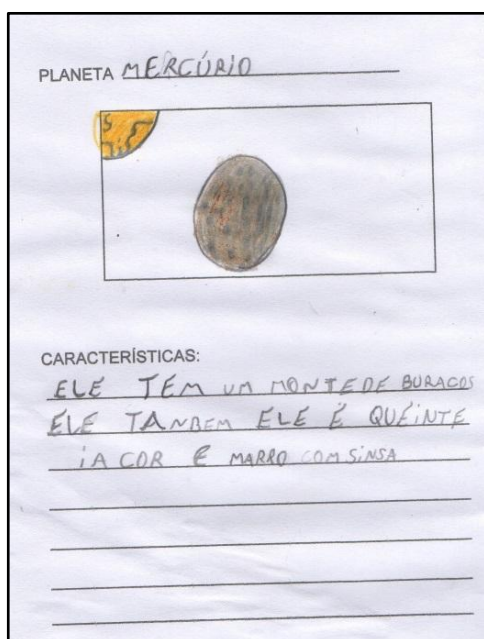


Figura 13: Características de Mercúrio
Fonte: Acervo pessoal

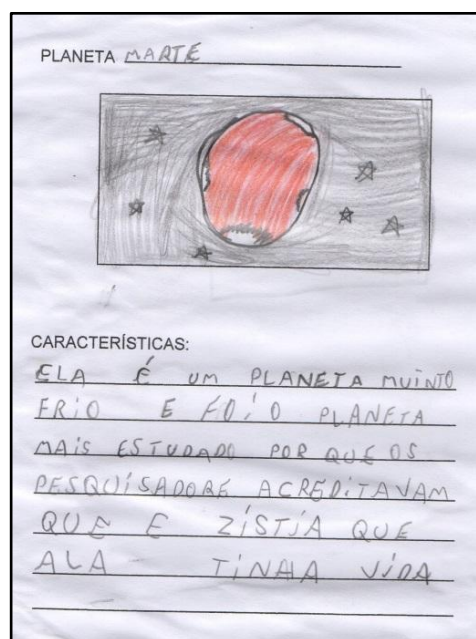


Figura 14: Características de Marte
Fonte: Acervo pessoal

Nas primeiras vezes que tal escrita foi solicitada à turma, percebeu-se que as crianças, em geral, tinham dificuldade em sintetizar as características dos planetas. No início escreviam poucas características do planeta estudado assim como mostra a figura 13. As crianças pareciam não lembrar das diferentes características do planeta aprendido momentos antes. Com as intervenções realizadas pela professora solicitando a escrita de mais informações sobre os planetas, inseguras com a proposta, muitas crianças passaram a copiar trechos dos


textos lidos. Entretanto, a partir do investimento não só na estratégia de síntese do texto, mas nas outras estratégias didáticas para a leitura, progressivamente a turma começou a elaborar textos próprios, resumindo com suas palavras os textos lidos anteriormente, assim como é o caso da figura 14. De acordo com Solé (1998), o resumo exige a identificação das principais ideias do texto e das relações que o leitor estabelece entre elas, conforme seus objetivos de leitura e seus conhecimentos prévios. A maior exploração dos textos, a utilização de diferentes estratégias didáticas para a compreensão dos textos – entre elas a delimitação de objetivos de leitura e a ativação de conhecimentos prévios – e a elaboração de resumos coletivos permitiu, portanto, uma maior capacidade de escrita. De acordo com Solé (1998), é importante que os alunos além de entender por que precisam resumir, assistam a resumos elaborados pela professora, ou seja, também possam resumir textos de maneira conjunta para que assim utilizem essa estratégia de forma autônoma. É fundamental, portanto, que a professora ensine os alunos a elaborar os resumos solicitados, mostrando-lhes quais são as informações mais importantes nos textos lidos.

11) Refletir sobre determinada informação

Durante o estágio docente, não apenas eram realizadas intervenções que poderiam ser respondidas exclusivamente por meio da leitura dos textos. As crianças também eram incitadas a contribuir com as suas opiniões pessoais e o texto se tornava apenas o ponto de partida que suscitava as opiniões dos alunos. A seguir é possível verificar além do texto “Primeiras viagens espaciais”, algumas intervenções que tinham como objetivo principal permitir que as crianças refletissem sobre as informações trazidas pelo texto:

PRIMEIRAS VIAGENS ESPACIAIS

O SOVIÉTICO YURI GAGARIN FOI O PRIMEIRO HOMEM A VIAJAR PELO ESPAÇO, EM 1961, A BORDO DA NAVE VOSTOK-1. A MISSÃO DUROU QUASE DUAS HORAS E CONSISTIU-SE DE UMA VOLTA EM ÓRBITA DA TERRA. AO OLHAR PELA JANELA DA NAVE, GAGARIN CONSTATOU FASCINADO: "A TERRA É AZUL"



MAS O VOO DE YURI SÓ FOI POSSÍVEL PORQUE ANTES DELE, LAIKA, UMA CADELINHA, FOI LANÇADA AO ESPAÇO COMO UMA EXPERIÊNCIA EM 1957. NO ENTANTO, LAIKA MORREU 7 HORAS DEPOIS DE SEU LANÇAMENTO DEVIDO AO SUPERAQUECIMENTO CAUSADO POR UMA FALHA NA NAVE. A EXPERIÊNCIA DEMONSTROU SER POSSÍVEL PARA UM SER VIVO SUPORTAR AS CONDIÇÕES DE GRAVIDADE, O QUE POSSIBILITOU O ENVIO DE HUMANOS EM VOOS ESPACIAIS.




Figura 15: Texto "Primeiras viagens espaciais"

Fonte: Acervo Pessoal

Intervenções: *Vocês sabiam que uma cadelinha foi a primeira a voar pelo espaço? E o que vocês acham disso? Vocês viajariam pro espaço? Vocês mandariam o animalzinho de estimação de vocês para o espaço? Por quê?*

(Diário de Classe, 31/05/2017)

No excerto é possível verificar que as perguntas suscitavam a reflexão das crianças acerca da temática do texto, permitindo, assim, a formação de um leitor ativo, como destaca Solé (1998). De acordo com o PNAIC, é preciso formar leitores críticos que se posicionem diante do que leem. Para o programa, “[...] ler é agir na sociedade, é interagir, é nos constituirmos como sujeitos, construindo nossas identidades” (LEAL; ROSA, 2015, p. 42). Solé (1998) argumenta que as perguntas de elaboração pessoal são importantes porque são suscitadas a partir da leitura dos textos. A autora aponta que essas perguntas tomam o texto como referencial, mas a resposta não pode ser deduzida a partir dele, as respostas exigem a opinião do leitor, a sua reflexão a partir das ideias do texto, como é o caso das intervenções anteriormente destacadas.

Ao finalizar esta subseção, é importante destacar que foram elencadas apenas algumas das estratégias didáticas para o ensino da leitura possíveis para o desenvolvimento da compreensão de textos. Ao categorizar onze estratégias, não pretendia esgotá-las, pois acredito que há uma infinidade de estratégias que podem ser mobilizadas durante a leitura. O objetivo era demonstrar a importância do investimento da professora em estratégias que contribuam no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

4.3 A DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA

Como a turma era um tanto heterogênea em relação às suas aprendizagens, especificamente relacionadas à leitura, progressivamente foi possível verificar a necessidade de adaptar não apenas os materiais disponibilizados à turma, mas também a organização das aulas, em específico as aulas de leitura, para que todas as crianças fossem contempladas de acordo com suas necessidades¹⁸. Conforme Perrenoud (2000, p. 55), é preciso “[...] criar uma *organização do trabalho* e dos *dispositivos didáticos* que coloquem cada um dos alunos em

¹⁸ As considerações aqui analisadas foram possíveis a partir dos estudos realizados no curso de extensão “Pedagogia diferenciada na alfabetização de crianças”, ministrado pelas professoras Patrícia Camini e Renata Sperrhake durante o ano de 2017. As propostas de leitura aqui presentes foram elaboradas a partir da orientação das professoras ministrantes do curso.

uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender” [grifos do autor]. Para elucidar a diferenciação dos dispositivos didáticos realizados, segue o excerto da proposta de leitura para o texto informativo “As estrelas”:

Descrição da proposta: Entregarei o texto para que, primeiramente, os estudantes façam a leitura silenciosa. *Destacarei para Nathaniel e Thiago com marca texto palavras-chave do texto para que eles façam a leitura. Para Igor, Gustavo, Manuela e Milena destacarei algumas frases.* Em seguida, solicitarei que cada um dos alunos numere as linhas do texto e, sentados em seus lugares, faça a leitura de uma linha em voz alta para a turma. Depois, farei a leitura para o grupo. Após a leitura, solicitarei que os estudantes marquem os espaços entre as palavras. *Solicitarei também, que a turma encontre e circule no texto os sinais de pontuação. Nathaniel e Thiago deverão circular as palavras “estrela”.*

(Diário de Classe, 27/06/2017)

No excerto é possível verificar que a diferenciação da leitura era realizada em três níveis de complexidade. A maioria da turma já realizava a leitura do texto em sua totalidade, sem necessitar de marcações. Por outro lado, alguns alunos ainda não liam com certa fluência. Para esses alunos a leitura de todo o texto demandava muito esforço, o que prejudicava sua compreensão. Assim como destaca Sánchez (2002), a memória de trabalho tem recursos limitados e, portanto, se o leitor precisar dedicar boa parte dela no reconhecimento de palavras, as operações mentais necessárias à compreensão são prejudicadas. Desse modo, eram grifadas algumas frases do texto para que os estudantes se detivessem apenas na leitura dessas frases, que traziam explicações fundamentais para o entendimento do texto, assim como mostra o exemplo abaixo:

AS ESTRELAS

AS ESTRELAS SÃO CORPOS CELESTES QUE TÊM LUZ PRÓPRIA. ISSO FAZ COM QUE ELAS SEJAM DIFERENTES DOS PLANETAS E DE OUTROS CORPOS CELESTES. AS ESTRELAS SÃO ESFERAS GIGANTES COMPOSTAS DE GASES. GRAÇAS À GRAVIDADE, AS ESTRELAS PODEM SE MANTER VIVAS, SEM SE EXPLODIR, POR TRILHÕES DE ANOS. NA NOSSA GALÁXIA VIA LÁCTEA EXISTEM MAIS DE CEM BILHÕES DE ESTRELAS. O SOL É UMA DELAS. COMO VOCÊ JÁ SABE.

MAS COMO SERÁ QUE ELAS NASCEM? AS NEBULOSAS, QUE SÃO NUVENS FORMADAS DE POEIRA E GÁS SE CONTRAEM E FORMAM UMA ESFERA. ASSIM, É FORMADA UMA PROTOESTRELA E, SOMENTE APÓS ATINGIR UMA TEMPERATURA ALTÍSSIMA, TÊM INÍCIO AS REAÇÕES NUCLEARES QUE VÃO FORMAR AS ESTRELAS.

COM TELESCÓPIOS É POSSÍVEL VER QUE EXISTEM ESTRELAS VERMELHAS, AMARELAS, BRANCAS E AZUIS. AS ESTRELAS EMITEM LUZES DE CORES DIFERENTES DE ACORDO COM A SUA TEMPERATURA.




Figura 16: Texto com marcação de frases

Fonte: Acervo pessoal

Na figura é possível verificar que as frases grifadas continham as principais informações referentes às estrelas e não traziam tantos detalhes, o que dificultaria a leitura dos estudantes. Além dos alunos que realizavam a leitura do texto em sua totalidade e dos alunos que realizavam a leitura de frases selecionadas pela professora, outras duas crianças realizavam a leitura de algumas palavras-chave do texto como mostra a figura abaixo:

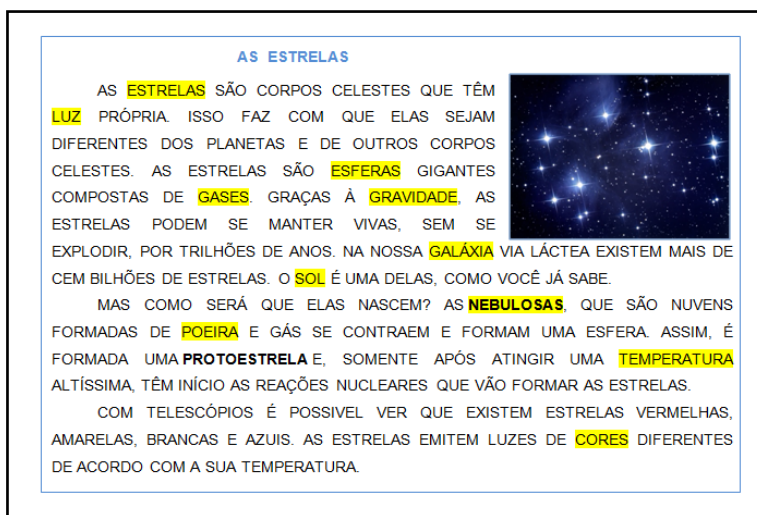


Figura 17: Texto com marcação de palavras
Fonte: Acervo pessoal

Os alunos que ainda precisavam dessa estratégia estavam em um nível mais inicial de leitura. Para esses alunos, a leitura do texto em sua totalidade ou de frases ainda não seria possível. No entanto, mesmo em um nível inicial, as crianças eram incentivadas a criar e utilizar estratégias de leitura. De acordo com Solé (1998), e ao considerar a perspectiva interativa de ensino, é necessário que os alunos aprendam a processar o texto e os seus elementos e também aprendam as estratégias que os levarão à compreensão.

No exemplo também é possível verificar que as palavras grifadas possuíam diferentes estruturas silábicas, como por exemplo, a palavra *estrela*, na qual a sua estrutura silábica é composta por VC-CCV-CV¹⁹. De acordo com o PNAIC é necessário que os alunos reconheçam que as sílabas variam quanto às suas composições, em especial no 1º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, como esses alunos ainda possuíam hipóteses iniciais de escrita e níveis iniciais de leitura, como já mencionado, a leitura de palavras com diferentes estruturas silábicas era um importante desafio a ser alcançado por esses estudantes e por isso

¹⁹ A letra “V” refere-se à palavra vogal e a letra “C”, à palavra consoante.

necessitava de investimento da professora, ainda que os estudantes estivessem no 2º ano do Ensino Fundamental.

As crianças que ainda não realizavam a leitura do texto em sua totalidade eram acompanhadas pela professora. Os demais alunos já liam de maneira mais autônoma e, portanto, não necessitavam do acompanhamento constante da professora. Assim como destaca Perrenoud (2000, p.56), “Certas aprendizagens só ocorrem graças a interações sociais, seja porque se visa ao desenvolvimento de competências de comunicação ou de coordenação, seja porque a interação é indispensável para provocar aprendizagens que passem por conflitos cognitivos ou por formas de cooperação.” Desse modo, durante a leitura das palavras grifadas, os alunos eram acompanhados pela professora que realizava intervenções referentes às propriedades do SEA. Isto é, investia-se nos alunos que mais necessitavam da ajuda da professora.

Vale destacar que, mesmo as crianças que realizam apenas a leitura das frases ou das palavras-chave, tinham acesso a todas as informações dos textos. A partir da leitura modelo realizada pela professora após a leitura individual e silenciosa, as crianças completavam os sentidos atribuídos na leitura anterior. Assim como afirmam Piccoli e Camini (2012), mesmo as crianças que ainda não leem os textos em sua totalidade são capazes de atribuir sentidos para eles, baseadas em indícios que recolheram no contato com os textos.

No excerto da descrição da proposta de leitura exemplificado anteriormente também é possível verificar que as crianças eram desafiadas de maneiras distintas. A professora solicitava aos alunos que ainda aglutinavam as palavras na frase, que marcassem com um traço vertical os espaços entre as palavras. Para as crianças em níveis mais avançados, também era solicitado que circulassem os sinais de pontuação. As crianças com hipóteses iniciais de leitura eram desafiadas a encontrar palavras determinadas pela professora, como por exemplo, a palavra *estrela*, assim como mostra o excerto.

Após a leitura individual realizada pelas crianças, a leitura modelo da professora e a exploração coletiva dos textos com intervenções que ativassem as estratégias de leitura, assim como pode ser visualizado anteriormente, as crianças completavam uma ficha de leitura. A ficha de leitura também era adaptada como mostra o exemplo a seguir:

Nome: _____ Data: __/__/__

Ficha de Leitura

1) O que são as estrelas?

2) Como são as estrelas? Qual é o seu formato?

3) Por que as estrelas têm cores diferentes?

Figura 18: Ficha de leitura "As estrelas"
Fonte: Acervo pessoal

NOME: _____ DATA: __/__/__

ESTRELAS

CARRO	LUZ	MACACO
ESFERAS	COLA	SOL
CORES	BOLSA	GALÁXIA
GRAVIDADE	ANIMAL	NEBULOSA

Figura 19: Ficha de leitura diferenciada
Fonte: Acervo pessoal

A ficha de leitura referente à figura 18 era entregue para grande parte do grupo, pois as crianças já conseguiam realizar a leitura das questões e respondê-las. A ficha de leitura referente à figura 19 era entregue apenas aos dois alunos que ainda tinham hipóteses iniciais de leitura. Esses estudantes precisavam realizar a leitura das palavras e pintar apenas as que correspondiam ao texto lido anteriormente. Pode-se perceber que na figura 18 as crianças eram convidadas a escrever, respondendo as perguntas da ficha de leitura, enquanto que na ficha de leitura referente à figura 19 os dois alunos precisavam fazer a leitura, sem que houvesse um registro escrito. Essa observação poderia levar à compreensão de que se tratam de atividades com objetivos distintos, porém, para não cairmos nesse entendimento, convém lembrar que o objetivo principal das fichas de leitura era a compreensão do texto, estando, nesse caso, o registro escrito a serviço da compreensão leitora. Portanto, considero que ambos os recursos estão direcionados para um mesmo objetivo: a compreensão leitora, de modo geral, e a estratégia de síntese de informações, de modo mais específico.

Nas figuras também é possível verificar que as fontes utilizadas eram diferentes de acordo com a necessidade dos estudantes. Conforme o plano de estudos da escola e assim como demonstra o PNAIC, é preciso reconhecer e utilizar diferentes tipos de letras em diferentes situações, especialmente no 2º ano do Ensino Fundamental. Desse modo, a ficha de leitura referente à figura 18 foi estruturada com a fonte *script* para que a turma começasse a se apropriar da leitura com os diferentes tipos de letras, além da letra bastão. Considerando também que a letra *script* está presente nos meios digitais e impressos, e que, portanto, precisa

ser ensinada aos alunos para que eles possam interagir nestes meios. Já a ficha de leitura referente à figura 19 foi estruturada com a letra bastão, pois os estudantes ainda necessitavam desse tipo de letra para realizar a leitura. Tal letra facilitava a leitura por ter um traçado mais simples.

Vale destacar também que a adaptação das propostas e dos materiais entregues às crianças foram realizadas a partir das avaliações de acompanhamento realizadas com a turma. De acordo com Perrenoud (2000), é preciso compreender os motivos das dificuldades dos alunos e também saber como superá-las. Assim como afirma Piccoli (2017), é preciso monitorar e registrar constantemente as aprendizagens das crianças através de instrumentos de avaliação e de registro. Desse modo, a partir das avaliações de acompanhamento, das observações diárias da professora e dos registros realizados no Diário de Classe, foi possível identificar as necessidades dos estudantes e para superá-las planejar propostas didáticas ajustadas. Esse aspecto foi abordado em uma das reflexões semanais realizadas pela professora:

[...] Fiquei muito feliz de aos poucos ajustar as propostas pedagógicas às possibilidades dos meus alunos. Desde o início do estágio docente, a diferenciação das atividades para Nathaniel e Thiago é algo que me preocupa. Todas as vezes que planejei tentei adequar as folhas estruturadas para esses estudantes. No entanto, sempre tive o sentimento de ainda não estar fazendo o bastante para esses alunos que mais precisam do meu acompanhamento e de minhas intervenções. Para eles elaborei um caderno com atividades extras para serem realizadas em casa, mas durante as aulas, ainda sentia que minha falta de estudo sobre a diferenciação do ensino, ainda impossibilitava ajustar adequadamente as propostas pedagógicas para esses meninos. Uma das dúvidas que mais me inquietou e ainda me inquieta é: como planejar atividades que contemplem as dificuldades desses alunos sem excluí-los? Como planejar atividades potentes e ajustadas às suas dificuldades de modo que não fiquem descontextualizadas? [...]

(Diário de Classe, 16/06/2017)

Ao tentar responder as questões trazidas no excerto, para planejar atividades potentes e ajustadas às dificuldades dos alunos sem descontextualizá-las, é preciso que as propostas nos diferentes níveis de complexidade contemplem os mesmos objetivos. Assim como foi possível observar nas propostas de leitura destacadas. O objetivo de realizar a leitura e construir sentidos para ela era o mesmo para todos os alunos. No entanto, as estratégias didáticas para isso foram ajustadas aos seus níveis, às suas necessidades na leitura.

Ao finalizar esta subseção, vale destacar que as estratégias didáticas de leitura exemplificadas se inscrevem apenas como possibilidades na busca de contemplar a heterogeneidade em turmas de alfabetização. Foram analisadas estratégias que funcionaram em um grupo específico de alunos. Desse modo, cabe às professoras pensarem situações ajustadas de aprendizagem adequadas aos contextos das suas salas de aula.

5 ENCONTRANDO OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS

Há muitas e variadas formas de compreender, explicar e conceber as coisas do mundo e da vida. Encerrar-se em um universo seguro de questões resolvidas é um convite ao anacronismo. (COSTA, 2007, p. 149)

Iniciei este estudo tendo o objetivo de analisar as estratégias didáticas para desenvolvimento da compreensão leitora planejadas durante o estágio docente. Os questionamentos que balizaram este estudo referiram-se principalmente a: como uma professora, utilizando-se de estratégias didáticas focadas na leitura, pode potencializar a compreensão leitora de alunos de Anos Iniciais? Quais são e em que medida tais estratégias podem operar para o desenvolvimento da compreensão leitora? Com a pretensão de respondê-los realizei uma pesquisa documental, a qual teve como documento de análise o Diário de Classe produzido ao longo do estágio docente.

Após a retomada do Diário de Classe e assumindo a postura de pesquisadora, inicialmente apresentei uma sequência de aula de leitura desenvolvida durante o estágio de docência. A partir dela foi possível verificar a importância do contexto de leitura, o qual proporcionou sentido aos textos lidos durante o projeto didático. Também verificou-se a necessidade da produção criteriosa dos textos informativos, bem como a seleção cuidadosa das informações apresentadas aos alunos. As intervenções previamente estruturadas também demonstraram potencialidades no desenvolvimento das diferentes estratégias de leitura antes, durante e após os textos lidos. Foram demonstradas, também, algumas contribuições da utilização de fichas de leitura, especialmente para sintetizar de forma escrita as principais ideias dos textos lidos. Tal prática tem grandes possibilidades se não utilizada como finalidade da leitura ou como instrumento de avaliação da compreensão leitora dos estudantes.

Embasada em alguns teóricos, também categorizei onze estratégias didáticas para o ensino da leitura, para as quais apontei contribuições no desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes durante a leitura de textos, em específico de textos informativos. Dentre as diversas contribuições, destacam-se a necessidade de motivar os alunos para a leitura de modo a incentivar o gosto pelas práticas de leitura, a importância da ativação dos conhecimentos prévios para uma leitura mais significativa para leitor, a influência da realização de inferências, do estabelecimento de previsões e da ativação de estratégias de confirmação na formação de um leitor ativo que controla o seu próprio processo de compreensão. Do mesmo modo, a importância de incentivar os estudantes a refletirem sobre

informações dos textos de modo a torná-los críticos, capazes de opinar e se posicionar frente às leituras realizadas, indo além das informações trazidas pelos textos.

Um importante aspecto orientou a realização desta pesquisa: a defesa de que as professoras têm meios para ensinar aos alunos estratégias de leitura que os levem a compreender os textos lidos. Como foi demonstrado ao longo das análises realizadas, muitas estratégias de leitura dependem do aluno, pois demandam sua metacognição para identificar os obstáculos na leitura e ativar estratégias para saná-los. No entanto, considerando os leitores iniciantes do Ciclo de Alfabetização, é preciso que as professoras, em tarefas de leitura compartilhada, os ensinem a atuar sobre os textos, utilizando-se de estratégias de leitura para que progressivamente os alunos as utilizem autonomamente. Aposto, portanto, no investimento nas estratégias didáticas de leitura para desenvolver a compreensão leitora não apenas para a leitura escolar, mas para as leituras que se realizam fora dos muros da escola, para as diferentes práticas sociais de leitura.

Também foi destacada a importância da diferenciação do ensino da leitura de modo a garantir uma situação ajustada de aprendizagem aos diferentes alunos e suas diferentes necessidades. Assim como foi apontado na introdução desta pesquisa, os índices em leitura demonstram que algo parece estar errado com o ensino da leitura nas escolas brasileiras. O investimento nas estratégias que visam o desenvolvimento da compreensão leitora, assim como a diferenciação do ensino da leitura podem contribuir para a formação de um leitor que, além de conceber a leitura como prazerosa, seja um leitor competente que saiba usar e criar recursos em busca da compreensão, um leitor que sendo ativo, autônomo, tire carta de cidadania na cultura escrita (LERNER, 2002).

Ao finalizar este estudo também aponto que o investimento nas estratégias didáticas para o ensino da leitura associado à diferenciação do ensino da leitura, propiciou avanços significativos na turma durante o estágio docente. Ao concluir o estágio do Curso de Pedagogia verifiquei que boa parte da turma já lia compreensivamente, assim como já tinha desenvolvido alguns comportamentos leitores. Também foi possível verificar que a turma já usava com autonomia algumas das estratégias de leitura ensinadas ao longo da prática docente. Tais aspectos foram constatados por mim principalmente a partir da observação atenta dos estudantes durante a leitura de textos.

As considerações aqui tecidas não pretendem encerrar-se em um universo seguro de questões resolvidas (COSTA, 2007). Elas apenas são explicações provisórias para as inquietações que suscitaram as análises aqui realizadas. Tais análises demonstraram, ao longo das páginas deste estudo, outros mundos possíveis no ensino da leitura. A partir desta

pesquisa, outros mundos possíveis na minha formação docente também foram descobertos. Como professora, descobri a necessidade da pesquisa na prática docente de modo a qualificá-la. Enquanto pesquisadora, os estudos realizados ao longo deste Trabalho de Conclusão de Curso contribuíram para a formação de uma professora mais competente. Se hoje me fosse dada a oportunidade de retornar ao estágio docente, com mais propriedade ensinaria aos alunos a utilizar estratégias de leitura que os levassem a compreender, não apenas os textos lidos na escola, mas no mundo. Também percebo que com mais propriedade investiria na diferenciação do ensino da leitura. O trabalho objetivou demonstrar possibilidades na busca de contemplar a heterogeneidade em turmas de alfabetização. No entanto, entendo que, a partir do aprofundamento nas questões relacionadas à leitura, outras tantas estratégias didáticas poderiam ser elaboradas objetivando a diferenciação do ensino da leitura.

Ao finalizar este estudo também aponto os seus limites. Nele, aprofundei principalmente o trabalho da professora e as estratégias didáticas que ela planeja e utiliza tendo o objetivo de contribuir para a compreensão leitora dos alunos. No entanto, percebo a necessidade de aprofundar também os aspectos relacionados ao aluno, ao seu processo de compreensão. Tal aspecto não foi contemplado neste trabalho, no entanto, ele possibilita tencionar estudos futuros. Estudos esses que poderiam relacionar as contribuições das estratégias didáticas da professora ao processo de compreensão dos estudantes. Desse modo, ao responder algumas das inquietações que deram forma a este trabalho, outras tantas surgem demonstrando as inconclusões que caracterizaram a pesquisa e a pesquisadora.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Inaf Brasil 2011**: principais resultados. São Paulo, 2012. 25 p. 1 arquivo. pdf. Disponível em: <www.institutocyrela.com.br/site/arquivos/geral/informe_resultados_inaf2011_versao-final_12072012b.pdf>. Acesso em 11 set. 2017.

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de alfabetismo funcional (Inaf)**: estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo, 2016. 29 p. 1 arquivo. pdf. Disponível em: <acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf>. Acesso em 11 set. 2017.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014, análise dos resultados. Brasília: MEC/Inep, DAEB, 2015. 120p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 57 p.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: Costa, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-34.

CAFIERO, Delaine. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental. Coleção explorando o ensino, vol 19. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. p. 85-106.

CAFIERO, Delaine; RIBAS, Ceris. O que as avaliações escolares e não escolares do letramento sinalizam para o ensino da leitura? In: RIBEIRO, Vera M.; LIMA, Ana L. D.; BATISTA, Antônio A. G. (orgs.). **Alfabetismo e letramento no Brasil**: 10 anos do INAF. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 421-453.

CAMINI, Patrícia; PICCOLI, Luciana. O patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização. **Pátio**, Porto Alegre, n. 71, p.40-43, ago/out. 2014.

CARDOSO, Cancionila Jankovski. Produção de textos escritos na escola: a linguagem em Funcionamento. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização. Unidade 5. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 46-58.

CARVALHO, Naira Gislaíne Cooper. **Estratégias didáticas para a formação do leitor literário no Ciclo de Alfabetização**. 2015. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação

em Pedagogia: Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: Costa, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 139-153.

DUARTE, Maíra Abrunhoza De Martini. **Um estudo sobre a potencialização da compreensão leitora**. 2012. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Pedagogia: Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Porto Alegre.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre, Artmed: 1987. p. 11-22.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LEAL, Telma Ferraz; ROSA, Ester C. de Sousa. Formação de leitores na escola: leitura como prática social. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização. Unidade 5. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 32-45.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Aprendizado da leitura: o que e como ensinar? Práticas que propiciam o avanço das crianças. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no Ciclo de Alfabetização. Unidade 5. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 95-102.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, Cristina Quadros de. **Leitura e práticas de compreensão de textos no Ensino Fundamental**. 2012. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Letras: Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Porto Alegre.

MOREIRA, Fabiane Pereira dos Santos. **Leitura crítica em sala de aula: há espaço para formação do sujeito-leitor?** 2012. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso. Graduação em Letras: Licenciatura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Porto Alegre.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n. 44, p.329-341, mai/ago. 2010.

PERRENOUD, Philippe. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação. In: PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 55-65.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PICCOLI, Luciana. Diferenciação pedagógica e os direitos de aprendizagem na alfabetização. In: PICCOLI, Luciana; CORSO, Luciana Vellinho; ANDRADE, Sandra dos Santos; SPERRHAKE, Renata (orgs.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS: práticas de alfabetização, aprendizagem da matemática e políticas públicas**. São Leopoldo: Oikos, 2017. p. 19-42.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSSI, Maria A. Lopes; PERES, Selma Martines; SILVA, Fernanda Siqueira Da. Estratégias de leitura e mediação do professor: o desafio de formar leitores no terceiro ano do Ensino Fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 4, dez. 2016. p. 2414-2429.

SÁNCHEZ, Emilio Miguel. **Compreensão e redação de textos: Dificuldades e Ajudas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÁNCHEZ, Emilio Miguel. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Na trilha da gramática:** conhecimento linguístico na alfabetização e letramento. São Paulo: Cortez, 2013.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.