



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM**

**CYNTHIA DANIELLI DE ARAÚJO SILVA**

**ENSINO DA LEITURA E DA COMPREENSÃO LEITORA: O FAZER DOCENTE DE  
PROFESSORES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**RECIFE  
2021**

**CYNTHIA DANIELLI DE ARAÚJO SILVA**

**ENSINO DA LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA: O FAZER DOCENTE DE  
PROFESSORES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para o grau de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Educação e Linguagem

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa

Recife  
2021

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

S586e Silva, Cynthia Danielli de Araújo.

Ensino da leitura e da compreensão leitora: o fazer docente de professores do 3º ano do ensino fundamental. / Cynthia Danielli de Araújo Silva. – Recife, 2021.

197 f.

Orientadora: Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.

Inclui Referências e Apêndices.

1. Leitura - Ensino. 2. Ensino Fundamental - Docentes. 3. Hábito de Leitura. 4. Iniciação à Leitura – Ensino Fundamental. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Pessoa, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2021-035)

**CYNTHIA DANIELLI DE ARAÚJO SILVA**

**ENSINO DA LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA: O FAZER DOCENTE DE  
PROFESSORES DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 20/01/2021

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Profa. Dra. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

[Participação por videoconferência]

Profa. Dra. Leila Nascimento da Silva (Examinadora externa)

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

[Participação por videoconferência]

Profa. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa

(Examin. interna)

Universidade Federal de Pernambuco

[Participação por videoconferência]

Recife  
2021

## DEDICATÓRIA

Ao meu amor maior: minha filha Amanda Araújo Ramalho.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha trajetória enquanto pesquisadora foi marcada por pessoas fundamentais nesse processo e às quais tenho a mais profunda gratidão.

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me proporcionado coragem, força, saúde e fé que me sustentaram e me permitiram chegar até aqui.

À minha família e, em especial, à minha mãe, Severina Araújo, a quem sempre dedicarei todas as minhas conquistas, pelo seu empenho com relação a minha educação ao longo de toda a minha existência e também pelo apoio ofertado ao cuidar da minha filha para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Ao querido Rogério Pires, que antes mesmo do início do curso de mestrado já era um grande incentivador e que, nos momentos mais cruciais, fez o possível para tornar o caminho mais suave! Meu bem, muito obrigada!

À querida orientadora Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, que, em princípio, acreditou no meu projeto e me ensinou o que sei sobre pesquisa. Agradeço ainda a paciência, as inúmeras leituras realizadas em meu texto e a compreensão para com as minhas limitações.

Às professoras Maria Lúcia Barbosa e Leila Nascimento da Silva, pela participação na banca examinadora dessa pesquisa.

Às professoras Ester Calland de Souza Rosa e Maria Lúcia Barbosa, pelas ricas contribuições no exame de qualificação.

À minha amiga Patrícia Barros, por todo o amor dedicado.

À amiga Betânia Evangelista, por todo o apoio, pelas injeções de coragem, pela paciência, por me mostrar que sempre é possível. Amiga, posso dizer que, em muitos momentos, me senti levada pelas suas mãos.

Aos colegas da Escola Profa. Deanna Clarck Xavier, em especial à Élide Carneiro, pela amizade e apoio incondicionais.

Às colegas das Escolas Profa. Joana Sena: à Josineide Marques, pelo apoio nos momentos iniciais do curso, e às queridas Vera e Cileide, pelo carinho de sempre.

Agradeço às colegas da Escola Profa. Ana Paula de Albuquerque, em especial Rosário, que foi um anjo enviado por Deus.

Aos professores participantes dessa pesquisa. Não há palavra que expresse a minha gratidão por terem me recebido em suas salas e por terem me permitido construir e aprender tanto! Agradeço também aos seus alunos.

Aos professores do Curso de Mestrado em Educação do PPGE/UFPE.

Aos colegas da turma 36 do Curso de Mestrado em Educação do PPGE/UFPE, especialmente aos do núcleo de Educação e Linguagem. Obrigada pelas trocas e pelas oportunidades de aprendizado e crescimento. Agradeço especialmente ao querido Ícaro Weimann pelo carinho, pelas conversas e pela amizade que criamos.

À Emanuelle Ferreira, por sua amizade e por estar sempre presente com o seu coração enorme, distribuindo luz e amor.

À Fabrini Bilro e Maria da Conceição de Lira pelos conselhos, pelas trocas e pela força, fundamentais para renovar a fé durante essa caminhada.

A todos os funcionários do PPGE, especialmente a Leandro, pela atenção e presteza.

À UFPE, por me conceder a oportunidade de realizar esse sonho.

## RESUMO

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar as práticas de ensino de leitura e de compreensão leitora de um professor da Rede Municipal de Ensino do Recife/PE e de uma professora da Rede Municipal de Olinda/PE, bem como investigar as relações no desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos de seus alunos. Diante do nosso objetivo, discutimos teoricamente os aspectos inerentes ao objeto de estudo em dois grandes eixos: Concepção de língua, de leitura e seu ensino (SOARES, 1998; BAGNO *et al.* 2002; SOLÉ, 2003; KATO, 2007; ALMEIDA, 2008; DURAN, 2009; KOCK E ELIAS, 2009; FRANCO, 2011 E BARROS, 2019) e o Ensino da leitura e da compreensão leitora (SOLÉ, 1998; SERRA E OLLER, 2003; SOLÉ, 2003; KLEIMAN, 2004; BRÄKLING, 2004; BRANDÃO, 2006; KATO, 2007; MARCUSCHI, 2008; KOCH E ELIAS, 2009; KLEIMAN, 2009; CAFIERO, 2010; GIROTTI E SOUZA, 2010, 2010, MIGUEL *et al.*, 2012 e LOPES E TAPIA, 2016). Para alicerçar a pesquisa, tendo em vista as subjetividades que envolviam o objeto de estudo, adotamos a abordagem qualitativa. Como procedimentos de coleta de dados utilizamos: 02(duas) entrevistas semiestruturadas, realizadas junto aos professores; observações diretas de 10 (dez) aulas desses docentes; e aplicação de 02 (duas) diagnoses, junto aos alunos, com o propósito de comparar os possíveis avanços em suas habilidades de compreensão leitora. Para a análise dos dados produzidos, mobilizamos elementos da técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011). As informações geradas foram agrupadas em 05 (cinco) categorias de análise: 1. Concepções e Práticas no Ensino da Leitura; 2. A Rotina dos Professores; 3. Análises e Práticas dos Professores com Relação ao Ensino da Leitura; 4. Análise dos Professores com Relação à Compreensão Leitora; 4. Resultados das Diagnoses. Os resultados apontaram que os dois professores concebiam o ensino da leitura numa perspectiva de ensino mais aproximada das orientações de autores de base sociointeracionista, como Solé (1998) e Miguel *et al* (2012). Nas atividades de leitura, foi possível perceber que os mestres buscaram integrar os leitores aos textos, construindo sentidos. Para isso, fizeram uso de variados recursos didáticos e diversificando os gêneros textuais. Além disso, empregaram inúmeras estratégias didáticas, dentre as quais sobressaíram-se as modalidades de leitura. Através delas, a professora investigada desenvolveu um trabalho sistemático para o ensino da fluência em leitura. O professor, porém, privilegiou a leitura de textos com forte variação dos gêneros textuais. No mais, os dois docentes, especialmente o professor, empenharam-se no ensino de estratégias de leitura. No entanto, grande parte das leituras que ocorreram em sua turma, foram realizadas por ele próprio, o que limitou os benefícios das estratégias empreendidas para levar os alunos a compreenderem textos, já que foram realizadas a partir da leitura de outra pessoa. Os resultados das diagnoses apontaram para um avanço em leitura e em compreensão leitora superior na turma da mestra, em relação a turma do professor. Concluímos que as práticas de ensino e de compreensão leitora tiveram relação com o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos dos alunos. Nesse processo, observamos que o investimento no ensino da fluência, promovido pela docente, favoreceu o resultado positivo, enquanto a turma do professor se manteve estável.

**Palavras-chave:** Leitura. Ensino de leitura. Compreensão leitora. Ensino da compreensão leitora.

## ABSTRACT

This research was carried out with the objective of analyzing the teaching practices of reading and reading comprehension of a teacher from the Municipal Education Network of Recife / PE and a teacher from the Municipal Network of the city of Olinda / PE. In addition, we investigated the relationships in developing students' text comprehension skills. To achieve these purposes, we specifically seek to verify the conceptions of reading and the teaching of reading presented by the teachers participating in the study; identify the reading and reading comprehension teaching strategies adopted by teachers in the classroom and compare the reading comprehension skills presented by students at the beginning and at the end of the observations. To support the research, in view of the subjectivities that involved the object of study, we adopted the qualitative approach. As a data collection procedure, we adopted semi-structured interviews, conducted with teachers; direct observations of 10 (ten) classes of teachers and 02 (two) diagnoses with students, to compare possible advances in reading comprehension skills of students. To analyze the data produced, we adopted Bardin's content analysis. The data generated were grouped into 05 (five) categories of analysis: concepts and practices in the teaching of reading; the teachers' routine; analysis and practices of teachers in relation to teaching reading, analysis of teachers in relation to reading comprehension and, finally, results of diagnoses. The results showed that the two teachers conceived reading as an important axis in the teaching of the Portuguese language, being inserted in the daily didactic planning. In the activities in which reading was involved, it was possible to notice that the teachers made use of varied didactic resources and of many readings with diversification of textual genres. In addition, they made use of numerous didactic strategies, among which the reading modalities stood out. Through them, Professor Cristina developed a systematic work for teaching fluency in reading. The teacher, however, privileged the reading of texts in with a strong variation of textual genres. In addition, the two teachers, especially the teacher, engaged in teaching reading strategies. However, considering that a large part of the readings that occurred in his class, were performed by himself, made the strategies undertaken to take students to understand texts, have their limited benefits, since the readings were performed from the someone else's reading. The results of the diagnoses pointed to an advance in reading and superior reading comprehension in the master's class, in relation to the teacher's class. We conclude that the investment in teaching fluency promoted by the teacher has favored this positive result, since the diagnostic tests required an autonomous reading of the students.

Keywords: Reading. Reading teaching. Reading comprehension. Teaching reading comprehension.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização geral dos sujeitos de pesquisa	69
Quadro 2: Descritores para avaliação de leitura contemplados na atividade diagnóstica	80
Quadro 3: Cronograma das primeiras avaliações	83
Quadro 4: Cronograma das segundas observações	83
Quadro 5: Rotina dos professores	96
Quadro 6: 1º Objetivo de leitura – Ler por prazer	107
Quadro 7: 2º Objetivo de leitura – Ler para não ficar ocioso	116
Quadro 8: 3º Objetivo de leitura: Ler para aprender	117
Quadro 9: 4º Objetivo de leitura – Ler para responder enunciados de questões	121
Quadro 10: 5º Objetivo de leitura – Ler para praticar a leitura em voz alta	124
Quadro 11: 6º Objetivo de leitura – Ler para aprofundar um tema	129
Quadro 12: 7º Objetivo de leitura – Ler para revisar um texto escrito	131
Quadro 13: 8º Objetivo de leitura - Ler para seguir instruções	133
Quadro 14: 9º Objetivo de leitura – Ler para verificar o que se compreendeu	134
Quadro 15: Descritores do instrumento diagnóstico	162
Quadro 16: Desempenho nas diagnoses na turma da Professora Cristina	163
Quadro 17: Desempenho nas diagnoses na turma do Professor Paulo	166

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Cantinho da leitura/Escola de Olinda	71
Figura 2: Caixa arquivo onde eram guardados os livros de literatura infantil da professora de Olinda	71
Figura 3: Sala de aula da escola de Olinda	72
Figura 4: Atelier de linguagens	75
Figura 5: Cantinho de leitura da escola do Recife	75
Figura 6: Exemplo de atividade a ser copiada no caderno	99
Figura 7: Exemplo de modalidades de correção da professora Cristina	100
Figura 8: Cartazes do projeto didático e da sequência didática	102
Figura 9: Atividades na mesa educativa Positivo	103
Figura 10: Leitura livre na turma do Professor Paulo	110
Figura 11: Atividade do caderno Pravalor da turma do Recife	123
Figura 12: Exemplo de texto e perguntas do livro didático/ Turma da Professora Cristina	141
Figura 13: Exemplo de texto e perguntas/Turma do Professor Paulo	145

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CF - Constituição Federal

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PRAVALER – Práticas de vivências de Alfabetização e Letramento do Recife

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RPA - Região Político Administrativa

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, DE LEITURA E SEU ENSINO</b> .....	27
<b>2 COMPREENSÃO LEITORA: HABILIDADES COGNITIVAS E METACOGNITIVAS</b> .....	35
<b>3 ENSINO DA LEITURA E DA COMPREENSÃO LEITORA</b> .....	40
3.1 MODALIDADES E ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	42
3.2 O QUE APONTAM AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA COMPREENSÃO DE TEXTOS NO BRASIL .....	54
<b>4 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	67
4.1 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA E DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	68
4.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS .....	77
<b>4.2.1 Entrevista (Apêndice B)</b> .....	77
<b>4.2.2 Diagnose das turmas para avaliação de leitura e compreensão leitora (Apêndice A)</b> .....	80
<b>4.2.3 Observações das aulas</b> .....	82
<b>5 ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b> .....	85
5.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES NO ENSINO DA LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS .....	86
5.2 A ROTINA DOS PROFESSORES .....	94
5.3 ANÁLISES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO ENSINO DA LEITURA.....	105
5.4 ANÁLISES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À COMPREENSÃO LEITORA.....	136
5.5 RESULTADOS DAS DIAGNOSES .....	161
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	169
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	178
<b>APÊNDICE A: PRÉ-TESTE</b> .....	187
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	195

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho se fundamenta na premissa de que as sociedades hodiernas, em sua maioria, seriam essencialmente grafocêntricas, isto é, teriam suas relações sociais atravessadas por práticas de escrita que as organizariam e mediariam. Nelas, a leitura possui um papel muito relevante e está intrinsecamente associada à vida social, econômica, cultural e política (SOARES, 2017).

Em nosso país, o direito a uma educação de qualidade está garantido desde o ano de 1988, quando foi promulgada a atual Constituição, na qual o artigo 205 assegura aos cidadãos brasileiros uma política de educação pública de qualidade, gratuita, acessível e inclusiva. Apesar disso, esse princípio democrático não se mostra evidente nos dados das avaliações em larga escala, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica<sup>1</sup> (Doravante SAEB), que verifica os conhecimentos em Português e Matemática de crianças e jovens matriculados nas escolas públicas brasileiras.

Nesse contexto, os últimos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), órgão que monitora o SAEB, apontam na direção de um déficit nos conhecimentos em Português e Matemática de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas brasileiras, através da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Na edição de 2014, o índice de crianças com nível insuficiente era de 56,17% em Língua Portuguesa. Já na última edição, realizada em 2016, o percentual desceu para 54,17% na mesma área de conhecimento. Os dados revelam uma falta de progressão na melhoria das taxas. No caso, o nível insuficiente indica que os alunos conseguem apenas fazer leituras de palavras constituídas por consoante e vogal e identificam assunto e finalidade de um texto simples.

Essa dificuldade no desenvolvimento da leitura plena parece se propagar ao longo da escolarização formal, é o que apontam os dados do Programa Internacional

---

<sup>1</sup> O SAEB, através de provas e questionários aplicados pelo INEP, possibilita que os órgãos governamentais em diversos níveis avaliem a educação básica no Brasil e possam elaborar, acompanhar e aprimorar políticas públicas com base nos resultados obtidos. Criado em 1990, o SAEB passou por algumas reformulações. Em 2005, passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/PROVA BRASIL), criadas para avaliar a qualidade do ensino das escolas públicas. Em 2013, foi incorporada ao SAEB a ANA, com a finalidade de averiguar o desempenho dos alunos em alfabetização e letramento.

de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>2</sup>. Os exames do PISA avaliam a leitura, Matemática e Ciências com o propósito de verificar a progressão da leitura e o desempenho escolar dos alunos na faixa etária dos 15 anos - que estão concluindo os anos finais do Ensino Fundamental e ingressando no ensino médio.

Dessa forma, ao analisarmos a última edição do PISA, feita no ano de 2018, verificamos que o Brasil não apresentou grandes avanços no que se refere à leitura desde os anos 2000. É possível observar uma elevação na pontuação de 396 pontos em 2000 para 413 pontos em 2018. Contudo, esse número ainda está muito aquém dos demais países da OCDE<sup>3</sup>, que computam uma média de 500 pontos.

Esses dados suscitam a reflexão sobre os motivos pelos quais os alunos encontram dificuldades, em níveis de ensino nos quais deveriam estar lendo com fluência e compreendendo textos com proficiência. Podemos inferir que as escolas possivelmente não estão preparadas para atender às necessidades dos nossos estudantes e que muito ainda se tem a fazer em relação ao ensino da leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

A despeito da exposição desses dados preocupantes, é importante salientar que, no Brasil, estar inserido em práticas de leitura na escola é entendido como um direito, segundo a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). O artigo 32 define, dentre outros, o direito ao “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996, p.11). Tal determinação objetiva que as crianças possam, ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental ler e escrever com autonomia, de modo que tenham recursos para “agir na sociedade e para participar ativamente das diferentes esferas sociais.” (BRASIL, 2012, p.28).

Em seu artigo 9º, a LDBN/96 determina que, a União deverá estabelecer, em colaboração com os estados e municípios, competências e diretrizes para nortear os currículos e conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (BRASIL, 1996). Foi assim que, em 1997 o Governo Federal divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência não obrigatória para a elaboração de programas e conteúdos das redes de ensino e das escolas do país.

---

<sup>2</sup> Trata-se de uma rede mundial de avaliação, coordenada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD), com vistas a melhorar as políticas e resultados educacionais.

<sup>3</sup> Disponível em: [www.portal.inep.gov.br/web/guest/pisa](http://www.portal.inep.gov.br/web/guest/pisa)

No que diz respeito aos conhecimentos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental para o 1º ciclo (que envolve do 1º ao 3º ano, compreendendo a alfabetização), o documento vislumbrava uma mudança no modo de compreender a alfabetização. Assim, começaram a emergir pesquisas e artigos entre educadores, relacionados à Psicogênese da Língua Escrita<sup>4</sup>, cuja proposta retira o foco das questões do ensino e direciona para as questões da aprendizagem. Os conhecimentos da psicogênese permitiram compreender que, para aprender, o aluno necessita construir um conhecimento de natureza conceitual, portanto não precisa apenas compreender o que a escrita representa, mas de que forma ela representa a linguagem. Assim, os processos cognitivos na apropriação do sistema alfabético ficaram em voga como objeto de estudo e de propostas pedagógicas. Nesse contexto, a leitura é vista nos PCN da seguinte forma:

(...) um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo na construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a língua: características de gênero, do portador do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1996, p.41).

Nessa mesma direção, posteriormente foi elaborada a Base Nacional Curricular Comum (Doravante, BNCC<sup>5</sup>), que consiste no documento normatizador mais atual no Brasil. A criação de tal documento já estava prevista na Constituição Federal (CF) de 1988, e a versão aprovada em 2017 entrou em vigor em 2020.

No que diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa, a BNCC (2017) baliza-se pelas perspectivas enunciativas-discursivas de linguagem e assume a centralidade do texto como unidade do trabalho pedagógico, relacionando-o a seus

---

<sup>4</sup>Teoria desenvolvida por Emília Ferrero e por Ana Teberosky. Ao associar os conhecimentos da psicolinguística e a teoria psicológica e epistemológica de Jean Piaget, as pesquisadoras mostraram como a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, antes mesmo de chegar a compreender o sistema alfabético. Suas ideias chegaram ao Brasil na década de 80. Por meio de sua teoria, explicam como as crianças chegam a ser leitoras, antes de lê-las. A Psicogênese da Língua Escrita apresenta um suporte teórico construtivista, no qual o conhecimento aparece como algo a ser produzido pelo indivíduo, que passa a ser visto como sujeito e não como objeto do processo de aprendizagem.

<sup>5</sup> BNCC – Base Nacional Comum Curricular: Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais em todos os alunos.

contextos de produção. Além disso, o desenvolvimento de habilidades deve estar associado ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, a BNCC (2017) visa também contemplar a cultura digital imbricada na questão dos multiletramentos.

A partir desses pressupostos, são estabelecidos quatro eixos organizadores correspondentes às práticas de linguagem já apresentadas em documentos oficiais anteriores como os PCN: Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica.

Nesse contexto, o eixo Leitura, na BNCC “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação...” (BRASIL, 2017, p. 69). Em outras palavras, o documento contempla a evolução tecnológica que trouxe em seu bojo mudanças substanciais, não apenas nas relações sociais e nas formas de interação, mas também nos gêneros textuais que circulam socialmente e nos modos de leitura.

Nesse sentido, o avanço a diversificação da circulação da informação, a rapidez com que essas informações passaram a ser apresentadas e a multissemiótica proporcionada pelas mídias eletrônicas, favoreceram o nascimento de gêneros que integram recursos semióticos. Um texto portador de recursos semióticos é, segundo Vieira (2012, p.1), aquele em que “a relação entre palavras e a imagem e outros recursos como sons, links, artes gráficas, desenhos, fatos, permitem modos de ler diferenciados e trazem diversos elementos portadores de sentido.” É necessário que a escola, enquanto uma agência de letramento, esteja preparada para enfrentar esse novo desafio posto aos educadores: letrar os alunos que compõem uma nova geração que está crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação.

Apesar de apontar, em relação à leitura, os avanços discutidos anteriormente quando se refere ao seu ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, particularmente à aquisição da leitura no processo de alfabetização, a BNCC anuncia que:

É preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da

língua (fonemas) em material gráfico (fonemas e letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letra imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas) além de estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p. 87-88).

Observando o extrato acima é possível perceber que a BNCC parece reduzir o processo de alfabetização a uma mera associação entre grafemas/fonemas, mostrando uma tendência a uma visão reducionista da alfabetização e de uma concepção de escrita enquanto código. Apesar de falar em consciência fonológica, o documento parece reduzir essa habilidade metalinguística apenas a consciência fonêmica.

Esse fato também é apontado por alguns autores que observam com cautela a concepção de alfabetização proposta pela BNCC (2017). Bertolanza, Goulart e Cabral (2018), por exemplo, ponderam que o argumento do documento recorre a uma concepção de leitura autoritária e mecanicista e do ato de ensinar a ler. Comungamos da ideia do autor e apoiamo-nos no pensamento de Vigotski (2000), que se opõe a esse modelo de leitura sem significado, defendendo, portanto, que o aluno deve penetrar na língua através de enunciados que dialoguem entre si. Ademais, consideramos que a leitura não pode se reduzir ao ato de ler nos limites das ações condicionados à aprendizagem de uma técnica. Afinal, a leitura é uma atividade cercada de atribuição de significados.

Nesta pesquisa, defendemos uma concepção de leitura como prática social, na qual o seu uso está ligado à situação, à história do sujeito leitor, ao seu grau de instrução, ao grau de formalidade da situação e ao objetivo da atividade de leitura (KLEIMAN, 2004). Nessa direção, Koch e Elias (2009), apontam a leitura como uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes no texto e também na sua forma de organização.

Esse modo de entender a leitura coincide com a concepção interacionista<sup>6</sup> de língua. Importante salientar que as concepções de língua influenciam, direcionam e

---

<sup>6</sup> A concepção Sociointeracionista ganhou força a partir estudos do filósofo Mikhail Bakhtin. O olhar bakhtiniano sobre a linguagem compreende que ela constitui uma atividade de caráter necessariamente

permeiam as práticas escolares de leitura (BARBOSA E SOUZA, 2006; MARCUSCHI, 2000). Esse conceito de língua traz a leitura como processos de interação autor-texto-leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação. Segundo Soares, na perspectiva interacionista, o aluno seria

(...) um sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto de conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive (SOARES, 1998, p.59).

Isso significa dizer que o leitor é um sujeito que pode atuar socialmente, construindo experiências e história, estabelecendo conexões entre as informações do texto, seus conhecimentos de mundo e os contextos linguísticos inerentes ao tempo em que vive. E a leitura, por sua vez, pode ser entendida como um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos, não apenas um mero ato de decodificação. Por esta razão, Almeida (2008), aponta que estudiosos da área de linguagem, a exemplo Silva (1997), que segue a linha de Bakhtin, consideram o modelo sociinteracionista fundamental para o ensino. Não como um abandono aos saberes historicamente produzidos, mas como outra possibilidade para ensinar, uma vez que, nesta proposta, o trabalho com a leitura busca orientar o aluno para se organizar e aprender a língua em seu real funcionamento.

Conceber a leitura dessa forma determina o modo de pensar e elaborar o seu ensino. Nessa perspectiva, a escola necessita assumir o compromisso de formar bons leitores.<sup>7</sup> Alguns autores (SOLÉ, 1998; BRANDÃO, 2006), advogam que o ensino da compreensão de textos deve ser privilegiado na escola desde muito cedo, como objeto de conhecimento, de forma contínua e sistemática, pois esse processo não é natural, automático e simples, não acontece sozinho, precisa ser construído pelo aprendiz e deve ser ensinado pelo professor.

Dessa forma, alguns estudiosos da área da linguagem, como Smith (1989), Chartier, Clesse e Herbrard (1996), Solé (1998), Girotto e Souza (2010), Kleiman

---

social e dialógico, isto é, manifestado na relação de um sujeito com o outro, portanto, na interação. (Costa - Hubes, 2009).

<sup>7</sup> Por bom leitor, entende-se aquele que faz uso de estratégias de leitura quando lê, nas palavras de Girotto e Souza (2010). Por sua vez, Miguel *et al.* (2012, p.39), consideram que um bom leitor é aquele capaz de extrair informações dos textos, interpretá-las a partir de seus conhecimentos e metas pessoais. Ainda, conforme os autores, um bom leitor é capaz de refletir sobre os conhecimentos elaborados ou interpretados e sobre o processo seguido para construí-los.

(2011), Kock e Elias (2010), Miguel, Peres e Pardo (2012) e Brandão (2013) se empenharam em pesquisas com o propósito de fornecer aos educadores recursos que possibilitassem boas propostas de práticas em sala de aula. As principais orientações desses pesquisadores, no sentido de auxiliar aos professores em suas práticas pedagógicas para ajudar aos alunos no processo de compreensão de textos incluem o trabalho com estratégias de compreensão leitora<sup>8</sup> e com os aspectos cognitivos envolvidos no desenvolvimento desta habilidade.

Assim, nossa hipótese no presente trabalho é de que as práticas docentes envolvidas no ensino da leitura e da compreensão leitora repercutem no desenvolvimento das habilidades de compreensão de textos dos alunos. Desta forma, levantamos alguns questionamentos:

- Quais são as concepções de leitura e de compreensão leitora dos professores participantes da pesquisa?
- Quais são as propostas dos professores para ensinar a leitura e a compreensão leitora?
- De que modo as práticas docentes repercutem no desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos dos alunos?

Na tentativa de responder a essas interrogações, essa pesquisa investigou qual a relação existente entre as práticas docentes no ensino da leitura e da compreensão de textos e o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora de crianças de duas turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental, sendo uma da Rede Municipal do Recife e a outra da Rede Municipal de Olinda, ambas no Estado de Pernambuco.

Importante salientar que sobre o nosso intento de investigar a relação entre as atividades oferecidas pelo professor no ensino da leitura e o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, em nossas análises, consideramos as diferentes dimensões da prática docente: a pedagógica e a didática. Sobre essa questão, nos inspiramos em Lima (2016), cuja pesquisa teve por objetivo geral analisar práticas docentes em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, considerando as ações

---

<sup>8</sup> Solé (1998 , p.69) define as estratégias de compreensão leitora como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los assim como sua avaliação e possível mudança”.

pedagógicas e didáticas, bem como as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino da Língua Portuguesa.

O referido estudo foi realizado com duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental I, dos municípios de Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, PE. Para tal, foram realizadas observações de 14 aulas de cada docente e entrevistas com 42 estudantes de cada turma.

As análises dos dados empíricos apontaram que uma das professoras apresentou uma perspectiva de ensino de leitura e escrita mais associada ao modelo sociointeracionista, enquanto que a outra docente apontou para a mesma perspectiva apenas no que tange ao ensino da leitura. Dessa forma, a mobilização dos saberes das mestras com relação à seleção e elaboração de atividades e a forma de intervir e interagir com os alunos, repercutiram na forma como eles aprenderam.

Segundo a Lima (ibidem), na esfera da dimensão pedagógica, alguns aspectos permeiam a ação do professor: a mediação das aulas, o modo de interagir com os estudantes e a organização do trabalho docente. A dimensão didática por sua vez, está relacionada aos aspectos pedagógicos, perpassando as diferentes áreas de conhecimentos do currículo escolar e seus conteúdos. As dimensões didáticas e pedagógicas constituem a prática docente “num complexo processo de mobilização de saberes de diferentes tipos” (LIMA, 2016:15).

Diante do que foi exposto até aqui e reconhecida a necessidade de investir no ensino da leitura e compreensão leitora nas escolas, buscamos estudos com investimento nessa temática em algumas plataformas de pesquisas acadêmicas, tais como o Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Doravante, Capes), no Catálogo de teses e dissertações da Capes, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Banco de Teses e Dissertações da UFPE.

Nessa pesquisa, adotamos alguns critérios com o objetivo de localizar publicações que tivessem uma relação mais aproximada com os nossos objetivos e objetos de estudo. Quais sejam:

- a) Trabalhos publicados nos últimos (10) dez anos;
- b) Temas relacionados ao objeto de pesquisa:

Ensino da leitura

Ensino da compreensão leitora

c) Trabalhos voltados ao ciclo de alfabetização;

d) Trabalhos relacionados ao ensino da leitura em turmas regulares;

e) Trabalhos relacionados ao ensino da rede pública.

A partir desses critérios, localizamos 14 (quatorze) publicações<sup>9</sup> que se relacionavam ao nosso objeto de pesquisa, dentre dissertações de mestrado, teses de doutorado e periódicos com boa classificação quanto à qualificação na CAPES.

Nas buscas para o primeiro descritor - o ensino da leitura – encontramos 05 (cinco) trabalhos que, embora apresentassem temas semelhantes, possuíam objetos distintos, que se distanciam da nossa pesquisa pelo nível de ensino, pela área de conhecimento ou pela metodologia adotada na pesquisa. Identificamos uma tendência de estudos atuais relacionados à tecnologia da informação para o ensino da leitura, a exemplo do trabalho de Ferreira (2017), que objetivou refletir sobre o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação como recurso pedagógico nos processos de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização. Entendemos que esta propensão para pesquisas acerca deste objeto está ajustada às orientações da BNCC (2017), que buscam contemplar a cultura digital no currículo, sob o argumento de que o aluno participe efetiva e criticamente de práticas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017).

Desse conjunto de achados, 02 (duas) pesquisas trouxeram a proposta de formar crianças leitoras, ambas em classes do primeiro ano do Ensino Fundamental. A primeira, de Brasil (2016), trata-se de um trabalho de intervenção, no qual a pesquisadora desenvolveu aulas de leitura usando livros literários adotados pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) a serem aplicadas às crianças de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

---

<sup>9</sup> Essas publicações serão discutidas com maior profundidade no capítulo III.

Na segunda pesquisa, Magalhães (2018) abordou como a poesia pode ser instrumento para a leitura e escrita das crianças do 1º ano. Sua proposta foi refletir sobre como as crianças que ainda não escreviam ou liam alfabeticamente, praticavam suas leituras de mundo através do dialogismo da palavra. Ambas as pesquisas tiveram a finalidade de investigar a leitura no ciclo de alfabetização, numa concepção que supera a apropriação do código, visando a formação do leitor. Os resultados indicaram que os alunos se constituíram como leitores, à medida que, na interlocução com os textos literários, construíram sentido e significado sobre a leitura, considerando a mediação da pesquisadora e o modelo interativo da leitura.

Se por um lado, essas pesquisas atendem aos critérios que estabelecemos para efetuar as buscas nessa revisão de literatura, por outro lado, se distanciam do nosso foco, à medida que não enfatizam as dimensões didáticas e pedagógicas da prática docente. Além disso, priorizaram o emprego de um único gênero textual como recurso para estimular a formação do leitor iniciante, diferente do nosso foco nessa pesquisa, pois compreendemos que a leitura de gêneros textuais diversos estão presentes nos mais variados momentos da atividade escolar, perpassando todas as áreas de conhecimentos e em todos os instantes da rotina diária.

Ainda na busca de trabalhos sobre o ensino da leitura, localizamos o estudo de Dourado (2017), que teve por objetivo investigar as práticas dos professores, ajustadas às heterogeneidades de aprendizagem para o ensino da alfabetização em Língua Portuguesa. Embora nosso objeto de pesquisa não seja este, percebemos semelhanças com o nosso estudo pois, essa heterogeneidade entre os alunos foi um elemento frequentemente citado pelos professores participantes da pesquisa como uma das maiores dificuldades para ensinar a leitura. Assim, entendemos que o estudo de Dourado (ibid.), se aproxima do nosso por tratar de um tema que emerge nas nossas discussões.

Finalizando a exposição dos estudos sobre o ensino da leitura, apontamos a pesquisa de Castanheira (2014), que visou analisar o impacto da formação inicial e continuada do docente para o ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental da educação básica. As conclusões remetem ao isolamento do professor, uma vez que não lhe é assegurado tempo e espaço para diálogo com seus

pares e a necessidade de melhorias nas condições de trabalho e valorização profissional.

Sobre o ensino da compreensão leitora, nosso segundo descritor, nossas buscas apontaram para um número mais significativo de achados, totalizando nove. Os estudos apontaram basicamente para dois enfoques: análises sobre os caminhos que os alunos desenvolvem para responder às questões sobre compreensão de textos e a reflexão sobre as práticas que as professoras adotam para ensinar a compreensão leitora.

Dentre os estudos que versam sobre a forma como ocorre o desenvolvimento dos alunos rumo à compreensão de textos, destacamos a pesquisa de Matheus (2016) e a de Gonçalves (2016). Ambas buscaram analisar a relação entre o emprego das estratégias de leitura em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a aprendizagem em outras áreas do conhecimento, para além da Língua Portuguesa. Por sua vez, o trabalho de Oliveira (2012), também teve como objetivo identificar e analisar as estratégias utilizadas por crianças em fase de construção da leitura, porém, através da análise de avaliações em larga escala.

De maneira geral, as pesquisas citadas utilizaram como instrumento de coleta de dados a entrevista, a técnica Cloze e testes elaborados nos moldes das avaliações externas em larga escala. Todas os estudos apontaram para um nível intermediário em compreensão de leitura dos estudantes.

Numa outra direção, o estudo de Canton (2017), investigou as atividades cognitivas envolvidas na leitura e na produção de inferências através da aplicação de testes de diagnose. A autora concluiu que, dentre os três níveis de conhecimentos prévios apresentados por Kleiman (2011), o conhecimento de mundo foi o mais utilizado pelas crianças.

Já as pesquisas que versam sobre as práticas docentes para o ensino da compreensão leitora, são as que mais se aproximam da nossa pesquisa, uma vez que todas visaram analisar como acontece o trabalho docente para o ensino da leitura e suas contribuições para o desenvolvimento da compreensão de textos.

Dentre as pesquisas que encontramos, apesar de todas possuírem a mesma temática geral, os objetos de estudo são diferentes. Assim, a pesquisa de Silva (2016), está direcionada para a análise das estratégias de leitura adotadas pelos professores e a avaliação de turmas de uma escola municipal do 1º ao 3º ano da cidade de Fortaleza.

Por sua vez, a pesquisa de Generoso (2014), objetivou verificar se o trabalho com literatura infantil é desenvolvido ou não numa escola da cidade de Gravataí (RS), no período formalmente dedicado à alfabetização. Oliveira (2013) examinou as mediações realizadas pelos professores para a construção de sentidos. Em sua pesquisa, Campos (2014) analisou como os docentes desenvolvem o trabalho da leitura utilizando o livro de Português numa turma do terceiro ano através do livro didático de Português. Já Piozevan (2017), investigou que percepção tem o professor alfabetizador de como se dá a construção do leitor proficiente. Finalmente, Brandão *et al.* (2013) analisaram situações de conversas entre professores e alunos de duas salas do 1º ano do Ensino Fundamental, ao trabalharem o gênero textual reportagem

As pesquisas que investigaram a prática docente para o ensino da compreensão leitora (SILVA, 2016; OLIVEIRA, 2013; CAMPOS, 2014), trouxeram a conclusão de que os professores investigados desenvolveram boas práticas de ensino, adotaram recursos diversificados, buscando integração com os eixos da língua Portuguesa e trabalhando a função social da leitura. Contudo, a pesquisa de Generoso (2014) averiguou que os docentes do contexto pesquisado possuem uma prática limitada, uma vez que necessitam seguir às orientações da escola, que impõe dias determinados para as atividades relacionadas à leitura. Piozevan (*ibidem*) e Generoso (*ibidem*) sugerem que a escola trabalhe efetivamente para a formação de leitores.

No conjunto de levantamentos realizados, verificamos que há uma crescente quantidade de estudos acerca do ensino da leitura e da compreensão leitora sendo produzidos por pesquisadores brasileiros. Contudo, pudemos constatar que nenhum deles teve como foco principal a análise do fazer docente em relação ao ensino da leitura e compreensão leitora em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental e a possível relação com o desempenho dos alunos, o que demonstra a relevância dessa pesquisa.

Como mencionamos anteriormente, um dos nossos propósitos nesta pesquisa é examinar as habilidades de compreensão leitora dos alunos. Para isto, se faz necessário que os sujeitos estejam lendo com autonomia. Por esta razão, escolhemos uma turma do do 3º ano do Ensino Fundamental para participar desse estudo, visto que a resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), determina, em seu artigo 30, que os três anos do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento.

Ainda que a BNCC, homologada em dezembro de 2017, tenha antecipado para o 2º ano do Ensino Fundamental o ciclo de alfabetização, decidimos manter nossa escolha, haja vista que essa é uma mudança recente e os alunos que participaram da coleta de dados, iniciaram o ciclo de alfabetização sob a perspectiva da resolução anteriormente citada. Outro fator relevante para a nossa escolha é o fato de que a escolarização organizada em ciclos concebe uma maneira diferenciada de viver o tempo no interior da escola, admitindo que as crianças possuam maior flexibilidade para construir as competências esperadas nas diversas áreas de conhecimento.

Desse modo, tivemos como *objetivo geral* desta pesquisa:

- Analisar as práticas de ensino da leitura e de compreensão leitora por professores do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas da região metropolitana do Recife e as relações no desenvolvimento da compreensão de textos de seus alunos.

De modo mais *específico*, visamos a:

- Verificar as concepções de leitura e do ensino da leitura apresentadas pelos docentes participantes do estudo;
- Identificar as estratégias de ensino da leitura e compreensão leitora adotadas pelos docentes em sala de aula;
- Comparar as habilidades de compreensão leitora apresentadas pelos alunos no início e ao término das observações, com o intuito de tecer relações entre o aprendido pelos estudantes e as práticas de ensino ofertadas pelos docentes.

Esse estudo está dividido em cinco capítulos. Os três primeiros constituem a fundamentação teórica, onde refletimos sobre a leitura e seu ensino, versamos sobre as concepções de língua e leitura e como elas repercutem no ensino da leitura e da compreensão leitora e, por fim, abordamos o que se entende por compreensão de textos na atualidade, além de elencar as habilidades que constituem o processo de

compreensão. Na sequência, tratamos dos estudos sobre leitura e compreensão mais recentes do Brasil.

O quarto capítulo trata dos fundamentos teórico-metodológico que sustentaram nossa pesquisa. No quinto capítulo, desenvolvemos a análise e interpretação do material empírico. Por fim, encerramos nosso trabalho com as considerações finais, ressaltando que a partir da análise dos dados, verificamos que as práticas docentes estiveram relacionadas ao desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos.

## 1 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA, DE LEITURA E SEU ENSINO

O ensino da leitura é cercado por desafios e singularidades. Para que possamos compreender os variados modos como ocorre o seu ensino e como se formam os diversos tipos de sujeitos leitores, faz-se necessário realizar um resgate das concepções de língua/linguagem.

Dessa forma, consideramos a afirmação de Soares (1998), de que na Língua Portuguesa, enquanto disciplina curricular, existem dois aspectos particularmente relevantes: o primeiro se refere a perspectiva sociopolítica e a influência de fatores externos, como os sociais, políticos, culturais e econômicos para o ensino da Língua. O segundo diz respeito à perspectiva linguística e a influência de fatores internos, a exemplo das concepções de linguagem, que estão relacionadas às propostas pedagógicas e orientam o ensino da Língua Portuguesa. Para Soares (ibid.), essas concepções são complementares e, embora a segunda seja aquela que conduz o ensino do português nas escolas, a primeira será sempre “o fundo sobre o qual se recortará a figura construída pela segunda” (idem, p.51).

Nortearmos essa discussão enfatizando a perspectiva linguística, que trata das concepções de linguagem e intervêm na concepção de leitura e seu ensino. De acordo com Soares (1998), Solé (2003), Kato (2007), Almeida (2008), Duran (2009), Franco (2011) e Kleiman (2011), há três conceitos de língua que implicam na leitura, em seu ensino e na formação do sujeito leitor. A primeira contempla a *Língua como expressão de pensamento*. Soares (ibid.) sinaliza o viés político que sustentou essa concepção no Brasil, uma vez que até a década de 1950, aproximadamente, o ensino era reservado basicamente às camadas mais aforadas da sociedade. Para Bagno, Stubbs e Gagné (2002), os sujeitos que tinham acesso à educação, se caracterizavam como pessoas que eram muito influenciadas pela cultura da escrita e pelo controle linguístico praticado pela escola e por outras instituições sociais. Assim, os alunos já chegavam à escola com certo domínio da norma padrão culta. Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa validava

(...) as normas e regras desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e contato com textos literários, por meio do qual se desenvolviam as habilidades de ler e de escrever, uma modalidade de língua já de certa forma dominada (Bagno *et al.*, 2002, p. 54).

Podemos depreender que o resultado dessa concepção de língua era a perpetuação dos privilégios das classes mais favorecidas e a manutenção da segregação das camadas mais pobres da sociedade.

O ensino da língua contemplava quase que totalmente a linguagem escrita, quer dizer, um ensino considerado prescritivo, pois impunha ao falante a troca dos seus padrões linguísticos, tidos como inaceitáveis pelas normas tradicionais, por outros usos da língua considerados corretos (Gomes, 2019). A língua escrita, portanto, estava presente na sala de aula para ser utilizada como um instrumento para o desenvolvimento do que é considerado correto pela norma padrão. Concluimos que o texto oral era negligenciado e não tinha status de objeto de conhecimento de ensino.

Gomes (2019) observa ainda que quando o texto oral era trabalhado, o campo da variação linguística era alicerçado por uma visão preconceituosa. Soares (1998) atenta para o fato de que essa concepção de língua esteve presente nas escolas durante um longo período, consolidando a ideia de que a linguagem escrita é intocável/imutável.

De acordo com Marcuschi (2008), nesse contexto, a língua é tratada em suas unidades individuais, de forma abstrata e fora de contexto. Além disso, é vista como código, e sua análise é desenvolvida enquanto um objeto (ao invés de pragmática). O autor afirma que “não se buscam explicações transcendentais para o fenômeno linguístico, desleixando-se o contexto e a situação, bem como os aspectos discursivos sociais e históricos” (idem, p.59). Em relação ao texto, nesse cenário, claramente percebe-se que não há espaço para tratar elementos como significado e compreensão.

Essa concepção de língua coincide com *abordagem Decodificadora de leitura ou modelo Bottom-up*. Esse conceito propõe que há, na leitura, um processamento em sentido ascendente, desde as unidades menores (letras) até as mais amplas (palavras, textos). Este conceito foi predominante entre os anos 1930 e 1960.

Koch e Elias (2009) descrevem o texto na concepção decodificadora de leitura como uma produção do pensamento do autor e, ao leitor, só resta aceitar as ideias, exercendo um papel passivo. Ou seja, o texto é um artigo fechado em si e não cabe variações de como pode ser interpretado. Sendo a leitura uma atividade de captação das ideias do autor, os conhecimentos prévios e as experiências do leitor são desnecessárias, bem como a interação entre o autor – texto – leitor. O foco da atenção neste modelo de leitura é o autor e suas intenções (idem).

Segundo Kato (2007), o tipo de leitor nessa concepção

(...) é aquele que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas...tem dificuldades de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante (KATO, 2007, p. 51).

Em outras palavras, tendo o leitor um papel passivo neste modelo de leitura, ficará à margem dos sentidos do texto, alheio ao que lê, ligado aos aspectos mais superficiais dele.

As propostas de ensino da leitura baseadas no modelo ascendente (*Bottom up*) são caracterizadas por um modelo tradicional. Podemos encontrar expressões desta concepção muito facilmente nos métodos sintéticos utilizados para ler, que consistem em conhecer o nome das letras e enfatizar o ato de soletrar (Solé, 2003). Outro exemplo de manifestação deste conceito pode ser verificado através das atividades que sugerem o uso de questionários sobre textos com questões possíveis de serem respondidos com leituras superficiais que, muitas vezes, o próprio comando das questões já contém dicas para se encontrar as respostas.

Com a chegada dos anos 1960, fortes mudanças de ordem social e política ocorreram no Brasil, impactando o ensino da Língua Portuguesa nas escolas e a concepção de língua enquanto expressão de pensamento foi modificada para *Instrumento de comunicação*. Soares (1998), nos mostra que este foi um período em que a democratização das escolas, iniciada na década anterior, foi consolidada: os filhos dos cidadãos de classes menos privilegiadas tiveram o seu direito à educação conquistado e consigo, levaram às escolas padrões linguísticos e culturais diferentes. Como resultado, a clientela escolar foi substancialmente alterada. Além disso, Soares (ibidem), ressalta que o regime militar implantado nos anos de 1960 no país, ansiava por desenvolver o capitalismo mediante à expansão industrial e era preciso formar recursos humanos preparados para atender a esta nova demanda econômica e coube à escola atender a esta tarefa.

Se anteriormente, o ensino da Língua Portuguesa nas escolas atendia às parcelas privilegiadas da sociedade, basicamente “reconhecendo” as normas de prestígio da língua, já não era mais adequada para receber os alunos das camadas mais populares, bem como para atender ao papel utilitário que lhe estava sendo atribuído. A língua passa a ser vista em uma *concepção Instrumental*. Barbosa e Souza (2006, p.15) asseveram que este conceito “deveria garantir aos aprendizes a

comunicação mesmo de acesso ao código da escrita, bastando para isso, operar processos como codificar e decodificar signos”. Para Marcuschi (2008, p.60), essa perspectiva tem a ideia ingênua de que a língua “é um instrumento transparente e de manuseio não problemático”, na qual a transmissão de informações seria “natural” (ibidem). Barbosa e Souza (ibidem) observam que, muito provavelmente para o regime militar, fosse mais interessante dotar os alunos de instrumentos para a codificação e decodificação a prepará-los para uma visão sócio-histórica da língua.

No que se refere à leitura, a concepção *Instrumental* de língua repercute no seu ensino tratando-a como um processo que se produz das unidades mais globais para as mais discretas. Chamado de *processamento descendente* ou concepção *Top down*, trata-se de uma visão de leitura que contempla a perspectiva do leitor, na qual a construção de significados passa a ser um processo de atribuição de sentidos e não mais de extração de informações, como no modelo precedente. Assim, comungamos com Leffa (1996) a percepção de que as abordagens ascendentes e descendentes são antagônicas.

Franco (2011) e Kato (2007) definem o leitor que privilegia o processamento descendente, como aquele que leva em conta o seu conhecimento prévio, necessário durante a leitura, bem como a antecipação de informações presentes no texto, sem necessariamente confirmá-las. Para Goodman (1967), a leitura, nesse contexto é um jogo de adivinhação psicolinguístico, no qual o leitor busca criar inteligibilidade a partir do texto.

Nesse contexto, o *estruturalismo*, anteriormente explorado pela perspectiva do texto, cede seu lugar ao *cognitivismo*, a partir do momento em que o leitor passa a ter uma postura mais ativa, assumindo outras responsabilidades no processo, incluindo a construção de sentido, pois a leitura passa a ser permeada pela sua bagagem adquirida previamente e é acessando este conhecimento prévio que ele atribui significado ao texto. Neste sentido, Atkinson (2002, p.321) destaca a relevância dos esquemas na organização dos conhecimentos prévios e os define como uma “representação mental de uma classe de pessoas, objetos, eventos ou situações” Para essa autora, o esquema possibilita ao ser humano perceber, organizar, processar e utilizar a informação de maneira adequada.

Dessa forma, os esquemas podem ajudar a prever situações novas, que não foram vividas pelo leitor, do mesmo modo que, ao falar, uma pessoa pode ser capaz de entender e produzir frases que nunca foram ouvidas e produzidas.

Em suma, podemos dizer que o modelo *Top down* assume a leitura de um texto direcionada pelos objetivos e expectativas do leitor. É como se este buscasse somente as informações que deseja no texto, as informações relevantes para a leitura. O leitor cria expectativas em encontrar no texto o que lhe interessa e vai ao encontro delas, durante a leitura. Este conceito caracteriza-se por ser um processo cognitivo de nível alto pelo fato de exigir a integração de várias competências. É construído através da interpretação de ideias representadas pelo texto, onde estabelecemos o propósito de leitura, acionamos o nosso conhecimento prévio, monitoramos as informações em relação ao texto e avaliamos as informações lidas.

Kato (2007, p.52) afirma que o processamento *Descendente* pode ocorrer em vários níveis. Pode ser no nível da palavra (onde o leitor pode usar pistas, como a letra inicial ou sílabas do fim da palavra, por exemplo). Pode usar o seu léxico mental, regras fonotáticas (distribuição dos fonemas num sistema linguístico) e de composição grafêmica, bem como as regras de formação de palavras, sem fazer usos de pistas visuais. Kato (ibidem), exemplifica este procedimento de leitura, através das palavras *plantar* ao lado de *cisalhamento*. A leitura da primeira palavra pode ser feita com uma leitura descendente, usando pistas e o conhecimento prévio. Contudo, a segunda palavra é fundamentalmente ascendente, ou seja, letra por letra e sílaba por sílaba. Este exemplo ilustra que a leitura descendente está muito ligada à familiaridade.

Ao analisar os dois modelos abordados, Barros (2019) aponta algumas falhas: enquanto que na concepção *Bottom up*, a ênfase recai sobre as habilidades como a identificação das estruturas lexicais e gramaticais e ignora a participação do leitor no processamento das informações e a sua falta de conhecimento linguístico; a concepção *Top down* foca na previsão de significado utilizando pistas do contexto textual e, se por ventura, o leitor tiver poucos conhecimentos sobre o assunto dos textos lidos, terá dificuldades para criar pressuposições sobre os mesmos. Não obstante, os estudos direcionados para área da leitura (SMITH, 1989; KLEIMAN, 2011), apontam que parece haver um consenso de que estes dois modelos de leitura são complementares, já que o leitor utiliza tanto estratégias ascendentes, como descendentes durante o ato de ler

A concepção de língua como *Instrumento* de comunicação e o modelo **Descendente** de leitura, perduraram durante os anos 1970 até a segunda metade dos anos 1980, quando passaram a ser rejeitados por pesquisadores e professores, que lhes atribuíam o fracasso do ensino em Língua Portuguesa, revelados através dos

problemas de leitura e escrita dos alunos (Soares, 1988). Além disso, a concepção de língua como *Instrumento* e o ensino baseado nela, não encontravam suporte no contexto político e ideológico nos anos 1980, período que marcou a redemocratização do Brasil (Soares, *ibidem*).

Em meados da década de 1980, novas teorias começaram a surgir, em função da evolução dos estudos da linguagem, sobretudo em áreas específicas como sociolinguística, psicolinguística, linguística pragmática, análise da conversação e análise do discurso. Segundo Soares (1988) e Barbosa e Souza (2006), esses estudos provocaram interferências impactantes no ensino da Língua Portuguesa: trouxeram uma nova concepção de gramática<sup>10</sup>, de texto e de língua.

Essa nova concepção de língua, denominada *Sociointeracionista*, é defendida no Brasil por autores como Koch (2010), Marcuschi (2001, 2008), Kleiman (2002) e outros pesquisadores. Nela, a língua é concebida como enunciação, discurso, muito além de um instrumento para comunicação apenas. Envolve, portanto, as relações entre as condições sociohistóricas do seu uso, os contextos de utilização e os sujeitos envolvidos. Como nos mostra Koch e Elias (2009), na concepção de língua *Sociointeracionista*, os sujeitos leitores são vistos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos pelo texto (p.10).

Com relação à leitura, essa recebe a denominação modelo *Interacionista* e consiste numa perspectiva que integra os modelos ascendentes e descendentes, perpassando o texto e o leitor para o desenvolvimento da compreensão de textos (Barros, 2019). Nesse sentido, o conhecimento textual, os conhecimentos prévios, a memória, o domínio de estratégias de leitura e a finalidade da leitura irão determinar se os processamentos ascendentes ou descendentes irão acontecer simultaneamente ou de forma alternada no ato da leitura, em que o modelo ascendente é necessário para a decodificação e compreensão de palavras, enquanto que o modelo descendente é focado na integração do conhecimento prévio com o texto (Kleiman, 2002).

Marcuschi (2010), pontua que essa linha é defendida no Brasil por diversos autores, como Kleiman (2002), Koch e Elias (2009), Marcuschi (2008 e 2010) e outros. De acordo com o autor, o modelo **Interacionista** de leitura orienta-se numa

---

<sup>10</sup> Resultando em uma nova concepção do papel e da função da gramática no ensino de Português, bem como sua natureza e conteúdo para fins didáticos (Soares, 1988).

perspectiva discursiva e interpretativa e preocupa-se com a análise de gêneros textuais e seus usos em sociedade.

Sob a ótica do modelo interacionista, os seres humanos interagem uns com os outros num contexto sociocultural e, por essa razão, o ato de ler não pode ser uma resposta passiva aos sinais gráficos. A leitura é vista como uma ação construtiva, na qual o leitor agrega suas experiências às ideias presentes no texto e, dessa interação, constrói o seu sentido.

A partir do exposto, Soares (1998) e Barros (2019) observam que a produção de sentidos de um texto é subjetiva para cada leitor. A ideia de subjetividade na leitura e sua compreensão é caracterizada como um processo idiossincrático, ou seja, um mesmo texto pode receber diferentes interpretações de diferentes leitores. No entanto, apesar de a compreensão de um texto ser flexível (em função da multiplicidade de leitura, feitas por diferentes leitores ou o mesmo leitor em diferentes épocas), o leitor não pode entender o texto com toda a liberdade. O texto sempre terá restrições, que são manifestadas através dos limites postos nos sentidos que traz e de suas condições de uso (FERREIRA e DIAS, 2005).

Nessa direção, Kleiman (2011), também reflete sobre alguns limites a respeito do modelo de leitura em discussão e apresenta a ideia de que a compreensão em leitura sofre limitações tanto em função do texto quanto em função do leitor, dando origem à hipótese da compensação. Ou seja, se um nível de conhecimento não pode ser utilizado, seja por limitações do texto, seja por limitações do leitor, outros níveis de conhecimento fornecerão estratégias para se chegar ao significado.

Nesse estudo, entendemos que as práticas de leitura só são significativas se forem adotados espaços para produção de sentidos e de construção e reconstrução de sujeitos, ou seja, que se aproximem da concepção interacionista de leitura. Na busca de pesquisas que tratem de uma prática docente que privilegie este conceito, localizamos a pesquisa de Oliveira (2013), que foi realizada com duas professoras de uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade do Recife. O objetivo do estudo foi investigar o papel do professor enquanto mediador de situações escolares de leitura com vistas à formação do leitor crítico e proficiente. Como metodologia, foram adotadas observações diretas da prática docente.

A análise dos dados revelou que as docentes investigadas desenvolviam uma prática reflexiva, valendo-se de questionamentos em suas práticas, explorando os temas dos textos trabalhados, estimulando continuamente a reflexão dos alunos, sem

apresentar-lhes respostas prontas. As professoras mostram indícios de um fazer renovado, em especificidades do cotidiano escolar que são significativos para a compreensão do ensino-aprendizagem de leitura e de produção de sentido.

A autora concluiu que na escola investigada, a leitura é tomada em sentido amplo e que a prática docente contempla o desenvolvimento de diferentes estratégias de leitura para atender aos interesses e motivações dos alunos. A pesquisadora infere ainda que, possivelmente esse tipo de trabalho com leitura explique o fato de a escola ter ficado bem posicionada em avaliações externas relacionadas ao conjunto da Rede Municipal de ensino.

Os resultados desse estudo indicaram que as práticas das professoras se aproximam do modelo interacionista de ensino, uma vez que, nas palavras de Koch (2009, p. 13), na atividade de leitura o papel do leitor é constituído enquanto produtor de sentidos e, para isto, espera-se que este “processe, critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si”. Dessa forma, o papel do professor é essencial enquanto mediador do ensino, na busca por uma postura crítica e reflexiva do aluno.

Apesar da visão sociointeracionista de leitura estar em voga desde a década de 1990 nas aulas de Língua Portuguesa, reconhecemos que todas as formas de apreensão da leitura discutidas, influenciam no ensino da Língua e circundam a prática da leitura na escola. Por esta razão, as considerações tecidas sobre as concepções de língua e leitura contribuem para que possamos compreender as discussões do tópico a seguir, em que discutiremos sobre como se dá o processo de compreensão leitora.

## 2 COMPREENSÃO LEITORA: HABILIDADES COGNITIVAS E METACOGNITIVAS

Nesse capítulo trataremos das discussões sobre compreensão leitora vinculadas a concepção de língua sociointeracionista. Nessa perspectiva, compreender um texto requer a confluência de habilidades cognitivas e metacognitivas que lhe darão sustentação. Por essa razão, para entender melhor esse processo, na próxima subseção, abordaremos algumas dessas habilidades, segundo os autores da área.

Na literatura sobre compreensão leitora, os estudos de Kato (2007) trazem importantes contribuições sobre dois tipos de habilidades que conduzem o comportamento do leitor: habilidades *cognitivas e metacognitivas*. De acordo com a autora, a diferença entre essas duas habilidades são inspiradas em Vygotsky (1962) e sua lei do estado de consciência, segundo a qual é possível diferenciar duas fases no desenvolvimento do conhecimento: uma fase de desenvolvimento automático do conhecimento (habilidades cognitivas) e uma outra fase onde se percebe um aumento gradativo no controle desse conhecimento (habilidades metacognitivas).

As habilidades cognitivas são aquelas utilizadas de modo inconsciente pelo leitor e não são processadas através de regras porque ocorrem automaticamente em sua mente. É um conhecimento implícito, difícil de ser explicado pela maioria das pessoas (Kleiman, 2011).

Tais habilidades ajudam a construir a coerência no texto, isto é, as relações coesivas que se estabelecem entre elementos sequenciais na leitura, permitindo que seja feita de forma rápida, eficaz e fluida. Segundo Kato (2007), essa eficiência na leitura só não funciona quando existe uma situação que foge aos padrões esperados pelo leitor.

As *habilidades cognitivas* ou processos automáticos de leitura são, resumidamente, regidas por três princípios básicos que conduzem nosso comportamento inconsciente na leitura, de acordo com Kato (ibidem). O primeiro é o princípio da parcimônia, que se refere a tendência que tem o leitor em traçar um paralelo entre a linearidade e a ordem temporal dos eventos no texto. Na sequência, Kato elenca o princípio da canonicidade, ou seja, o princípio mais geral, que governa tanto as estratégias cognitivas de natureza sintática quanto semântica. Por fim, o

princípio da coerência ocorre quando o leitor, ao ler um texto e deparar-se com interpretações conflitantes, sabe escolher aquela que torna o texto mais coerente.

Por sua vez, as *habilidades metacognitivas* podem ser definidas como os conhecimentos ou atividades que regulam qualquer aspecto da iniciativa cognitiva. São chamadas de metacognitivas porque sua função essencial é a “cognição acerca da cognição” (Flavell, Miller e Miller, 1999), ou seja, pensar sobre o pensamento.

No momento em que o leitor não conseguir compreender a leitura de forma fluida, fará uso das habilidades metacognitivas para compensar possíveis falhas. Essas habilidades são aquelas que podem reger os comportamentos conscientes do leitor, permitindo a desautomatização das estratégias cognitivas para o autocontrole da compreensão.

Desde muito cedo as crianças começam a desenvolver as habilidades metacognitivas em relação a leitura, afirma Kato (ibid.). A diferença entre as crianças menos e mais experientes está no nível linguístico em que tal monitoramento se dá. Ou seja, crianças menos experientes começam controlando apenas palavras, enquanto aquelas mais experientes começam a controlar orações e unidades maiores que o período. A nível textual, as crianças revelam mais dificuldades, pois levam mais tempo para executar as atividades que exijam dela capacidades metacognitivas mais avançadas.

Estudos acerca da compreensão de leitura vêm permitindo ampliar o conhecimento na área, demonstrando a contribuição de habilidades cognitivas e metacognitivas e para o seu desenvolvimento. Nesse sentido, buscamos discutir sobre tais habilidades, exemplificando algumas delas. vejamos:

a) *Competência retórica*: Para Kato (2007), essa habilidade fornece ao leitor o domínio dos elementos *pronominais* preexistentes no texto. Em outras palavras, é uma habilidade necessária ao leitor para identificar possíveis antecedentes (pronomes) para os verbos e substantivos, que requerem do leitor sofisticadas habilidades sintáticas, semânticas e inferenciais.

Por outro lado, Miguel *et al.* (2012) conceituam a competência retórica como a capacidade para detectar, interpretar e usar certos recursos textuais como anáforas e marcadores retóricos, que são elementos norteadores no processo de leitura. Tanto as habilidades definidas por Kato, quanto as especificadas por Miguel *et al.*, fazem parte de um conjunto de competências primordiais que não são plenamente

desenvolvidas nos anos de escolaridade obrigatória, pois não é possível saber quando são apreendidas completamente, uma vez que sempre é possível adquirir conhecimentos novos sobre os textos. São, portanto, habilidades que podem e devem ir se aperfeiçoando ao longo da nossa trajetória enquanto leitores e o ideal é que suas primeiras noções comecem a ser construídas bem cedo.

b) *Conhecimentos prévios*: Essa habilidade possibilita ao leitor construir o sentido do texto e, de acordo com Koch e Elias (2009), subdividem-se em conhecimentos linguísticos, textuais e conhecimentos de mundo, integrados em diversos níveis. Para Kleiman (2011), sem o engajamento dos conhecimentos prévios, não há compreensão textual. Trataremos a seguir das habilidades que juntas formam os conhecimentos prévios:

*Conhecimento linguístico*: É aquele compartilhado por todos os indivíduos falantes da língua e envolve a articulação de vários componentes, tais como: a relação entre os sons (fonologia), a estruturação das palavras (morfologia), a organização das palavras em frases (sintaxe) e o significado das palavras (semântica). Para os falantes nativos, este é um conhecimento implícito, não percebido na maioria das vezes (Guimarães, 2014).

O conhecimento linguístico executa um papel indispensável no processamento do texto, pois permite a habilidade de agrupar paulatinamente palavras (unidades menores) em unidades maiores, também chamadas de constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, nossa mente vai construindo significados e construindo frases, baseada no conhecimento gramatical (por exemplo: o entendimento de que o artigo precede o substantivo e este se associa ao adjetivo). Esse processo contínuo permite que se chegue à compreensão, no entanto, quando ocorre um problema no processamento de um nível, outros tipos de conhecimentos podem ajudar a desfazer a dificuldade, num movimento compensatório; ou seja, quando o leitor não consegue chegar à compreensão por um nível de informação, outros conhecimentos são ativados, compensando falhas momentâneas (Kleiman, 2011).

*Conhecimento textual*: Corresponde a um conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Ou seja, a classificação do texto enquanto estrutura, que podem ser narrativas, descritivas, argumentativas, lembrando que cada uma possui diferentes

especificidades. Além disso, também é importante que os leitores conheçam as características dos diversos gêneros textuais. Quanto mais conhecimento textual o leitor possuir, mais fácil será sua compreensão, uma vez que o domínio desse conhecimento auxiliará nas expectativas em relação aos textos lidos.

Conhecimento de mundo: Como já diz o nome, referem-se aos conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como aos “conhecimentos alusivos à “vivências pessoais e eventos espacio- temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (Kock e Elias, 2009, p.42). Podem ser adquiridos formal ou informalmente e abrangem assuntos que incluem temas de áreas específica a assuntos triviais. Para que haja uma compreensão de textos realmente eficiente, os conhecimentos de mundo devem estar ativos e vigilantes na memória.

Nos rol dos conhecimentos de mundo, estão os esquemas. Se empregados no momento oportuno, podem ser muito úteis para a compreensão de textos. Os esquemas são descritos por Kleiman (2011) como um conhecimento parcial ou estruturado<sup>11</sup> sobre um assunto ou situações específicas.

Segundo Kleiman (ibid.), os conhecimentos de mundo proporcionam “grande economia e seletividade, pois ao falar ou escrever, podemos deixar implícito aquilo que é típico da situação, e focalizar apenas o diferente, o memorável, o inesperado” (Kleiman, 2011:22). Por essa razão, se o leitor possuir conhecimentos sobre uma situação determinada (viagens, filmes, por exemplo), conseguirá preencher as lacunas do texto, o que está implícito com a informação correta. Daí a relevância desse tipo de conhecimento prévio para a compreensão de textos.

*d) Decodificação:* Tratando-se da compreensão de textos, a decodificação é uma habilidade básica e necessária. Miguel *et al* (2012) alertam que alunos inexperientes que precisam prestar muita atenção em como leem, demandam um esforço cognitivo enorme pois, à medida em que precisamos pensar em decodificar, é muito difícil pensar simultaneamente naquilo que estamos lendo. Portanto, uma das razões que pode limitar a compreensão textual é justamente a ausência da mecânica leitora (SOLÉ,1998; SERRA e OLLER, 2003; CAFIERO,2005; BRANDÃO, 2006; e MIGUEI *et al.*, 2012).

---

<sup>11</sup> É um conhecimento estruturado porque é ordenado e é parcial porque inclui apenas o que é mais genérico e previsível nas situações.

Conscientes da importância da decodificação para a compreensão de textos, Corso e Sales (2009) empreenderam uma pesquisa para verificar se é possível haver uma boa compreensão leitora sem que haja o pleno domínio da leitura da palavra. Para tal, aplicaram uma tarefa de leitura de palavras e compreensão de leitura textual a 110 alunos da 2ª série do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul.

Os resultados apontaram que algumas crianças com déficits compreensivos revelaram desempenho elevado em leitura de palavras. Porém o inverso não aconteceu: não foi possível encontrar categorias altas em compreensão de textos associados a baixos escores em leitura. Os estudantes com mais altas pontuações em compreensão de textos também apresentaram escores altos na leitura de palavras. As autoras retratam exatamente as proposições de Solé (1998); Serra e Oller (2003); Cafiero (2005); Brandão (2006); e Miguel *et al* (2012), ou seja, a decodificação limitada compromete a compreensão textual.

De fato, para ler bem e compreender os sentidos de um texto, dominar a mecânica leitora é imprescindível, embora tenhamos que ponderar que o trabalho em leitura realizado em sala de aula não pode focar demasiadamente na fluência apenas, uma vez que somente essa competência não é suficiente para uma compreensão eficaz de textos.

A partir da exposição ora desenvolvida sobre as habilidades que se fazem necessárias para uma eficiente compreensão leitora, consideramos imperativo discutir acerca de como deve ser o ensino da leitura e da compreensão de textos, a partir dos estudos da área, tema que trataremos no capítulo que segue.

### 3 ENSINO DA LEITURA E DA COMPREENSÃO LEITORA

Considerando que ensinar a ler é um papel que compete à escola (Marcuschi, 2008) e que o processo de compreensão textual não se desenvolve sozinho (SOLÉ 1998), nesse capítulo, abordaremos o que dizem os pesquisadores da área sobre como deve acontecer o ensino da leitura e da compreensão de textos<sup>12</sup>, quais estratégias de leitura podem produzir melhores resultados no ensino e o que dizem as pesquisas recentes sobre a situação do ensino da leitura no Brasil.

Partilhamos com Cafiero (2010), a ideia de que o primeiro passo para o ensino da leitura e da compreensão leitora é a elaboração do planejamento didático. Por essa razão, optamos por iniciar esse capítulo que trata sobre o ensino, abordando essa temática. Antes de planejar, o professor precisa considerar: o que o aluno já sabe? Como posso ajudá-lo a partir dos conhecimentos que já possui? como auxiliá-lo a construir um rol de conhecimentos importantes para a compreensão? quais são os meus objetivos nessa atividade?

O ideal é que a escola também esteja envolvida nesse processo, considerando a produção de um planejamento macro, em consonância com os documentos orientadores como a BNCC (2017) e a Proposta Curricular da Rede de Ensino. O propósito de um planejamento macro é assegurar um trabalho direcionado para o ensino da leitura em todas os anos/séries da instituição educacional, garantindo sua continuidade sem divergências ou repetições de conteúdo.

Assim, inferimos que é competência da escola acompanhar se, em todos os anos/séries é trabalhado o ensino da leitura, se o trabalho com as habilidades de leitura é realmente ensinado ou sacrificado em detrimento de conteúdos de outros eixos de ensino da Língua Portuguesa tidos como mais importantes. Além disso, outra função do planejamento macro é diminuir a ruptura que acontece quando o aluno progride de uma etapa de ensino para outra pois, muitas vezes, ele sente muita dificuldade (CAFIERO, 2010). Acrescente-se que os professores, em algumas

---

<sup>12</sup> Nesta pesquisa, consideramos que a leitura e a compreensão leitora compõem um mesmo eixo de conhecimento e que o trabalho de leitura envolve a fluência, mas também a compreensão textual, não sendo possível dissociá-los no momento do ensino. Nossa opção por segmentá-los nesse estudo, se deu para chamar a atenção para essas duas facetas no eixo de leitura.

situações, não sabem ao certo quais conteúdos de leitura e compreensão devem ensinar.

Em paralelo ao planejamento macro, é necessário também um planejamento micro, que considera recursos materiais presentes na unidade de ensino, tais como livro didático, dicionários, livros de literatura, jornais, folhetos e revistas (CAFEIRO, 2010). O planejamento micro tem ainda o propósito de direcionar as competências em leitura referentes ao Ensino Fundamental e aos respectivos gêneros textuais a serem trabalhados no ano/série, já que, para cada gênero, habilidades diferentes são mobilizadas.

Difícilmente, por conta própria, o professor terá meios para se reunir com seus pares e elaborar os planejamentos aqui mencionados, ou seja, o macro e o micro. Nesse sentido, a participação da equipe pedagógica (coordenadores, supervisores) é fundamental para que, de forma colaborativa e, aliando sua experiência e conhecimento, possam planejar as ações necessárias, contemplando as necessidades dos alunos e professores (MIGUEL *et al.*, 2012).

Considerando a importância do planejamento didático para o ensino da leitura e da compreensão, Generoso (2014) desenvolveu um estudo cujo objetivo foi diagnosticar como a Literatura Infantil está presente nas salas de aula de alunos em período de alfabetização e formação leitora inicial, na perspectiva do letramento. Para a coleta de dados, a pesquisadora adotou observações e entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos foram crianças de três turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos) e suas professoras, no município de Gravataí/RS.

Os dados indicaram que a falta de planejamento das docentes não permitiu uma qualificada formação dos leitores iniciantes, pois os momentos de leitura eram pautados pela eventualidade, pela vontade (ou não) das professoras, pela falta de exploração de material e de técnicas adequadas, de modo que os momentos reservados à leitura eram restritos apenas às determinações da escola através de atividades como dia da leitura, a hora do conto e o empréstimo de livros paradidáticos.

A pesquisa acima evidencia o quanto a ausência de um planejamento sistemático pode ser danosa para o ensino e a aprendizagem da leitura e da compreensão. Ela também nos proporciona perceber o quanto seria produtivo se houvesse nesta instituição a presença dos planejamentos macro e micro para direcionar o trabalho das professoras, evitando que o ensino ocorresse aleatoriamente, sem direção alguma.

Nos dois primeiros capítulos dessa dissertação, versamos sobre os modelos de língua e de leitura, contextualizamos e apresentamos os processos envolvidos na compreensão textual e vimos que o primeiro passo para se ensinar a ler e compreender é elaborar um planejamento didático com objetivos definidos para atender a esse fim. Outrossim, a literatura especializada contribui com estratégias de leitura que podem e devem ser inseridas no planejamento para o ensino. Trataremos desse tema a seguir.

### 3.1 MODALIDADES E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A partir do que expusemos até aqui, concluímos que o ensino da leitura e da compreensão, focado para a formação de leitores autônomos e críticos, passa pela necessidade de que os educadores, especialmente professores, conheçam a natureza do processo de leitura, bem como a forma como o sentido do texto é construído (SOLÉ, 1998; BRÄKLING, 2004; GIROTTO E SOUZA 2010; LOPES E TAPIA, 2016). Para esses autores, os mestres devem ter conhecimento de algumas modalidades e estratégias de leitura que podem e devem ser ensinadas durante as práticas de sala de aula, visando a busca da autonomia leitora dos alunos.

Nesse sentido, no presente debate, apresentaremos oito modalidades básicas de leitura, quais sejam: leitura colaborativa, programada, em voz alta feita pelo professor, autônoma, silenciosa, escolha pessoal, leitura em voz alta feita pelo aluno e leitura coletiva.

Bräkling (2004) explica que a modalidade de *leitura colaborativa* (ou compartilhada) é um modelo no qual alunos e professor leem juntos um mesmo texto, ocasião na qual todos apresentam suas ideias e impressões sobre o que foi lido. Essa modalidade tem por finalidade o ensino da leitura e da compreensão textual, visto que fornece condições para que as estratégias de atribuição de sentido sejam explicitadas pelos diferentes leitores, possibilitando, dessa forma, que uns se apropriem de estratégias utilizadas pelos outros, ampliando e aprofundando sua proficiência leitora. Para tal, consideramos que a leitura colaborativa necessita ganhar mais espaço nas salas de aula, pois, através dela, as crianças têm acesso a um modelo de leitor (o professor/outro aluno) que pode promover a troca de ideias sobre o que foi lido/compreendido.

Ainda, conforme a autora acima citada, outro tipo de modalidade é a *leitura programada*, que serve para a ampliação da competência leitora, sobretudo, no que se refere ao aprofundamento dos textos trabalhados ou à seleção de textos mais complexos. O professor divide o texto em trechos que serão lidos um a um, autonomamente e, depois, serão comentados em classe coletivamente

Um terceiro tipo de modalidade de leitura, descrito por Bräkling (2004), é a leitura em voz alta feita pelo professor. Esse tipo é muito praticado em *classes de alunos não alfabetizados*, oferecendo a possibilidade de que os estudantes tenham contato com textos diversos, como possibilidade de aprendizagem da linguagem escrita antes mesmo que tenham compreendido o sistema.

Sobre esse assunto, Morais, Leal e Pessoa (2013), desenvolveram um estudo sobre as percepções e usos da Provinha Brasil nos municípios de Camaragibe, Jaboatão dos Guararapes e Recife, em quatro turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental. Um dos objetivos do trabalho foi analisar as relações entre o ensino praticado nas salas de aula e o desempenho dos alunos - no início e no final do ano letivo. Foram realizadas 96 observações numa jornada de aula completa a cada mês, durante o período letivo, nas quais foram registrados todos os diálogos e atividades desenvolvidas.

Ao analisar as estratégias didáticas, observou-se uma frequência importante da leitura em voz alta pelo professor nos dias observados, sendo 14 no município de Camaragibe, 12 na cidade do Recife e 14 em Jaboatão dos Guararapes. Segundo os autores da pesquisa, este alto índice torna o cenário preocupante, porque retira das crianças a possibilidade de protagonizar a leitura em voz alta, de experimentar momentos de interação e de receber ajuda quando necessário. Logo, inferimos que o ideal é que haja nas salas de aula uma diversidade maior de modalidades de leitura, haja vista que o investimento em um tipo de modalidade específica pode causar danos à aprendizagem dos alunos.

Há também a modalidade de *leitura autônoma/silenciosa*, realizada pelo aluno individualmente, a partir de indicação de texto pelo professor. É uma estratégia didática que possibilita ao docente verificar qual a aprendizagem já realizada pelos meninos e meninas. Essa modalidade aparece com baixa regularidade no estudo de Morais *et al.* (2012), com uma frequência de 6 ocorrências nas observações no município de Camaragibe, 3 em Jaboatão dos Guararapes e, em maior número em Recife, no qual foram contabilizadas 13 situações.

Colomer e Camps (2002) afirmam que a modalidade de *leitura silenciosa* rompe com a tradição escolar de que a boa leitura era aquela em que o texto era oralizado sem erros. Em contrapartida, Solé (1998) anuncia que justamente a modalidade de leitura silenciosa é a que, por proporcionar uma experiência individual e interna, favorece a possibilidade de extrair informações do texto e a construção de sentidos.

Citamos, também, a modalidade de *leitura de escolha pessoal*, que, segundo Bräkling (2019), é um modelo de livre escolha, na qual o aluno seleciona o que quer ler e o faz - individualmente. É uma prática que possibilita a construção de critérios de seleção e de apreciações estéticas pessoais. Mais uma vez, a pesquisa de Morais *et al* (ibidem) nos oferece dados importantes, visto que seu estudo identifica que essa modalidade de leitura é praticamente inexistente nas salas de aulas observadas. Só houve uma ocorrência da leitura livre pelos alunos na cidade de Camaragibe e uma na no Recife. No município de Jaboatão dos Guararapes, ela não aconteceu em nenhum momento.

Há um tipo de modalidade que, segundo Kleiman (2002) e Colomer e Camps (2002), pode inibir os estudantes. Trata-se da *leitura feita em voz alta pelo aluno*. Essa categoria, segundo as autoras, constrange os estudantes, principalmente aqueles que estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em muitos casos, é realizada para aferir a capacidade de ler das crianças, sendo justificada por alguns docentes, sob o argumento de que é possível perceber se elas estão entendendo o texto. No entanto, para Kleiman (ibidem, p. 21) “...é mais fácil perder o fio da história quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando lemos em voz alta”.

Nesse sentido, Porto (2011) esclarece que, se trabalhada da forma adequada, essa modalidade de leitura assume um papel importante na comunicação oral, transmitindo o que o texto quer dizer a um receptor. Uma sugestão da autora para contemplar as características individuais de cada estudante, é que, nas aulas, seja feita uma leitura silenciosa precedente à leitura em voz alta pelos alunos, para alcançar aqueles que ainda não leem com proficiência.

Por fim, a leitura coletiva é definida por Miguel *et al*, (2012) como típica de sala de aula, sendo condicionada à supervisão do professor. Dauster (2003) e Resende (2011) a definem como uma leitura que estabelece uma relação entre oralização e leitura, em que ocorrem comentários feitos por alunos e professores, com a finalidade de facilitar a construção do significado e a descoberta do sentido do texto. No entanto,

para essa pesquisa, o conceito de leitura coletiva que trazemos é um pouco diferente desse citado, pois conceituamos esse tipo de leitura como aquele em que as crianças leem um texto simultaneamente e em voz alta.

Nessa direção, ainda na discussão sobre estratégias para ajudar no processo de compreensão de textos, diversos autores (SOLÉ, 1998; SERRA e OLER, 2003; GIROTTTO e SOUZA, 2010; MIGUEL *et al* 2012), argumentam a favor do ensino das estratégias de leitura. Segundo Solé (1988, p. 59), elas são definidas como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Em outras palavras, a autora vê as estratégias de leitura como *conteúdos de ensino que precisam* ser trabalhados pelo professor, pois os alunos não as aprendem sozinhos. Sendo conteúdos de ensino, concluímos, portanto, que merecem o mesmo status que outros eixos de aprendizagem no momento de planejar, de ensinar e avaliar.

Solé (1998), argumenta que, através do emprego das referidas estratégias, o leitor pode planejar sua leitura, administrá-la, localizar-se e controlar as tomadas de decisões. Cabe ao professor contribuir para que os alunos criem recursos para estabelecer relações necessárias à compreensão, aprofundando o que lê, detectando e compensando possíveis falhas que possam ocorrer no processo.

Dessa forma, para ler e utilizar estratégias de leitura adequadamente, o leitor necessita receber instruções que serão oferecidas pelo professor numa ação colaborativa<sup>13</sup>, nesta direção, para Girotto e Souza (2010, p. 53),

O professor precisa planejar e definir, intencionalmente, atividades, cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se a aprendizagem de estratégias de leitura. Em outras palavras, para que possa passar da “dependência” à independência, da ação, com o auxílio do parceiro mais experiente, à feitura por si só, da mediação do outro à autonomia.

Para essas autoras, a proposta de ensino das estratégias de leitura deve ser intencional e sistemática, na qual a avaliação esteja presente para direcionar novas

---

<sup>13</sup> Ancoramos-nos no olhar vygostkyano, de que a aprendizagem é fruto da interação de sujeitos. Assim, defendemos a ação cooperativa entre os mesmos, com objetivos comuns, numa proposta de ensino colaborativo, que tem como premissa a orientação para o processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor tem papel ativo no planejamento e condução intencional de atividades com fins ao ensino das estratégias de leitura para a promoção da compreensão de textos.

ações e, se necessário, indicar novos caminhos no ensino. Essa dinâmica busca promover a autonomia dos alunos no processo de compreensão textual.

Solé (1998); Miguel *et al* (2012) e Serra e Oller (2003, p. 37), apontam que o emprego das estratégias de leitura deve ocorrer simultaneamente pelo leitor. Porém, para efeito de ensino e visando a melhor aprendizagem do aluno, o professor pode sistematizá-las numa ordem temporal, conforme seus objetivos.

O ensino da compreensão começa *antes mesmo da atividade da leitura* propriamente dita em sala de aula. É antes de iniciar a leitura que o professor precisa observar alguns itens elementares como: objetivos, motivação, revisão e atualização do conhecimento prévio, bem como estabelecimento de previsões sobre o texto e a formulação de perguntas sobre ele.

Um fator crucial ao se planejar uma aula de leitura, é *traçar os objetivos da leitura*. São eles que irão determinar o modo como o leitor se situa frente a ela, controlando a execução da compreensão do texto. A partir de Solé (1998,2003), traçaremos uma relação de alguns objetivos gerais que são muito utilizados socialmente e podem ser trabalhados na escola:

*Ler para obter uma informação precisa* – esse tipo de leitura é feito quando pretendemos localizar algum dado que nos interessa e caracteriza-se pelo fato de que, na busca de algumas informações, acontece a exclusão de outras. Por exemplo, na busca de um número telefônico numa lista ou a consulta a um jornal para descobrir o horário do cinema, a tendência do leitor é ajustar o foco para uma determinada informação e ignorar as outras. Ao mesmo tempo, é uma leitura minuciosa, para alcançar o propósito de encontrar o que se busca. A iniciativa da leitura como meio para encontrar informações precisas tem o benefício de aproximá-la de um contexto de uso real e, simultaneamente, oferecer momentos para trabalhar aspectos da leitura, como a rapidez, muito valorizada na escola.

*Ler para seguir instruções* – a leitura realizada com esse objetivo é destinada a fazer algo concreto, como ler as instruções de um jogo, a receita de um bolo ou o manual de instruções para montar um aparelho, por exemplo. Nesse caso, é fundamental compreender o texto lido para poder concluir a tarefa. Se, no caso anterior, o leitor selecionava o que iria ler, agora é imprescindível que se leia tudo para alcançar o fim proposto. Segundo Solé (1998), a leitura aqui é significativa e funcional.

Acrescente-se que as leituras para seguir instruções são uma ótima oportunidade para incentivar a metacompreensão.

*Ler para obter informação de caráter geral* - neste tipo de leitura, não há pressão por uma busca definida, nem é necessário saber detalhes do que diz o texto. Basta ter uma impressão, com ideias gerais, e pode-se dizer que é uma leitura guiada pela necessidade do leitor de se aprofundar mais ou menos nela. É uma leitura útil, produtiva e necessária para fins concretos, como, por exemplo, a elaboração de um trabalho escolar, pois antes de decidirmos ler em profundidade determinada obra, tentamos ter uma visão ampla dela. Essa leitura é muito utilizada nas escolas, principalmente em turmas de nível mais elevado e, segundo Solé (1998), normalmente não é ensinada, já que não são criadas situações que demonstrem como deve ser feita. O fomento a este tipo de leitura é essencial para o desenvolvimento da leitura crítica, em que o leitor lê segundo seus próprios interesses, portanto, deveria ocupar um lugar de maior destaque na escola, uma vez que permite que o aluno assuma sua responsabilidade enquanto leitor.

*Ler para aprender* – quando se estuda, pode-se realizar uma leitura geral do texto para situá-lo em seu conjunto e depois as ideias que ele contém serão aprofundadas (Quintanal, 2003). Neste momento, é comum elaborar resumos e esquemas sobre o que foi lido e anotar todas as dúvidas. Quando lemos para aprender, as estratégias responsáveis por uma leitura eficaz atualizam-se de forma integrada e consciente, permitindo a elaboração de significados que caracterizam a aprendizagem. Neste sentido, as orientações para a leitura e as discussões prévias podem ser muito úteis.

*Ler para revisar um escrito próprio* – é um tipo de leitura crítica, útil que nos ajuda a aprender a escrever e compreender, na qual os componentes metacompreensivos se tornam latentes. No universo escolar, a autorrevisão das redações é um enfoque integrado entre a leitura e a escrita. É muito útil para habilitar as crianças no uso de estratégias de redação.

*Ler por prazer* – a leitura por prazer é muito subjetiva, por se tratar de algo muito pessoal. O que importa neste objetivo, segundo Solé (1998), é a experiência emocional desencadeada pela leitura. É uma experiência na qual o leitor vai desenvolvendo seu senso estético e elaborando critérios próprios para selecionar os

textos que lê, assim como para avaliá-los e criticá-los. Quando feitas nos primeiros anos de escolarização, podem ajudar os alunos a despertar o gosto pela leitura.

*Ler para comunicar um texto a um auditório* – Consideramos relevante este tipo de leitura por estar relacionada às práticas de oralidade, papel que também compete à escola promover, uma vez que os gêneros da fala têm aplicação direta em vários campos da vida social (SCHNEUWLY, 2004). A finalidade desse tipo de leitura é que as pessoas para as quais ela é dirigida possam compreender a mensagem emitida. Para isso, é necessário que o leitor utilize uma série de recursos: entonação, pausa, etc. Os elementos formais neste tipo de leitura são muito importantes. Por esta razão, um bom leitor, afirma Solé (1998), não irá ler em voz alta um texto para o qual não tenha compreensão.

*Ler para praticar a leitura em voz alta* – Esse objetivo de leitura é muito adotado nas escolas e, através dele, pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e entonação requerida. Estas exigências, partindo do professor, têm por finalidade a avaliação da leitura (BRANDÃO, 2006; KLEIMAN, 2011). Nestes casos, a compreensão fica situada em um nível secundário. Não se pode esperar que a atenção das crianças, principalmente nos primeiros anos da aprendizagem da leitura, possa ser dividida em iguais proporções entre construir significados e oralizar bem.

*Ler para verificar o que se compreendeu* – Finalizando essa relação de objetivos de leitura, gostaríamos de refletir sobre o fato de que, quando lemos, normalmente essa leitura implica na compreensão de um texto. Ao falarmos no uso escolar da leitura é bem comum que os alunos precisem dar conta da compreensão dos textos através de questionamentos feitos pelo professor a partir de questões orais ou escritas numa sequência que Solé (1998) recorda que habitualmente acontece da seguinte forma: leitura/perguntas/respostas, onde se lê para depois responder a perguntas feitas pelo professor. Dependendo das características, esse tipo de trabalho pode ir justamente de encontro com o propósito de almejamos, construir sentidos.

Outra estratégia a ser seguida antes da leitura é estimular a *motivação* dos alunos. Nesse tópico, apesar de estarmos falando sobre as estratégias a serem empreendidas antes da leitura, a motivação deve ocorrer durante todo o processo. Sobre essa questão, Miguel *et al.* (2012) pressupõem três fases: deliberativa, volitiva e avaliativa.

A deliberativa está relacionada à motivação inicial que encoraja o sujeito a ler, que pode ser um desejo dele próprio ou uma razão ligada à fatores externos. Transposta essa fase, quando a leitura já foi iniciada, começa a etapa volitiva, ou seja, momento em que as circunstâncias que deram início ao processo podem ser enfraquecidas. É a hora em que o mestre pode e deve cuidar para que os alunos mantenham os compromissos com as metas iniciais e não percam o foco da leitura.

Por sua vez, a última etapa é chamada avaliativa, que corresponde ao momento em que o indivíduo constrói uma autoimagem a respeito do seu desempenho na leitura. A composição dessa auto imagem se dá pelo olhar que o leitor tem de si próprio, bem como do olhar que as pessoas lançam sobre ele, como por exemplo, a percepção do professor. Assim, verificamos que em algum momento, a motivação está ligada às relações afetivas que se estabelecem com a leitura. Essa constatação exalta o papel do professor na construção dessas autoimagens, através de posicionamentos que possam gerar segurança e esperança aos alunos.

De forma semelhante, para Kleiman (2002, p.92), a motivação é um processo que

(...) se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação.

Logo, compete ao professor cuidar para que os alunos mantenham o compromisso com as metas da leitura, garantindo o controle motivacional, reforçando o quão atrativa a atividade pode ser, antecipando as vantagens de se alcançar aquela meta, observando os sentimentos dos estudantes através da sua experiência emocional e normalizando os sentimentos que podem gerar insegurança, ao criar empatia (MIGUEL *et al.*, 2012).

Gerenciar os *conhecimentos prévios* dos alunos é uma estratégia que se destaca para o ensino da compreensão leitora. Afinal, se ele não possui conhecimentos pertinentes sobre o assunto do texto, dificilmente irá entendê-lo. Muito provavelmente, se o sujeito não compreende a leitura, é porquê não possui o mínimo de conhecimentos prévios sobre o texto ou até possui, mas pode acontecer de o material a ser lido não oferecer pistas que permitam recorrer a eles. O professor deve

entender que os conhecimentos prévios dos alunos são heterogêneos. Como são norteadores da compreensão, podem influenciar diferentes interpretações de um mesmo texto na sala de aula. Portanto, é dever do docente administrar essa questão ao resgatar os conhecimentos prévios no momento da leitura, não permitindo que as compreensões se distanciem do sentido do texto.

Uma quarta ação a ser ensinada nas aulas de leitura é a *antecipação de sentidos*. Essa estratégia está intimamente relacionada à estratégia anterior, pois as ideias, crenças, conhecimentos e experiências que fazem parte dos conhecimentos prévios do leitor, irão embasar as hipóteses (antecipações) pessoais, que lhe permitirão a construção de conexões entre o que lê e suas expectativas (Brandão, 2006).

*Elaborar inferências* é outra estratégia a ser vivenciada antes da leitura. Para que seus alunos possam inferir, os professores podem ensinar-lhes sobre como se portar diante da leitura, elencando as dicas que cada texto apresenta, auxiliando a combiná-las com seus conhecimentos prévios e estabelecendo expectativas do que vai acontecer ou sobre qual informação o texto trará. Girotto e Souza (2010), apontam que isto pode envolver conhecimentos sobre o vocabulário ou a sobre a organização do texto.

Cientes da necessidade de lançar mão dos conhecimentos prévios para a compreensão e das habilidades cognitivas envolvidas na produção de inferências, Canton (2017) realizou uma pesquisa com 37 crianças de turmas do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, na Rede Municipal de Encantado – RS. O total de crianças foi dividido em dois grupos e um deles, o grupo experimental, participou de quatro sessões de intervenção, que consistiam na leitura de textos combinados com questionamentos inferenciais escritos e orais.

Os resultados revelaram que, dentre os três tipos de conhecimentos prévios apresentados por Kleiman (2002), que são: conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo, o último foi o mais utilizado pelas crianças. Esse resultado sugere a necessidade de um maior investimento dos professores no ensino dos outros tipos de conhecimentos prévios, devido a sua relevância para a elaboração de inferências.

Após os cuidados adotados pelo professor nos momentos que antecedem o ato de ler, é realmente *durante a leitura* que se dá o maior esforço tanto do leitor quanto do professor, para ensinar. Nesse contexto, em consenso, Solé (1998), Girotto e

Souza (2010), Brandão *et al.* (2013) e Lopez e Tapia (2016), partilham de algumas ideias sobre as ações didáticas e pedagógicas que o docente pode adotar nesse momento. Esses autores advogam a favor de um ensino compartilhado, no qual as estratégias de leitura são distribuídas entre o professor e seus alunos, em “situações conjuntas, destinadas a compartilhar o conhecimento – em que se aprende a utilizar toda uma série de estratégias que deverão fazer parte da bagagem do estudante, para que ele possa utilizá-la de maneira autônoma” (Solé, 1998, p. 117).

Ou seja, a postura do professor frente ao ensino da leitura deve ser a de ajudar o aluno a aprender as estratégias de leitura num processo colaborativo, dotando-o de recursos para que se torne um leitor autorregulado. Suas intervenções devem ser ajustadas às complexidades, sabendo que em alguns momentos as interferências serão necessárias, mas em outros, não.

Quanto às habilidades necessárias ao leitor para atingir uma compreensão satisfatória, Solé (*ibidem*) afirma que existe um acordo entre alguns estudiosos da área, como Van Dijk (1993) e Palicsar e Brown (1999), por exemplo, sobre as estratégias que devem ser promovidas em atividades de leitura compartilhada: formular previsões sobre o texto lido, formular perguntas sobre o que foi lido e esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto. Desenvolver essas estratégias de leitura “durante a leitura”, naturalmente incorre no resgate das estratégias abordadas anteriormente, num movimento de ir e vir.

Partilhamos também de uma estratégia didática apregoada por Brandão *et al.* (2013), que são as conversas sobre o texto. Elas parecem-nos interessantes, por auxiliarem no desenvolvimento das perguntas sobre o que foi lido e esclarecerem possíveis dúvidas, conforme indica Solé (1998, 2003). Nesse sentido, a autora alerta que o professor deve planejar essas conversas para evitar que aconteçam de forma improvisada e não correspondam ao propósito inicial. No mais, o mestre deve saber que precisa estar disponível para ouvir seus alunos, aproveitando o momento para perceber se eles estão entendendo o texto ou não.

Naturalmente, os alunos podem sentir dificuldades na compreensão, acarretadas por diversos motivos. Nessas ocasiões, pode acontecer de, automaticamente, o professor corrigir ou auxiliá-los. Sobre isso, Solé (*ibidem*) alerta que é necessário ter cautela e oferecer a ajuda quando for realmente necessário, de modo que o aluno não se acomode, deixando de tomar o controle sobre sua leitura.

Após a leitura, Solé (1998) e Girotto e Souza (2010) elencam como principais estratégias: identificar a ideia principal de um texto, elaborar resumos e lançar perguntas aos alunos para auxiliar a compreensão textual.

Para as autoras acima mencionadas, identificar a ideia principal de um texto é condição para que um leitor possa aprender mais e realizar uma leitura crítica e autônoma, pois, geralmente, considera-se uma forte relação entre a percepção da ideia principal e a compreensão global do texto.

Nesse contexto, é importante refletir sobre algumas práticas adotadas pelos professores nas aulas de leitura, pois, muitas vezes, por saber pouco sobre o processo de ensino da compreensão de leitura, o docente solicita aos alunos que “identifiquem a ideia principal de um texto” (SOLÉ, 1998, 2003), sem se dar conta que esse tipo de atividade não é um ensino dessa estratégia, mas uma atividade avaliativa.

Para encontrar a ideia principal, as crianças precisam saber primeiro para que ela vai servir e devem fazer associações entre seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios. Para executar essa tarefa, é salutar utilizar algumas regras que são sugeridas por alguns autores (VAN DIJK, 1983): regras de omissão ou supressão (conduzem o aluno a diferenciar e eliminar as informações triviais ou redundantes); regras de substituição (nelas se integram fatos e informações em conceitos supra ordenados/superiores); regra de seleção (levam a identificar a ideia no texto, caso ela esteja explícita) e, ainda regra de elaboração (a partir delas se constroem a ideia principal). Importante esclarecer que, apenas informar as regras mencionadas às crianças não é bastante para que elas possam utilizá-las.

Outra estratégia a ser realizada após as leituras, segundo Solé (1998, 2003) e Girotto e Souza (2010) é a elaboração de *resumos* ou sínteses como um importante recurso. Em princípio, Solé ressalta a relevância de se conhecer a macroestrutura do texto para se elaborar um resumo pois, a partir dela, é possível que se tenha uma ideia global do significado do texto, embora cada leitor poderá elaborar sínteses diferentes de um mesmo texto com base nas macrorregas (regras gerais e convencionais sobre a estrutura textual).

Como dito, elaborar um resumo exige a localização das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios. Quando essas relações não se manifestam, deparamo-nos com um conjunto de frases justapostas, com um escrito desconexo, confuso e sem profundidade, no qual dificilmente se reconhece o significado do texto do qual

procede. No entanto, quando o leitor consegue estabelecer uma boa conexão, o resumo pode ser mais profundo, inclusive extrapolando as informações do texto.

Outro tipo de estratégia a ser posto em prática após a leitura são as *perguntas para ajudar a compreender o texto*, de forma oral ou escrita. Esse recurso pode e deve ser adotado pelos professores, mas também é visto facilmente nos livros didáticos de Língua Portuguesa (Solé, 1998). Ocorre que muitas vezes é que esta atividade, que em princípio pode parecer se tratar do ensino da compreensão, tem somente a finalidade de avaliar as crianças. Para Solé (ibidem) e Lopes e Tapia (2016), a estratégia de promover questionamentos tanto orais quanto escritos, bem como ensinar ao aluno a se autoquestionar, deve ser bem usada para não se prestar inadequadamente apenas para a avaliação. Todavia, inferimos que, muitas vezes, o professor não tem consciência disso.

Na busca de ensinar ao aluno a formular questões para serem feitas depois da leitura, um primeiro passo é identificar o tema e a ideia central, de modo que as ações que visam a compreensão do leitor estejam conectadas em todas as etapas da leitura. Entretanto, muitas vezes, as perguntas propostas nos livros ou pelos professores não focam a ideia central do texto, buscando apenas detalhes outros que farão o leitor guiar sua atenção à procura de estratégias para respondê-las, distanciando-se do núcleo, afastando a possibilidade de elaborar uma compreensão plausível.

Reiteramos aqui a atenção que o docente precisa direcionar ao planejamento da seção de perguntas. Importante frisar que cada questionamento tem uma finalidade e atinge objetivos distintos (SOLE, 1998; 2003). A autora classifica perguntas da seguinte forma: a) *perguntas de resposta literal* – são perguntas, cujas respostas estão explícitas no texto. Através delas, o professor não consegue identificar se o aluno entendeu realmente o texto, uma vez que as respostas estão evidentes nele. b) *Perguntas para pensar e buscar* - são aquelas que exigem que o leitor realize inferências e c) *Perguntas de elaboração pessoal* – Esse tipo de pergunta necessita do texto como referência, mas a resposta não pode ser deduzida nele. Nesse caso, exigem a intervenção/ conhecimento do leitor.

Tanto as perguntas para pensar e buscar, quanto as perguntas de elaboração pessoal exigem que o leitor relacione informações do texto com seus conhecimentos prévios e gere inferências, obrigando-o a elaborar uma compreensão global do texto, extrapolando-o.

No tocante à atividade de realizar perguntas para auxiliar no ensino da compreensão, identificamos num estudo realizado por Porto (2017), o uso muito frequente de perguntas feitas oralmente pelo professor. O estudo em questão teve por objetivo analisar as relações entre concepções e práticas de ensino e de avaliação da compreensão de leitura no último ano do Ensino Fundamental, tendo como sujeito de pesquisa um professor do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Camaragibe (PE).

Como coleta de dados, a pesquisadora fez uso de observações da prática do professor, entrevistas semiestruturadas com ele e análises dos seus planejamentos voltados para o ensino e a compreensão de texto. Além disso, houve encontros entre o docente e a pesquisadora para o planejamento de atividades a serem aplicadas na sala de aula.

Porto (2017) identificou que, em diversas aulas, o mestre lançava mão de perguntas orais para que os alunos pudessem resgatar conhecimentos relativos aos textos lidos e, assim, estabelecerem relações entre eles. Ademais, a análise indicou que a preferência do docente por perguntas orais se deu na medida em que, através dessa atividade, ele teve a chance de intervir imediatamente, esclarecendo dúvidas ou formulando outras questões para levá-los a refletir mais profundamente sobre os textos. As perguntas ajudaram ao professor a gerar um conhecimento mais consistente sobre o que o aluno sabia, podendo criar elementos para a avaliação da compreensão leitora.

Na próxima seção, abordaremos o resultado da busca acerca do direcionamento dos estudos sobre a leitura e a compreensão de textos que têm sido realizadas no Brasil, nos últimos anos.

### 3.2 O QUE APONTAM AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DA LEITURA E DA COMPREENSÃO DE TEXTOS NO BRASIL

Nessa subseção, trouxemos alguns estudos que apontam os rumos que o ensino da leitura e da compreensão de textos têm tomado no Brasil. No que tange ao ensino da leitura, constatamos que, de modo geral, há uma ambivalência nas práticas docentes reveladas nessas pesquisas.

Por um lado, identificamos estudos em que as práticas docentes privilegiam um ensino voltado para o processo de decodificação de signos linguísticos em detrimento da construção de sentidos, Por outro lado, localizamos estudos que apontam para um esforço por parte dos professores de oferecer aos seus alunos estratégias didáticas que suplantem as dificuldades existentes, buscando meios para levá-los a ler e compreender textos com proficiência.

Dentre as pesquisas que revelaram práticas docentes que priorizavam um ensino voltado à decodificação, apontamos primeiramente a investigação de Alves (2012), realizada em uma escola da Rede Municipal da cidade de Campina Grande – PB, que teve por objetivo investigar as concepções docentes e estratégias de ensino de leitura adotadas por duas professoras do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Após aplicar questionários às docentes e observar 20 aulas de leituras em suas turmas, a pesquisadora constatou que, naquele contexto, a leitura no âmbito escolar restringia-se a um processo de decodificação, em detrimento de um processo ativo de construção de sentidos. Verificou-se que os professores adotavam o uso exagerado de perguntas que requeriam das crianças respostas muito superficiais, ao invés de questionamentos inferenciais que os levassem a pensar. No capítulo III desse estudo, versamos sobre o papel do professor na elaboração de perguntas inferenciais que levem o aluno a uma compreensão profunda do texto. É justamente esse tipo de questionamento que pode conduzir as crianças a sair da superficialidade na leitura, compreendendo-a de forma global e extrapolando-a.

Um segundo estudo, empreendido por Roberto (2014), realizado na cidade de Caturité, também no Estado da Paraíba, objetivou verificar se as estratégias de leitura eram ensinadas ou não por professoras dos 3º, 4º e 5º do Ensino Fundamental. Para tal, inicialmente, a pesquisadora entrevistou cada uma delas e observou três aulas com ênfase na leitura.

Os resultados das observações apontaram para o fato de que as docentes não possuíam conhecimentos sobre as estratégias de leitura e que, ao fazerem uso delas, era de modo intuitivo. Nas aulas de leitura, a prática recorrente consistia em uma sequência de leituras silenciosas, leitura em voz alta feitas pelas professoras e em muitas leituras individuais com ajuda. Segundo Roberto (ibidem), não houve investimento em situações que levassem os alunos a refletir sobre os textos. Por essa

razão, a pesquisadora criticou as estratégias didáticas vistas, pois não exploravam a compreensão leitora e visavam principalmente ensinar a fluência.

A respeito de um ensino que prioriza a fluência, a partir do que vimos até aqui, é possível entender que a decodificação é uma habilidade cognitiva necessária à compreensão, contudo, a decodificação tem um percurso próprio, que não pode ser tomado como sinônimo de compreender um texto (OAKHILL e CAIN, 2011).

Em seguida, ainda como parte da metodologia, Roberto (ibid.) promoveu 5 encontros com as docentes, para estudos e discussão sobre as estratégias de leitura de Solé (1998) e fez mais 3 observações de aulas com foco em leitura com o objetivo de investigar se após os encontros, os conhecimentos adquiridos pelas professoras iriam influenciar no modo como orientavam seus alunos em sala de aula.

Após os encontros para estudos, quando questionadas sobre o impacto da formação em suas práticas docentes, elas afirmaram que as reuniões tinham contribuído para ampliar seus conhecimentos em relação ao ensino da leitura e das estratégias de leitura, provocando mudanças em suas práticas e permitindo que trabalhassem de forma mais consciente.

Segundo Roberto (2014), foi possível constatar esses dados a partir das observações de três aulas que sucederam as sessões de estudo. Nessas ocasiões, a pesquisadora registrou que as professoras passaram a planejar melhor as aulas de leitura, inserindo estratégias de leituras, vistas antes, durante e depois das aulas. As professoras empregaram perguntas de três tipos: inferenciais, para resgatar os conhecimentos prévios e também literais. Além disso, houve também situações para motivar os alunos a ler.

Uma terceira pesquisa, desenvolvida por Brasil (2016), tinha o objetivo de analisar as possibilidades que a leitura, como processo, oferece para a formação de crianças leitoras em uma classe do 1º ano do Ensino Fundamental numa escola da região Sul do Estado da Bahia. Como instrumento de pesquisa, Brasil (ibidem) aplicou duas avaliações diagnósticas e 06 atividades com leitura de livros infantis.

As referidas avaliações foram elaboradas por Brasil (ibidem) e a professora, nas quais seriam lidos 06 livros de literatura infantil para as crianças, que ficavam em círculo. Nas sequências, foram considerados o gênero textual; as estratégias de leitura voltadas à compreensão e construção de representações globais do texto, compreendendo momentos definidos metodologicamente como antes, durante e depois da leitura. Essas atividades tiveram o propósito de oportunizar ao aluno

conhecimentos para antecipar textos, elaborar inferências e estabelecer relações entre as partes deles para conseguir uma representação global do mesmo.

Segundo Brasil (ibidem), a pesquisa possibilitou a reflexão da professora, que reconheceu que sua prática estava centrada na decodificação e lhe trouxe a complementaridade do conhecimento da linguagem numa perspectiva de letramento. Sob a perspectiva dos alunos, a experiência lhes permitiu que dessem continuidade ao seu desenvolvimento enquanto leitores, num processo imprescindível para que tivessem consciência daquilo que estavam pensando e, assim, pudessem utilizar estratégias de leitura metacognitivas que o ajudassem a compreender o texto.

As três pesquisas citadas (ALVES, 2012; ROBERTO, 2014 e BRASIL, 2016), apontaram, portanto, para um caminho em que as ações pedagógicas estão focadas para um ensino da leitura que privilegia a decodificação, sem que essa esteja associada a estratégias de compreensão. De acordo Stothard (2004), para alguns professores, é bem comum considerar exclusivamente a capacidade de leitura das crianças a partir de suas habilidades para reconhecer palavras.

No entanto, nos estudos de Roberto (ibidem) e de Brasil (ibidem), foi constatado que, após as intervenções das pesquisadoras, houve uma mudança nas práticas das professoras, situação que pode sugerir que suas concepções talvez tivessem raiz em sua formação inicial, que possivelmente lhes deu uma visão de que um bom leitor é simplesmente aquele que tem boa fluência.

Sobre a decodificação, consideramos importante lembrar que essa é uma das habilidades básicas – e necessárias - ao processo de compreensão de leitura. Pois, se o leitor não souber decodificar facilmente o texto, o esforço dispendido por ele será tão extenso que não conseguirá alcançar a compreensão. No entanto, restringir a leitura a um mero processo de decodificação, não ajuda a construir um leitor formador de sentidos. Por essa razão, defendemos nessa pesquisa que, para além de ensinar a decodificar, o professor deve planejar em suas aulas o ensino de estratégias de leitura que ajudem seus alunos a se tornarem leitores que entendem o que leem, que tenham objetivos e responsabilidade com o que estão lendo.

Numa outra direção, identificamos duas pesquisas (DOURADO, 2017; FERREIRA, 2017) que, ao tratarem da questão do ensino da leitura na escola, apontaram para um empenho dos professores em estabelecer estratégias didáticas que favorecessem o seu ensino, visando proporcionar aos alunos meios que os levem a ler e compreender textos com proficiência.

Primeiramente, a pesquisa de Dourado (2017), buscou investigar o tratamento dado às heterogeneidades de leitura e escrita por duas professoras do 2º ano na rede municipal de ensino de Camaragibe. Para tal, a pesquisadora observou 12 aulas dessas docentes, além de entrevistá-las e aplicou diagnoses pré e pós testes com os alunos.

Dourado (ibidem) verificou que houve uma evolução no desenvolvimento das crianças sobre o SEA e, no que tange à leitura, um dos nossos objetivos nessa pesquisa, foi constatado que os alunos avançaram na leitura de palavras e textos, a partir de um trabalho que contemplava diferentes esquemas de ações para ensinar, marcado pela diversidade de modalidades de leitura: atividades coletivas, em grupos e atendimento individual com foco nas dificuldades dos estudantes. Baseados em Solé (1998); Bräkling (2004); Girotto e Souza (2010) e Lopes e Tapia (2016), concluímos que as professoras investigadas, ao investirem nesse tipo de estratégia didática, buscam formar leitores autônomos.

A segunda pesquisa que indicou práticas eficientes para o ensino da leitura foi desenvolvida por Ferreira (2017) e realizada em uma escola da Rede Municipal de Imperatriz (MA). A pesquisadora objetivava investigar as potencialidades e os limites que o professor do ciclo de alfabetização tem encontrado para o desenvolvimento de aprendizagens mediadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

A partir da análise do Projeto Político Pedagógico, do plano de ensino e de observações de aulas de uma professora, Ferreira (ibidem) verificou o enfoque sobre as teorias digitais da informação, dado que foi cruzado com o discurso da professora na entrevista, bem como nas aulas de leitura observadas, nas quais o uso de recursos didáticos dessa natureza foram utilizados. Nessas ocasiões, verificou-se que nas situações de ensino, os computadores foram usados como ferramentas para inclusão e mudanças.

Ferreira (2017) identificou duas atividades que visavam explorar o ensino dos gêneros textuais quadrinhos e convite. Entretanto, foi verificado que a quantidade reduzida de equipamentos se configurou uma situação limitante, impossibilitando a formação de pequenos grupos de crianças. Ainda assim, a professora não desanimou e a reação das crianças às atividades foi positiva, pois demonstraram ter gostado muito delas. A pesquisadora constatou a força que os recursos tecnológicos possuem do ponto de vista motivacional para incentivar as crianças a ler. O resultado dessa

pesquisa, com relação ao nosso objeto de estudo, nos leva a perceber diversas possibilidades para incentivar e facilitar o ensino da leitura frente às heterogeneidades de aprendizagem.

Com relação ao segundo descritor, o ensino da compreensão leitora, localizamos estudos que indicam que os pesquisadores vêm crescentemente lançando o olhar aos processos inerentes à compreensão textual pelos quais passam os alunos (OLIVEIRA, 2012; MATHEUS, 2016; GONÇALVES, 2016; CANTON, 2017), bem como têm se debruçado para entender quais concepções têm o professor sobre o ensino da compreensão leitora e quais são as práticas docentes empreendidas para o seu ensino (BRANDÃO *et al*, 2013; CAMPOS, 2014; PIOZEVAN, 2017).

Nesse sentido, Oliveira (2012) desenvolveu uma pesquisa com o propósito de identificar e analisar as estratégias utilizadas por crianças em fase de construção da leitura fundamentada na interação com instrumentos de avaliações em larga escala. No caso, a prova do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), feito no Estado do Ceará.

Participaram da pesquisa 70 crianças de duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal da cidade de Maracanaú – CE, que haviam sido submetidas à prova PAIC no ano de 2011.

Oliveira usou como instrumentos para coleta de dados os resultados da própria prova PAIC e um teste elaborado nos moldes da referida avaliação em larga escala, incorporando as mesmas habilidades e competência em leitura, ou seja: leitura de frases, localização de informações explícitas e implícitas em um texto, reconhecimento de finalidade textual e reconhecimento do assunto do texto. Esse teste foi respondido pelos alunos junto à pesquisadora, para que eles fossem explicando os procedimentos que estavam adotando.

Os dados revelaram que houve inconsistências no desenvolvimento de algumas crianças com relação aos resultados da Prova PAIC e o teste desenvolvido pela pesquisadora. Por exemplo, alguns alunos apontaram um bom desempenho na avaliação em larga escala, o que levou à construção de um diagnóstico positivo de leitura. Já no teste elaborado por Oliveira (2012), os resultados não correspondiam aos resultados da Prova Paic e as crianças não sabiam explicar porque estavam assinalando determinada questão. Sendo assim, a pesquisadora categorizou os resultados em dois grupos: criança com diagnóstico correlacionado e não

correlacionado. Ao conversar com os alunos, percebeu que o acerto ou erro poderia estar ligado a outros fatores, sem fazer alusão à habilidade em si.

Assim, Oliveira (2012) concluiu que crianças leitoras de frases nem sempre leem palavras e que, dentre as habilidades de compreensão de textos avaliadas, aquelas que os alunos apresentaram maior dificuldades foi o reconhecimento de assunto no texto. Além disso, percebeu que o conhecimento prévio e os vínculos afetivos podem influenciar as respostas das crianças, visto que elas se sentem mais motivadas a ler e compreender textos, cujos temas lhe proporcionem prazer.

A pesquisa desenvolvida por Matheus (2016) objetivou buscar possíveis relações entre compreensão de leitura, as estratégias de aprendizagem e o perfil motivacional para aprender de alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal do interior do Paraná. Para tal, aplicou um teste do tipo cloze a 309 crianças para investigar a compreensão de leitura delas.

Além do teste cloze, a pesquisadora aplicou junto aos alunos questionários contendo uma escala de estratégias de leitura para que eles assinalassem três tipos de alternativas. A primeira indicava ausência de estratégias metacognitivas. A segunda designava a presença de estratégias cognitivas e, a última, apontava a presença de estratégias metacognitivas.

Também foram feitos questionários para investigar as razões que motivam os alunos a aprender. Nos formulários, eles deveriam marcar opções que continham três tipos de motivação: extrínseca, identificada e intrínseca.

Os dados revelaram que, no teste cloze os alunos obtiveram uma média 56% de acertos. De acordo com os critérios da pesquisadora, eles estavam no nível instrumental de compreensão leitora. Isso significa dizer que faziam construção de sentidos, compreendiam o que liam, bem como usavam meios e aparatos metodológicos para a realização e obtenção de êxito na leitura.

A pesquisadora verificou que as crianças não utilizaram estratégias metacognitivas para ler. Dessa forma, ela os considerou “*medianamente estratégicos*”. O estudo apontou ainda que os alunos participantes da pesquisa compreendem melhor o que leem e utilizam mais estratégias de leitura no decorrer dos seus estudos. E, à medida que avançaram, ficaram mais motivados a aprender. Esse estudo revela a relação entre a fragilidade em compreensão textual e a ausência do emprego de estratégias metacognitivas presentes nas diagnoses dos estudantes.

Uma terceira pesquisa identificada por nós foi a de Gonçalves (2016), desenvolvida numa escola da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza, que analisou o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas em leitura de alunos no 1º ano e o papel da compreensão leitora no desenvolvimento em Português e Matemática de alunos do 3º e 5º anos.

Nesse estudo, a pesquisadora empregou como instrumentos de pesquisa questionários nos quais as crianças deveriam identificar algumas estratégias que elas usavam para ler. As opções eram: tem tudo a ver comigo, tem alguma coisa a ver comigo e tem pouco a ver comigo. Assim, Gonçalves poderia entender o que as crianças pensavam ou sentiam quando estavam lendo, em momentos de estudos ou no tempo livre.

Outros instrumentos usados nessa pesquisa foram um teste para a leitura na turma do 1º ano e os resultados da Prova do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), da cidade de Fortaleza.

Os dados revelaram que 60% dos alunos da turma do 1º ano obtiveram médias altas em compreensão de leitura. Essas crianças apontaram no questionário que para ler, adotavam como estratégias a identificação da ideia principal do texto, escolhiam um bom local para ler, prestavam atenção ao título e refletiam sobre o conteúdo do que seria lido. Além disso, procuravam um local iluminado e silencioso e memorizavam as ideias principais do texto.

Já a maioria (56%) das crianças do 3º e do 5º ano, obteve desempenho médio em leitura. A pesquisa apontou que, como estratégias para a leitura, as crianças procuravam um local iluminado para ler, prestavam atenção ao título, imaginavam do que se tratava o texto e procuravam no dicionário o significado de palavras não familiares. Assim, a pesquisadora verificou uma correlação significativa entre o desempenho escolar e a compreensão leitora.

Uma quarta pesquisa desenvolvida com o propósito de compreender os caminhos traçados pelos alunos para entender um texto escrito, foi realizada por Canton (2017), que investigou as atividades cognitivas envolvidas na leitura e na produção de inferências de 37 crianças, matriculadas em duas turmas de uma escola do 3º do Ensino Fundamental na cidade de Encantado (RS). Vale salientar que uma dessas salas foi o grupo controle e a outra o grupo experimental.

Nas duas turmas, a pesquisadora aplicou dois testes diagnósticos (pré e pós teste) e apenas no grupo experimental houve uma intervenção de Canton (2017), feita

através de 04 sessões de leituras de textos combinadas com questionamentos inferenciais orais e escritos.

As intervenções demandavam das crianças a capacidade de gerar inferências e, no caso dos questionamentos orais, a pesquisadora audiogravou as falas delas ao resolverem problemas para que, através dos dados produzidos, fosse possível investigar os processos cognitivos do leitor durante a leitura.

As conclusões dessa pesquisa apontaram que houve um progresso das habilidades para responder questões inferenciais nas duas turmas, sendo que o grupo experimental apresentou um avanço um pouco melhor. Os dados revelaram também que os leitores iniciantes nem sempre são capazes de realizar inferências globais, que exigem a criação de um modelo mental formado pela integração de partes de um texto distantes entre si. Dentre os três tipos de conhecimentos cognitivos apresentados por Kleiman (2011), ou seja, linguísticos, textuais e conhecimentos de mundo, o conhecimento global foi o mais usado pelas crianças.

Enfim, concluímos que os resultados das pesquisas abordadas se entrecruzam e se complementam no sentido de fornecer informações que levem à compreensão de como funcionam o pensamento e a ação da criança ao ler e entender um texto, podendo auxiliar os professores a planejar suas aulas de leitura.

A pesquisa de Matheus (2016), por exemplo, coincide com as conclusões de Canton (2017), ao detectarem as habilidades cognitivas ou metacognitivas são mobilizadas ou não pelos alunos para compreender textos. A primeira identificou que crianças em séries iniciais têm dificuldades em usar habilidades metacognitivas, enquanto que a segunda aponta que dentre as habilidades cognitivas, os conhecimentos de mundo foram os mais usados pelos alunos para compreender os textos.

De modo semelhante, o estudo de Matheus traz dados que se aproximam dos resultados de Gonçalves, haja vista que a primeira pesquisa aponta que quanto mais avançados são os conhecimentos das crianças em leitura e compreensão, mais motivadas ficam, o que facilita a aprendizagem. Já Gonçalves identificou que o bom desempenho escolar dos alunos nos testes está vinculado a um bom nível de compreensão leitora dos alunos.

Outros estudiosos (BRANDÃO *et al*, 2013; CAMPOS, 2014; PIOZEVAN, 2017) buscaram identificar e compreender as ações dos professores em sala de aula no sentido de favorecer a aprendizagem da leitura e compreensão leitora nos alunos.

Essas pesquisas apontaram direcionamentos distintos: as duas primeiras revelaram práticas docentes exitosas, realizadas a partir da exploração de gêneros textuais normalmente pouco utilizados e no uso mais funcional do livro didático para ensinar a ler e compreender. Entretanto, a pesquisa de Piozevan apresenta concepções docentes limitadas acerca da leitura, em que elas não concebem esse eixo da Língua numa perspectiva sociointeracionista, baseando-se apenas no ensino do SEA.

A pesquisa de Brandão *et al* (2013), teve por objetivo analisar situações de conversa sobre textos escritos em duas salas do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As situações foram extraídas de uma sequência didática planejada para o ensino do gênero reportagem.

Nessa pesquisa, duas professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife foram convidadas a participar de encontros para estudos, aonde iriam elaborar um planejamento a ser implementado em sala de aula, com um grupo de estudos em linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Os dados revelaram que as crianças gostaram de ouvir a leitura do gênero textual reportagem, estiveram atentas e interagiram com as professoras, num momento de produção de sentidos. Para as autoras, ficou evidente a necessidade de ensinar a compreensão de textos escritos desde muito cedo, sendo necessária a reflexão sobre essa questão em cursos de formação inicial e continuada.

Já Campos (2014), se propôs a investigar como ocorria a prática docente no que diz respeito à utilização do livro didático como recurso para atividades de leitura em duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental no município de Camaragibe (PE). Como procedimentos metodológicos, a pesquisadora analisou os livros didáticos usados pelas professoras, adotados pela rede de ensino, entrevistou as docentes participantes da pesquisa e fez 10 observações em cada sala de aula.

Os dados indicaram que, para o ensino da leitura, o livro didático foi usado com frequência em atividades nas quais as mestras extrapolavam os comandos deles e acrescentavam outras estratégias de leitura para aprofundar a compreensão leitora, tendo como destaque as perguntas para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos.

Apontando para um caminho diferente das duas pesquisas anteriores, o estudo de Piozevan (2017), foi desenvolvido com o objetivo de analisar a percepção que os professores alfabetizadores têm do processo de construção do leitor proficiente. Para tal, convidou 18 professores do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas da

cidade de Itapevi – SP a responderem um questionário que foi elaborado a partir da matriz de referência da ANA, baseando-se na escala de proficiência em leitura.

Verificou-se que os docentes não veem como prioridade o ensino de estratégias sistemáticas de leitura, pois priorizam o ensino do SEA, sem incluir paralelamente a variedade de gêneros que circulam socialmente. Para a autora, esse fato se evidencia pelo fato de os docentes não considerarem a importância do trabalho com textos em outras disciplinas, para além da Língua Portuguesa.

Além disso, para Piozevan, os dados levaram a crer que há uma distância entre o que se espera alcançar numa avaliação como a ANA e o trabalho desenvolvido até então. A autora conclui que é fundamental que se organizem situações didáticas que privilegiem o ato de ler e procedimentos de leitura que contemplem o ensino de habilidades/capacidades.

Para finalizar a exposição de pesquisas, destacamos o estudo desenvolvido por Castanheira (2014). A pesquisa não aborda as práticas docentes para o ensino da leitura e compreensão textual, como as anteriores, mas trata do impacto da formação inicial e continuada dos professores para o ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, sendo realizada na cidade de Goiânia – GO.

Como um dos nossos objetivos nesse estudo é analisar as práticas de ensino da leitura e de compreensão leitora por professores, essa pesquisa é pertinente, porque os resultados apresentados podem elucidar as práticas docentes vistas em outros estudos da nossa revisão de literatura.

Assim, a pesquisadora propôs uma metodologia organizada da seguinte forma: Com o objetivo de analisar o impacto da formação inicial sobre o ensino da leitura, ela convidou 7 estagiárias dos 7º e 8º períodos do curso de pedagogia da Pontifícia Universidade Católica (PUC), para que eles planejassem aulas com o objetivo de desenvolver a compreensão leitora, por meio de estratégias de leitura. As turmas onde as aulas foram desenvolvidas eram da Rede Municipal da cidade de Goiânia e correspondiam ao I ciclo, com crianças entre 6 e 8 anos de idade.

Um segundo objetivo de Castanheira foi verificar o impacto da formação continuada no ensino da leitura. Para tal, ela convidou 09 professoras de uma escola da Rede Pública da cidade de Goiânia, para participar de encontros para formação que tratavam das concepções de leitura, compreensão leitora e estratégias de leitura.

Esses encontros foram promovidos pela própria pesquisadora e depois essas profissionais desenvolveram uma aula, a partir dos temas que foram estudados.

A respeito dos resultados do planejamento e da aula das estagiárias, a pesquisadora verificou que a formação inicial teve um impacto positivo, considerando que os conteúdos fundamentais que sustentam o ensino da leitura foram apresentados através dos planos de ensino, dos conteúdos sobre pesquisas educacionais, teorias da aprendizagem sociointeracionistas, nas diferentes abordagens de leitura e nas estratégias de leitura.

Quanto às professoras, os primeiros resultados demonstraram uma concepção reducionista de leitura, através de um discurso justificado pela falta de tempo para planejamento. No entanto, a pesquisadora inferia que tais argumentos encobriam a falta de conhecimentos sobre o ensino da leitura, porque, mesmo tendo formação em pedagogia e especialização *latu sensu*, não conheciam as bases epistemológicas ou psicológicas do ensino da leitura e, se conheciam, não se empenhavam com esse ensino. Segundo Castanheira, essa situação poderia ter origem na formação inicial e continuada das mestras.

Sobre essa questão, Castanheira (*ibidem*), relatou que houve uma série de limitações na participação das professoras durante o curso, decorrentes do seu trabalho, como planos de aula, correção de provas, participação na reunião de pais, elaboração de projetos didáticos que não estavam previstos no plano e chegavam como exigência da rede, atropelando as atividades, como acompanhar a saída dos alunos em teatros, excursões, formação continuada promovida pela rede de ensino, preparação de festas, etc. Isso gerava um desgaste físico que, juntando às demandas pessoais das professoras, chegava até mesmo a comprometer sua saúde.

Apesar do exposto, as evidências ao final do trabalho com as professoras, após a elaboração planejamento didático e da observação da aula, demonstraram que as docentes em formação elaboraram o referido planejamento integrado aos estudos teóricos, resgatando os conhecimentos sobre o ensino da leitura e com metodologia apropriada. Em resumo, elaboraram um plano de aula integrado aos estudos teóricos.

As análises finais revelaram resultados positivos para o ensino, ficando comprovado que docentes superaram várias dificuldades apontadas inicialmente com o ensino da leitura. Castanheira observa, porém, que não foi só a profissionalização que promoveu os bons resultados relativos ao ensino da leitura, mas sim, a capacidade de enfrentamento da realidade desses docentes.

Por fim, de forma geral, as publicações aqui apresentadas mostram que pesquisadores de vários estados e regiões brasileiras têm se empenhado em investigar a leitura e a compreensão textual, cujos dados apontam para uma mudança progressiva que parte de um ensino restritivo de leitura, nos quais predominam práticas onde se privilegia a decodificação para práticas em que se vê uma leitura voltada para a construção de sentidos. Nesse sentido, os estudos descritos mostram que os mestres têm se empenhado ao ensinar esse eixo de ensino da Língua Portuguesa, frente às limitações que podem englobar lacunas na formação inicial e continuada; ausência de recursos físicos ou, até mesmo, as condições de trabalho.

## 4 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No capítulo anterior, expusemos as bases teóricas sobre as quais nos apoiamos para realizar o presente estudo. Nesse capítulo, versamos inicialmente sobre a orientação metodológica que conduziu esse estudo. Em seguida, apresentamos os sujeitos de pesquisa e o campo de investigação. Na sequência, traçamos os instrumentos adotados para coleta de dados e, por fim, analisamos os dados da pesquisa, conforme desenvolvemos a seguir.

Com o objetivo de analisar as práticas de ensino da leitura e de compreensão leitora por professores do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas da região metropolitana do Recife e as relações no desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos de seus alunos, utilizamos nesse trabalho como modalidade de investigação a abordagem qualitativa.

Sobre a abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) e Ludke e André (2012) apresentam cinco fundamentos básicos: a) o ambiente natural como fonte direta de dados, tendo o pesquisador como elemento central (uma vez que mesmo usando instrumentos, a análise dos dados são complementadas com o seu olhar; b) É descritiva: os dados coletados são descritos detalhadamente e, em seguida, são interpretados sem a interferência do pesquisador; c) o interesse maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos: analisam-se as circunstâncias que levam os sujeitos a agir de determinada forma; d) a análise dos dados é indutiva: parte de premissas verdadeiras, para se chegar à conclusões que podem ser verdadeiras ou não; e) a primazia do significado que os sujeitos de pesquisa atribuem às situações ou a sua vida.

Nesse sentido, a partir das orientações ora mencionadas, entendemos que a nossa pesquisa se enquadra no campo da investigação qualitativa pelas seguintes razões: A priori buscamos compreender os elementos que configuram a prática docente e a complexidade do fenômeno, tendo como *lócus* o ambiente natural, ou seja, a própria escola. Além disso, a caracterização do fazer docente perpassa por saberes subjetivos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e por ações repletas de significados simbólicos.

Assim, nesse estudo lançamos mão da observação direta e da entrevista semiestruturada para a coleta de dados. Instrumentos que, nas palavras de Bodgan e Biklen (ibidem), configuram um dos elementos mais característicos da investigação qualitativa.

Por outro lado, para atingir os objetivos desse estudo, houve a necessidade de mensurar alguns dados que pudessem facilitar a compreensão dos aspectos qualitativos das práticas docentes, tais como a frequência das modalidades de leitura praticadas nas aulas, o número de habilidades relacionadas à compreensão leitora já construídas pelos alunos no momento inicial, além daquelas desenvolvidas ao longo da pesquisa. Assim, a mensuração desses dados ajudará a compreender melhor os resultados obtidos, aprofundando a discussão qualitativa.

#### 4.1 DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DE PESQUISA E DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Para a seleção dos nossos sujeitos, adotamos alguns critérios que consideramos relevantes para atingir os objetivos desse estudo: a) Serem professores efetivos da Rede Municipal; b) Terem formação superior em pedagogia e c) Terem experiência de, no mínimo, três anos, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A ideia de convidar para participar da pesquisa professores efetivos parte do princípio de que, teoricamente, estes docentes têm/tiveram acesso a formações continuadas proporcionadas pela Rede Municipal. Além disso, não sendo os sujeitos da pesquisa professores do quadro, tínhamos o risco de ocorrer uma descontinuação da nossa coleta de dados (que foi realizada em duas etapas), em função da rotatividade que experimenta o profissional ligado à escola através desse vínculo empregatício. Já a escolha de pedagogos se deu porque supomos que a formação nesse curso traz subsídios importantes para o ensino da leitura e da compreensão leitora.

O terceiro critério, ou seja, a opção por docentes que tenham experiência nos anos iniciais ocorreu em função da maior familiarização do professor com as práticas pedagógicas que promovem a aprendizagem da leitura. Para Tardif e Raymond (2000), a formação teórica por si só não satisfaz às demandas da profissão docente, necessitando ser complementada com a experiência prática, ou seja, com uma

experiência direta na função, a qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas. Em outros termos, o tempo e a experiência são, nas palavras desses autores, elementos fundamentais para dotarem o professor de conhecimentos necessários à realização de sua prática.

A partir do exposto, buscamos junto aos colegas da academia, indicações de professores que atendessem aos parâmetros descritos e aceitassem a presença do pesquisador em sua sala de aula. Assim, chegamos aos nossos dois sujeitos de pesquisa, cuja caracterização geral, apresentamos a seguir:

**Quadro 1:** Caracterização geral dos sujeitos de pesquisa<sup>14</sup>

Professor	Município em que leciona	Formação superior	Pós-graduação	Anos de docência no ciclo de alfabetização
Paulo	Recife	Pedagogia	Especialização <i>latu senso</i> em Linguística Aplicada ao ensino da Língua Portuguesa e Mestrado em Educação Profissional em Saúde	7
Cristina	Olinda/Recife	Pedagogia	Psicopedagogia	15

Fonte: A Autora (2020).

A professora Cristina nos relatou que, além de ser servidora na Prefeitura de Olinda, também lecionava na Prefeitura do Recife, numa turma do 3º ano do Ensino Fundamental e estava disponível para participar da pesquisa em quaisquer das redes de ensino. Optamos por realizar o trabalho na instituição de Olinda, já que o outro professor lecionava na Rede Municipal do Recife e buscávamos desenvolver a pesquisa analisando práticas o mais diferentemente possíveis e percebemos distinções em relação à disponibilidade de recursos didáticos entre as duas escolas,

<sup>14</sup> Adotamos nomes fictícios para os professores e seus alunos, com vistas a preservar a identidade dos sujeitos.

o que poderia repercutir no ensino, além dos aspectos prescritivos que pressupomos haver em relação às redes de ensino e às próprias unidades escolares.

Uma vez definidos os sujeitos de pesquisa, agendamos a entrevista na própria escola por sugestão dos professores. Fomos recebidos pela coordenadora pedagógica, em ambas as unidades de ensino. Entregamos a carta de apresentação na escola de Olinda e a carta de anuência na escola do Recife nesse primeiro momento. Então, explicamos o delineamento geral da pesquisa e os instrumentos que seriam empregados: a entrevista com os professores; as duas semanas de observações diretas e os testes diagnósticos que seriam aplicados junto aos alunos.

### **Professora, escola e turma da rede de ensino de Olinda**

A professora Cristina tinha 43 anos na ocasião da coleta de dados, possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia. Além de lecionar na Rede Municipal de Olinda como professora nos anos iniciais do ensino básico, ensina também na Rede Municipal de Ensino do Recife, onde trabalha desde o ano de 2011. Ingressou no quadro de professores efetivos de Olinda no ano de 2007. Possui cerca de 15 anos de experiência nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abarcando escolas públicas e privadas.

A docente informou que participou por três anos das formações continuadas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Doravante PNAIC). A escola onde ela leciona está situada numa área residencial e suburbana da cidade de Olinda, afastada do centro da cidade, próxima à Zona Oeste do município, tendo sido criada no ano de 2000, como um anexo de uma outra escola da Rede Municipal. No ano de 2019, entretanto, foi “emancipada”, tornando-se uma escola sede.

A unidade educacional está situada num local que foi adaptado para funcionar como escola. Dessa forma, suas instalações não são adequadas para o bem-estar de alunos, professores e funcionários. Funciona nos períodos da manhã e tarde. No ano de 2019, houve a oferta de 12 turmas, sendo 02 da educação infantil, 02 do primeiro ano, 02 do segundo, 02 do terceiro, 02 do quarto e 02 do quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Possui 6 salas de aula, (sendo em sua maioria pequenas, o que dificulta a circulação dos professores entre as crianças), banheiros (01 para as meninas, 01 para

os meninos e 01 para todos os funcionários), uma cozinha e um almoxarifado. A escola possui um pátio coberto com pouca iluminação, que funciona como refeitório. Na ausência de biblioteca, o acervo literário da instituição fica guardado em armários nas salas das professoras e, cada uma delas faz uso desse acervo da maneira que acha mais viável. No caso da docente pesquisada, além de reunir seus livros em caixas dentro do armário, ela desenvolveu um cantinho de leitura da seguinte forma:

**Figura 1:** Cantinho da leitura/ Escola de Olinda



Fonte: A autora (2020).

Além desse cantinho de leitura, na tentativa de fomentar a leitura, a mestra mantém uma caixa arquivo repleta de livros de literatura infantil que ficam disponíveis para os alunos durante toda a aula.

**Figura 2:** Caixa arquivo onde eram guardados os livros de literatura infantil da professora de Olinda



Fonte: A autora (2020).

A sala do 3º ano da Rede de Olinda permite acomodar as crianças satisfatoriamente (embora as outras salas da escola sejam menores) pois, como mencionamos, o espaço onde funciona a escola foi adaptado para funcionar como tal e a ausência de planejamento dos ambientes resultou em salas com áreas diferentes. Há um armário de aço com portas onde Cristina guarda materiais escolares, papelaria, livros e cadernos e um armário sem portas, apenas com prateleiras, além das bancas escolares e a mesa da mestra. Nas paredes, a professora colou as letras do alfabeto e pudemos ver também um cartaz com os nomes dos alunos, além de outros cartazes com os conteúdos trabalhados recentemente em todas as áreas de conhecimento.

**Figura 3:** Sala de aula da escola de Olinda



Fonte: A autora (2020).

A turma era composta por 17 alunos na faixa etária entre 8 e 11 anos, dentre os quais, dois foram transferidos e um nunca compareceu. Desse modo, que participaram das observações 14 crianças, sendo 07 meninas e 7 meninos, sendo que dois deles são portadores de deficiência intelectual e são acompanhados por uma estagiária. Dessa forma, participaram da nossa pesquisa 12 alunos.

De acordo com informações da professora no início da nossa coleta de dados, com relação ao nível do SEA, 02 alunos estavam no nível alfabético, 08 no nível

silábico-alfabético e 02 no nível silábico de qualidade. Ou seja, encontravam-se num patamar satisfatório acerca dos conhecimentos em Língua Portuguesa, para o que se espera de uma turma do 3º ano naquele período do ano letivo.

Muito provavelmente, esse cenário se dava em função de outros dados fornecidos pela mestra: ela lecionava para esses alunos desde o 1º ano e, em sua maioria, eram estudantes de comportamento tranquilo. Eram participativos com relação às atividades desenvolvidas na escola, tanto em classe, quanto em casa, pois recebiam o apoio da família para a realização de tarefas e projetos escolares. Além disso, possuíam boa relação interpessoal entre eles, bem como com Cristina. Realmente, constatamos essas informações ao longo das nossas observações, uma vez que a professora conseguiu desenvolver seu trabalho com muita tranquilidade, em momentos em que as crianças participaram de tudo o que foi proposto, interagindo com interesse e respeito com os colegas e a mestra. Foi possível observar também a relação cordial e respeitosa estabelecida entre Cristina e os pais de seus alunos.

### **Professor, escola e turma da rede de ensino do Recife**

O professor tinha 30 anos e possui duas graduações: Pedagogia e bacharelado em Teologia. Possui, ainda, especialização em Linguística Aplicada ao Ensino da Linguagem e mestrado em Educação Profissional em Saúde, pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). O docente informou que participa de todas as formações oferecidas pela Rede de Ensino do Recife voltadas para o ciclo de alfabetização, bem como colaborou com os grupos de trabalho da prefeitura que revisaram o eixo de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano, alinhando com a proposta da BNCC.

Sua experiência como professor soma 7 anos, dentre os quais 3 deles foram lecionando nos anos iniciais na cidade do Recife. Além disso, também atuou com formação continuada para professores no estado de PE e como coordenador pedagógico da Escola de Saúde Pública do Estado.

A escola onde Paulo leciona foi criada há 46 anos, sendo municipalizada apenas no ano de 1988. Está localizada na Região Político Administrativa (RPA) 3, em uma região de subúrbio, povoada por uma população de baixo perfil socioeconômico. A rua onde está a escola é predominantemente residencial e próxima

a uma área de morro. Possui três pavimentos, onde estão distribuídos (as) 10 salas de aula climatizadas, sala de professores, banheiros para professores e alunos em cada pavimento, pátio coberto, cozinha, banheiro destinado aos estudantes com necessidades especiais, despensa, sala de diretoria, biblioteca, secretaria e almoxarifado.

A área do pátio possui diversas mesas e cadeiras de plástico, de modo que o espaço funciona como refeitório. Embora não haja um espaço adequado para os alunos brincarem, a escola parece atender com conforto as demais necessidades das crianças. Funcionando nos turnos da manhã e tarde, no ano de 2019, a instituição ofereceu 01 turma de Educação Infantil e, para os anos iniciais do Ensino Fundamental ofereceu 2 turmas do 1º ano, 3 turmas do 2º ano, 3 turmas do 3º ano, 2 turmas do 4º ano, 3 turmas do 5º ano, além de 02 turmas de correção de fluxo.

A unidade escolar possui salas para atividades diversificadas. Numa delas estão instaladas 5 mesas educacionais<sup>15</sup> e na outra, há um Ateliê de Linguagens, composto por uma cabana de dormir infantil, bancos, almofadas, um tapete, livros de literatura infantil, bonecas Abayomi, além do acervo dos blocos de montar Lego<sup>16</sup> e mesas dispostas em dois grandes grupos, forradas com plástico. Essa sala foi organizada em julho/2019, com o propósito de oferecer aos alunos um espaço adequado para atividades de artes e, principalmente para ser usada em atividades de leitura, num ambiente aconchegante e lúdico.

---

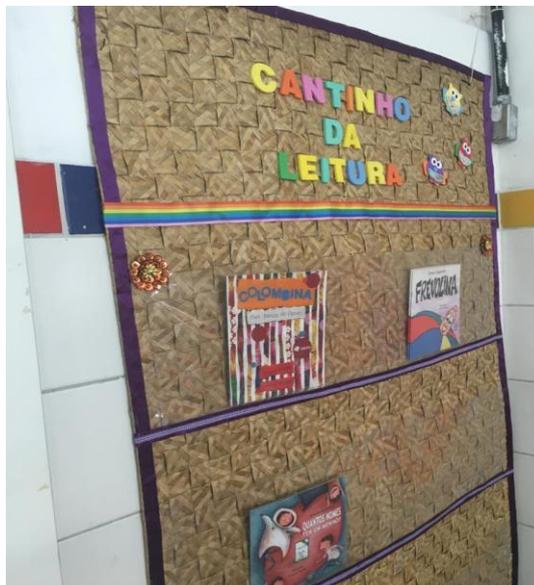
<sup>15</sup> As mesas educacionais fazem parte do Programa de Letramento do Recife (PROLER), que tem como objetivo principal articular uma série de ações de letramento através da manipulação de materiais concretos e recursos digitais. Disponível em: <http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/groups/mesa-educacional>

<sup>16</sup> Blocos de montar que são distribuídos na Rede Municipal de Ensino do Recife e fazem parte do Programa de Robótica da Rede Municipal, que compõe um projeto de educação tecnológica que proporciona uma experiência lúdica, facilitando o aprendizado de diversas áreas de conhecimento.

**Figura 4:** Atelier de Linguagens

Fonte: A autora (2020).

A sala do 3º ano é climatizada e possui área suficiente para acomodar os alunos. Além das carteiras escolares, possui uma mesa para o mestre, um armário e prateleiras de concreto, que são usadas pelo docente para guardar livros e outros materiais escolares. Nas paredes, encontram-se cartazes com exemplos de sílabas para auxiliar as crianças na apropriação do SEA, calendário, cartaz com o acordo feito entre professor x alunos, mensagens educativas e o Cantinho da leitura. Vejamos:

**Figura 5:** Cantinho da leitura da escola do Recife

Fonte: A autora (2020).

No mais, o professor possuía em sua sala um considerável acervo de materiais para trabalhar com todas as áreas do conhecimento. Por exemplo: materiais distribuídos pelo Ministério da Educação MEC (livros de literatura infantil e jogos<sup>17</sup> que favoreciam a apropriação do SEA), além de Kits do projeto Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada<sup>18</sup>.

A classe do 3º ano da escola do Recife possuía 17 alunos (9 meninas e 8 meninos) com faixa etária entre 8 e 10 anos. Uma aluna era portadora de deficiência intelectual e foi acompanhada por uma estagiária. A partir dos critérios para seleção dos alunos participarem da pesquisa, dentre os alunos do professor Paulo, 16 estavam aptos. No entanto, no que tange ao instrumento diagnóstico Pré e pós teste, apenas 12 crianças participaram, uma vez que este foi o quantitativo de alunos que estavam presentes no momento da aplicação das duas atividades.

Conforme informações do professor no início da nossa coleta de dados, com relação ao nível do SEA, seus alunos encontravam-se da seguinte forma: 09 no nível alfabético ortográfico, 05 no nível silábico-alfabético, 02 no nível silábico de qualidade e 01 no nível silábico quantitativo.

Paulo nos informou ainda que lecionava para esses alunos desde o mês de do ano anterior e que, conforme depoimentos da gestão escolar, aquela era uma turma bastante indisciplinada. De acordo com Paulo, após um trabalho voltado para a normalização que levou alguns meses, em que ele organizou uma rotina efetiva para a classe, foi percebida uma melhora significativa no comportamento dos alunos de maneira geral.

A partir do que observamos, é possível afirmar que 50% da classe apresentava um comportamento tranquilo, participativo e respeitoso com o professor, enquanto que os demais, brincavam durante a aula e em alguns momentos, ficavam dispersivos. É importante salientar que uma criança dessa turma, que possuía laudo comprobatório de necessidades especiais, demonstrou comportamento agressivo em todas as aulas, tanto com relação aos colegas, quanto com o professor. A situação comprometia o

---

<sup>17</sup> Jogos desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com o objetivo de ajudar ao professor em sua prática para a aprendizagem do SEA por seus alunos.

<sup>18</sup> Projeto criado pelos brincantes Palavra Cantada que tem o objetivo de introduzir a educação musical nas escolas através de conteúdos pedagógicos-musicais, de forma interdisciplinar.

bom andamento das atividades, uma vez que se fizeram necessárias várias intervenções de Paulo. Apesar disso, o professor tinha uma postura de respeito e carinho com seus alunos, ao mesmo tempo em que disciplinava com firmeza.

Percebemos ainda que os pais das crianças estabeleciam uma relação de respeito e admiração para com o professor, alguns deles sendo muito participativos, situação não extensiva a todos os responsáveis.

## 4.2 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Considerando a importância do cruzamento de diferentes instrumentos de coleta de dados (triangulação), para assegurar validade às informações coletadas (Vianna, 2007), essa pesquisa foi delimitada em 3 fases: entrevista com os professores, testes diagnósticos com os alunos e observações das aulas.

Os dados da nossa pesquisa foram coletados entre os meses de maio a outubro de 2019, de forma que no mês de maio realizamos as entrevistas com os professores participantes desse estudo e nos meses de maio/junho e setembro/outubro do corrente ano realizamos as observações das aulas e aplicamos o instrumento diagnóstico.

### 4.2.1 Entrevista (Apêndice B)

As entrevistas são instrumentos que permitem uma aproximação maior entre entrevistado e pesquisador, auxiliando-o a compreender o significado empregado pelos sujeitos em determinados contextos. Nessa pesquisa, utilizamos a entrevista com os dois professores no intuito de conhecer os meandros e nuances do seu fazer docente. Acreditamos que, sendo eles próprios os construtores dessa prática, só eles poderiam nos fornecer as melhores fontes para compreendê-la (LIMA, 2016).

Muito utilizadas em pesquisas qualitativas, as entrevistas se configuram como um instrumento de característica informal. E é justamente essa característica que permite a aproximação mencionada anteriormente e a torna um meio para tratar de temas complexos que, dificilmente poderiam ser investigados através de outras modalidades de pesquisa (BODGAN e BIKLEN, 1994; ALVEZ-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998).

O encontro com os docentes para a entrevista marcou o início da pesquisa de campo. Na tentativa de promover uma relação respeitosa com os professores, iniciamos o diálogo explicando mais detalhadamente sobre o interesse dessa pesquisa. Além disso, buscamos ser transparentes para dirimir possíveis dissemelhanças que podem ocorrer entre pesquisador e sujeito. Segundo Minayo (2016) alguns pesquisadores denominam esse procedimento como “aquecimento”, para criar um clima descontraído na conversa. Esta postura também pode abrandar as dificuldades do trabalho de campo, uma vez que, segundo essa mesma autora, em pesquisa qualitativa sempre pode haver problemas relacionados às interações. Por esse motivo, é interessante que o pesquisador faça um esforço para promover uma relação amistosa com o sujeito de pesquisa. Para Minayo,

Em geral, os melhores trabalhadores de campo são os mais simpáticos e que melhor se relacionam com os entrevistados. A inter-relação, que contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição sine qua non do êxito da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2016, p. 62).

Nesse estudo, adotamos a modalidade de entrevista semiestruturada. Segundo Minayo (idem, p.59), esse tipo de entrevista “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Em outras palavras, é um tipo de entrevista em que o entrevistador consegue ter um certo controle sobre a conversação, podendo esclarecer possíveis dúvidas que surjam durante o processo e, ao mesmo tempo, possibilita ao entrevistado alguma liberdade. De acordo com Derval (2002), uma entrevista semiestruturada deve conter:

Perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar o melhor possível o que vão dizendo. As respostas orientam o curso do interrogatório, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente (DERVAL, 2002, p. 147).

A entrevista foi feita em forma de conversa e guiada por um roteiro de questões organizadas de forma a atender aos objetivos gerais e específicos da prática docente que envolvessem o ensino da leitura e da compreensão leitora. Nessa direção, elaboramos três grandes blocos de questões, onde o primeiro, de caráter mais geral,

estava voltado para traçar o perfil profissional e acadêmico dos professores. Nesse grupo, indagamos sobre a formação do docente e sua experiência no magistério. No segundo bloco buscamos conhecer como os professores promovem o ensino da leitura em sala de aula; quais recursos adotam, quais atividades são aplicadas; quais são mais apreciadas pelos alunos e quais produzem melhores resultados. O terceiro e último conjunto de questões, foi muito parecido com o segundo, porém o eixo central foi o ensino da compreensão de textos. Optamos por desenvolver grupos de perguntas de leitura e compreensão separadamente por supor que alguns professores poderiam não ter conhecimentos da necessidade de um trabalho específico para compreensão de leitura.

Evidentemente, à medida que a entrevista avançava, surgiram outros questionamentos além dos previamente definidos e que nos auxiliaram a conhecer melhor a dinâmica do trabalho dos professores e suas limitações para ensinar. Ao final, apresentamos a nossa atividade diagnóstica (elaborada para verificar os conhecimentos dos alunos sobre leitura e compreensão na etapa seguinte da coleta de dados), questionamos se os sujeitos de pesquisa conheciam os descritores ali presentes e trabalhavam o ensino dos mesmos em suas respectivas salas. Todas as entrevistas foram transcritas literalmente, o que nos proporcionou uma experiência a mais, constituindo-se uma pré - análise.

As entrevistas aconteceram nas próprias escolas, durante o horário de aulas. Dessa forma, aproveitamos a oportunidade de já estarmos no campo de pesquisa para promover o primeiro contato com os alunos. Foi nessa ocasião que nos apresentamos, explicamos os objetivos da pesquisa, quais instrumentos iríamos adotar e quando eles seriam realizados. Adiantamos quanto a importância da participação das crianças para responderem às diagnoses.

Para Minayo (2016), a entrada no campo de pesquisa consiste no primeiro passo para a aproximação com os sujeitos, de modo a estabelecer os vínculos necessários para uma participação espontânea deles. Esse primeiro momento favoreceu a interação entre o pesquisador e os alunos.

#### 4.2.2 Diagnose das turmas para avaliação de leitura e compreensão leitora (Apêndice A)

Lembrando que essa pesquisa versa sobre o ensino da leitura e da compreensão de textos e a sua relação na aprendizagem de alunos em turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental, fez-se imperativo mapear as habilidades de leitura e compreensão das crianças no início e no final da coleta de dados. Em vista disso, aplicamos duas atividades diagnósticas com questões objetivas, que contemplaram alguns descritores da Provinha Brasil<sup>19</sup> e um descritor da ANA, conforme detalharemos adiante.

Para a elaboração desse instrumento, adotamos o seguinte procedimento: extraímos algumas questões do Caderno de Avaliação do PNAIC 2013 (BRASIL, 2012); adaptamos parte das questões do mesmo caderno, alterando alguns elementos para atender ao nosso propósito de avaliar a leitura e criamos questões, inspiradas em textos de livros didáticos para contemplar satisfatoriamente os descritores, que foram os seguintes:

**Quadro 2:** Descritores para avaliação de leitura contemplados na atividade diagnóstica

<b>Descritor no nosso instrumento</b>	<b>Atividades</b>	<b>Descritor na PB</b>
D1. Ler palavras	1º questão	D4. Estabelecer relações entre a imagem e a escrita de palavras diversas.
D2. Ler frases	2º questão	D5. Escolher, entre alternativas de imagens, a que corresponde a uma frase.
D3. Reconhecer assunto no texto	3º quesito, questão B	D7. Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.

<sup>19</sup> Provinha Brasil de Língua Portuguesa, aplicada pelo Ministério da Educação a todas as crianças matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do país.

D4. Localizar informação explícita em textos	4º quesito, questões A e B	D.6 1 Identificar o personagem principal, ações, tempo e espaço em narrativas não lidas individualmente.
D5. Inferir informação	4º quesito, questão B; 5º quesito, questão A e B	D10.1 Inferir uma informação que decorre de outras informações presentes no texto
D6. Identificar finalidade do texto	3º quesito, questão A	D8.1 Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas do suporte ou do gênero
D7. Compreender o sentido das palavras expressas em textos	6º quesito	ANA H5 Compreender o sentido das palavras expressas em textos

Fonte: A Autora (2020).

Já no ano de 2018, realizamos um estudo piloto com a finalidade de testar o instrumento. Nessa ocasião, percebemos que era essencial a presença do professor na classe durante a aplicação da atividade, auxiliando-nos no monitoramento das crianças, para preservar fidedignidade das respostas.

Para a construção dos dados, utilizamos o mesmo instrumento no pré-teste e no pós - teste. Essa escolha foi fundamentada em Porto (2011), no sentido de que para se realizar uma diagnose, ao utilizar-se instrumentos diferentes, podem ocorrer disparidades no desempenho dos estudantes, uma vez que testes distintos podem não ter o mesmo nível de complexidade, mesmo que avaliem as mesmas habilidades. Contudo, os objetivos da diagnose inicial e da final não foram os mesmos, uma vez que, o instrumento aplicado primeiro teve por finalidade construir um mapeamento geral dos níveis de leitura nas crianças e a diagnose final objetivou verificar os possíveis avanços das mesmas, a partir do cruzamento com as estratégias didáticas adotadas pelos docentes.

Quanto aos alunos que participaram das diagnoses, excluimos aqueles que possuíam alguma deficiência intelectual, por entendermos que nesses casos, geralmente essas crianças necessitam receber um ensino diferenciado e esse não foi nosso objeto de pesquisa. Na turma de Olinda havia, à época da coleta, dois

estudantes com deficiência intelectual e na escola do Recife havia uma aluna com esse mesmo quadro. Assim, excetuando essas crianças, foram 12 (doze) os alunos que participaram da avaliação diagnóstica em Olinda e 13 (treze) em Recife. Os estudantes que participaram do pré-teste foram os mesmos que participaram do pós-teste. A primeira avaliação foi aplicada em maio e a segunda em outubro nas duas escolas, computando um intervalo de 5 (cinco) meses entre a primeira e a segunda.

Para a aplicação da atividade, a pesquisadora inicialmente informou aos alunos o objetivo daquela tarefa, sensibilizou-os quanto a sua participação, explicou que aquela não era uma “prova”, para receber nota e que eles não precisavam se preocupar em tirar uma “nota baixa”. As atividades diagnósticas foram feitas coletivamente, as bancas ficaram enfileiradas e os professores estavam presentes, acompanhando e auxiliando no monitoramento das crianças.

#### **4.2.3 Observações das aulas**

Na pesquisa qualitativa, além da entrevista, as observações se constituem um elemento fundamental (Bodgan e Biklen, 1994). A primeira porque fornece informações de uma maneira mais precisa que outros métodos. Já a segunda, é considerada contundente por permitir a compreensão da realidade, onde os fenômenos são observados *in loco*, na situação concreta em que ocorrem (Minayo, 2016). Nessa mesma direção, Barros e Lehfeld (2000) também defendem este instrumento de pesquisa ao considerarem

(...) a observação como uma das técnicas de coleta de dados imprescindível em toda pesquisa científica. Observar significa aplicar atentamente o sentido a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. Da observação do cotidiano formulam-se problemas que merecem estudo. A observação constitui-se, portanto, a base das investigações científicas (BARROS e LEHFELD, 2000, p. 53).

As datas para as observações foram agendadas conforme o planejamento e disponibilidade dos docentes. Contudo, imprevistos acontecem e, não foi possível iniciarmos as observações em maio nas duas classes, por diversas razões: problema de saúde da pesquisadora, do professor, e situações que comprometeram a rotina em sala de aula, na escola do Recife. Assim, as primeiras coletas dos dados ocorreram da seguinte forma:

**Quadro 3:** Cronograma das primeiras observações

RECIFE	OLINDA
<p>Dias 03,04 e 05.06.2019</p> <p>No dia 08, porém, houve um problema na sala provocado pela indisciplina de uma aluna. O caso foi relevante ao ponto de o professor precisar se ausentar no dia seguinte para ir à Secretaria de Educação levar pessoalmente um parecer, junto com a gestora da escola. Por isso, demos continuidade às coletas nessa sala nos dias 10 e 11.06.2019</p>	<p>De 20 a 24.05.2019</p>

Fonte: A autora (2020).

A segunda sequência de observações aconteceu nas seguintes datas:

**Quadro 4:** Cronograma das segundas observações

RECIFE	OLINDA
<p>Dias 02 a 04.09.2019</p> <p>Mais uma vez houve uma ocorrência de indisciplina com a criança mencionada anteriormente. Além disso, o professor encontrava-se adoentado. Devido ao desgaste das duas situações, ele se ausentou nos outros dias da semana para tratar da sua saúde. Por isso, concluímos as observações nos dias 10 e 11.09.2019</p>	<p>16 a 20.09.2019</p>

Fonte: A autora (2020).

Durante as observações das aulas, a pesquisadora não interferiu nas ações dos professores, a fim de evitar influenciar os acontecimentos e provocar a perda da naturalidade. Contudo, entendemos que a presença de um pesquisador por si só já caracterize uma participação, promovendo mudanças no ambiente da sala de aula. Sobre este aspecto, Gil (1999) reconhece como sendo um dos limites da observação, pois a presença de um investigador pode alterar o comportamento dos alunos. De fato, durante nossas observações, era comum os estudantes se sentirem um pouco intimidados. Percebeu-se isso através da frase recorrente: “– *Eita! Tá gravando!*” Além

disso, observa-se ainda a busca das crianças pela pesquisadora para solucionar conflitos ou ajudá-los com tarefas.

Para subsidiar as observações, fizemos audiograuações das aulas e, como complemento, para ilustrar as práticas ao máximo, adotamos o diário de campo. Todas as aulas foram transcritas na íntegra e as anotações respaldaram a maior fidelidade dos dados observados.

Inspirados na pesquisa de Cordeiro (2015), elencamos alguns aspectos que foram considerados durante as observações:

1. Que textos são lidos pelos professores?
2. Quais são os textos usados com os alunos nas atividades onde a leitura está inserida?
3. Com que frequência são realizadas atividades onde a leitura esteja presente?
4. Quais os suportes/recursos didáticos usados pelos professores nas aulas onde havia leitura?
5. Há diversidade de gêneros textuais?
6. Quais estratégias didáticas são adotadas pelos docentes para o ensino da leitura e da compreensão de textos?
7. Qual a atitude dos professores diante dos comentários das crianças? Eles abriam espaço para discussões, permitem o diálogo?
8. Quais são as estratégias de leitura utilizadas pelos professores?
9. Quanto tempo foi despendido para cada atividade?

Além desse roteiro, observamos, ainda, a organização dos alunos na classe, quais os materiais utilizados pelos professores, o tempo utilizado para cada atividade, se a sala era adequada para atender às crianças, quais os livros disponíveis para elas dentro e fora da sala, se havia cartazes expostos na classe e, finalmente, se havia materiais distribuídos pelo MEC.

## 5 ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Essa etapa de estudo compreende o tratamento, análise e interpretação dos dados coletados durante o trabalho de campo junto aos sujeitos de pesquisa. Para tal, adotamos a análise de Conteúdos proposta por Bardin (2011), que consiste em:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Em outras palavras, a análise de conteúdo se apoia num conjunto de técnicas metodológicas que podem ser aplicadas em discursos, permitindo compreender o que está por trás da palavra e das situações sobre as quais se pretende investigar. Nesse sentido, Câmara observa (2013) que o esforço do pesquisador é duplo: ele precisa entender o sentido da comunicação, como se fosse um ouvinte qualquer (e não um cientista) e, simultaneamente, desviar o olhar, na busca de uma significação passível de explicá-la.

A análise de conteúdo é subdividida em três fases fundamentais: *pré-análise*, que abarca a leitura flutuante dos documentos; a formulação de hipóteses iniciais e a preparação do material que será usado na fase seguinte. No nosso caso, retornamos ao diário de campo, fizemos as transcrições das entrevistas e das observações das aulas e verificamos os resultados das avaliações diagnósticas, onde os três instrumentos juntos, forneceram-nos uma fotografia do *corpus*, direcionando nossos passos subsequentes.

A segunda fase se refere a exploração do material. Esse é o momento de partir da leitura flutuante para adentrar numa leitura mais intensa do material analisado, na qual percebemos situações recorrentes, que direcionam categorias de análise. Bardin, (ibidem) esclarece que esse é o momento do desmembramento do discurso em categorias, em que os critérios de escolha e de delimitação das mesmas, são orientados pela dimensão da investigação dos temas relacionados ao objeto de pesquisa, identificados nos discursos e práticas dos sujeitos pesquisados (BARDIN, 2011). Em nosso estudo, a partir do material empírico coletado e analisado, criamos

as seguintes categorias de análises: a) Concepções dos docentes sobre o ensino da leitura b) Rotina escolar dos professores; c) Análises das práticas dos professores em relação à leitura e compreensão leitora d) Resultados das diagnoses aplicadas nas turmas investigadas.

A terceira e última fase consiste no tratamento dos resultados. Nessa fase, a partir do diálogo entre o material analisado e do referencial teórico, o pesquisador deverá, através de inferência e interpretações, tornar os dados significativos e válidos (Câmara 2020). Em suma, é o momento em que finalmente o material empírico será organizado, sendo-lhes atribuídos significados, a partir dos objetivos.

## 5.1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES NO ENSINO DA LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS

Nessa seção, buscamos verificar as concepções e práticas de leitura e do ensino da leitura dos professores participantes desse estudo e analisamos o desenvolvimento das habilidades dos alunos em compreensão de textos, a partir das práticas docentes. Para atender a esse objetivo, nos apoiamos nas entrevistas semiestruturadas (apêndice B), nas observações das aulas e nos testes diagnósticos (apêndice A), cujos dados foram examinados e categorizados, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

Conhecer as concepções dos professores participantes dessa pesquisa sobre o ensino e a compreensão leitora é importante para melhor entender as ações pedagógicas e didáticas que permeiam suas práticas. Na busca de indícios que apontassem sobre suas concepções, questionamos os docentes sobre como desenvolviam o trabalho com leitura; quais as atividades realizadas; quais as dificuldades encontradas para ensinar esse eixo de conhecimento e quais os recursos materiais utilizados. E para apreender se os professores desenvolviam um trabalho específico para a compreensão de leitura e quais conceitos têm sobre o tema, indagamos diretamente se trabalhavam esse eixo da Língua Portuguesa e, em caso afirmativo, como empreendiam esse ensino.

Ao ser questionada sobre como desenvolvia o ensino da leitura em sua sala, o primeiro ponto mencionado pela professora Cristina foi a importância de elaborar o planejamento didático, conforme relata:

Tudo meu é planejado. Eu planejo, eu faço o planejamento anual usando a proposta curricular da Rede de ensino e faço meu planejamento diário. Todos os dias têm leitura de textos. Pode ser um texto didático, tem o cantinho da leitura que eles têm acesso livre e a gente faz leitura. E chamo pra perto de mim pra fazer leitura de textos individualmente. Eu também trabalho a leitura coletiva, trabalho leitura de imagem utilizo todo tipo de veículo que traz leitura. Eu utilizo encarte de supermercado, eu utilizo caixas.... tudo, tudo eu trago, tudo a gente faz leitura. A gente faz muita leitura do livro didático, todos os assuntos: História, Geografia, Ciências. Sempre tem texto. Aí a gente faz aquela leitura coletiva e às vezes leitura partida.

Assim: fulaninho começa, aí quando chega na partida do parágrafo... próximo! Aí a gente vai. Por que eu digo que é bom pra acompanhar a leitura em silêncio também, né? Enquanto um lê, o outro vai fazendo a leitura silenciosa. Antes de fazer essa leitura coletiva do livro didático, eu dou o livro. Abram na página tal. Eles abrem. Façam a leitura silenciosa com os olhos. Eles fazem a pré-leitura, né? A leitura prévia do texto e depois eles vão fazer a leitura em voz alta para o grupo (Professora Cristina).

(Trecho da entrevista de Cristina em 24.04.2019).

Cristina destaca que planeja o ensino da leitura na sua sala de aula para que tudo ocorra de forma sistemática. Se tem como propósito desenvolver um ensino de leitura voltado para a formação de leitores autônomos, o docente deve ter como primeiro passo o planejamento, alerta Cafiero (2010) pois, através dele, pode organizar didática e pedagogicamente o trabalho a ser desenvolvido e o tempo que será necessário para cada atividade.

O discurso de Cristina denota que a leitura está presente em suas aulas diariamente, nas quais destaca-se o emprego de variadas modalidades de leitura enquanto principal estratégia didática. Ao ensinar a leitura através de diferentes formas de ler, provavelmente Cristina procurava atender a diferentes objetivos de leitura (Bräkling, 2009). Segundo a autora, ao propor uma leitura colaborativa por exemplo, o professor objetiva desenvolver a fluência em seus alunos, ao mesmo tempo em que promove condições para que, juntos, possam criar condições para que estratégias para atribuição de sentidos sejam explicitadas pelos diferentes leitores. No

caso das leituras silenciosas mencionadas por Cristina, de acordo com Bräkling, seu propósito era favorecer a compreensão textual autônoma.

É nessa perspectiva de ensinar que a professora busca levar seus alunos a compreenderem que a leitura é direcionada por objetivos distintos, que exigem também estratégias diferentes para favorecer à compreensão.

Em resposta à mesma questão, o professor Paulo disse:

Eu trabalho na perspectiva da política da Rede de ensino, que foi revisada recentemente com os pressupostos teóricos metodológicos da Base Nacional Comum Curricular, a gente trabalha na perspectiva da alfabetização não dissociada das práticas de uso social da linguagem, que são as práticas de letramento. Então a gente trabalha muito nessa perspectiva de organizar as atividades que se fundamentem em um gênero textual. Ou na perspectiva das sequências didáticas ou com projetos didáticos ou pra dentro do cotidiano do dia a dia, trabalhar atividades pontuais, como por exemplo, se a gente trabalha uma música ou uma poesia. Então a gente apresenta primeiro o gênero, pra criança saber que gênero é aquele. E a leitura vai ocorrer num momento em que o professor vai ler primeiro ou a criança vai ler. Ou assim: há momentos de leitura... a leitura é algo que tá dentro da minha rotina. Leitura é a primeira coisa que a gente faz, é o bom dia que a gente dá! Ou a leitura deleite ou o enunciado da questão. Ou a leitura daquele texto que vá nortear a aula.... e os desdobramentos são através de sequências didáticas, ou através de projetos, como o que estamos desenvolvendo nesse momento ou usando o cantinho da leitura na sala. Mas tem uma diversidade de práticas que a gente faz.

(Trecho da entrevista de Paulo, em 26.04.2019).

O discurso de Paulo se aproxima da fala da professora Cristina ao sinalizar que atividades de leitura ocorrem diariamente em sala de aula e são desenvolvidas a partir de planejamentos didáticos produzidos à luz das orientações da Rede de ensino da cidade do Recife, além da BNCC (2017).

O docente anuncia que suas práticas de ensino estão pautadas numa perspectiva de letramento, com enfoque no uso de diversos gêneros textuais entremeados a projetos didáticos e sequências didáticas. Inferimos que se o professor se apoia em práticas de letramento, concebendo a leitura sob a perspectiva interacionista, segundo a qual o leitor dialoga com o autor e o texto, num modelo discursivo e interpretativo, que contempla os gêneros textuais e seus usos em sociedade (MARCUSCHI, 2008).

De modo semelhante à professora de Olinda, a fala de Paulo sugere que ele faz uso de diferentes modalidades de leitura em sua prática, como a leitura em voz alta feita pelo professor e a leitura em voz alta feita pelos alunos, por exemplo. Reiteramos a importância da diversificação dessas modalidades, para atender aos diferentes objetivos de leitura (BRÄKLING, 2019).

Quando indagada sobre os recursos didáticos empregados para ensinar a leitura e a compreensão leitora, a professora sugeriu em diversos momentos da entrevista que emprega variados materiais, de acordo com os extratos abaixo:

Tenho jogos do PNAIC, livros no cantinho da leitura, alfabeto fixo na parede. Eu tenho um quadro com a figura e o nome inicial, tem a lista dos nomes deles que fica colada, aparente.

(...) trabalho com o livro didático e também trago fichas, atividades xerocadas. Eu trago o texto, eles leem e eu elaboro questões...

(...) eles amam fazer atividade do livro didático. Acho que a questão da figura, do colorido, do estar com o livro na mão, eles gostam muito.

(...) Eles gostam quando eu trago alguma coisa que eles usam o lápis de cor. Por exemplo: destaque no texto a resposta do autor. Grife com cor...

(...) para ajudar o aluno a compreender eu trago filmes, livros, fichas de leitura com textos com textos variados.

(Trecho da entrevista de Cristina em 24.04.2019).

Inferimos que a professora considera o livro didático um bom recurso para ensinar a leitura e a compreensão pois, além de mencioná-lo em alguns pontos da entrevista, como visto, ela cita as atividades presentes nesse recurso como as preferida dos alunos “*eles gostam mais das atividades do livro*”. (Professora Cristina).

De maneira geral, consideramos diversificados os recursos didáticos que foram citados ao longo da entrevista: tabloides de supermercados e caixas (de embalagens), para além dos indicados nesse extrato. A menção aos jogos do PNAIC e do alfabeto na parede explicitam o trabalho voltado ao ensino do SEA e, no caso dos jogos, fazem alusão a estratégias didáticas que preveem os agrupamentos dos alunos, tema sobre o qual discutiremos mais adiante.

Diante da indagação sobre os recursos adotados para ensinar a leitura, o professor Paulo afirmou o seguinte:

Eu busco proporcionar aos alunos experiências que passem por diversas linguagens. Eu uso para o ensino da leitura e da compreensão recursos como: livros de literatura infantil, livro didático, alfabeto para montagem de palavras, jogos de alfabetização, as atividades que são sequências didáticas do programa Pravalor, as mesas educativas<sup>20</sup> do projeto Positivo, eu uso dicionários, revistas, computador e projetor para auxiliar na leitura e na compreensão.

(Trecho da entrevista de Paulo, em 26.04.2019).

Assim como Cristina, Paulo indica o emprego de recursos bem diversificados para o ensino da leitura. O mestre indica que oferece experiências que envolvam diversas linguagens, dentre as quais exemplifica as audiovisuais, escritas e lúdicas. Compreendemos que a escolha dos materiais didáticos não pode ser aleatória, pois são instrumentos que podem facilitar a aprendizagem e estimular as experiências entre professores e alunos.

Deduzimos que os dois professores empregam materiais que necessitam que os alunos fiquem agrupados, como jogos de alfabetização e as mesas educativas da Positivo.<sup>21</sup> Sobre a forma de organizar os alunos, Morais e Leite (2012), apontam que os agrupamentos permitem que eles compartilhem as tarefas entre si, o que configura uma boa estratégia para trabalhar as heterogeneidades de aprendizagem, ao passo que, ao vivenciarem conflitos, crianças mais experientes podem auxiliar as menos experientes. Além disso, acreditamos que o fato de poder dividir as atividades com outros estudantes torna a experiência mais prazerosa e empolgante, favorecendo o interesse dos alunos e, por consequência, a aprendizagem.

Quando questionadas se ensinavam a compreensão leitora, os docentes afirmaram que sim. A professora informou:

(...) trabalho a compreensão através do livro didático e das atividades de compreensão de leitura que eu trago em fichas, atividades que eu xeroco e trago de casa.... tanto atividade oral como atividade de

---

<sup>21</sup> Recurso tecnológico pertencente ao Programa de Letramento do Recife (PROLER), dispõe de materiais concretos e recursos digitais que, ao serem manipulados pelos alunos, favorecem o desenvolvimento em todas as áreas de conhecimento. No caso da Língua Portuguesa, dispõe de atividades que vão desde apropriação do SEA até exercícios que consolidam a leitura, a partir de desafios que exigem a leitura de frases.

compreensão textual... as atividades orais são perguntas e discussão do dia. Discussão em sala de acordo com o texto, debate regrado, né?

(...) eu trabalho a compreensão textual diariamente, porque compreensão textual eu não trabalho só um texto de Língua Portuguesa, não. Quando a gente pega um texto de História, eu vou ler, o livro didático, né? Por exemplo, eu vou discutir e aí vai ter um debate, vai ter a discussão com o grupo e vai ter a interpretação textual, né?

(...) Por exemplo: ontem a gente trabalhou as fases da vida humana e foi uma leitura de texto da fase da infância, da adolescência fase adulta e a velhice e houve a leitura e o debate fase por fase e foi uma aula que ficaram muito focados. Então tem essa interpretação textual também dos textos de várias disciplinas.

(Trecho da entrevista de Cristina em 24.04.2019).

Cristina entende que o ensino da compreensão deve ser expandido a todas as disciplinas. Essa concepção é, também, defendida por Solé (1998), visto que, devido à complexidade do ensino da compreensão textual, não pode ficar restrito apenas às aulas de Língua Portuguesa, devendo perpassar por todas as áreas de conhecimento.

Ao contrário das suas declarações referentes ao ensino da leitura, a professora não apontou uma prática permeada por numerosos recursos didáticos como suporte para ensinar a compreensão leitora, restringindo-se apenas a citar o livro didático e fichas de leitura.

O professor Paulo, por sua vez, afirma:

A gente sabe que a leitura e compreensão são coisas que a gente não tem como dissociar, a gente não tem como separar os momentos, as práticas. Porque no momento em que eu tô apresentando um gênero textual, por exemplo: o gênero biografia, eu tô fazendo com que a criança amplie seu repertório de mundo (Professor Paulo).

(Trecho da entrevista de Paulo em 26.04.2019).

Ainda sobre o ensino da compreensão, em outro momento, o professor acrescenta as seguintes assertivas:

Na verdade, a compreensão leitora é uma habilidade que está diretamente relacionada a todos os eixos da linguagem e também a questão da oralidade. Na oralidade é muito mais fácil porque quando a gente coloca, por exemplo, um texto que é uma pintura, que é um texto sem palavras e a gente pergunta à criança o que é que ela tá

vendo, ela vai explorar a partir das referências que ela tem: de cores, de lugar, de espaço, de objetos.

(...) quando a gente explora um texto como um conto, uma crônica, a gente tá querendo que a criança diga pra gente a sequência de acontecimentos. O que é que primeiro acontece. Não é só perguntar quem são as personagens dessa história.

(Trecho da entrevista de Paulo em 26.04.2019).

Ao citar a importância da oferta de textos com grande variação de gêneros para o ensino da compreensão, inferimos que Paulo considera que essa estratégia didática ajudará às crianças a ampliarem seu “repertório de mundo”. É possível que o professor acredite que essa estratégia favoreça a construção de conhecimentos prévios e esquemas (Solé, 1998) o que, de fato, facilita a compreensão de textos.

Assim como a professora, Paulo ressalta a importância das atividades feitas de forma oral, na busca de encorajar e exercício reflexivo do aluno. Para ele, o recurso da oralidade é um elemento facilitador para a exploração da leitura em seus diversos gêneros e estilos. Essa concepção de ensino de compreensão se aproxima das práticas pedagógicas do professor investigado por Porto, (2017), mencionada anteriormente nesse estudo. A pesquisadora entende que ao valorizar estratégias de leitura na modalidade oral, o sujeito de sua pesquisa teve a possibilidade de intervir imediatamente, esclarecendo dúvidas ou formulando questões para levar seus alunos a refletirem mais profundamente sobre os textos.

Considerando as percepções que os professores têm sobre o ensino da leitura, questionamos quais as principais dificuldades encontradas para trabalhar esse eixo da Língua Portuguesa. Na opinião deles, a família tem um peso muito relevante na formação do aluno leitor. Ambos mencionaram a ausência de apoio das famílias como um elemento que poderia facilitar o trabalho da escola no que tange ao ensino da leitura. O professor Paulo, entretanto, ressalta ainda a questão das heterogeneidades sociais que marcaram, ao longo do tempo, o público que passou a frequentar as escolas públicas, causando impacto no ensino.

Vejamos inicialmente o discurso da professora:

A falta de apoio da família. Um 3º ano com crianças que eu tive em especial. Eu tive dois alunos que não sabiam o que era uma linha de caderno, fica muito difícil. A heterogeneidade é muito grande, né?

Total, né? Geral. Porque a gente tem criança que vem de um lar alfabetizado, que tem um reforço escolar e tem também criança que a gente manda a tarefa para casa e não tem nenhum retorno das atividades que vão para casa. Então a grande dificuldade foi a heterogeneidade realmente.

(Trecho da entrevista de Cristina em 24.04.2019).

Já o professor Paulo discorre da seguinte forma sobre o mesmo assunto:

A gente sente muita dificuldade, primeiro por uma questão social, que a escola pública tá marcada. Eu, hoje consigo entender que a escola pública é o seguinte: até a década de 1950, a gente tinha uma grande taxa de analfabetismo no Brasil. Uma taxa que chegava a mais de 50 % da população brasileira. Com o processo de redemocratização no Estado brasileiro, principalmente a partir da década de 80, eu acho que programas sociais, como, por exemplo o programa de erradicação do trabalho infantil, que na região de onde eu venho tirou muitas crianças da zona rural ou do trabalho infantil ou do trabalho dos canaviais, operou um outro movimento para a escola pública. A gente agora tira essas crianças que estão fora da escola e coloca essas crianças dentro da escola

(...) Eu sou muito otimista na questão da educação. Eu acho que a gente não tem mais os mesmos dados da década de 50. A gente não tem mais os mesmos dados da questão do trabalho infantil. Mas a gente coloca essas crianças dentro da escola. O que a gente precisa fazer nesse momento é melhorar a qualidade do ensino pra que índices de língua Portuguesa e Matemática, no final do ciclo de alfabetização, no final do Ensino Fundamental, eles não continuem alarmantes do jeito que tá. Isso é uma questão. Uma questão social, das desigualdades do Brasil. E, marco as famílias também, porque tem uma questão da trajetória da formação dos pais dessas crianças. Então, se a gente não tem pais que leem ou pais que estejam inseridos em práticas de leitura dentro de casa, como é que eu vou ajudar na formação de uma criança leitora? Então, há várias pesquisas que já mostram que não há diferença entre a qualidade do ensino entre escolas privadas e escolas públicas. Pelo contrário, a escola pública é a escola que está mais instrumentalizada, do ponto de vista teórico e técnico para atuar no processo de formação desse cidadão. Porque a escola privada é uma escola que segrega. E é uma escola que seleciona porque os pais dessas crianças têm um outro interesse. Porque geralmente as crianças que estão em escolas privadas fazem parte de um conjunto de pessoas da sociedade que têm uma renda financeira diferente dessas famílias que têm crianças frequentando a escola pública. Então há um interesse da família que tá na escola privada no processo de alfabetização dessa criança.

(Trecho da entrevista de Paulo em 26.04.2019).

Fica evidente que, na concepção dos docentes, as maiores dificuldades para ensinar a leitura são as heterogeneidades sociais e de aprendizagem dos alunos. Acreditamos que, de fato, até certo ponto faz sentido as assertivas dos professores,

uma vez que famílias que estão inseridas em práticas de letramento têm maior possibilidade de assistir aos seus filhos em relação às demandas escolares. O contrário, realmente é mais complicado, uma vez que, num lar onde a família não domina a leitura, os responsáveis terão dificuldades para auxiliar as crianças. Essa demanda realmente trará para a escola um peso maior para o ensino.

No entanto, na nossa concepção, não se pode atribuir o fracasso escolar exclusivamente ao fato de as crianças serem oriundas de lares em que os responsáveis não são alfabetizados. Entendemos que é necessário que a escola busque ferramentas para lidar com essas heterogeneidades sociais e de aprendizagem. Para Leal, Sá e Silva (2018), o reconhecimento da heterogeneidade como inerente ao fenômeno educacional é primordial para a busca de estratégias de ensino que promovam a aprendizagem de todos, respeitando-se as diferenças e as necessidades individuais e coletivas dos estudantes.

## 5.2 A ROTINA DOS PROFESSORES

No decorrer desse capítulo, buscamos discutir as concepções e as práticas dos professores participantes da pesquisa sobre o ensino da leitura e da compreensão leitora. Para tal, nos ancoramos nas observações diretas, realizadas nas aulas dos professores. Como visto na fundamentação teórica, nos capítulos II e III, referentes a essas temáticas, sabemos que a leitura é um eixo da língua que necessita de um investimento sistemático para o seu ensino, sobretudo nos anos iniciais. No bojo dessa questão, compreendemos que o planejamento escolar é o fio condutor da rotina que, por sua vez, pauta as ações pedagógicas e didáticas. Nesse sentido, mapear e analisar a rotina escolar dos docentes é importante para que possamos identificar quais as estratégias didáticas são desenvolvidas, sua regularidade e os recursos utilizados que possam favorecer – ou não o ensino da leitura e da compreensão leitora.

A rotina tem como principal característica a sistematicidade, devendo ser pautada por um processo de ação-reflexão, que resulta em tomadas de decisões com encaminhamentos ajustados às necessidades didático-pedagógicas dos alunos (Freire, 1998). Por essa razão, defendemos a prática de uma rotina escolar que, além

de direcionar a organização do trabalho pedagógico, permita avaliar os objetivos alcançados e aqueles que ainda necessitam de investimento. Conduzida dessa forma, um modelo de rotina flexível pode produzir bons efeitos sobre o ensino.

Nesse sentido, Leal (2012) defende uma ideia de rotina não associada à monotonia, mas pautada em planejamentos e procedimentos a serem executados durante um período letivo, por meio de uma organização sequencial, vivenciada por atores sociais que têm um objetivo em comum: a aprendizagem.

Importante ressaltar que a rotina escolar é atravessada por aspectos como a trajetória acadêmica, as formações continuadas, bem como elementos pautados nas subjetividades das experiências sociais e pessoais que constituem a prática docente, conforme enunciam Leal e Lima (2012, p.6):

A prática docente, na realidade, resulta das concepções acerca do que se deve ensinar, que se baseiam tanto em documentos curriculares, quanto em textos de estudo e participação em situações de formação, nas próprias experiências vivenciadas pelo professor, nos conhecimentos sobre os conteúdos escolares, nos resultados da avaliação acerca do que os estudantes sabem, nas concepções sobre as quais são as melhores estratégias de ensino, dentre outras.

Como visto, a ação docente é construída através da intercessão de fatores, que podem ser acadêmicos, sociais e pessoais que se entrelaçam, tornando-se uma tarefa complexa compreendê-la. No nosso caso, na busca por identificar e entender a rotina presente nas aulas observadas, analisamos detalhadamente o material empírico coletado, mantendo o foco especialmente nos eventos que envolviam nosso objeto: o ensino da leitura e da compreensão. Feita essa análise, chegamos a pontos comuns nas práticas dos dois professores: acolhimento das turmas, atividades de leitura, estratégias didáticas, áreas de conhecimento trabalhadas, correção das atividades, jogos pedagógicos e recursos didáticos.

Importante frisar que a rotina auxilia aos alunos a se situarem no tempo e no espaço, fazendo previsões a respeito do que está por vir. Além disso, a rotina é importante também para o professor, por nortear suas práticas no sentido de alcançar os objetivos de ensino (CRUZ, MANZONI e SILVA, 2012), possibilitando que administre melhor o tempo pedagógico e flexibilize as estratégias didáticas para atender a todas as crianças.

O Quadro 05 ilustra as atividades de rotina apuradas entre as práticas pedagógicas observadas:

**Quadro 5:** Rotina dos professores

<b>ATIVIDADES</b>	<b>Percentual das atividades nos dias observados na Rede Municipal de Olinda.</b>	<b>Percentual das atividades nos dias observados na Rede Municipal de Recife.</b>
Acolhimento no pátio da escola	100	100
Chamada	100	100
Explicação oral da rotina	100	70
Hora da novidade	–	90
Leitura deleite	60	50
Conversa sobre o texto	60	50
Aula expositiva (disciplina do dia)	70	20
Tarefa de classe/caderno	60	20
Tarefa de classe/livro didático	70	30
Correção da tarefa de classe	90	20
Tarefa de casa/caderno	70	–
Tarefa de casa/livro didático	40	20
Correção da tarefa de casa	90	20
Tarefa de casa/xerocada	–	10
Produção de cartazes	–	20
Tarefa nos livros de projetos específicos de cada Rede de ensino	30	30
Leitura livre	100	30
Atividades com diferentes linguagens (sonora ou áudio visual)	30	20
Atividades para incentivo da leitura	100	50
Atividades voltadas para apropriação do SEA (jogos)	10	10
Sequência didática	40	40
Projeto didático	–	30

Fonte: A Autora (2020).

As atividades da escola pertencente à Rede Municipal de Olinda e da Rede Municipal do Recife começavam com um momento de acolhimento no pátio, para que professores e gestão escolar dessem as boas-vindas aos alunos e alguns avisos referentes às questões escolares. Na escola de Olinda, havia sempre uma oração. Já na escola do Recife, os alunos cantavam uma canção que seria trabalhada posteriormente pelos professores em sala de aula. Em ambos os casos, após esses momentos de acolhida, as crianças eram encaminhadas para as suas respectivas classes. Ao chegar lá, os docentes explicavam oralmente a rotina do dia e faziam a chamada.

O professor Paulo costumava fazer 'A hora da novidade'. Vimos esta prática em 90 % dos dias observados. Constituindo-se um momento de descontração, era uma ocasião no qual as crianças falavam sobre passeios, atividades diversas e o que mais desejassem. Era também uma oportunidade em que Paulo orientava seus alunos com relação a alguns cuidados, como por exemplo, não brincar perto das fogueiras no São João para não se queimarem (aula 3). Contudo, não identificamos este mesmo tipo de atividade nas aulas da professora Cristina. Sem dúvida, havia espaço nas práticas dela para a fala dos alunos, mas não de uma forma rotineira e num horário definido, como na turma do professor Paulo. Essas atividades estimulavam a oralidade das crianças, principalmente aquelas mais tímidas que, mesmo envergonhadas, encontravam espaço para se expressar.

Identificamos nas práticas dos dois professores atividades para estimular a leitura. No caso de Cristina, o incentivo para ler aconteceu através dos empréstimos de livros, da leitura livre e da leitura deleite realizada por ela. Além dessas propostas criadas pela professora para incentivar a leitura dentro da sala de aula, havia na escola uma atividade semanal inserida num planejamento macro, chamada 'Café literário'. Nela, uma vez a cada semana um docente da escola era escolhido pela coordenadora pedagógica para fazer uma leitura deleite no pátio para todas as crianças.

O professor Paulo também desenvolvia as mesmas atividades para incentivar a leitura dos seus alunos. Não obstante, a diferença em relação às práticas de Cristina estava na frequência e volume de material disponibilizado, já que a professora investiu mais fortemente em ações para atender a este objetivo. A proposta mais frequente foi a leitura deleite, seguida do empréstimo de livros. Esses recursos eram uma espécie

de complemento às leituras de um projeto didático que estava sendo finalizando na época. Por fim, a terceira atividade identificada foi a leitura livre, feita no ateliê de linguagens. Na concepção do professor, os alunos sentiriam maior satisfação em ler nesse local por ser um espaço desenvolvido para acolhê-los.

Outras atividades constantes nas aulas da professora foram as tarefas de classe e de casa, feitas no livro e no caderno. Nos dias em que observamos suas práticas, as tarefas empreendidas contemplaram os seguintes componentes curriculares:

- a) Língua Portuguesa - 03 aulas - nas quais foram trabalhados os eixos: ortografia (emprego do ç), análise linguística (adjetivos) e produção de texto.
- b) Matemática – 03 aulas, nas quais a professora trabalhou operações de multiplicação, dobro e triplo e sistema de numeração decimal.
- c) Geografia – 01 aula, cujo conteúdo desenvolvido foi a vida no campo e na cidade.
- d) Ciências – 02 aulas, nas quais a docente trabalhou a metamorfose dos animais e, numa outra aula, o desenvolvimento das plantas.
- e) Religião – 01 aula, na qual a professora buscou refletir com os alunos sobre a voz da consciência.

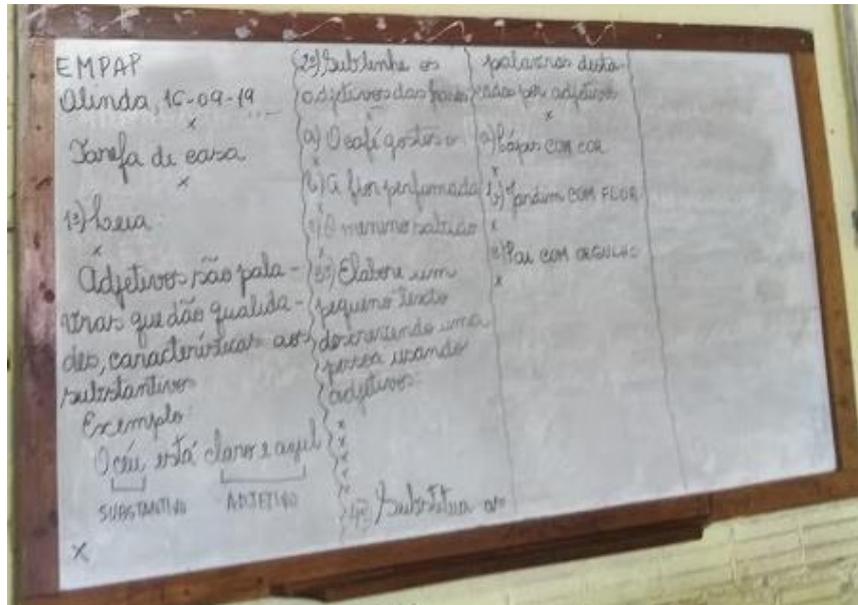
Pudemos observar que, excetuando o componente curricular Artes, todas as áreas de conhecimento foram contempladas. Como dissemos no início, Cristina tem práticas pedagógicas rotineiras e dinâmicas. Diante do número de atividades desenvolvidas, os alunos nunca ficavam ociosos.

As aulas eram iniciadas com uma exposição oral da professora a respeito do conteúdo a ser trabalhado e, depois, como dito, ela usava geralmente o caderno e o livro didático. Devido a sistematicidade, meninas e meninos pareciam estar bastante familiarizados com essas práticas e desenvolviam os exercícios com relativa autonomia, exceto algumas crianças que apresentavam alguma dificuldade particular, a exemplo do aluno com necessidades especiais. Nesse caso, a docente fazia uma atividade à parte, quando percebia que a criança não conseguiria acompanhar as tarefas elaboradas para a turma.

Ainda sobre as tarefas feitas no caderno, salientamos que eram exercícios curtos que não demandavam que as crianças copiassem por longos períodos e se cansassem. Observamos que essa prática pode ter auxiliado aos alunos a entender

como se organiza um caderno, podendo consultá-lo quando necessário, adquirindo autonomia.

**Figura 6:** Exemplo de atividade a ser copiada no caderno



Fonte: A autora (2019).

Sobre as atividades desenvolvidas na sala do professor Paulo, as tarefas de classe e de casa com emprego de livro didático e caderno também foram observadas, porém com frequência bem inferior. Nessas ocasiões, o docente trabalhou os seguintes componente curriculares:

- a) Língua Portuguesa: 01 aula – na qual Paulo convidou os alunos a responderem em casa uma atividade sobre o gênero textual fábula, com interpretação de textos, no livro didático.
- b) Geografia: 01 aula – foi trabalhado o conteúdo Mudanças na paisagem. Para isso, utilizou o livro didático, numa atividade feita em sala de aula.
- c) Matemática: 01 aula – Situações problemas de multiplicação, numa atividade feita coletivamente em sala de aula, no livro didático e numa ficha xerocada.

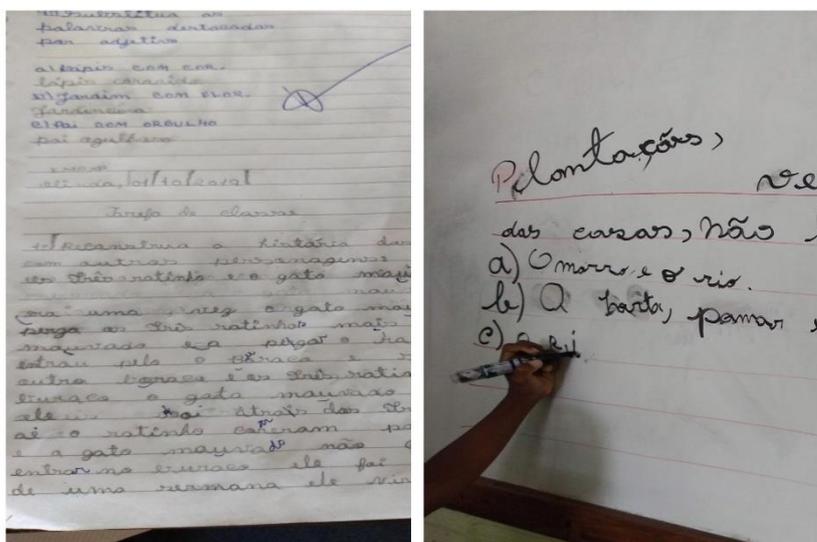
As atividades de Paulo não estavam inclusas em um planejamento rotineiro como o de sua colega. Ele desenvolveu sequências e projetos didáticos, que se desdobraram em atividades de desenho e pintura, audição de músicas, leitura de

livros de literatura infantil e, em menor proporção, registramos aulas expositivas, atividades no livro didático, xerocadas e exercícios copiados no caderno.

Quanto a forma de lidar com os erros dos alunos, percebemos que todas atividades feitas em livros e cadernos dos dois professores foram corrigidas. Tratamos aqui de um momento exclusivo para este fim, que inclui momentos em que os mestres circulavam entre as crianças e atendiam individualmente às demandas quando necessário. As correções ocorreram, sobretudo, de forma coletiva, feitas oralmente ou no quadro.

A professora Cristina costumava convidar alguns alunos, principalmente os que ainda não estavam alfabéticos, para fazer a correção coletiva no quadro. Nesse caso, quando as crianças tinham dificuldades com a escrita ou com cálculos, ela auxiliava informando as letras ou sílabas com o objetivo de levar as crianças a escrever as respostas das tarefas, e promovia reflexões para que respondessem operações matemáticas. Não identificamos essa prática na aula do professor Paulo. As correções individuais também se fizeram presentes nas aulas dos dois mestres. A docente solicitava que as crianças trouxessem à sua mesa livros e cadernos para verificar as produções. Notamos essas situações em maior frequência nas atividades de produção de textos.

**Figura 7:** Exemplo das modalidades de correção da professora Cristina



Fonte: A autora (2019).

Paulo adotou as mesmas estratégias de correção. As coletivas, como mencionamos, foram feitas no quadro ou oralmente. E as correções individuais eram feitas enquanto o professor circulava entre os alunos. Ele observava a produção das crianças e, quando necessário, fazia intervenções.

Consideramos esse dado relevante porque entendemos, assim como Vieira (2010), que a correção é um recurso que tem por fim o ensino. É nessa oportunidade que o professor poderá verificar os avanços das crianças e direcionar o seu planejamento. Valorizamos a ideia de o docente permitir que as crianças participem das correções pois, consideramos que, dessa forma, não protagoniza a atividade sozinho. Ademais, além de avaliar as crianças, pode promover um momento de aprendizado.

Ainda tratando das atividades desenvolvidas, identificamos as sequências didáticas nas práticas dos dois professores. No caso da professora Cristina, registramos duas ocorrências. A primeira constituiu um experimento com grãos de feijão para acompanhar a germinação do vegetal e escrever sobre o seu desenvolvimento a partir do gênero diário. E a segunda fazia parte das aulas sobre outro gênero textual: entrevista. A docente havia iniciado o trabalho na semana anterior, a partir da leitura de uma entrevista com o cartunista Ziraldo. Justamente no dia da nossa 2ª observação, apresentou o filme “O Menino Maluquinho”. O intervalo de dias entre as atividades ocorreu em função da disponibilidade para usar a TV da escola.

Na mesma proporção que a professora, identificamos 02 sequências didáticas nas práticas de Paulo. A primeira foi desenvolvida para fomentar reflexões sobre a problemática das fortes queimadas que estavam acontecendo na região Norte do país, na época das observações. Já a segunda sequência didática teve o objetivo de pesquisar a biografia e obra das escritoras Ruth Rocha e Ana Maria Machado.

Outro tipo de atividade apontada na prática do docente foi o desenvolvimento de um projeto didático. Nos três primeiros dias na nossa primeira sequência de observações, o professor estava envolvido no encerramento do projeto didático intitulado ‘Estude como uma garota’, que tinha por objetivo trabalhar a produção de textos orais e escritos, a partir do gênero textual biografia. Apresentamos a seguir, ilustrações das produções dos trabalhos desenvolvidos:

**Figura 8:** Cartazes do projeto didático e da sequência didática



Fonte: A autora (2019).

Um tipo de atividade pertencente a rotina dos dois professores foram os projetos específicos a cada Rede municipal de ensino para reforçar a aprendizagem. Com vistas a promover a fluência, a competência leitora e a resolução de problemas matemáticos, a Secretaria de Educação da Rede Municipal de Olinda aderiu ao Projeto APROVA BRASIL<sup>22</sup>, da editora Moderna. Assim, computamos três momentos em que a professora realizou as atividades dos livros desse projeto, sendo 01 de Português, e 01 de Matemática. As tarefas em questão consistiram na leitura e interpretação de texto escrito em Língua Portuguesa e na leitura das regras de um jogo de multiplicação em Matemática.

Ainda nos remetendo aos projetos adotados nas Rede de ensino, a Secretaria de Educação da cidade do Recife possui o Programa de letramento do Recife (Doravante PROLER), do qual faz parte do Projeto Alfaletando, cujo objetivo é levar o estudante a se apropriar da escrita e da leitura, a partir dos direitos de aprendizagem estabelecidos na política de ensino da Rede Municipal. Nesse contexto, dentre as ações que visam subsidiar o trabalho do professor estão os cadernos PRAVALER – Práticas de vivências de Alfabetização e Letramento do Recife), que contém orientações sobre o SEA, leitura, oralidade e produção de textos, contribuindo para

---

<sup>22</sup> Aprova Brasil: Projeto de intervenção direcionada para trabalhar habilidades e competências avaliadas em exames nacionais em larga escala, no caso, Prova Brasil e Provinha Brasil. Em relação a área de Língua portuguesa, as atividades visam desenvolver a fluência e competência leitora. Consulta no site: [www.aprovabrasilpar.com.br](http://www.aprovabrasilpar.com.br)

uma prática alfabetizadora sistemática.<sup>23</sup> Então, registramos três situações nas quais Paulo realizou atividades do referido caderno.

Adentrando num universo mais lúdico, verificamos a exibição de dois vídeos e jogos na turma de Cristina em. O primeiro vídeo exibido foi “O menino Maluquinho”, constituindo-se parte da sequência didática sobre o gênero textual entrevista, que teve o cartunista Ziraldo como personalidade entrevistada no texto. E o segundo vídeo foi exibido para ilustrar mais concretamente a metamorfose, numa aula de Ciências. Além dos vídeos, em uma ocasião, a professora lançou mão dos jogos do PNAIC para a apropriação do SEA, com agrupamentos de alunos.

Também seguindo uma proposta lúdica, o mestre optou por promover a reflexão sobre o SEA e sobre a leitura através das mesas educativas Positivo, com as crianças agrupadas em trios. O professor permaneceu junto a elas para orientar e tirar dúvidas.

**Figura 9:** Atividade na mesa educativa Positivo



Fonte: A autora (2019).

Ainda no rol das atividades lúdicas, o docente produziu um filme, a partir de cartazes produzidos na ocasião da sequência didática sobre as queimadas, utilizando um aplicativo de celular chamado Chromavid.

É importante frisar o quão as crianças ficaram empolgadas diante de atividades que envolviam recursos tecnológicos, como os vídeos exibidos pela professora ou as tarefas feitas nas Mesas Educativas Positivo, de modo que não podemos ignorar a possibilidade motivadora que esses recursos oferecem. Situação semelhante foi

---

<sup>23</sup> Fonte: Caderno PRAVALER ano 3 – Secretaria de Educação/ Prefeitura do Recife.

identificada na pesquisa de Ferreira (2017), comentada no capítulo III. O estudo foi realizado na cidade de Imperatriz (MA), e nele, a pesquisadora buscou investigar as potencialidades e limites que o professor do ciclo de alfabetização tem encontrado para o desenvolvimento de aprendizagens mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. A pesquisadora concluiu que os recursos tecnológicos empregados nas atividades escolares, apresentou um potencial motivador muito forte para a participação dos alunos nas atividades propostas pela professora, podendo reverberar na aprendizagem.

Assim como Ferreira (ibidem), também percebemos as dificuldades físicas encontradas pelos professores para incluir recursos tecnológicos na sua rotina, haja vista a ausência deles ou de parte deles para que as atividades realmente aconteçam. Verificamos, porém, que, do mesmo modo que Ferreira, os docentes se empenharam para contornar as limitações e que esse esforço vale a pena, visto que o fator motivacional é uma estratégia importante para a aprendizagem.

No que tange às modalidades de agrupamento, as crianças da turma de Cristina estavam organizadas em fileiras em quase todos os dias observados. Apenas no dia em que usaram os jogos do MEC, formaram-se 02 (dois) grupinhos com 04 (quatro) alunos. No momento da leitura livre na sala de aula, porém, as crianças ficam à vontade para sentarem como quisessem, seja individualmente ou em grupos.

Já a turma na sala do professor Paulo, em 05 (cinco) dias observados, as crianças estavam organizadas em dois grandes círculos. Em seguida, em 03 (três) dos dias de observações, os alunos foram convidados a sentar em grupos de 04. E nos 02 (dois) últimos dias da coleta de dados, os estudantes estavam ordenados em fileiras. O docente revelou durante a entrevista que costumava propor essas mudanças para que os estudantes pudessem se socializar com todos os colegas e também em função do planejamento, para atender às atividades propostas da melhor forma.

Em suma, os dados analisados indicam que a rotina dos professores foi desenvolvida a partir de planejamentos que buscavam assegurar bons encaminhamentos didáticos, conforme mencionaram nas entrevistas. A rotina de Cristina é sistemática e dinâmica, envolvendo muitas atividades em um só dia. Identificamos uma grande variedade de atividades, que foram bem distribuídas no

espaço temporal. Constatamos um forte investimento em propostas que favorecessem a leitura, que ocorreram diariamente, através de diversas atividades e com modalidades de leitura diferentes.

Em relação ao professor da escola do Recife, averiguamos que a rotina também foi desenvolvida a partir do seu planejamento didático. Os dados apontaram para uma grande diversidade de estratégias didáticas, no recorte dos 10 dias letivos que observamos, onde identificamos o destaque dos projetos didáticos e das sequências didáticas.

No próximo tópico, discutiremos sobre as práticas pedagógicas e estratégias didáticas realizadas pelos professores para o ensino da leitura.

### 5.3 ANÁLISES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO ENSINO DA LEITURA

Vimos no item anterior como se deu a rotina escolar dos professores participantes dessa pesquisa. A partir de agora, teceremos uma análise que priorizará diretamente o tratamento dado ao ensino da leitura e da compreensão leitora. Para tal, nos debruçamos a analisar minuciosamente as atividades de ensino de leitura realizadas, a partir das observações diretas, levando em conta o que expusemos no capítulo III, com base em Cafiero (2010). Segundo a autora, o primeiro passo a ser dado pelo professor é elaborar um planejamento didático, no qual o docente deve ter clareza sobre as seguintes perguntas: o que o meu aluno vai ler? Por que ele precisa ler isso? Para que ele vai ler isso? As respostas a essas questões implicam na primeira tomada de decisão no momento de planejar: selecionar os objetivos aos quais se destinam as leituras.

Nessa perspectiva, a pesquisa de Lima (2016), citada na introdução desse estudo, teve por objetivo geral analisar práticas docentes em turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, considerando as ações pedagógicas e didáticas, bem como as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino. Os dados analisados apontaram para práticas de ensino de leitura de duas professoras de escolas municipais da Região Metropolitana do Recife – PE, em que foram priorizados diversos objetivos de leitura. Os dados revelaram que os sujeitos participantes da

pesquisa planejaram aulas que contemplaram 15 finalidades diferentes, dentre os quais 05 (cinco) deles também foram vistos nas nossas observações. Foram eles: Ler para responder a enunciados de questões, ler para aprender, ler para praticar a leitura em voz alta, ler para revisar textos, ler por prazer e ler para não ficar ocioso.

Ao planejar aulas de leitura levando em conta seus objetivos, o docente ajuda seus alunos a encará-la como algo que transcende os muros da escola, tem importantes funções sociais e que, para cada objetivo, o leitor pode aplicar seus conhecimentos prévios, realizar inferências para interpretar os textos e esclarecer o que não entende.

Dessa forma, dada a relevância dos objetivos pretendidos com cada atividade de leitura desenvolvida, ao analisarmos as práticas dos professores durante 10 (dez) dias letivos, tomamos como ponto principal para categorizar nosso material empírico, os objetivos de leitura identificados em suas práticas.

Assim, os dados foram categorizados a partir de seis objetivos gerais de leitura, apontados por Solé (1998). São eles: ler para sentir prazer; ler para aprender; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para revisar um escrito próprio; ler para seguir instruções e ler para verificar o que se compreendeu. Além desses, adotamos outros dois objetivos presentes na pesquisa de Lima (2016), que consideramos adequados para mapear os propósitos que mobilizaram as atividades de leitura nas aulas dos professores. Esses objetivos são: ler para não ficar ocioso e ler para responder a enunciados de questões. Importante esclarecer que, nas nossas observações, identificamos a leitura feita para complementar um conteúdo e criamos um objetivo correspondente, de mesmo nome.

Consideramos importante frisar que, segundo Solé (ibidem), dado o caráter idiossincrático da leitura, ressaltamos que uma pessoa pode atribuir objetivos diferentes para um determinado texto. Dessa forma os dados revelaram que algumas atividades propostas pelos professores para atingir um objetivo, às vezes, atendiam a outros simultaneamente.

### Analisando as atividades de leitura

A partir do Quadro 06, apresentamos a sistematização dos objetivos de leitura e das principais estratégias didáticas identificadas nas aulas observadas. A partir de cada quadro que segue, descrevemos e analisamos paralelamente as práticas da professora Cristina e do professor Paulo.

**Quadro 6:** 1º Objetivo de leitura - Ler por prazer

Objetivos de leitura	Prof.	Aulas	Percentual de frequência nas aulas observadas	Estratégias didáticas desenvolvidas no ensino de leitura de textos
Ler por prazer	Cristina	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10	100%	Leitura em voz alta feita pela professora com pausas para discussão; leitura livre e individual de textos feita pelos alunos.
	Paulo	1,2,3,4,7,10	60%	Leitura em voz alta feita pelo professor com pausas para discussão; leitura livre e individual de textos feita pelos alunos.

Fonte: A autora (2020).

As leituras feitas por prazer foram as mais frequentes nas aulas dos dois professores. Nelas, observamos três tipos de estratégias didáticas: o empréstimo de livros, a leitura livre e a leitura deleite, sendo que Cristina fez uso das três estratégias. O professor Paulo, por sua vez, utilizou apenas dois: a leitura livre e a leitura deleite. Iremos detalhar essas informações a seguir.

O empréstimo de livros foi a estratégia didática mais usual nas aulas de Cristina, posta em prática por meio de uma atividade intitulada “maleta viajante”. Presente em 100% das aulas, consistia no empréstimo de três livros de literatura infantil, disponíveis na sala de aula. Esse material era levado para casa dentro de pastas maleta que a professora disponibilizava aos alunos. Observamos que os principais gêneros textuais escolhidos eram: contos, fábulas e obras de ficção.

Essa atividade funcionava em sistema de rodízio, em que, a cada dia, três alunos diferentes pegavam os livros emprestados. Observamos que alguns deles levavam esses livros diversas vezes e outros não manifestavam interesse. Segundo

a mestra, *‘as crianças que não demonstravam interesse pela leitura nessa atividade eram aquelas que não liam fluentemente e essa indiferença ocorria em função da falta de suporte da família’*, ou seja, como muitos familiares possivelmente não eram alfabetizados, as crianças acreditavam ser inútil levar as obras para casa. Cristina estimulava esses alunos a participarem também, porém nem sempre obteve sucesso. Consideramos essa proposta muito interessante, haja vista que algumas crianças podem não ter acesso a esse tipo de material literário fora da escola.

No momento em que os alunos devolviam os livros, logo no início da aula, a professora buscava monitorar a leitura deles com questionamentos que aconteciam tanto de forma coletiva, quando individual. Nessas ocasiões, Cristina realizava perguntas, como: *“Como foi a história que você leu? Me conte um pedacinho...”*. Entendemos que essa proposta da docente está muito próxima da definição de leitura por prazer de Solé (1998, p.97), de “ler só por ler”, quando a experiência feita somente pela fruição é o que verdadeiramente importa. Entretanto, acreditamos que seria mais proveitoso se a socialização das leituras ocorresse com mais frequência, pelas seguintes razões: multiplicar as informações importantes a respeito de cada obra e incentivar as outras crianças a fazerem a mesma leitura, tal como analisou um aluno entrevistado por Lima (2016), quando questionado acerca das suas apreciações a respeito da socialização das leituras após o empréstimo de livros. A criança pontua que a socialização dessas leituras é importante para que a turma possa saber se os livros são bons ou não.

A pesquisa de Lima (2016) também revelou práticas de ensino de leitura, realizadas pelas duas professoras participantes da pesquisa, em que o empréstimo de livros aos alunos foi realizado com vistas a fomentar a formação do leitor. Segundo a pesquisadora, ao proporcionar aos alunos a oportunidade de ter acesso à leitura na escola e em outros espaços, as professoras buscavam também estimular o prazer pela leitura.

Não registramos, nas aulas do professor Paulo, o empréstimo de livros com a finalidade de ler para sentir prazer, embora estivesse disponível um acervo considerável de livros de literatura infantil. Dessa forma, compreendemos que nos dias em que observamos suas aulas, as crianças não tiveram a chance de desfrutar do tipo de leitura em que pudessem escolher os livros desejados para manusear e ler em seu tempo e em espaços que ultrapassassem o ambiente escolar.

Um segundo tipo de leitura identificada na turma de Cristina, também com a finalidade de obter prazer, foi a leitura livre na sala de aula. Essas leituras aconteceram em todos os dias observados, em situações em que ela colocava sobre uma mesa uma caixa arquivo repleta de livros de literatura infantil. Então, as crianças escolhiam livremente livros para ler durante 20 ou 30 minutos, logo no início da aula. As crianças se acomodavam livremente, de forma que algumas optavam por se sentarem sozinhas para uma leitura individual e outras formavam duplas ou trios para uma leitura coletiva.

Nessas ocasiões, alguns alunos não alfabéticos, não expressaram interesse pela leitura e optavam por brincar. Já em outros momentos, formavam grupos e ouviam a leitura dos colegas alfabéticos. Isso variava de acordo com as 'possibilidades' do dia: se estava presente aquele colega mais próximo com quem pudesse brincar ou se seria possível formar uma dupla com aquele colega que lia com fluência. Em todos os casos, a mestra nunca ignorava essas ocorrências e incentivava que todos lessem, conforme extrato:

**Professora Cristina** (dirigindo-se ao aluno Pablo): Vá meu filho, escolha um livrinho. Junte aqui neste grupinho que a coleguinha vai ler e você participa também! Venha, escolha um aqui!

(Trecho da aula de Cristina em 22.05.2019).

Percebemos que os alunos que pouco participaram da leitura livre na primeira semana de observações (em maio), corresponderam melhor na segunda semana (em setembro). Muito provavelmente, esse fato se deu em função dos avanços no processamento de aquisição da leitura.

O professor Paulo também promoveu momentos de leitura livre em 20% das aulas. As crianças foram convidadas a se dirigir ao ateliê de linguagens<sup>24</sup>, após o intervalo do recreio. De modo semelhante à atividade promovida por Cristina, os estudantes escolheram livremente livros de literatura infantil que se encontravam numa caixa intitulada Biblioteca Circulante.

Notamos que os alunos se divertiam muito no ateliê de linguagens, provavelmente pelo fato de o espaço ser diferenciado em função do aspecto lúdico ou, ainda, por eles poderem se acomodar de variadas maneiras: no chão, sobre almofadas, na toca de dormir, em bancos acolchoados ou mesmo nas mesas (Figura

---

Espaço já descrito no capítulo sobre metodologia, quando tratamos da caracterização do campo de pesquisa.

10). Lá, por cerca de uma hora, as crianças realizavam suas leituras individualmente ou em duplas.

**Figura 10:** Leitura livre da turma do professor Paulo



Fonte: A autora (2019).

Algumas crianças da turma de Paulo, nessa atividade, se comportavam de forma idêntica aos alunos de Cristina quanto aos modos de agrupamentos, visto que umas liam sozinhas e outras, em pequenos grupos. Os estudantes não alfabetizados, por sua vez, às vezes aceitavam formar duplas ou trios com os colegas alfabetizados para ler e, em outras ocasiões, perdiam o foco na leitura e iniciavam conversas paralelas.

Nesse contexto, refletimos sobre o quão desafiador é para o professor planejar atividades que contemplem os diferentes objetivos de leitura e atendam a todas as especificidades do grupo classe. No caso da leitura livre, por exemplo, se por um lado, o docente propõe atividades que estimulem a leitura de forma silenciosa, por outro lado, parece-nos que as crianças não alfabetizadas não foram contempladas, pelo menos é o que sinalizam a dispersão e a falta de interesse evidentes em alguns momentos nas duas turmas.

Esse fato recai no que Solé (1998) e Miguel *et al.* (2012) argumentam no sentido de que, para sentir-se motivado a ler, o leitor precisa sentir que dispõe dos recursos necessários para tal e saber que vai receber a ajuda de que precisa. Nossa hipótese é que os alunos que não liam com fluência, ante sua limitação, não manifestavam interesse. Nesse sentido, a pesquisa empreendida por Morais e Leite (2013) traz sugestões que podem auxiliar ao professor nesse tipo de dificuldade, causada pelas heterogeneidades de conhecimentos. Os autores defendem que atividades em que as crianças ficam agrupadas, são benéficas por favorecerem a interação e a troca de informações entre elas. No entanto, é fundamental que os

professores monitorem o que os alunos estão fazendo, circulando pela sala e os estimulando com atitudes cooperativas, de fato. Além disso, consideramos que sua presença é importante para dirimir dúvidas dos estudantes e prestar atendimento individual, quando necessário.

É importante salientar que, algumas das leituras propostas com a finalidade de ler por prazer, estavam associadas à leitura livre e silenciosa. Essa modalidade de leitura, presente nas aulas dos dois professores, auxilia a compreensão leitora, uma vez que ajuda os alunos a aprenderem a pensar e organizar seus próprios saberes, coordenarem sozinhos suas ações num processo metacognitivo, além de colocarem em jogo o que já sabem para resolverem problemas a serem superados. Em outras palavras, a leitura silenciosa favorece a construção do sentido do texto pelo aluno de forma autônoma.

Por outro lado, a modalidade de leitura silenciosa se mostrou uma estratégia na qual os professores não conseguiram ter controle de sua realização, visto que quando as crianças manipulavam os recursos didáticos em que havia textos escritos, nem sempre era possível afirmar que a leitura estava sendo praticada.

Outra estratégia didática, que tem por finalidade oferecer prazer na leitura, foram as leituras deleite, realizadas pelos dois docentes. Em ambos os casos, apreendemos que um dos objetivos de ler para deleite, estava associado ao propósito de ler para verificar o que se compreendeu, pois os professores conversaram sobre os textos e fizeram perguntas para dar conta da compreensão.

Registramos a frequência dessa prática em 60% das aulas de Cristina. Para essas atividades, ela usou livros de literatura infantil, sendo que 04 (quatro) eram fábulas e 01 (um) conto e 01 (um) poema. A este respeito, questionamos a razão dela não variar um pouco mais o repertório dos gêneros textuais, pois Silva (2016) recomenda que as crianças tenham acesso a textos que circulam nas mais variadas áreas da interlocução. Nesse sentido, refletimos o seguinte: se a escolha do gênero textual para essa atividade partia da professora, não seria essa uma chance de colocar as crianças em contato com poemas, crônicas, letras de músicas, reportagens, dentre outros gêneros?

Observamos que a leitura deleite feita pela docente era uma ponte para os conteúdos que seriam trabalhados posteriormente em outras áreas do conhecimento ou mesmo outros eixos da Língua Portuguesa. Por exemplo: na aula 04 (quatro), para trabalhar o emprego de ç, ela leu antes o livro “O traço e a traça”, e explorou as

palavras com essa letra. Já na aula 06 (seis), quando o foco da aula foram adjetivos, o texto da leitura deleite foi “O ratinho, o grande morango vermelho maduro e o grande urso esfomeado”. Logo, podemos verificar pelo título dos livros a relação com o conteúdo que foi trabalhado. Nesse sentido, ao ser questionada sobre o critério para escolha dos textos que usava nas aulas, a professora respondeu:

O critério é o assunto que eu vou trabalhar no dia. Se eu estiver trabalhando Matemática, eu vou trazer uma receita que venha com questões que eu estiver trabalhando sobre pesos e medidas e vou trazer de acordo com o assunto que eu for trabalhar.

(Trecho da entrevista de Cristina em 24.04.2019).

Sobre essa proposta, advogamos a favor do uso de textos para contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, na busca de representá-los, exemplificá-los e torná-los significativos (BNCC, 2017). Essa premissa pode ser vista no discurso da professora:

**Professora Cristina:** Hoje, eu trouxe pra vocês uma historinha pra gente ler, tem a ver com o nosso assunto que a gente tá trabalhando sobre os animais e eu achei que eu deveria ler, que a gente deveria conhecer esse livrinho. Hoje, a leitura vai ser sobre ‘O Toró’. Quem escreveu esse livro foi Regina Siguemoto.

**Luís:** Siguemoto?

**Professora Cristina:** Siguemoto! Esse sobrenome é diferente, né? Parece que ela é de onde? Esse Siguemoto?

**Marcos:** Do Japão.

**Professora Cristina:** Do Japão, né? Eu também acho. Não tem uma foto dela aqui não, mas com esse sobrenome, eu acho que ela é japonesa.

**Paula:** Como é o nome desse livro?

**Professora Cristina:** O nome do livro? O Toró. Tu sabe o que é um Toró?

**Luís:** Uma chuva bem forte, uma chuva que dá trovão.

**Professora Cristina:** (...) agora, por que será que os animais acharam que era um toró?

**Clara:** Porque era bem pequenininho.

**Professora Cristina:** Porque eles eram pequenininhos. Um xizinho de nada virou um toró, não foi? Agora, tia disse que esse assunto tem a ver com o assunto que a gente tá trabalhando. Tem?

**Marcos:** Tem!

**Professora:** Tem o quê?

**Carolina Cristina:** Porque têm os animais.

**Professora Cristina:** A gente viu aqui animais de que tipo?

**Bruna:** Cachorro.

**Professora Cristina:** A gente viu o cachorro, as formigas. E se a gente for separar ele em grupos, a gente consegue separar em grupos de quê?

**Classe:** Cachorro, osso...

**Professora Cristina:** Como é o nome dos que têm ossos?

**Luís:** Vertebrados...

(Trecho da aula de Cristina em 21.05.2019).

O extrato mostra como a professora conseguiu divertir as crianças e transitou para o conteúdo de Ciências sobre animais vertebrados e invertebrados, sem que a leitura por fruição perdesse sua natureza. Nesse caso, a leitura deleite se torna, também, uma leitura com a finalidade de aprender.

O professor Paulo também se mostrou adepto das leituras deleite, pois elas estão presentes em 50% das aulas ministradas por ele. Do mesmo modo como ocorreu nas aulas da professora, percebemos que as crianças da turma dele pareciam gostar muito desse tipo de leitura, como podemos ver no extrato:

**Professor Paulo:** eu gosto muito desse livro, porque ele fala sobre o que é o livro, pra que serve o livro (...)

**Clarisse:** Pra ler?

**Professor Paulo:** Não, é o título dele, olha... pra que serve um livro? (...) Em um livro, você pode encontrar a solução para os seus problemas.

**Eduarda:** Pra se acalmar.

**Marília:** Dá muitas ideias.

**Professor Paulo:** É tanta gente que anda com um livro, não é?

**Marília:** É porque a pessoa bota na bolsa ou debaixo do braço.

(Trecho da aula de Paulo em 02.09.2019).

O trecho evidencia um momento de leveza entre o professor e seus alunos, fazendo jus à proposta de fruição, característica da leitura deleite. Observamos, também, a integração entre Paulo e as crianças, situação vista de modo recorrente em suas aulas, o que denota uma concepção que se alinha com a proposta de Solé (1998), de um ensino colaborativo.

Os dados analisados na leitura deleite, dentre outros, revelaram a propensão de Paulo em pautar o ensino a partir da escolha de variados gêneros textuais, em conformidade com sua afirmação feita na entrevista: “(...) *a gente trabalha muito nessa perspectiva de organizar as atividades que se fundamentam em um gênero textual*”. Dessa forma, registramos as leituras de 05 (cinco) poemas, 02 (duas) ficções, 02 (duas) fábulas, 02 (dois) contos e 01 (uma) letra de música.

Ainda analisando os dados das leituras com o objetivo de proporcionar prazer, no dia da nossa 4ª observação, Paulo desenvolveu uma atividade que não está entre a classificação feita como leitura para prazer, mas que categorizamos como leitura

para deleite, tendo em vista suas características. O professor solicitou que as crianças formassem duplas e escolhessem um livro de literatura infantil no cantinho da leitura. Depois, ele escreveu no quadro alguns itens que os alunos deveriam buscar nos livros: Título, autor(a) e ilustrador(a). Feito isso, eles deveriam ir à frente e apresentar aos colegas seus achados. No caso das crianças que já liam com fluência, poderiam ler o livro inteiro ou o que conseguissem.

O professor organizou as 07 (sete) duplas, conforme as heterogeneidades de conhecimentos. Cada aluno escolheu um livro, leu e, na sequência, o docente fez o convite para se apresentarem. A cada exposição, Paulo tentava administrar os trabalhos conforme o nível de aprendizagem das crianças, conduzindo-as a responder o que lhes havia sido solicitado. Como havia algumas silábicos, que não tinham conseguido ler, Paulo ou os colegas as ajudaram, como podemos verificar:

**Professor:** Vamos começar por Adriano!

(Não foi possível compreender a fala da criança, que tem problemas fonoaudiológicos).

**Professor Paulo:** Ah... ele tá dizendo que escolheu um livro que tem a capa, que do quê, Adriano?

**Adriano:** Um jacaré.

**Professor Paulo:** Um jacaré. Vocês estão percebendo que é um jacaré também? Só que o título desse livro, Adriano é 'E o dente ainda doía'. Será que é o dente do jacaré? Pelas ilustrações, pelos desenhos que você viu, era o dente de quem que ainda doía?

**Adriano:** Sim.

**Professor Paulo:** Você percebeu isso pelo texto, Adriano? A autora desse livro é Ana Terra. Gente, olha só que livro bonito esse livro que Adriano leu. É um livro muito bonito, não é Adriano? Teve alguma parte que você mais gostou? Qual foi?

**Adriano:** Esse!

**Professor Paulo:** Fala sobre o quê?

**Adriano:** Coelhos de natal.

**Professor Paulo:** Ahh dos coelhos de natal?

**Adriano:** Da páscoa.

**Professor Paulo:** Ah, sim! Vamos dar uma salva de palmas para o nosso coleguinha.

(Trecho da aula de Paulo em 10.09.2019).

O extrato evidencia a intenção do professor em incluir crianças que apresentavam dificuldades na leitura. Nesse caso, diferentemente de Cristina, que investiu muito no ensino de fluência, as estratégias didáticas de Paulo para lidar com o aluno que não lia, foram apenas explorar as ilustrações do livro para auxiliá-lo a compreender, além de motivá-lo. Sem a intenção de negar o valor dessas estratégias

didáticas, não podemos deixar de perceber a ausência de ações que pudessem levá-lo a ler fluentemente.

Ainda na mesma atividade, quando a dupla formada por Júlia e Clarisse foi convidada para mostrar suas descobertas, houve um diálogo mais extenso. Vejamos:

**Professor Paulo:** Qual foi o livro que vocês escolheram?

**Júlia:** A árvore.

**Professor Paulo:** Quem é a autora ou autor desse livro?

**Clarisse:** João Pro-te-ti

**Professor Paulo:** E João Proteti também foi o quê do livro?

**Clarisse:** O ilustrador.

**Professor Paulo:** Esse livro fala sobre o quê?

**Júlia:** Árvore.

**Professor Paulo:** Sobre a árvore, sim claro! Mas tem um texto só ou são vários textos?

**Clarisse:** Vários textos.

**Professor Paulo:** Que textos são esses aqui? A gente pode classificá-los como o quê?

**Clarisse:** Frases, o senhor disse o quê mesmo?

**Professor Paulo:** Eles são receitas, ele são contos. São fábulas, são poemas?

**Júlia:** Poema.

**Professor Paulo:** Ah, sim. É importante vocês dizerem que são poemas, tá bom? E vocês escolheram o mesmo poema ou poemas diferentes?

**Alunas:** O mesmo poema.

**Professor Paulo:** Qual foi o poema que vocês escolheram?

**Clarisse:** Cumplicidade.

**Professor Paulo:** Pode ler esse poema pra gente?

**Júlia:** A árvore dá frutinhas de bom sabor só pra receber passarinhos de toda cor.

**Professor Paulo:** Que lindo! Vamos ler novamente o poema. Ele é muito bonito.

**Júlia:** Tio, esse poema aí parece aquela música que o senhor cantou naquele dia, do passarinho. Vamos cantar de novo?

**Professor Paulo:** Ahh é a canção “De toda cor”, de Renato e Luciano. Passarinho de toda cor, gente de toda cor, amarelo, rosa e azul, me aceita como eu sou.

(Trecho da aula de Paulo em 10.09.2019).

No fragmento, as linhas 3,4,5 e 6 exemplificam a tendência do professor em privilegiar os aspectos sociodiscursivos do texto. Além disso, nas linhas 11 e 18, podemos observar mais um exemplo de atenção aos gêneros textuais. No caso, ele frisou a importância de os alunos fixarem aquilo que estavam lendo: um poema. No mesmo trecho, ainda encontramos uma situação bem significativa: no momento em que a aluna Júlia faz uma analogia entre o poema e a canção ‘De toda cor’, trabalhada anteriormente, e pede que seja cantada novamente, entendemos que aquela foi,

acima de tudo, uma experiência estética, configurando-se uma estratégia para motivá-las a apreciar a leitura e gostar de ler.

Finalizando essa análise, enfatizamos a percepção dos professores em escolher livros de literatura infantil para proporcionar a experiência da leitura por prazer. Provavelmente, um dos objetivos era fazer com que as crianças desenvolvessem o gosto pela leitura, através do encantamento provocado pelas palavras e o encontro com a beleza. Segundo Amarilha (2009), para crianças em fase de alfabetização, a leitura de livros de literatura infantil pode ser considerada também um estímulo para aprender, já que, por ser prazerosa, mostra aos alunos uma faceta diferente daquela que eles conhecem nessa fase da escolarização, referente à aprendizagem inicial da leitura, que pode ser difícil e dolorosa.

**Quadro 7:** 2º Objetivo de leitura - Ler para não ficar ocioso

<b>Objetivos de leitura</b>	<b>Prof.</b>	<b>Aulas</b>	<b>Percentual nas aulas observadas</b>	<b>Estratégias didáticas desenvolvidas no ensino de leitura de textos</b>
Ler para não ficar ocioso	Cristina	1,2,3,4,5,6,7,8,9	90%	Leitura livre, individual e silenciosa de textos, feita pelos alunos.
	Paulo	-	-	-

Fonte: A autora (2020).

A categorização desse objetivo de leitura foi inspirada em Lima (2016). No estudo da pesquisadora, as leituras feitas com o objetivo de não deixar os alunos ansiosos, também esteve presente nas práticas de um dos nossos sujeitos, a professora Cristina. Essas leituras também podem ser classificadas como uma leitura livre e visava estabelecer a disciplina na turma. Esse tipo de leitura pôde ser observado em 90 % das aulas. Essas eram situações em que a docente deixava uma caixa arquivo repleta de livros de literatura infantil, disponíveis para que os alunos os pegassem para ler.

Durante a realização das tarefas no livro didático ou das cópias das atividades nos cadernos, a mestra permitia que as crianças que fossem terminando primeiro seu exercício, pegassem os livros na caixa, enquanto os colegas estavam ocupados. Essa

prática também era utilizada quando a professora convidava as crianças que estavam no nível silábico para fazerem leituras individuais com ajuda.

A respeito das contribuições das leituras feitas com o objetivo de não ficar ocioso, percebemos que elas vão ao encontro das leituras feitas por prazer, uma vez que as crianças tinham mais um momento para ter acesso a livros de literatura infantil, ampliando suas oportunidades de leitura. Nesse caso, estamos considerando as crianças que já liam fluentemente. Leite e Morais (2012) apoiam estratégias didáticas que visem atender individualmente alunos que estão com dificuldades em leitura e escrita, contanto que aqueles que não precisam dessa ajuda e sejam conduzidos a fazer uma leitura livre tenham um objetivo definido.

Os mesmos autores defendem que não são apenas os alunos com dificuldades que requerem atenção do professor. Ao contrário, são necessárias ações sistemáticas para ajudar todos eles e, para os mais autônomos, esse pode ser um momento oportuno para auxiliá-los a desenvolver estratégias de leitura.

**Quadro 8:** 3º Objetivo de leitura - Ler para aprender

<b>Objetivos de leitura</b>	<b>Prof.</b>	<b>Aulas</b>	<b>Percentual nas aulas observadas</b>	<b>Estratégias didáticas desenvolvidas no ensino de leitura de textos</b>
Ler para aprender	Cristina	1,2,3,7,8,10	60%	Leitura silenciosa e individual de textos, feita pelos alunos; leitura colaborativa, feita pelo professor e alunos, com pausas para discussão; leitura coletiva de textos, feita em voz alta entre professor e alunos.
	Paulo	6	10%	Leitura colaborativa, feita entre professor e alunos, com pausas para discussão.

Fonte: A autora (2020).

As leituras que tinham o objetivo de levar o aluno a aprender foram verificadas nas práticas dos dois professores. Esse objetivo de leitura está intrinsecamente associado ao propósito de ler para se compreender um texto, pois, sem compreensão, não acontece a aprendizagem. É um tipo de leitura realizada quando se precisa estudar e aprofundar os conhecimentos sobre determinado tema. Assim, registramos leituras para aprender foram vistas em 60% das observações nas aulas de Cristina e em apenas 10 % nas aulas de Paulo.

Visto sua relevância nas práticas escolares, a estratégia didática de ler para aprender também foi identificada por Lima (2016), nas aulas das duas professoras observadas em sua pesquisa para ensinar conteúdos relacionados às outras áreas de conhecimento, para além da Língua Portuguesa. Para tal, as mestras lançaram mão de leituras de textos de variados gêneros, bem como empregaram diversos suportes didáticos, tais como livros didáticos, livros de obras complementares, televisão e fichas.

No nosso caso, na turma da professora Cristina, as leituras para aprender ocorreram durante as aulas de Ciências, Geografia, Português e Religião, nas quais foram feitas leituras de textos didáticos presentes nos livros e, também, em uma cópia feita no caderno. A docente nos informou que, quando trabalhava os textos didáticos, solicitava que as crianças lessem em casa aqueles que seriam estudados na aula seguinte. Essa estratégia favorecia a exploração dos conhecimentos prévios no momento da leitura do texto, em sala, facilitando a leitura e a compreensão. O problema nessa estratégia didática recai sobre os alunos que não são alfabéticos, se, porventura, não receberem ajuda da família para ler esses textos.

Nas aulas de Cristina, as leituras que visavam atingir o objetivo de ler para aprender, trabalhavam simultaneamente a compreensão leitora e trabalhavam a fluência em leitura com as crianças que tinham dificuldade nessa habilidade. Isso foi possível por conta das modalidades de leitura que a professora lançou mão: leituras silenciosas, que antecederam algumas leituras colaborativas ou coletivas, nessa ordem. Em meio a essas últimas leituras, a docente fazia pausas para explorar a compreensão dos textos.

A segunda modalidade de leitura posta em prática por Cristina foi a colaborativa, após leituras silenciosas. Essa forma de ler foi percebida também por Lima (2016), nas aulas de uma das professoras participantes de sua pesquisa. Foi possível perceber que essa estratégia didática se deu de modo muito semelhante ao que foi posto em prática pela professora Cristina. Ambas as docentes promoveram atendimentos mais individualizados e acolhedores, que favoreciam de forma mais qualitativa o desenvolvimento da fluência leitora de seus alunos. O extrato que segue exemplifica um momento em que foi vista essa estratégia didática:

**Professora Cristina:** Agora, a gente vai voltar para o nosso livro. Cadê o livro de vocês? Abram na página 56! Abriu?

**Professora Cristina:** Cinquenta e seis: cinco dezenas e seis unidades.

**Professora Cristina:** Abriam? Vamos lá! Quem fez a leitura de casa já deve mais ou menos saber o assunto, né? Se trata (sic) de quê?

**Crianças:** Animais!

**Professora Cristina:** Reprodução e nascimento. Agora, a gente vai fazer uma leitura. Eu vou escolher o coleguinha e, prestem atenção, vão acompanhando. Porque, daqui a pouco, a gente vai trocar. Comece a leitura, meu amigo Paulo!

**Paulo:** Co-mo os a-ni-mais nas-cem...

**Paulo:** fi-lho-tes de diferentes a-nimais podem nas-cer de diver-sas maneiras.

**Professora Cristina:** Muito bem! Os animais podem nascer de diversas formas, né? Vamos ver quais são essas formas?

(Trecho da aula de Cristina em 22.05.2019).

Solé (1998) afirma que à medida que as leituras colaborativas se tornam habituais, o professor pode readequá-las e encontrar novas estratégias. Possivelmente em função da frequência com que adotava essa prática, Cristina conseguiu explicar o conteúdo de Ciências sobre desenvolvimento dos animais e contemplou as heterogeneidades de conhecimentos em relação à leitura, ao convidar especialmente as crianças que apresentavam mais dificuldades na fluência para realizar a leitura do texto.

Nossos registros evidenciam que, nas leituras praticadas com o objetivo de aprender, em 19 (dezenove) ocasiões, alunos que liam fluentemente foram convidados a ler, enquanto que, em 11 (onze) momentos, foram convidados aqueles que não liam com fluência. Isso quer dizer que proporcionalmente falando, crianças que não estavam alfabéticas foram muito privilegiadas pela professora, visto que eram minoria com relação aos demais. Os dados revelaram que essa estratégia didática proporcionou um avanço significativo na habilidade de ler com fluência desses alunos, ao longo dos meses entre a primeira e a segunda sequência de observações, como veremos mais adiante.

Por fim, a última modalidade de leitura adotada para atender ao objetivo de ler para aprender foi a do tipo coletiva. Temos registros de apenas 20% dessa prática durante uma aula de Ciências na qual a professora solicitou que as crianças fizessem uma leitura silenciosa do texto didático sobre metamorfose e, na sequência, lessem juntos o texto, em voz alta.

Sobre as leituras coletivas, cabe dizer que elas foram vistas nas práticas dos dois professores. Observamos que ela tem como ônus o fato de o professor ter dificuldades de observar se a leitura dos alunos que não leem fluentemente realmente

ocorria. Verificamos que às vezes, as crianças de ambas as turmas faziam de conta que liam, num gesto de abrir e fechar os lábios, mas a leitura em voz alta não estava sendo feita. Diante disso, não era possível saber se o aluno estava lendo mentalmente, pois o som não era emitido, bem como, o movimento dos lábios não correspondia ao que estava escrito.

Dessa forma, não é possível saber se quando os docentes dialogavam com eles, conversando e fazendo perguntas, a compreensão ocorria de fato. Percebemos que, em algumas situações, as crianças tentavam acompanhar as discussões, sendo impossível saber se suas colocações tinham base na leitura dos textos ou a partir dos comentários feitos pelos colegas e professores.

Por outro lado, a leitura coletiva também favorece aos alunos que ainda não leem porque pode ajudá-los a tentar acompanhar o que está sendo lido por seus pares, o que gera descobertas sobre regularidades na escrita.

Quanto as leituras feitas para aprender realizadas na turma do professor Paulo, registramos apenas 01 ocorrência, durante uma aula de Geografia. A atividade fazia parte de uma sequência didática que o mestre estava desenvolvendo naquela semana. O texto era pertencente ao gênero poema e estava presente no livro didático. Apesar de ser um poema, a leitura não esteve no rol das leituras deleite por fazer parte da tarefa do livro didático, como pretexto para responder perguntas que vieram na sequência, acerca do tema 'Mudanças na paisagem'.

O professor explanou sobre a temática da aula, recordou passos anteriores do projeto didático, como uma leitura de um livro de literatura infantil sobre o assunto e, depois, convidou as crianças a fazerem uma leitura coletiva. Em seguida, ele anunciou que iria ler novamente, em voz alta, para o caso de alguém não ter entendido direito os sentidos do texto. Feito isso, Paulo começou a explicar o assunto.

Quando comparamos a prática do professor à prática da professora Cristina, percebemos que ele não recorreu a variadas modalidades de leitura ao explorar os textos didáticos. Nas práticas da professora, ao promover a leitura desse tipo de texto na modalidade colaborativa, *todos* os alunos foram convidados a ler, sobretudo àqueles que se encontravam com dificuldades. Ao contrário, notamos que Paulo não oportunizou as crianças que se encontravam na mesma situação e concentrou a ação de ler em si próprio durante boa parte do tempo pedagógico.

Ainda sobre a modalidade de leitura feita em voz alta pelo professor, apontamos uma situação na pesquisa de Morais *et al.* (2013), já mencionada nesse

estudo. Nela, foi verificada também a predominância da leitura em voz alta realizada por quatro docentes na Região Metropolitana do Recife. Os autores criticam essa prática didática por entenderem que é retirado o destaque dos alunos frente à leitura, bem como, as oportunidades de interação entre eles e seus professores podem ser diminuídas. No entanto, no caso de Paulo, houve um ponto em dissonância com a pesquisa citada, pois o professor teve como marca, o diálogo entre ele e seus alunos, fato que pode auxiliar a compreensão do texto.

Em contrapartida, ressaltamos que Paulo também recorreu a diversas estratégias e recursos didáticos para levar seus alunos a compreender os textos. A atividade de Geografia, aqui mencionada, por exemplo, havia sido precedida pela leitura de uma história de ficção dias antes. Além disso, as crianças foram instadas a responder questões no livro didático e confeccionar cartazes sobre as mudanças na paisagem até que, finalmente, foram produzidos vídeos através de um aplicativo de celular apropriado para fazer animações. Nesse contexto, reiteramos que acreditamos que essas estratégias ajudam a formar um leque de esquemas, importantes para a compreensão leitora, na hora em que o aluno se depara com o texto escrito, pois haverá mais subsídios para formar conhecimentos prévios.

**Quadro 9:** 4º Objetivo de leitura - Ler para responder enunciados de questões

<b>Objetivos de leitura</b>	<b>Prof.</b>	<b>Aulas</b>	<b>% nas aulas observadas</b>	<b>Estratégias didáticas desenvolvidas no ensino de leitura de textos</b>
Ler para responder enunciados de questões.	Cristina	1,3,6,8,10	50%	Leitura em voz alta, feita pela professora, com pausas para interpretação; leitura individual, em voz alta, feita pelos alunos.
	Paulo	6,7,8	30%	Leitura em voz alta, feita pelo professor, com pausas para interpretação; leitura individual, em voz alta, feita pelos alunos.

Fonte: A autora (2020).

As leituras feitas para responder enunciados de questões, como mencionamos anteriormente, correspondem a um objetivo de leitura proposto na pesquisa de Lima (2016), que se aproximava da prática vista na sala dos dois professores. Assim como a pesquisadora, entendemos que esse objetivo de leitura requer que os alunos compreendam as informações apresentadas nas questões para identificar o que

precisam fazer para compreendê-las. Dessa forma, a leitura de enunciados de questões tem forte relação com a finalidade de ler para se compreender um texto, pois, sem compreensão, os alunos não conseguirão responder as questões. A leitura feita com esse objetivo é bastante presente no âmbito escolar. Em comum com o estudo de Lima (ibidem), observamos que nossos sujeitos de pesquisa realizaram esse tipo de leitura com maior frequência nos livros didáticos nas duas turmas investigadas. Mas também foi desenvolvida em exercícios copiados no caderno ou em fichas de exercícios, na turma da professora. Essa prática foi identificada em 50% das aulas da professora Cristina e em 30% das aulas do professor Paulo.

No caso da professora, o livro didático e o caderno de atividades “Aprova Brasil”<sup>25</sup> foram usados como suporte. Os enunciados eram para responder questões inferenciais de um texto didático de Ciências, ou para localizar informações explícitas da mesma disciplina e, ainda, atividades para apropriação do (Sistema de escrita alfabética) SEA.

Cristina fez a leitura dos enunciados com seus alunos através das modalidades coletiva, silenciosa e colaborativa. Nessa última, percebemos, mais uma vez, a atenção direcionada às crianças que necessitavam de ajuda para melhorar a fluência, já que 04 (quatro) que apresentavam dificuldade na leitura foram convidadas a ler, frente a 06 (seis) crianças que liam fluentemente<sup>26</sup>.

Embora saibamos que, para responder alguma questão presente nos exercícios, seja necessária a compreensão por parte do leitor, observamos que a professora não adotou estratégias que tivessem a finalidade de ensinar aos alunos como monitorar a compreensão.

Na turma do professor Paulo, as leituras dos enunciados de questões estiveram presentes em 30% dos dias observados, durante aulas de Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e numa avaliação para verificação de aprendizagem de conhecimentos gerais, que incluía as disciplinas: História, Geografia e Ciências. Para dar conta desse objetivo de leitura, o mestre lançou mão de leituras colaborativa e em voz alta, feitas por ele mesmo.

---

<sup>25</sup> Aprova Brasil: Projeto de intervenção direcionada para trabalhar habilidades e competências avaliadas em exames nacionais em larga escala, no caso, Prova Brasil e Provinha Brasil. Em relação a área de Língua portuguesa, as atividades visam desenvolver a fluência e competência leitora. Maiores detalhes podem ser encontrados no site: <[www.aprovabrasilpar.com.br](http://www.aprovabrasilpar.com.br)>.

<sup>26</sup> Salientamos que os que tinham mais dificuldade em leitura correspondiam a 40% da turma.

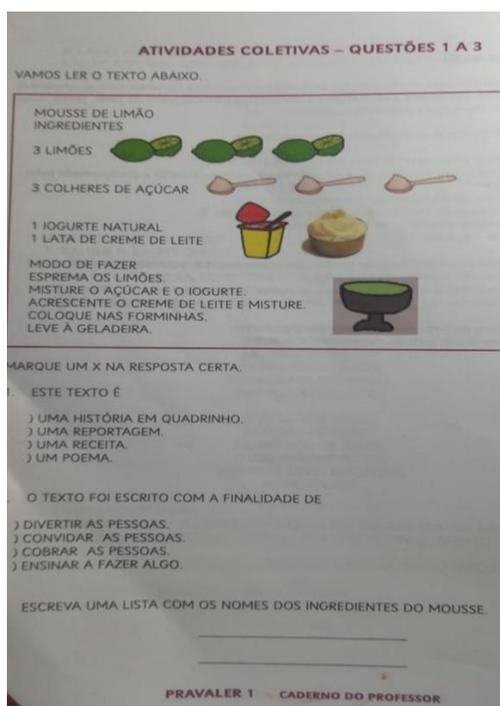
Durante uma aula de Geografia, através da modalidade colaborativa, 05 (cinco) alunos leram fluentemente, em voz alta, questões inferenciais sobre um poema, além de outras perguntas sobre leituras de imagens pertencentes ao conteúdo da mesma disciplina.

Já numa aula de Matemática, o professor também adotou a leitura colaborativa para ler situações-problemas envolvendo multiplicação. Nessa ocasião, foram convidadas para realizar a leitura do texto 04 (quatro) crianças que liam fluentemente e 01 (uma) que ainda precisava melhorar um pouco a fluência.

Face ao exposto, mais uma vez percebemos que nas atividades em que a leitura esteve envolvida, Paulo não priorizou trabalhar a fluência leitora com seus alunos, sobretudo nos que não estavam alfabéticos.

Em uma terceira atividade, dessa vez uma atividade de Língua Portuguesa, os alunos foram convidados a ler colaborativamente questões do caderno “Pravaler”, onde trabalhava-se o gênero receita, como podemos verificar na Figura 11:

**Figura 11:** Atividade do caderno Pravaler da turma do Recife



Fonte: A autora (2019).

Para esse exercício, foram convidados a ler 07 (sete) alunos com ótima fluência e 01 (um) que não leu fluentemente, apresentando pausas entre as palavras, mas com a leitura perfeitamente compreensível.

Ainda no rol das atividades para ler enunciados de questões, Paulo fez com seus alunos uma atividade avaliativa de conhecimentos gerais que envolvia as disciplinas Ciências, História e Geografia. Nesse caso, antes de começar, ele informou que iria ajudá-los na leitura, porque, segundo ele, como não se tratava de uma atividade de Língua Portuguesa, não via problemas.

As crianças deveriam responder questões inferenciais e explícitas dos gêneros ficção, poema e leitura de imagens. Para tal, o professor leu e discutiu com elas cada pergunta, orientando-as sobre como deveriam respondê-las. Toda a leitura foi feita em voz alta pelo professor e nos chamou a atenção a extensão do tempo pedagógico demandado, cerca de 2 horas e 30 minutos.

O fato de despender tanto tempo lendo em voz alta denota, mais uma vez, a forma como o professor protagonizou a leitura, não dando a chance aos alunos de serem desafiados quanto à habilidade de decodificação. Inferimos que a atitude dele em ler os enunciados se deu para que as crianças que ainda não dominavam a decodificação conseguissem respondê-las.

Finalizando a discussão, como dito anteriormente, pelo fato de a leitura com o propósito de responder a enunciados de questões ser muito presente nas escolas, faz-se necessário que os alunos percebam a sua diferença quanto à estrutura e estilo. Para respondê-los corretamente, os estudantes precisam compreender as questões e identificar o que precisam fazer. Logo, acreditamos que, quanto mais as crianças fizerem isso sozinhas, mais autônomas serão.

**Quadro 10:** 5º Objetivo de leitura - Ler para praticar leitura em voz alta

<b>Objetivos de leitura</b>	<b>Prof.</b>	<b>Aulas</b>	<b>Percentual nas aulas observadas</b>	<b>Estratégias didáticas desenvolvidas no ensino de leitura de textos</b>
Ler para praticar leitura em voz alta	Cristina	1,2,3,4,6,7,8,9,19	90%	Leitura individual em voz alta, feita pelas crianças, para o grande grupo, com pausas para discussões coordenadas pelo professor.
	Paulo	1,2,3,8	40%	Leitura individual em voz alta, feita pelas crianças, para o grande grupo, com pausas para discussões feitas pelo professor.

Fonte: A autora (2020).

De acordo com Lima (2016), a leitura feita em voz alta pelos alunos é bem comum em turmas de alfabetização, com o propósito de trabalhar a fluência dos alunos. De fato, verificamos que, assim como ocorreu no estudo da pesquisadora, esse objetivo de leitura também foi visto na sala dos dois professores participantes da nossa pesquisa. Sendo que, na sala de Cristina, elas foram realizadas em 90 % dos dias observados, frente a 20% das aulas de Paulo.

Ao solicitar que as crianças lessem em voz alta, os professores pretendiam trabalhar a fluência leitora, orientando-as a ler com clareza e prestando atenção aos sinais de pontuação e entonação.

As leituras em voz alta feitas nas aulas de Cristina foram as mesmas que atenderam aos objetivos de ler para aprender e ler para responder a enunciados de questões, vistas nas aulas de Português, Ciências e Geografia, os alunos convidados a ler foram os mesmos das atividades que atenderam aos objetivos anteriores. Essa estratégia didática, na qual a professora associou a leitura com o propósito de ensinar a fluência, a outros objetivos de leitura, também foi praticada pelos sujeitos da pesquisa de Lima (2016). No caso de Cristina, as leituras foram feitas na modalidade colaborativa, em que a prioridade era também ensinar a fluência, como podemos observar no extrato:

**Professora:** Leia, minha filha!

**Clara:** A-ni-ma-is.... A-ni-mais que nascem dos ovos.

**Professora:** Ovos, continue!

**Clara:** A-ni-mais que se des-se-vo-ve

**Professora:** Desenvolvem. Olhe, o livro acabou de dizer que há animais que se desenvolvem fora do corpo da fêmea, em ovos (....)

**Professora:** (...) vá, meu bem!

**Marcos:** A-ves

**Professora:** Aves.

**Marcos:** Mui-to.... pe...pei...xe ren...

**Professora:** Réptil

**Marcos:** An-fí-bi-os... são. Gue..

**Professora:** Alguns (...)

(Professora Cristina, escola de Olinda).

Nesse trecho da aula e em muitos outros, ficou evidente a atenção da professora para com as crianças que ainda não liam fluentemente. Uma segunda estratégia didática empreendida pela professora, visando trabalhar a fluência, foi presenciada em 30% das aulas observadas. Quando se aproximava o horário de largar, a docente convidava para a sua mesa alguns alunos que precisavam de ajuda

para melhorar essa habilidade, para uma leitura individual. Ao ‘tomar’ a leitura delas, a mestra fazia intervenções apenas quando percebia alguma dificuldade.

**Professora Cristina:** Bora fazer a leitura, leia!

**Pablo:** go-ta ..mui-to.. o pin...guim

**Professora Cristina:** o pinguim

**Pablo:** mui-to sabia que via a a-com-pa-nhar sua mãe e seu pai ou mais ve-zes ficava muito can-ta-do de tan-to na-dar can-do

**Professora Cristina:** quan-do

**Pablo:** pra-ra-ram... de-to... pre-tos mas já estava pe...to po-is já estava se-ti-do co che-i-ro da comida que seu..

**Professora Cristina:** quem?

**Pablo:** sua mãe ia trazer.

(Trecho da aula de Cristina em 10.09.2019).

Na atividade descrita, a professora optou por uma leitura do texto didático. Percebemos que esse tipo de atividade foi exclusivo para trabalhar a fluência da criança, cuja leitura ainda tinha muitas pausas. Dessa forma, é possível observar que a mestra conseguia reconhecer as dificuldades com a leitura de algumas palavras lidas pelo aluno e o ajudava imediatamente.

Concluimos, portanto, que, para o ensino da leitura, tanto a modalidade de leitura colaborativa quanto a leitura em voz alta com ajuda individual são valiosas para auxiliar os alunos que ainda encontram dificuldades na fluência, porque o professor tem a possibilidade de verificar em tempo real as limitações das crianças, ajudando a saná-las e adquirindo respaldo para planejar ações futuras. Essa possibilidade não seria possível numa leitura coletiva ou silenciosa, por exemplo.

Nas aulas do professor Paulo, vimos as leituras em voz alta feitas pelos alunos em duas aulas. Primeiro, na mesma atividade de Língua Portuguesa citada quando tratamos do objetivo de ler para responder a enunciados de questões do caderno “Pravaler”, quando foi solicitada aos alunos a leitura de uma receita e, conforme citado, enunciados de questões para identificar a finalidade do gênero textual. Conforme já descrevemos, a modalidade da leitura foi colaborativa e 07 (sete) alunos com leitura fluente e 02 (dois) alunos com pausas na leitura foram convidados a ler.

Como a leitura foi acessível inclusive para as crianças que liam com pausas, não houve necessidade de intervenções do professor para ajudá-los a decodificar. Porém, ele interrompeu a leitura diversas vezes para ensinar os aspectos sociodiscursivos do texto, conforme o fragmento:

**Professor Paulo:** A segunda parte da receita, é o quê, Caio?

**Caio:** Modo de fazer ou modo de preparar.

**Professor Paulo:** Aí, no modo de fazer, vai ensinar como a gente vai fazer o mousse? Miguel, você poderia ler pra gente?

O aluno lê fluentemente e o professor não faz nenhuma interferência.

**Professor:** E, depois, é só o quê? Comer, não é, João? (Professor Paulo, escola do Recife).

(Trecho da aula de Paulo em 04.03.2019).

O fragmento evidencia, mais uma vez, que Paulo não objetivou trabalhar a fluência de seus alunos, visto que os que não estavam alfabéticos não foram convidados a participar da leitura em voz alta, restando-lhes acompanhar a participação de seus colegas.

Ainda tratando do objetivo de ler para praticar a leitura em voz alta, no nosso 9º dia de observação, o docente decidiu trabalhar com dois grupos heterogêneos, que fariam atividades de acordo com o seu nível de desenvolvimento no SEA.

O primeiro grupo contemplou 07 (sete) alunos que não liam com fluência e foram direcionados à sala de mídias, onde trabalharam com as mesas educacionais “Positivo”<sup>27</sup>, ajustadas para jogos de leitura e escrita, adequadas ao nível silábico de quantidade e silábico de qualidade. Após receberem as orientações devidas, essas crianças ficaram sob a supervisão de uma funcionária.

Ainda sobre os jogos das mesas educacionais Positivo, planejados para desenvolvimento do SEA que envolveu as crianças que não eram alfabéticas, juntamente com outro exercício do caderno Pravalier, também voltado ao SEA, foram os dois momentos registrados por nós, em que houve atividades direcionadas aos alunos que não liam com fluência. Por esse motivo, acreditamos que houve pouco investimento por parte do professor para atender a essas crianças que precisavam melhorar a fluência. Além disso, refletimos também sobre o fato de Paulo não ter prestado um atendimento mais individualizado para elas, ao contrário de Cristina, que pôde perceber as dificuldades de cada aluno, para poder direcionar melhor seus objetivos didáticos.

---

<sup>27</sup> Recurso tecnológico pertencente ao Programa de Letramento do Recife (PROLER), dispõe de materiais concretos e recursos digitais que, ao serem manipulados pelos alunos, favorecem o desenvolvimento em todas as áreas de conhecimento. No caso da Língua Portuguesa, dispõe de atividades que vão desde apropriação do SEA até exercícios que consolidam a leitura, a partir de desafios que exigem a leitura de frases.

Por sua vez, para o segundo grupo, o professor propôs uma brincadeira com o objetivo de trabalhar a leitura em voz alta, no qual sete crianças silábico-alfabéticas ou alfabéticas deveriam ler uma fábula indicada pelo mestre. Primeiramente, Paulo leu para os alunos o nome da autora: Sylvia Othof. Então, os três primeiros alunos leram parágrafos numa proposta colaborativa, sem intervenções do professor, que fez pausas para pedir aplauso. Finalizada a leitura da terceira criança, Paulo ressaltou a importância da entonação e da fluência na leitura em voz alta:

**Professor Paulo:** Quando a gente leva um beliscão, a gente grita o quê?

**Crianças:** Ai!!!!!!!

**Professor Paulo:** Quando ela chegou no Polo Sul, ela gritou: - Ai, que frio!! Entendeu a entonação?

**Clarissa:** É porque doeu!

**Professor Paulo:** Ai, que lugar frio! Isso é entonação. As meninas que participaram do concurso de leitura, lá no centro de formação Paulo Freire, perceberam como algumas crianças liam rápido, que a gente chama isso de fluência. Outras crianças liam devagar, que é com pouca fluência. Outras crianças liam com fluência e com entonação. Por exemplo: quando a gente diz assim: e assim, 42 ovelhas pularam e gritaram mé, mé, mé! É quase como se tivesse imitando uma ovelha. A gente não vai fazer méeeeeee! Mas a gente lê o que está escrito (Professor Paulo, escola do Recife).

(Trecho da aula de Paulo em 11.09.2019).

A partir do exposto, deduzimos que o professor imaginou que seria boa ideia dividir a classe em dois grupos diferentes quanto ao nível de conhecimentos e planejar uma atividade para cada um, já que, em um espaço, ficaram alunos que necessitavam de ajuda para se apropriarem do SEA e, no outro, alunos que já tinham transposto essa etapa. Apoiando-nos em Moraes e Leite (2012), concordamos que as atividades em grupos com níveis de conhecimentos heterogêneos são importantes por propiciarem, de modo mais íntimo, a troca de saberes entre os alunos, contando com o monitoramento do professor. Por essa razão, acreditamos que as crianças com nível de conhecimento mais avançado poderiam contribuir com os colegas com maiores dificuldades.

**Quadro 11:** 6º Objetivo de leitura - Ler para aprofundar um tema

Objetivos de leitura	Prof.	aulas	Percentual nas aulas observadas	Estratégias didáticas desenvolvidas no ensino de leitura de textos
Ler para aprofundar um tema	Cristina	-	-	-
	Paulo	1,2,3,9	40%	Leitura coletiva; leitura silenciosa, feita pelos alunos; leitura em voz alta, feita pelos alunos; leitura coletiva.

Fonte: A autora (2020).

As leituras para aprofundar um tema foram vistas apenas nas aulas do professor Paulo, em 40% das aulas observadas. Foram leituras que tinham por finalidade levar os alunos a ampliar os conhecimentos acerca das temáticas que estavam sendo trabalhadas num contexto mais amplo, através do projeto “Estude como uma Garota” e das sequências didáticas.

Identificamos 02 (dois) textos lidos no início da aula, no horário em que normalmente acontecia a leitura deleite. As leituras tinham relação com o projeto didático “Estude como uma garota”. Vejamos um fragmento da fala do professor antes da leitura:

**Professor Paulo:** tudo o que eu tenho pra falar hoje pra vocês tem a ver com esse poema da Cecília Meireles chamado “Eco”, que essa voz se espalha (...) Eu quero que vocês falem para as pessoas tudo isso que a gente viveu durante esses meses aqui dentro da sala. Pra isso, a gente escreveu um livro.

(Trecho da aula de Paulo em 05.05.2019).

É importante frisar que o professor interrompeu essas leituras diversas vezes para aplicar estratégias de leitura, explicando o significado das palavras, fazendo questionamentos, levantando hipóteses e retomando temas anteriormente abordados, com o intuito de resgatar os conhecimentos prévios dos alunos. Essas estratégias serão descritas e analisadas mais profundamente no próximo subitem desse texto.

Houve também outras três atividades nas aulas de Paulo que tiveram o propósito de aprofundar os conteúdos de um tema. No caso, a biografia de Malala, presente num livro do seu acervo pessoal. Diante do fato de só haver um único livro, o docente o emprestou num sistema de rodízio, onde, a cada dia, uma criança

diferente poderia levá-lo para casa e devolver no dia seguinte. Na hora da devolução, o mestre solicitava que o aluno lesse um trecho que mais tinha gostado e, então, discutia o tema com a classe. Vejamos:

**Professor Paulo:** Lê bem alto!

**Marília:** Era 2007 e Malala logo faria 10 anos, quando os homens desceram as montanhas e chegaram ao vale (...)

**Professor Paulo:** Pronto, até aí tudo bom, porque você leu um parágrafo pra gente. Você pode falar alguma coisa do que você leu pra os teus coleguinhas?

**Marília:** Eu achei interessante esse livro e eu gostei do livro. Ele fala no Talibã.

**Professor Paulo:** Esse livro fala no Talibã. Vocês sabem o que é Talibã? Vocês lembram o que é Talibã?

**Marília:** É um grupo radical.

**Professor Paulo:** Isso! É um grupo radical, religioso, não é? (...)  
(Turma do professor Paulo, escola do Recife).

(Trecho da aula de Paulo em 10.05.2019).

Levando em conta que as conversas sobre a temática desse livro se repetiram quando outras crianças pegaram-no emprestado, percebemos que o professor buscou levá-las a se aprofundarem no assunto em questão, visto que um dos objetivos específicos do projeto ora desenvolvido era justamente conhecer as histórias de vida de mulheres que contribuíram para o desenvolvimento das Ciências, da literatura, das artes e da promoção dos direitos humanos, sendo esse último o caso de Malala.

Paulo emprestou também uma revista que possuía uma reportagem sobre a tradição Quilombola. No caso, essa temática aprofundava-se na vida de Dandara dos palmares, outra personalidade feminina estudada no mesmo projeto.

Uma terceira atividade aconteceu no nosso 9º dia de observação. A ideia surgiu a partir de uma reportagem que tinha passado na TV sobre a Bienal do Livro do Rio de Janeiro do ano de 2019, que homenageava Ruth Rocha e Ana Maria Machado. O professor exibiu um vídeo com essa reportagem, usando um projetor. A partir daí, dividiu a classe em dois grupos e determinou que um iria escolher apenas obras de Ruth Rocha e o outro apenas obras de Ana Maria Machado. As crianças iriam ler esses textos e, na sequência, produzir um cartaz contendo um resumo da biografia das duas escritoras, suas principais obras e uma síntese do texto que eles mais tivessem gostado.

Quando os cartazes ficaram prontos, os grupos, um de cada vez, foram chamados a apresentar seu trabalho. As crianças tinham conseguido atender as solicitações do professor e, para apresentar, não houve necessidade de que todos

falassem. Assim, os menos tímidos tomaram à frente, apesar de o professor ter incentivado a participação de todos. Embora essa atividade fosse um misto de leitura e escrita, consideramos trazê-la aqui em função da ênfase dada pelo docente, mais uma vez, para os autores e gêneros textuais mais trabalhados e seus estilos. De fato, Serra e Oller (2013) exaltam a importância de se conhecer a estrutura de um texto, bem como as particularidades de cada gênero para acionar as características linguísticas e associar as informações presentes às categorias de esquemas internalizados, ficando mais próximo de uma compreensão profícua.

**Quadro 12:** 7º Objetivo de leitura - Ler para revisar um texto escrito

<b>Objetivo de leitura</b>	<b>Prof.</b>	<b>Aulas</b>	<b>Percentual nas aulas observadas</b>	<b>Estratégias didáticas desenvolvidas no ensino de leitura de textos</b>
Ler para revisar um texto escrito	Cristina	-	-	-
	Paulo	2,3	20%	Leitura em voz alta, feita pelo professor, com pausas para discussão.

Fonte: A autora (2020).

As leituras para revisar um texto escrito foram vistas apenas nas aulas do professor Paulo em apenas 20 % dos dias observados. Ao propor esse tipo de leitura, os professores têm o objetivo de rever e adequar o texto de atividades escritas (SOLÉ, 1998). Paulo realizou esse tipo de leitura nos dias em que produziu dois textos coletivos para o projeto “Estude como uma garota”<sup>28</sup>. Ele fez a revisão para verificar se a escrita contemplava os objetivos desejados, no caso, o prefácio do livro e o convite destinado aos pais dos alunos que participariam da culminância do referido projeto.

Tanto o prefácio quanto o convite foram produzidos de forma colaborativa e, à medida em que escrevia os parágrafos no quadro, o professor, em voz alta, ia lendo os trechos para averiguação junto aos alunos. Quando a escrita foi finalizada, Paulo leu em voz alta os textos na íntegra para os discentes e estes confirmavam se estavam de acordo ou não.

<sup>28</sup> Descrito na p. 99 desse trabalho.

Mais uma vez, percebemos a intenção do professor em investir no ensino dos gêneros textuais e na estrutura deles. Observamos que, nesse momento, algumas crianças demonstraram boa interação frente as colocações feitas pelo mestre, como podemos ver no extrato:

**Professor Paulo:** Quando a gente faz um convite, quando a gente recebe um convite, geralmente eles têm o nome do evento, por exemplo: se é um convite de casamento, aí vai ter lá: Convite de casamento. Convidamos para o enlace matrimonial do José e da Maria. Aí, depois disso, tem que ter o local, a data e o horário. Vamos ver se está tudo completo aqui?

Quando é um aniversário, Miguel, aí tem lá: aniversário de Gabriel, por exemplo...Aí, tem lá: casa da minha vovó. Aí, o nome da... Aí, depois, tem a data que vai ser, o horário. Aqui, esse convite, é para casamento? É para um aniversário? Esse convite que a gente escreveu, é pra quê?

**Miguel:** Foi pra convidar as pessoas.

**Professor Paulo:** Pra quê?

**João:** É um convite pra convidar as pessoas pra vir amanhã.

**Professor Paulo:** Quem é esse povo?

**Crianças:** Os pais da gente.

**Professor Paulo:** As pessoas?

**Júlia:** Convido os senhores pais...

**Professor Paulo:** Coloca assim?

**Júlia:** Não, tio. O certo era assim: estamos convidando os senhores pais, podem vir até duas pessoas da família.

**Professor Paulo:** Então... precisa colocar todas essas informações, para o convite ficar mais completo. E a gente também colocou o local, que é a Escola e o horário, que será às 16 h.

(Trecho da aula de Paulo em 10.05.2019).

A partir do fragmento, identificamos que o docente investiu exclusivamente na orientação junto aos alunos a respeito da composição de um gênero textual, o que favorecerá a aquisição de subsídios teórico-práticos para que possam ir construindo, cada vez mais, saberes sobre diversas modalidades de gêneros textuais e formulando conhecimentos prévios sobre eles. Por outro lado, mais uma vez, a leitura foi feita em voz alta pelo professor, tornando-o protagonista. Concluímos com isto que os alunos não precisaram realizar nenhum esforço para ler o texto e que, dessa forma, não foram trabalhadas estratégias para alcançar a fluência na leitura, o que não os ajudou a se tornarem autônomos.

**Quadro 13:** 8º Objetivo de leitura - Ler para seguir instruções

Objetivos de leitura	Prof.	Aulas	Percentual nas aulas observadas	Estratégias didáticas desenvolvidas no ensino de leitura de textos
Ler para seguir instruções	Cristina	6	10%	Leitura em voz alta, feita pela professora, com pausas para discussão.
	Paulo	-	-	-

Fonte: A autora (2020).

As leituras para seguir instruções são funcionais, porque permitem fazer algo concreto. De acordo com Solé (1998), elas são interessantes para o professor incentivar a metacompreensão nos seus alunos, pois exigem que o texto seja integralmente lido e a compreensão regulada. Caso contrário, a tarefa proposta, seja seguir as instruções de um jogo ou fazer uma receita, não será cumprida a contento.

Houve apenas uma ocorrência desse tipo de leitura, feita na sala de Cristina, numa tarefa do caderno de atividades “Aprova Brasil”. O texto demandava que as crianças jogassem um jogo matemático que incentivava reflexões sobre a multiplicação. A professora fez uma leitura em voz alta das regras dele, com pausas para dar os comandos dos passos que deveriam ser seguidos. Vejamos:

**Professora Cristina:** Lá atrás, a gente vai ter esse tabuleiro aqui, ó. Vamos picotar ele? Preste atenção que tem um picote. Vocês vão tirar esses dois tabuleiros e depois vão picotar todas as cartinhas. E vocês têm aí duas coisas de cartinhas: um vermelho e um laranja. Embaralha o verde e bota tudo de cabeça pra baixo.

- Vocês vão pegar essa escada. Vai ser a tabuada de vocês. Vocês vão pegar....

- A cartinha de Paula.... Paula tirou 1 e 1. Quanto é 1 vezes 1?

**Crianças:** Um.

**Professora Cristina:** Paula só deu um passo: ela tava no zero e foi para o um. Aí Paula pega outra, 4 vezes 2? Quanto?

**Crianças:** é 8

**Professora Cristina:** Aí, Aline vai dar outro passinho.

(Trecho da aula de Cristina em 19.09.2019).

A partir do extrato, percebemos que a docente apenas leu o texto e deu comandos para que as crianças jogassem a seguir. A interação entre eles foi apenas para responder as multiplicações. Dessa forma, meninos e meninas não precisaram

se empenhar na leitura e foi perdida a chance de levar a elas informações sobre a composição e a finalidade do gênero textual regras do jogo. Além disso, entendemos que Cristina poderia ter aproveitado a atividade de trabalhar a compreensão leitora, visto que essa modalidade de gênero textual se constitui numa boa oportunidade para explorá-la, visto que, para que o jogo aconteça, o leitor precisa entender o que está lendo.

**Quadro 14:** 9º Objetivo de leitura – Ler para verificar o que se compreendeu

<b>Objetivos de leitura</b>	<b>Prof.</b>	<b>Aulas</b>	<b>Percentual nas aulas observadas</b>	<b>estratégias didáticas desenvolvidas no ensino de leitura de textos</b>
9. Ler para verificar o que se compreendeu	Cristina	1,2,3,4,6,7,8,9,10	90%	Leituras silenciosas; leitura em voz alta, feito pelos alunos; leitura coletiva feita pelos alunos; Leitura em voz alta, feita pela professora.
	Paulo	1,2,3,4,6,7,8,9	80%	Leituras silenciosas; leitura em voz alta, feito pelos alunos; leitura coletiva feita pelos alunos; Leitura em voz alta, feita pelo professor.

Fonte: A autora (2020).

Solé (1998), aponta que a leitura para se verificar o que se compreendeu se apresenta com frequência no âmbito escolar, seguindo normalmente a sequência: leitura, perguntas feitas pelo professor e respostas dos alunos. Nas aulas observadas, verificamos que o objetivo de compreender um texto nem sempre foi proposto a partir dessa ordem sugerida pela autora. Paulo, por exemplo, teve a ideia de solicitar que os alunos fizessem cartazes a partir do que tinham entendido de um texto didático.

Percebemos, nos casos dos professores observados, que o objetivo de ler para compreender os textos esteve presente na maior parte dos textos lidos, associado aos outros objetivos de leitura que citamos nesse texto. Contudo, relembramos que houve leituras em que o foco principal não foi a compreensão, a exemplo daquelas feitas pela professora Cristina, exclusivamente para exercitar a fluência, ou das leituras realizadas na sala de aula de Paulo, com fins de verificar a composição de um gênero textual.

As leituras feitas com o propósito de compreender textos associadas a outros objetivos foram vistas nas leituras para deleite; nas leituras para aprender; nas leituras de enunciados de questões e as leituras que objetivavam seguir instruções. Já as leituras para não ficar ocioso e as leituras individuais não tiveram a compreensão como foco principal.

Nas aulas de Paulo, verificamos que boa parte das leituras, ou seja, leitura deleite; leitura para aprender; leitura para responder enunciados de questões; leitura para revisar um texto escrito e a atividade que ele fez para praticar a leitura em voz alta, também tinham o propósito de verificar a compreensão

Percebemos um cuidado mais expressivo do professor com a compreensão de textos, com relação à Cristina, manifestado sobretudo nas conversas (Brandão *et al.*, 2013) nas quais foram despendidas tempo demasiado. Nessas oportunidades, foram verificadas as outras estratégias de leitura apregoadas por Solé (1998), já esclarecidas nesse estudo. Salientamos, porém, que a maioria das estratégias de leitura empreendidas por Paulo para ensinar seus alunos a compreender textos, se deram a partir das leituras feitas em voz alta por ele próprio. Ou seja, a compreensão feita a partir da leitura feita por outro leitor e não pelo aluno.

A respeito das práticas docentes referentes ao objetivo de compreender um texto, é importante recordar o quão esse processo é complexo e demanda várias habilidades cognitivas e metacognitivas. Dito isto, vale considerar que, para poder construir essas competências, muitas etapas necessitam ser vivenciadas num longo processo.

Dessa forma, entendemos que as ações táticas dos dois professores envolvidos nessa pesquisa, mesmo quando não proporcionavam uma leitura com o objetivo de compreender, também seguiam nessa direção.

No próximo tópico, nos detemos a analisar, a partir das atividades de leitura discutidas na presente seção, quais as estratégias de leitura empreendidas pelos professores, que foram voltadas para ensinar ou ajudar seus alunos a compreenderem um texto escrito.

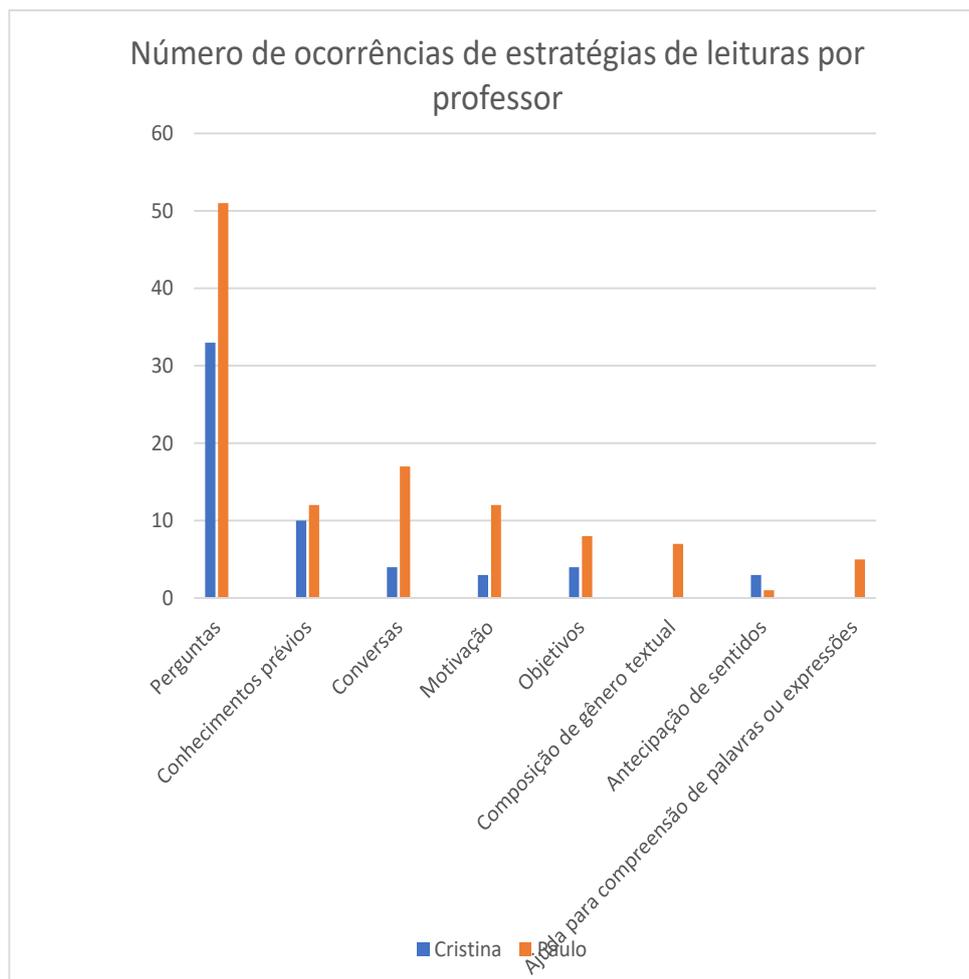
#### 5.4 ANÁLISES DAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À COMPREENSÃO LEITORA

Nessa subseção, com base em Solé (1998), discutimos as estratégias de leitura de textos mais frequentes nas aulas observadas. De modo mais específico, informamos que as elencamos por ordem de frequência. Todavia, destacamos que, conforme a autora e, a partir do que percebemos nas observações, essas estratégias não aconteceram de forma isolada nas práticas docentes, de modo que, nem sempre será possível tratar delas separadamente.

Ressalta-se, ainda, que essa ocorrência simultânea em uma mesma situação comunicativa, pode contribuir para visualizarmos de que modo a confluência de estratégias pode ser útil da formação leitora dos alunos.

Dessa forma, nossos registros deram conta de que os professores trabalharam as seguintes estratégias de leitura: perguntas, conversas, objetivos, antecipação de sentidos, conhecimentos prévios e motivação (Solé, 1998). Além dessas, identificamos ainda duas práticas realizadas pelo professor Paulo que, no nosso entendimento, também correspondem a estratégias de leitura: a primeira trata da discussão sobre os aspectos composicionais e sociodiscursivos para ensinar um gênero textual (Leal e Silva, 2012) e a segunda refere-se a ajuda para compreensão de palavras ou expressões. Abaixo, apresentamos no gráfico 1, a frequência das estratégias de leitura registradas nas aulas de cada professor.

Conforme abordamos nos tópicos anteriores, Lima (2016), em sua pesquisa, verificou que as professoras investigadas, assim como nossos sujeitos de pesquisa, contemplaram o ensino da compreensão de textos através do ensino de estratégias de leitura. No mapeamento dessas estratégias, percebemos que algumas delas coincidem com as que foram observadas nas aulas dos docentes participantes do nosso estudo. Destacamos atividades e intervenções que buscaram levar os alunos a pensar sobre os textos, em que os professores estiveram atentos às respostas dos alunos e, de modo geral, valorizaram seus saberes através da exploração dos conhecimentos prévios, que serviam de referência para aprender algo novo.

**Gráfico 1:** Frequência total das estratégias de leitura exploradas nas aulas dos professores

Elaboração: A autora (2020).

O gráfico 01 evidencia que houve uma pequena diferença com relação ao número de estratégias de leituras trabalhadas pelos dois professores, visto que Paulo explorou duas a mais que sua colega.

Compreendemos que houve um certo equilíbrio dentre as estratégias de leituras registradas. Isso porque, como Paulo realizou mais leituras que Cristina, o número de estratégias trabalhadas entre eles foram proporcionais. Essa situação que nos leva a crer que ambos tinham uma visão semelhante sobre os caminhos possíveis para ensinar um aluno a compreender um texto.

A partir do exposto, no deteremos, a partir de agora, a analisar de forma mais minuciosa as estratégias de leituras trabalhadas pelos dois professores:

## Perguntas e resgate/atualização de conhecimentos prévios

A estratégia de leitura mais frequentemente empregada foram as perguntas. Paulo realizou 51 (cinquenta e uma), frente às 33 (trinta e três), de sua colega. Antes, durante e principalmente depois das leituras, identificamos cinco tipos de perguntas realizadas por eles. Foram elas: perguntas para resgatar os conhecimentos prévios, perguntas literais, perguntas para compreensão global, perguntas para elaboração pessoal e perguntas inferenciais.

Iniciando as análises das perguntas de Cristina, os dados revelaram que, por ordem de frequência, ela fez perguntas inferenciais, perguntas para a resgatar os conhecimentos prévios dos alunos, perguntas literais, perguntas de elaboração pessoal e finalmente, perguntas para compreensão global.

Observamos que a professora realizou mais perguntas nas leituras dos textos do campo da literatura infantil, como contos e as fábulas, seguido dos textos didáticos. Como dito anteriormente, essas perguntas foram feitas em sua maioria oralmente. No entanto, perguntas escritas foram vistas após as leituras dos textos didáticos, através dos exercícios propostos no livro.

Salientamos que as perguntas feitas por Cristina foram realizadas em meio a conversas (Brandão *et al.*, 2013) e mescladas com a estratégia didática de exibir ilustrações dos livros, como podemos ver no extrato:

**Professora Cristina:** Ana, leia aí o início:

**Ana:** Como os animais nascem: filhotes de diferentes animais podem nascer de diversas maneiras. Vejamos algumas a seguir.

**Professora Cristina:** Muito bem: os filhotes podem nascer de diferentes formas, né? Vamos ver quais são essas formas? Bruna, comece! Do título!

**Bruna:** Animais que nascem do corpo da fêmea. Os filhotes de alguns animais como a anta, o tatu, a vaca, o ser humano e o burro, se desenvolvem dentro do corpo da fêmea até o momento do nascimento.

**Professora Cristina:** leia, Paula!

**Paula:** Quase todos os filhotes que nascem do corpo da fêmea recebem alimento e proteção dos pais, por algum tempo, até poderem sobreviver sozinhos.

- Ao nascer, os filhotes dos mamíferos mamam o leite produzido no corpo da fêmea. É comum filhotes de mamíferos serem vigiados e cuidados pelos pais enquanto estão crescendo.

**Professora Cristina:** Muito bem! Vocês lembram daquela atividade que nós fizemos sobre a reprodução, que a gente fez ali? Etapas do

desenvolvimento humano? Do jeito que um ser humano foi desenvolvido, dentro da barriga da mamãe, a gente parece com quem?

**Crianças:** com o pai e com a mãe.

**Professora Cristina:** Não, outros animais. Quais são os animais que se desenvolveram da mesma forma que o ser humano?

**Carolina:** Macaco, cachorro, cavalo, burro, égua, vaca.

**Professora Cristina:** E agora, me diga: Nasceu da barriga da mamãe. Nasceu! A gente não nasceu de ovos. Quando o bebezinho nasce, como é

que eles são tratados?

**Paulo:** No colo.

**Professora Cristina:** No colo, não. A vaca não pode colocar o bebezinho no colo.

**Paulo:** Que mentira, que ela bota o burrinho lá, o burrinho vai andando e ela vai andando e ela vai atrás do burro.

**Professora Cristina:** Ela vai atrás? Mas pra quê ela vai atrás?

**Paulo:** Pra o burrinho ter segurança.

**Professora Cristina:** Pra dar segurança, não é? Então, qual é a função, qual é a preocupação da mamãe? O bebezinho acabou de nascer.

**Lucas:** Tem animal selvagem que pode comer ele, né?

**Professora Cristina:** Pode matar! A gente vê nos filmes, não vê? Os filhotinhos... o caçador pode querer pegar... e ele precisa se alimentar, né? E como é que ele vai se alimentar se ele acabou de nascer? (...)

(Trecho da aula de Cristina em 22.05.2019).

No extrato, verificamos que inicialmente (linhas 16 a 21), a professora faz perguntas para levar as crianças a recordarem uma aula anterior, sobre o mesmo conteúdo, com o propósito de resgatar os conhecimentos prévios, estabelecendo uma conexão com o tema que está sendo tratado. Os conhecimentos prévios são informações que estão armazenadas na nossa mente e usadas quando é necessário. Nas palavras de Solé (1998) e Coscarelli (2014), para a leitura, os conhecimentos prévios são aqueles que se pressupõe que o leitor precisa ter para compreender um texto sem dificuldade. Ainda de acordo com as autoras, eles são fundamentais para a geração das inferências que o auxiliem conectar partes do texto, construindo sua coerência.

Na sequência (linhas 21 e 22), ela dirige aos alunos uma pergunta inferencial para que eles percebam que os outros mamíferos têm características em comum conosco. A partir de então, Cristina segue tecendo uma conversa objetivando dotar os alunos de conhecimentos que, para ela, seriam necessários para que as crianças compreendessem o texto que estava sendo lido.

Vimos que ao fazer as perguntas citadas às crianças, ao mesmo tempo a professora conversava e dava exemplos que faziam alusão ao texto. Certamente ela acreditava que isso seria interessante para que as meninas e meninos o compreendessem. No entanto, observando com mais atenção a profundidade das perguntas e das conversas, elas abordavam temas muito familiares aos alunos. Dessa forma, não podemos deixar de pensar que se o leitor já conhece tudo o que será contado, “... se aborrece mortalmente ou se tem um grande espírito de sacrifício, porque a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber a partir do texto” (SOLE, 1998:103). Por esse motivo frisamos que as perguntas devem ser planejadas para não serem aleatórias ou superficiais. No caso, percebemos que muitas das perguntas feitas pela professora ficavam na superficialidade do texto.

Não obstante, ao considerar a pertinência do gênero textual para condução das estratégias de leituras, foi possível perceber como a professora elaborou uma sequência de perguntas mais complexas, a partir da escolha de um poema, conforme exemplificamos no fragmento:

**Professora Cristina:** A traça não morreu?

**Rafael:** Não

**Professora Cristina:** O menino não matou? Agora eu quero que vocês me digam uma coisa: como é que essa traça conseguiu comer a cotovia, os sonhos da cotovia, a minhoca da cotovia? O que foi que eu disse do livro?

**Paula:** Que ela comeu tudo.

**Professora Cristina:** Não, no começo. O que foi que eu disse do livro, da feitura do livro.

**Ana:** Era um tecido

**Professora Cristina:** E a cotovia era o quê no tecido?

**Ana:** Cotovia

**Paula:** Um desenho

**Professora Cristina:** Era um desenho no tecido, um bordado no tecido. Como é que a traça iria conseguir comer um carrinho que Maria juntou pedra, um monte de porcaria? Como foi que ela conseguiu?

**Ana:** Por que ela era gulosa.

**Professora Cristina:** Porque ela come tudo o que vê pela frente. E ela conseguiu comer uma tartaruga?

**Rafael:** Não

**Professora Cristina:** E como foi que ela comeu?

**Lucas:** Porquê? É um desenho no tecido. **Professora Cristina:** Como foi que ela conseguiu? Eu posso comer os sonhos que ele tem na mente dele? (...)

(Trecho da aula de Cristina em 16.09.2019).

Ao planejar a leitura e optar por um poema repleto de metáforas, Cristina pôde explorar a reflexão dos alunos sobre o texto, levando-os a resgatar os conhecimentos prévios. O trecho evidencia que a elaboração das 10 (dez) perguntas inferenciais (Linhas 1, 3 ,5 ,6 ,11 ,16 ,17 ,20 ,22 e 24), foi facilitada em função das metáforas presentes no poema escolhido.

Ao analisarmos mais detidamente as perguntas inferenciais elaboradas pela professora Cristina, concluímos que, embora esse tenha sido o tipo de pergunta realizado em maior número, verificamos que apenas durante a leitura do poema “O traço e a traça”, foram feitas perguntas inferenciais mais complexas, enquanto todas as outras da mesma categoria nos pareceram pouco profundas. Assim, concluímos que não houve, por parte da professora, a construção de um número expressivo de questionamentos que tivessem o foco intencional de levar os alunos a construir os sentidos do texto através dessa modalidade de perguntas.

Outra modalidade de pergunta vista nas aulas de Cristina, foram as literais, conforme exemplificamos num exercício do livro didático (figura 12). Para responder à pergunta de número 01 (um), da modalidade literal, basta que os alunos leiam o texto e observem as informações da página anterior:

**Figura 12:** Exemplo de texto e perguntas do livro didático/Turma da professora Cristina

**Animais que nascem de ovos**

Há animais que se desenvolvem fora do corpo da fêmea, em ovos. As aves, muitos peixes, répteis, anfíbios e insetos são alguns exemplos.

Dentro dos ovos, há água e reserva de alimento, que o filhote consome durante seu desenvolvimento.

Ao nascer, alguns filhotes de animais que nascem de ovos já estão prontos para se alimentar sozinhos e se proteger no ambiente externo. É assim com as serpentes, certos peixes e insetos.

O percevejo coloca muitos ovos, que formam um agrupamento bem unido.

As serpentes surucucu-pico-de-jaca nascem de ovos que têm uma casca mole.

Existem, porém, animais que cuidam dos ovos e dos filhotes mesmo depois que eles nascem. É o caso das aves, que aquecem os ovos com o calor do corpo e alimentam os filhotes depois do nascimento. Certos peixes e rãs protegem seus ovos para que não sejam comidos por outros animais.

Filhote de galinha recém-saído do ovo. A fêmea cuida de seus filhotes após o nascimento.

**Os ovos sem casca**

Muitos animais terrestres, como as aves e os répteis, põem ovos com casca. Os ovos com casca variam de tamanho e são resistentes contra ataques e contra a perda de água.

Anfíbios e peixes põem ovos **gelatinosos**, sem casca. Esses ovos ficam dentro da água, o que evita que sequem e os filhotes morram.

**Gelatinoso:** que tem consistência de gelatina.

Ovos de galinha (brancos, à direita), de codorna (menores e com manchas).

Aglomerado de ovos de anfíbios. Os sapos e as rãs põem ovos dentro da água.

**1** Escreva o nome de dois animais que nascem do corpo da mãe e dois animais que nascem de ovos. Em que ambiente eles vivem?

**2** A fotografia mostra peixes-palhaço colocando ovos sobre uma pedra.

- Converse com os colegas: Vocês acham que esses ovos sobreviveriam fora da água?

Peixes-palhaço depositando seus ovos em uma pedra.

**3** Onde o filhote da galinha se desenvolve? Que cuidados ele recebe da mãe antes do nascimento? E depois? Converse com os colegas.

Fonte: A Autora (2019).

Perguntas literais exigem pouco do leitor, necessitando basicamente que ele decodifique o texto. Elas flutuam na superficialidade dele, de modo que se o sujeito já lê com fluência, não necessita pensar demais para respondê-las. Nas atividades para compreensão feitas de forma escrita pela professora Cristina, sobretudo nos livros didáticos, as perguntas literais foram muito frequentes. No entanto, não podemos negar que, em algumas ocasiões, essa modalidade de pergunta também é importante, visto a necessidade que pode surgir diante do leitor de localizar uma informação explícita num texto, a exemplo de um número de telefone em uma agenda. O que pontuamos nessa discussão, a respeito das práticas da professora, é a frequência e os objetivos delas.

Ainda no rol das perguntas, identificamos 02 (duas) de elaboração pessoal, feitas pela professora, após a leitura do texto O Joelho Juvenal:

**Professora Cristina:** Quando a gente está correndo e nosso joelho bate no chão, a gente chora. Ou então, outra coisa: quando a gente empurra o nosso amigo e o nosso amigo bate o joelho no chão, o bichinho fica chorando. O que é que a gente sente lá no nosso coração?

**Ana:** Uma dor!

**Professora Cristina:** Dá uma dor no coração? Por que será que a gente tem uma dor no coração quando a gente vê o nosso amigo caindo e metendo o joelho no chão?

(Trecho da aula de Cristina em 23.05.2020).

Para responder aos questionamentos, o leitor necessitará resgatar os conhecimentos prévios e extrapolar o texto. Provavelmente dessa forma irá elaborar uma resposta plausível. Perguntas desenvolvidas com esta finalidade, necessitam do leitor uma compreensão profunda.

É importante frisar que para responder às perguntas de elaboração pessoal, os alunos necessitarão gerar inferências. Dessa forma, no momento em que Cristina não abriu espaço para discussão, verificamos mais uma situação em que, mesmo diante de perguntas classificadas no rol daquelas que levam o leitor a pensar (SOLÉ, 1998), não houve um propósito de levar os alunos a compreender profundamente o texto.

Quanto às perguntas feitas nas atividades do professor Paulo, registramos, por ordem decrescente de frequência, perguntas para resgatar os conhecimentos prévios, perguntas inferenciais, perguntas literais, de elaboração pessoal e finalmente, de compreensão global.

Observamos que as perguntas foram mais frequentes durante as leituras dos poemas, do texto didático e dos textos do campo da literatura infantil, como as fábulas e contos. As perguntas foram feitas oralmente, exceto duas na modalidade escrita, que foram vistas após as leituras dos textos didáticos.

Dessa forma, para atualizar os conhecimentos prévios dos seus alunos, o professor Paulo elaborou algumas perguntas, conforme o exemplo abaixo do diálogo que houve antes da leitura do texto “Pra que serve um livro”?

**Professor Paulo:** Hoje eu vou ler pra vocês um livro que o título é pra que serve um livro?

**Professor Paulo:** Qual a opinião de vocês?

**Professor Paulo:** O que é que a gente pode fazer com um livro?

**Professor Paulo:** Quando a gente abre um livro e a gente tá num conto de fadas, o que é que acontece na cabeça da gente? A gente fica imaginando aquele lugar ou não?

**Crianças:** Sim!

**Professor Paulo:** Fica se imaginando naquele lugar? Não é? Fica se imaginando na história daquela pessoa, se você tivesse lá. Então, o livro, ele serve para muitas coisas, inclusive pra gente imaginar outros lugares, conhecer outras pessoas, conhecer outras histórias. Quantas coisas a gente descobriu lindas histórias de vida dessas mulheres, não foi? (...)

**Professor Paulo:** Não é? É o título deles, olha, pra que serve um livro? Clarisse?

**Clarisse:** Pra aprender a ler.

**Professor Paulo:** Pra aprender a ler...pra quê mais?

**Clarisse:** Pra estudar, pra pesquisar.

**Professor Paulo:** Pra estudar, pra pesquisar, pra quê mais?

**Clarisse:** Pra outras muitas outras coisas.

**Professor Paulo:** Não é? É o título deles, olha, pra que serve um livro? Clarisse?

**Clarisse:** Pra aprender a ler.

**Professor Paulo:** Pra aprender a ler...pra quê mais?

**Clarisse:** Pra estudar, pra pesquisar.

**Professor Paulo:** Pra estudar, pra pesquisar, pra quê mais?

**Clarisse:** Pra outras muitas outras coisas.

(Trecho da aula de Paulo em 03.09.2019).

O trecho ilustra uma situação bem parecida com as práticas da professora Cristina para estimular o resgate dos conhecimentos prévios das crianças. Nesse exemplo, percebemos que Paulo fez algumas perguntas (linhas 2,4,5, 6, 7 e 9) para que os alunos refletissem sobre a temática do texto, fazendo inferências que vão possibilitar sua compreensão. De fato, no decorrer da leitura, os alunos puderam verificar que o que haviam imaginado, correspondia ao que estava sendo lido. Dessa forma, não apenas confrontaram suas hipóteses com o conteúdo do texto, como puderam também alcançar uma compreensão mais abrangente, entendendo o que estava implícito.

Nesse outro exemplo, antes de ler um texto do gênero receita, o professor realiza perguntas para compreender o que os alunos já sabiam sobre o gênero textual em questão:

**Professor Paulo:** Se eu perguntar a vocês qual é o gênero dessa história? É uma bula de remédio? É uma fábula, como a do leão e do ratinho? É uma história de contos de fadas, como a Branca de Neve? É uma lista de compras de supermercado? Mas poderia ser?

**Caio:** É uma receita.

(Trecho da aula de Paulo em 04.09.2019).

Nesse caso, o professor pretendia verificar quais conhecimentos prévios as crianças possuíam a respeito dos gêneros textuais, para que, a partir deles, pudesse prosseguir a explanação e iniciar a leitura do texto. Contudo, no fragmento, Paulo antecipa um rol de gêneros textuais, facilitando a resposta dos alunos.

Nesse sentido, embora o mestre propusesse questionamentos que levaram seus alunos a refletir sobre os textos a serem lidos ou que haviam sido lidos, percebemos oscilações em sua prática nos momentos em que não ofereceu espaço para que os alunos expressassem seu entendimento dos textos, além de adiantar as respostas, o que não favorecia a reflexão dos alunos.

Um segundo tipo de pergunta feita pelo professor foram as inferenciais, realizadas durante a leitura do texto didático para verificar as hipóteses dos alunos acerca do tema que estava sendo lido. Vejamos:

**Professor Paulo:** Vocês acham que quando acontece um incêndio na floresta, muda a paisagem? Muda ou não?

**Caio:** A floresta era verde, verde. Agora está marrom.

**Junior:** Mudada

**Professor Paulo:** Vocês acham que quando a gente toca fogo em algum lugar, esse lugar vai ser do mesmo jeito que era, antes do fogo?

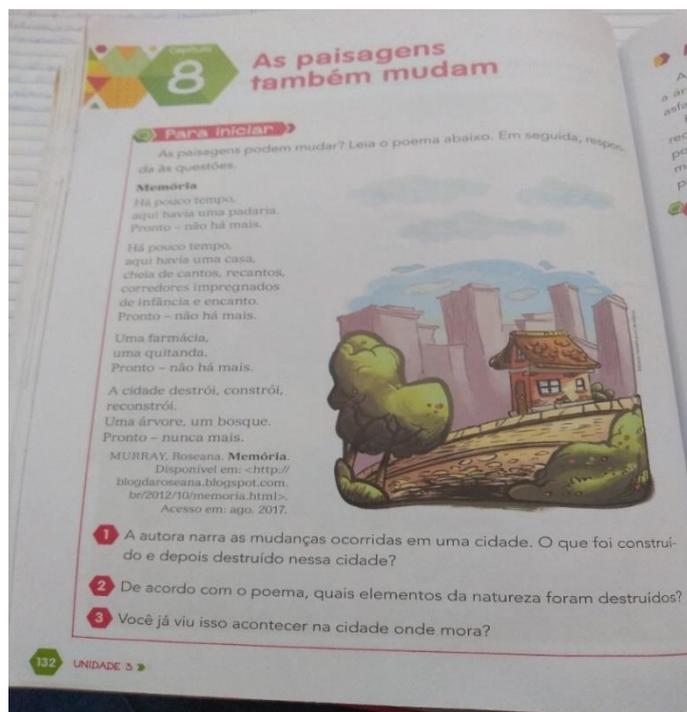
**Caio:** Não, professor. Vai matar os animais, vai acabar as árvores, acaba tudo.

(Trecho da aula de Paulo em 10.09.2019).

Para responder às perguntas inferenciais das linhas 2 e 7, os alunos precisavam valer-se dos seus conhecimentos prévios sobre o que ocorre com uma paisagem natural, se for acometida por um incêndio. No caso em questão, a aula aconteceu durante um período em que houve queimada na região da Amazônia e havia muitas informações na mídia sobre as quais os alunos pareciam ter acesso. Desse modo, seus conhecimentos prévios foram determinantes para uma boa condução da conversa e para a compreensão do texto. Destacamos, portanto, tanto a pertinência da escolha do texto para o momento, quanto as estratégias didáticas e de leitura escolhidas pelo professor.

Além desses exemplos, mencionamos outras perguntas inferenciais referentes ao mesmo texto do livro didático:

**Figura 13:** Exemplo de texto e perguntas do livro didático/Turma do professor Paulo



Fonte: A autora (2019).

Mais uma vez frisamos a escolha do gênero textual para o direcionamento das estratégias de leituras planejadas. Assim como aconteceu com a professora Cristina, Paulo escolheu um poema para explorar perguntas inferenciais que exigiam um nível de reflexão mais complexo das crianças. As três perguntas, para serem respondidas, necessitavam que elas extrapolassem o texto, partindo para uma compreensão mais profunda.

Outro exemplo interessante em que podemos citar um gênero textual que deu margem às perguntas inferenciais, foi uma letra de música, conforme podemos verificar:

**Professor Paulo:** Olha, eu queria parar um pouquinho a música agora pra gente poder olhar pra esse trecho da música. Eu queria saber se alguém entendeu esse trecho da música que diz assim: Dandara chora, pois, seu guerreiro não volta. Como é, alguém sabe?

**João:** Tio, porque ela queria que o guerreiro dela tivesse vivo ainda.

**Professor Paulo:** Quem é o guerreiro dela?

**Crianças:** Zumbi dos Palmares

**João:** Tio, Zumbi dos Palmares morreu primeiro que Dandara, foi?

**Professor:** Uhum. Então nesse caso, Dandara tá chorando por quem?

**João:** Zumbi dos Palmares.

**Professor Paulo:** Zumbi dos Palmares, que era o companheiro dela, não é? Que vocês se lembram que, com ele, Dandara teve quantos filhos mesmo?

**Alunos:** três

(Trecho da aula de Paulo em 05.05.2019).

Observando o extrato, percebemos na linha 04 uma pergunta inferencial bem elaborada, que foi respondida pelas crianças com facilidade porque o texto em questão fazia parte de uma sequência didática, cuja temática já estava sendo trabalhada há dias. Foi por esse motivo que o aluno João, nas linhas 05 e 07 conseguiu inferir a resposta da pergunta feita pelo professor com facilidade, visto que não estava explícito no texto quem era o guerreiro de Dandara. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) defendem que as sequências didáticas podem servir para analisar textos, através de leituras e releituras, permitindo que o leitor perceba não só o que está nas entrelinhas, mas também o que está na superfície textual.

Ainda sobre questões que levem o aluno a refletir sobre o texto, levando-o a uma compreensão profunda, nos reportamos às assertivas de Coelho e Correa (2017)

ao afirmarem que a compreensão textual ocorre em três níveis de processamento que acontecem simultaneamente. O primeiro se dá numa estrutura de superfície, ou seja, a decodificação. Em seguida, o leitor estabelece a representação do texto, à medida em que insere relações semânticas em diferentes componentes e partes do texto, em nível local e global. Por fim, a compreensão profunda se dá quando o leitor associa informações do texto base aos seus conhecimentos prévios, estabelecendo uma representação mental do texto. Dessa forma, valorizamos as perguntas inferenciais, para levar o aluno a compreender bem um texto, frente às perguntas literais, que não o levam a chegar ao terceiro nível de processamento, visto que se concentram na superfície do texto.

O terceiro tipo de pergunta realizada pelo professor foram as perguntas para compreensão global, geralmente feitas após a leitura dos textos. Vejamos:

**Professor Paulo:** lê pra gente, Marília:

**Marília:** Era 2007 e Malala logo faria 10 anos, quando os homens desceram as montanhas e chegaram ao vale. Eles circulavam, mascarados na traseira de picapes, armados com lançadores (...).

**Professor Paulo:** Pronto, até aí tá bom porque tu leu (sic) um parágrafo pra gente. Tu pode (sic) falar alguma coisa do que tu leu pra todos os teus coleguinhas?

**Marília:** Eu achei interessante esse livro e ele fala que a família de Malala teve que fugir do Talibã.

**Professor Paulo:** Sim, muito bem, Marília (...)

(Trecho da aula de Paulo em 10.05.2019).

O fragmento evidencia que Paulo pretendia verificar se a aluna tinha conseguido construir uma representação coerente do trecho lido por ela. De acordo com a classificação desse tipo de pergunta, a compreensão global não significa dizer que o leitor conseguiu entender o texto em profundidade. Mas, para que isso aconteça, nada impede que depois de se alcançar o primeiro objetivo, ou seja, verificar se o aluno compreendeu o texto de forma plausível, o professor reformule seus objetivos e desenvolva perguntas que exijam maior aprofundamento no texto.

## Conversas

Em nossas observações, foi possível perceber que os professores lançavam mão das conversas antes, durante e depois das leituras, sendo que Cristina desenvolveu quatro (04) conversas mais longas, frente a (17) dezessete de Paulo.

Vale a pena salientar que as conversas foram menos frequentes *durante* as leituras em ambas as turmas, sendo mais privilegiadas *antes e depois*. Observamos diversas ocasiões em que os dois professores realizaram as leituras dos textos com poucas ou nenhuma interrupção.

Dessa forma, as conversas que auxiliaram a entender os textos, jamais apareciam como estratégia de leitura isolada. Ao contrário, elas sustentavam outras estratégias como as perguntas, os objetivos, a motivação, dentre outras. Caminhando entremeadas, as conversas serviram de pano de fundo para a tessitura da coesão e coerência do discurso proferido pelos mestres, ao se valerem das estratégias de leitura para ensinar aos alunos a compreender os textos.

Assim, escolhemos alguns trechos dentre as muitas conversas observadas nas aulas dos professores para discussão, conforme o exemplo visto durante a aula em que a professora Cristina leu um texto didático que tratava do desenvolvimento dos animais:

**Professora Cristina:** (...) então, qual é a função, qual é a preocupação da mamãe? O bebezinho acabou de nascer.

**Lucas:** Tem animal selvagem que pode comer ele, né?

**Professora Cristina:** Pode matar! A gente vê nos filmes, não vê? Os filhotinhos... o caçador pode querer pegar... e ele precisa se alimentar, né? E como é que ele vai se alimentar se ele acabou de nascer? (...)

**Pablo:** Tia, eu vi um filhote de burro sendo caçado por hiena.

**Paula:** Eu vi na televisão um tigre que pegou um filhote de cavalo.

(Trecho da aula de Cristina em 22.05.2019).

No fragmento, percebemos a intenção da professora de esclarecer o texto para as crianças, mesclando perguntas e conversas. A terceira linha evidencia o aluno Lucas extrapolando o texto, provavelmente se prevalecendo de seus conhecimentos prévios, quando traz a questão da cadeia alimentar. Nesse momento, vemos a necessidade de intervenção da professora, mediando o diálogo, esclarecendo o conteúdo do texto, que informa sobre todos os perigos por que passam os animais enquanto filhotes, que necessitam da proteção da mãe. Por isso a importância das conversas na mediação da compreensão do texto, já que, através delas, o professor elucida dúvidas e esclarece o que é necessário.

Quanto às conversas promovidas pelo professor Paulo, verificamos que, embora não tenha sido a estratégia de leitura mais frequente, foi a que ele investiu mais tempo. Vale ressaltar que, em comum com a professora Cristina, nas aulas de

Paulo, essa estratégia de leitura foi praticada conjuntamente com as outras, principalmente a motivação e as perguntas. Para contextualizá-las, o professor teceu longas conversas, como a que está transcrita abaixo, após leitura feita em voz alta pela aluna de um trecho do livro de Malala:

**Professor Paulo:** Pronto, até aí tá bom porque tu leu um parágrafo pra gente. Tu pode falar alguma coisa do que tu leu pra todos os teus coleguinhas?

**Marília:** Eu achei interessante esse livro e ele fala que a família de Malala teve que fugir do Talibã.

**Professor Paulo:** Sim, muito bem, Marília! Eu posso dizer do que ele fala essa parte do livro? Na verdade, chegou o momento em que Malala e a família dela tiveram que sair da vila em que eles moravam, do Swat e aí eles foram pra outro lugar, onde a guerra não tinha chegado ainda onde o Talibã ainda não tinha chegado. Um lugar que era um pouco mais tranquilo, de onde ela morava. Só que nessa correria, de eles saírem de um lugar pra outro, o pai dela acabou esquecendo do dia do aniversário dela de 12 anos e aí ela ficou muito triste. Só que o pai dela disse que tudo ficaria bem quando eles chegassem num outro local. Porque a família, eu não sei se vocês se recordam, mas o filme mostra Malala indo de um lugar para outro no Paquistão. Porque estava quase impossível de se morar lá, por conta da guerra, por conta do Talibã. Então foi uma vida de muitas perdas. Ela fazia amigos, mas não podia criar muitos laços porque logo ela tinha que ir pra outro lugar. Na escola, muitas vezes ela não podia ir porque era mais difícil. Aí o pai dela dava aula em casa. Então esse foi o processo da vida dela.

(Trecho da aula de Paulo em 10.05.2019).

Na situação descrita, percebemos que a aluna responde à pergunta de forma geral, não sendo possível perceber se ela realmente compreendeu o parágrafo lido. Dessa forma, acreditamos que Paulo poderia ter explorado um pouco mais a compreensão de Marília. Diante disso, refletimos sobre a forma como as conversas devem ser mediadas para evitar que sejam dadas ajudas desnecessárias aos alunos, impedindo-os de buscar suas próprias soluções.

De modo semelhante, após a leitura do poema Memórias, Paulo empreendeu outra conversa. Dessa vez, entreposta com perguntas. Vejamos:

**Professor Paulo:** Vamos primeiro falar sobre o poema. Alguém tem alguma coisa para falar sobre esse poema? o que achou, o que entendeu, o que ele fala?

**Júlia:** Que a cidade constrói, reconstrói, pronto... E as coisas são tiradas. Tinha uma farmácia, não tá mais, tinha casa, não tem mais.

**Professor Paulo:** Quer dizer, uma coisa vai dando lugar a outra. Alguém concorda com Júlia? quer dar algum exemplo a mais?

**Professor Paulo:** Vocês sabiam que aqui muito antigamente, antes mesmo de vocês nascerem, nessa rua dessa escola, não existia nenhuma casa?

**Júlia:** existia só mato.

**Professor Paulo:** E era um córrego, um canal. Então esse canal, quando a água descia da barreira, corria por ele. E não tinha nenhuma casa, não tinha escola. Alguém aqui ouviu falar da história da escola?

**Teresa:** A escola não era aqui, era na capelinha.

**Professor Paulo:** Era na capelinha Santa Maria Goretti. A escola começou a funcionar na capela Sta. Maria Goretti. Por isso o nome da escola é Escola Municipal Santa Maria Goretti. Igual ao poema de Roseana Murray, que diz assim:

- Há pouco tempo aqui havia uma padaria. Pronto, não há mais. No lugar onde a padaria foi destruída, foi construída o quê?

**Crianças:** uma casa.

**Professor Paulo:** Cheia de cantos, recantos, corredores, impregnados de infância e encanto. Pronto, não há mais. Derrubou a padaria, construiu a casa e construiu o quê? Olhem o poema.

**Amanda:** Uma farmácia.

**Professor Paulo:** Pronto, não há mais. A cidade destrói, constrói, reconstrói. Ela destrói e reconstrói tudo: uma árvore, um bosque. Pronto, nunca mais!

(Trecho da aula de Paulo em 10.05.2019).

O excerto comprova a versatilidade das conversas para a compreensão textual, pois vimos aqui a forma como o professor conduz o diálogo para entrecruzar a temática com a história da comunidade. O que significa dizer que, além de ter ajudado a levar os alunos a entender o poema, que estava repleto de metáforas, trouxe novos conhecimentos, que poderiam fortalecer na construção da identidade e pertencimento das crianças em relação ao lugar em que vivem.

Ainda sobre o fragmento acima, após a leitura, registramos uma importante estratégia de leitura sugerida por Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), que é identificar a ideia central do texto. Vejamos: “Essa é a parte mais forte do poema. Porquê na medida em que a gente derruba as árvores, derruba os bosques, prejudicamos a natureza, acabamos com tudo” (Trecho da aula de Paulo em 11.05.2019).

Ao informar aos seus alunos a ideia principal do texto, Paulo favoreceu o desenvolvimento de uma compreensão mais crítica e autônoma pois, segundo as autoras supracitadas, há uma forte relação entre a percepção da ideia principal e a compreensão global do texto. No entanto, as autoras alertam que, ao contrário do que fez o professor, que se antecipou e falou ele mesmo a ideia principal do texto, o ideal

seria ensinar aos alunos a identificá-la. Para além disso, deveria alertá-los antes de iniciar a leitura que deveriam ficar atentos para localizá-la.

## **Motivação**

A motivação pode ser determinante para o interesse do leitor em ler um texto ou a forma como será lido (Souza, 2020). Estando muitas vezes vinculada a fatores emocionais, pode ser desencadeada através de estratégias de leitura promovidas pelos professores junto aos seus alunos. É nesse sentido que Solé (1998), Miguel et al (2012) e Souza (ibid.), por exemplo, defendem que a leitura de um texto precisa estar associada a um objetivo, caso contrário, não faz sentido realizá-la.

Ao analisarmos as práticas da professora Cristina, percebemos 3 situações em que, antes das leituras, ela informou aos seus alunos o objetivo didático delas. Essa proposta não está em conformidade com as orientações de Solé (op, cit), de que o professor deve explicar aos meninos e meninas a finalidade de cada gênero textual lido, conforme exposto no capítulo III. Ainda assim, entendemos que, ao informar às crianças a razão da leitura, era um meio de motivá-los justamente por mostrar que ela não seria aleatória, como podemos ver no exemplo:

**Professora Cristina:** Hoje, eu trouxe pra vocês uma historinha pra gente ler, tem a ver com o nosso assunto que a gente tá trabalhando sobre os animais e eu achei que eu deveria ler, que a gente deveria conhecer esse livrinho. Hoje, a leitura vai ser sobre 'O Toró'. Quem escreveu esse livro foi Regina Siguemoto.

(Trecho da aula de Cristina em 21.05.2019).

A partir do fragmento, podemos inferir que tal ação se configura apenas como uma estratégia didática, dentro de uma rotina estabelecida pela professora, de elencar as atividades do dia e, nesse caso, simplesmente justificar a leitura. Ou seja, se o seu propósito foi motivar os alunos para a leitura, não consideramos que seja realmente uma estratégia eficiente. Na nossa concepção, a forma como a estratégia foi proposta, as crianças teriam mais interesse nas leituras se as atividades subsequentes fossem atrativas.

No caso do professor Paulo, as estratégias que motivaram as leituras dos alunos foram diversas e aconteceram antes, durante e depois da leitura. Percebemos

que ele investiu fortemente nessa estratégia, através de várias frentes. Em comum com a professora Cristina, ele também informou aos seus alunos as estratégias didáticas em que a leitura estava envolvida. Vejamos:

**Professor Paulo:** Vamos fazer um concurso de leitura. O texto que a gente vai ler hoje, já leu em outros momentos. Será o texto... quem pode ler o título dele pra mim?

(Trecho da aula de Paulo em 11.09.2019)

Acreditamos que em situações como essa, do mesmo modo que a professora Cristina, Paulo apenas manteve a rotina de explicar às crianças a sequência de atividades, sem o propósito de motivá-los.

Vimos ainda muitos momentos em que o professor teceu elogios aos textos, demonstrando gostar da leitura que viria, conforme o exemplo:

**Professor Paulo:** Eu queria que vocês pegassem o portfólio pra gente pegar uma coisa super bacana que tem dentro dele, que é a música de Dandara, uma música que vocês gostaram tanto (...)

(Trecho da aula de Paulo em 05.05.2019).

No fragmento, ao enaltecer o texto, dizendo que ele é “super bacana”, dentre outros elogios vistos em outras circunstâncias, Paulo dá a entender que oferece aos alunos textos atraentes, que valem a pena serem lidos.

De modo semelhante, em outro momento, ele volta a informar o quanto ele gosta de um outro texto:

**Professor Paulo:** Esse livro aqui eu acho super divertido porque ele explica as coisas de uma maneira diferente.

(Trecho da aula de Paulo em 06.05.2019).

Acreditamos que o efeito motivador dessa fala é semelhante à situação anterior, pois leva os alunos a acreditarem que será bom fazer a leitura, que ela será prazerosa.

Já nessa outra situação, Paulo traça a biografia da autora, presente no livro. Essa foi uma prática recorrente do professor. Entendemos que da forma como essas biografias foram postas, o professor terminava por motivar as crianças porque retratava os autores sempre de uma forma interessante. Vejamos:

**Professor Paulo:** Adriana Falcão nasceu no Rio de Janeiro em 1960, mas passou boa parte da sua vida em Recife, onde se formou em arquitetura. Adriana nunca exerceu a profissão, mas com certeza usa suas habilidades arquitetônicas para criar as rocambolescas de suas histórias, sempre muito divertidas e influenciadas pelo folclore nordestino. Ela é escritora premiada de livros para crianças, jovens e adultos. Mas também encanta o público com os roteiros que cria para programas de tv como a Comédia da vida privada, A Grande Família, As brasileiras, Louco por elas. Para o cinema, como o auto da Compadecida, A Máquina, O ano em que meus pais saíram de férias, Fica comigo esta noite, Mulher invisível, Eu e o guarda-chuva e Se eu fosse você 1 e 2 e também para o teatro como A vida, A Rosa e Em tarja preta. Essa é Adriana Falcão.

(Trecho da aula de Paulo em 10.05.2019).

Dessa forma, o professor faz parecer que quem escreveu o livro foi uma pessoa fascinante, criadora de coisas e fatos significativos, cujas obras merecem ser apreciadas.

Por fim, o professor, ao final das leituras feitas costumava pedir uma salva de palmas aos seus alunos, num gesto de reverência à obra e ao autor:

**Professor Paulo:** Esse poema que nós lemos (Eco) é um poema da Cecília Meireles. Quem gostou desse poema? Vamos dar uma salva de palmas? (...)

(Trecho da aula de Paulo em 05.05.2019).

Os estudiosos da área (SOLÉ, 1998; MIGUEL *et al*, 2012), defendem que a motivação deve ser mantida pelo professor antes, durante e depois da leitura. Nos casos em questão, a partir de Miguel *et al* (op. cit), identificamos que houve por parte dos dois professores a motivação para a leitura de forma extrínseca (ligada a fatores externos), nos exemplos em que os dois mestres explicaram aos alunos os objetivos didáticos das leituras. Também vimos formas de motivar intrínsecas (ligada a fatores internos), como nos casos em que o professor Paulo mostrou às crianças que as leituras seriam interessantes por que seriam prazerosas.

Contudo, os autores supra citados mencionam um outro tipo de motivação importante, a ser praticada após a leitura dos alunos: é a motivação na modalidade avaliativa. Nela, o professor, a partir da construção da auto imagem do aluno-leitor, pode instigá-lo a permanecer lendo, indicando que está no caminho certo. Em nossa análise de dados, não registramos esse tipo de motivação em nenhuma das aulas.

## Objetivos

Informar os objetivos da leitura é uma das estratégias de leitura sugeridas por Solé (1998; 2003), que ajuda o leitor a se situar frente ao texto, levando-o a verificar se está apto para ler. A autora elenca alguns objetivos gerais para cada tipo de texto, já descritos no capítulo III desse estudo.

Nossos dados apontaram para 04 (quatro) ocorrências nas aulas da professora Cristina e 08 oito nas do professor Paulo. No fragmento abaixo, apresentamos um exemplo de um momento em que a mestra abordou junto aos alunos os objetivos do texto:

**Professora Cristina:** Hoje a gente vai trabalhar sobre a voz da consciência, na disciplina religião. Mas antes, eu vou ler para vocês um texto que tem tudo a ver com esse assunto.

Uma criança observa a capa do livro e diz:

**Marcos:** É esse que tia vai ler. É de joelhos. O jo-e-lho.. o joelho.. ju-ve-na...ju-ve-nal..juvenal. Então se o joelho tem rosto o joelho tem...?

**Professora Cristina:** Vamos lá... hoje eu vou ler pra vocês esse livrinho, que quem foi que escreveu?

**Crianças:** Ziraldo.

**Professora Cristina:** Lembram que ontem eu falei que a gente iria fazer uma leitura da obra de Ziraldo e que...

**Paulo:** Este é o Menino Maluquinho?

**Professora Cristina:** Não! O Menino Maluquinho nós iremos assistir depois da merenda. Mas agora eu vou fazer a leitura. O nome do livro de hoje é O joelho Juvenal. Quem escreveu foi Ziraldo, vamos lá?

(Trecho da aula de Cristina em 22.05.2019).

No extrato, ao informar aos alunos que irá ler o conto “O joelho Juvenal” para introduzir o texto didático sobre ‘A voz da consciência’, a professora sinaliza o objetivo didático daquela atividade. A partir disso, as crianças poderiam saber como portar-se frente a ela.

Em relação ao professor Paulo, quando explicou os objetivos da leitura aos seus alunos, agiu de modo semelhante à sua colega. Ou seja, deteve-se na maioria das vezes nas estratégias didáticas. Vejamos o que disse o mestre antes de solicitar que as crianças lessem a fábula Maria vai com as outras:

**Professor Paulo:** Vamos fazer um concurso de leitura. O texto que a gente vai ler hoje, a gente já leu em outros momentos. Será o texto... quem pode ler o título dele pra mim?

(Trecho da aula de Paulo em 11.09.2019).

Percebemos que no fragmento, Paulo não promoveu uma discussão voltada para ensinar o objetivo, a finalidade do texto. Contudo, registramos uma única situação em que ele conversou com a classe com o propósito de levar os alunos recordar qual o objetivo do gênero textual a ser lido:

**Professor Paulo:** Se eu perguntar a vocês qual é o gênero dessa história? É uma bula de remédio? É uma fábula, como a do leão e do ratinho? É uma história de contos de fadas, como a Branca de Neve? É uma lista de compras de supermercado? Mas poderia ser?

**Caio:** É uma receita.

**Professor Paulo:** Porque vocês acham que é uma receita? Porque é uma comida? Para que serve uma receita, minha gente?

**Alunos:** Para fazer comidaaa!!

(Trecho da aula de Paulo em 04.09.2019).

Podemos verificar, a partir do fragmento, que na linha 08, o professor levou seus alunos a refletirem sobre para que servia o texto lido e em que situações deveria ser utilizado. Ao agir dessa forma, Paulo mostrou às crianças que a leitura tem uma função social, uma finalidade. Inferimos que ele acreditava que através dessa estratégia, ao se depararem com outro texto do mesmo gênero, as crianças criariam expectativas quanto ao que irão encontrar.

### **Composição de gênero textual**

Nossa análise de dados revelou uma estratégia didática realizada pelo professor Paulo, que acreditamos gerar impactos positivos sobre a compreensão de textos. O mestre, já em seu discurso na entrevista, demonstrava conhecimentos acerca do papel dos gêneros textuais num ensino traçado por um modelo sociointerativo de leitura. O que foi dito em seu discurso se mostrou realmente presente em suas práticas, conforme já descrevemos nesse estudo, em situações em que ele explicitou para as crianças os aspectos composicionais de um gênero textual e, por vezes, a sua finalidade.

Assim, nos baseamos em Leal e Silva (2012), ao criarmos essa categoria para analisar essa estratégia de leitura. Segundo as autoras, na atualidade, o ensino da leitura e da produção de textos numa perspectiva mais interativa recebe influência

bakhtiniana<sup>29</sup>, segundo a qual, os textos presentes em nossa vida são utilizados para alcançar determinados fins. Ou seja, no uso da língua, todos os textos se organizam como gêneros característicos, usados em contextos determinados social e historicamente.

Ainda de acordo com Leal e Silva (2012), o modelo comum de cada gênero, deve-se à recorrência de três elementos que os caracterizam: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

No nosso caso, as ocorrências nas aulas de leitura se concentraram na construção composicional, que “diz respeito a um tipo de estruturação e acabamento do todo. Faz parte dela certas organizações textuais partilhadas pelas manifestações linguísticas reconhecidas como pertencentes a um gênero” (Leal e Silva, 2012:783). Nessa direção, os trechos que seguem exemplificam uma das 07 ocorrências dessa estratégia vista nas aulas do professor Paulo:

**Professor Paulo:** Que tipo de texto é este, minha gente?

**Crianças:** É uma receita!

**Professor Paulo:** Porque vocês acham que é uma receita? Porque é uma comida?

**Marcos:** Porque tá ensinando como fazer uma mousse de limão. Tio, precisa de três limões.

**Professor Paulo:** Vamos voltar ao que Marcos disse. Ele disse assim: tio, é uma receita. Porque tá ensinando a fazer comida. Mas na receita, a gente coloca primeiro os ingredientes ou o modo de fazer?

**Crianças:** os ingredientes

**Professor Paulo:** Então a gente tem, olha... in-gre-di-em-tes (escreve no quadro) que é a lista de coisas que a gente tem que comprar. Ou que a gente tem que ter em casa ou a gente tem que ir no supermercado ou na feira livre pra comprar. No caso da receita da mousse de limão, o que é que vocês têm que ter em casa?

(Trecho da aula de Paulo em 04.03.2019).

Em outro momento, registramos situação semelhante:

**Professor Paulo:** Quando a gente faz um convite, quando a gente recebe um convite, geralmente eles têm o nome do evento, por exemplo: se é um convite de casamento, aí vai ter lá: Convite de casamento. Convidamos para o enlace matrimonial do José e da Maria. Aí depois disso tem que ter o local, a data e o horário (...)

(Trecho da aula de Paulo em 10.05.2019).

---

<sup>29</sup> O olhar bakhtiniano sobre a linguagem compreende que ela constitui uma atividade de caráter necessariamente social e dialógico, isto é, manifestado na relação de um sujeito com o outro, portanto, na interação. (Costa - Hubes, 2009).

Os extratos evidenciam que, ao explicar às crianças de forma recorrente, a construção composicional, ou seja, a estruturação composicional de um texto, o professor dotava-os de conhecimentos para que, ao entrarem em contato com um texto de determinado gênero, os alunos já estivessem munidos de conhecimentos prévios acerca deles, estabelecendo antecipações, o que facilitaria a sua compreensão. Isso porque, de acordo Schneuwly e Dolz (2004), os leitores reconhecem nas práticas de linguagem, gêneros textuais que atuam como um modelo comum, determinando um panorama de expectativas para os falantes da língua.

Em adendo às afirmações, ressaltamos que os professores tenderam a discutir principalmente as questões composicionais e não exploraram o estilo e os aspectos sociodiscursivos dos textos.

### **Antecipação de sentidos**

Antecipar o que vai ser lido é uma estratégia de leitura que geralmente ocorre em muitos momentos antes e durante a leitura, tornando-a mais eficiente. Nesse sentido, cabe ao professor ensinar aos seus alunos como lançar mão dessa estratégia, principalmente no período de apropriação do SEA, em que antecipar sentidos pode facilitar a leitura.

Coscarelli (2014) explica que a antecipação de sentidos facilita o reconhecimento de palavras, ativando informações na mente do leitor e contribuindo para o reconhecimento de palavras e expressões, sem que ele tenha de processar letra por letra. Ainda de acordo com a autora, a estrutura sintática e a rede semântica que vão sendo tecidas ao longo da leitura oferecem muitos dados para o reconhecimento da palavra e para a construção de sentidos no texto.

Apresentamos um exemplo, dentre as 03 ocorrências, em que, durante a leitura de um texto de literatura infantil, Cristina fez perguntas para antecipar os sentidos:

**Professora Cristina:** Era uma vez um joelho que se chamava Juvenal. Juvenal tinha um problema, coitado! Vivia todo escalavrado. Também, quem mandou o Juvenal ser joelho de um menino levado?  
 (...) (...) Cuidado aí, companheiro! Pode ser que no meio do caminho, tenha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho e aí, você tropeça. E quem vai sofrer sou eu. Coitadinho de Juvenal!  
 - Que foi que aconteceu com Juvenal?  
**Crianças:** o menino caiu e machucou o joelho.

**Professora Cristina:** Oh meu Deus! Eita olha aqui! Mas não adiantava nada, o pé sempre tropeçava e lá ia o Juvenal outra vez pra enfermaria (...)

(...) E Juvenal adorava quando a água lhe batia até onde ele achava que dava pé. Assim como o pé e a canela, mergulhador submarino. Um dia, tudo ficou escuro.

Ahhhhh o que aconteceu?

**Rafael:** Faltou luz

**Professora Cristina:** Será que foi isso mesmo? Para Juvenal tudo ficou escuro e aí ele descobriu que o menino tinha crescido. E agora, em vez de short, calção ou calça, usava calças compridas. Por isso, hoje Juvenal tem um pedido fazer aos fabricantes de calça.

**Professora Cristina:** Qual será o pedido que Juvenal vai fazer? Que tal criar um modelo de bolso de calça sob medida que tenha dois buraquinhos para Juvenal ver a vida? E aí? (...)

(Trecho da aula de Cristina em 23.05.2019).

No fragmento, como dito, exatamente nas linhas 7, 14, 16 e 22, notamos que a professora tenta fazer com que as crianças antecipem informações que serão encontradas posteriormente na leitura, levantando expectativas nos alunos. Além disso, essas perguntas serviram também para instigá-los a interagir e prestar atenção no texto.

É importante frisar que a antecipação de sentidos requer que o leitor faça um automonitoramento para verificar se a hipótese estava correta. Por essa razão, verificamos nas linhas de 16 a 18 que Cristina retoma as conjecturas feitas anteriormente junto às crianças, confrontando a ideia do aluno Rafael. Nessa direção, ela está alinhada à Kleiman (2014), no sentido de que a antecipação de sentidos abriga outras estratégias mais específicas como o automonitoramento, em conformidade com a pergunta elaborada pela mestra, transcrita na linha 24.

Já nas aulas de Paulo, podemos mencionar um exemplo em que, para antecipar os sentidos do texto, ele mesclou outras estratégias como a conversa, a motivação e as perguntas para atualizar os conhecimentos prévios. Vejamos:

**Professor Paulo:** Eu gosto muito desse livro. Eu gosto muito desse livro porque ele fala sobre o que é o livro pra que serve um livro.

**João:** Pra ler?

**Professor Paulo:** Não é? É o título deles, olha.. Para que serve um livro? Clarisse?

**Clarisse:** Pra aprender a ler.

**Professor Paulo:** Pra aprender a ler...pra quê mais?

**Clarisse:** Pra estudar, pra pesquisar.

**Professor Paulo:** Pra estudar, pra pesquisar, pra quê mais?

**Clarisse:** Pra outras muitas outras coisas (...)

(Trecho da aula de Cristina em 03.09.2019).

No caso descrito, Paulo instiga seus alunos a fazer conjecturas sobre o conteúdo do livro, gerando neles expectativas. Isso ao mesmo tempo em que os motiva porque, sendo ele um modelo de leitor para as crianças, leva-as a acreditar que a leitura que seria realizada é realmente boa.

A respeito do trecho apresentado, podemos perceber que as estratégias de leituras empreendidas pelos professores se fundem, conforme afirmamos no começo da análise dessa seção. A antecipação de sentidos tem forte relação com o gerenciamento dos conhecimentos prévios (Solé, 1998). Provavelmente por essa razão, nas ocasiões em que buscou atualizar os conhecimentos prévios dos alunos, Paulo também fez algumas perguntas para antecipar os sentidos dos textos. Dessa forma, concluímos que nas práticas do professor, não houve estratégias direcionadas exclusivamente para esse fim.

### **Ajuda para compreender uma palavra ou expressão**

O desconhecimento de palavras ou expressões em um texto, dentre outros, é um problema descrito por Miguel *et al.* (2002), que tem forte correspondência com a incompreensão. Sendo que, se a palavra ou expressão são elementos centrais do texto, o problema se manifesta com mais força.

Assim, na busca por esclarecer expressões que poderiam comprometer a fluidez da compreensão leitora, registramos nas aulas do professor Paulo, 05 momentos em que ele esclareceu palavras ou expressões presentes no texto, conforme o extrato:

**Professor Paulo:** Miguel, leia esse parágrafo:

**Miguel:** As paisagens estão em constante transformação: florestas podem dar lugar a áreas de cultivo ou a áreas de pastagens. Na cidade, ruas são alargadas e modificadas, antigas construções dão lugar a novas construções.

**Professor Paulo:** Para aí um pouquinho, por favor! Tem duas expressões marcadas assim: áreas de cultivo e tem uma outra expressão que eu queria que vocês lessem: áreas de pastagens. Alguém sabe qual é a diferença ou o que é uma área de cultivo e uma área de pastagem?

Olhando para a palavra: áreas de cultivo e áreas de pastagens, o que

é que você acha que é? Olhando aqui pra palavra área de cultivo e área de pastagem, o que é que você acha que é? Lê pra gente, Davi? O que é, então, uma área de cultivo?

**Davi:** Área de cultivo: lugar onde se plantam arroz, milho, soja, café, entre outros.

**Professor Paulo:** Uma área de cultivo é uma área onde se planta coisas para a nossa alimentação.

**Marília:** verdura...

**Professor:** exatamente, Marília! Tu pode ler o que é uma área de pastagem?

**Marília:** área de pastagem, lugar coberto de gramíneas.

**Professor Paulo:** gramíneas é a região de grama, de pasto.

**Marília:** destinado a alimentação de animais, como boi e vaca.

(Trecho da aula de Paulo em 10.09.2019).

Em outro momento, Paulo discutiu com seus alunos os sentidos de uma letra de música e, ao se deparar com uma palavra que ele considerou atípica, se antecipou e perguntou se as crianças conheciam o significado dela. Vejamos:

**Professor Paulo:** Olha, a outra parte da música também tem tudo a ver com a história que a gente leu. De Dandara, que a gente estudou. Diz assim: os ventos anunciam a emboscada. Alguém aqui sabe o que é uma emboscada?

**Crianças:** é uma armadilha.

**Professor:** Armadilha. Uma emboscada é uma armadilha. Então tramaram pra invadir o lugar em que Dandara morava com Zumbi (...)

(Trecho da aula de Paulo em 05.05.2019).

Observando os dois fragmentos, percebemos o seguinte: no primeiro, Paulo esclareceu o significado das expressões área de cultivo e área de pastagem. Já no segundo trecho, explicou o que é uma emboscada. Em ambas as situações, ele entendeu que os alunos poderiam não conhecer esses termos e a compreensão seria comprometida, dificultando a construção de proposições.

Para Sánchez (2002), esse tipo de ajuda oferecida pelo professor aos seus alunos, chama-se 'ajudas frias'. Elas atuam do desenvolvimento da cognição fria, e estão vinculadas aos processos mentais que intervêm diretamente no desenvolvimento da leitura e compreensão.

Nesse sentido, Miguel et al (2012), sugerem que, para ajudar o seu aluno, o professor deve ensiná-lo a inferir o significado das palavras desconhecidas a partir do apoio nas palavras conhecidas, porque, segundo os autores, para compreender, ao

invés de fazer um amontoado de palavras, se estabelece uma relação mais abrangente, dando lugar a uma unidade mais ampla.

Dessa forma, percebemos que, ao invés de orientar as crianças a tentarem entender o contexto a partir do todo, Paulo se antecipou e sugeriu as perguntas, fornecendo informações sem avaliar antecipadamente a real necessidade.

Na seção seguinte, apresentaremos os resultados das diagnoses pré-teste e pós-teste que aplicamos juntos aos alunos das duas turmas investigadas, para verificar os possíveis avanços em compreensão de leitura, a partir das práticas dos professores.

## 5.5 RESULTADOS DAS DIAGNOSES

Neste capítulo, apresentamos as análises das diagnoses aplicadas junto aos alunos das duas turmas investigadas, no início e ao término das observações. Nosso objetivo foi verificar os possíveis avanços nas habilidades de leitura e compreensão leitora das crianças, a partir das estratégias de ensino da leitura e compreensão de textos empreendidas pelos docentes em sala de aula.

O referido instrumento diagnóstico (anexo III), citado no capítulo IV, que trata dos fundamentos e procedimentos metodológicos, foi composto por 6 questões objetivas, que contemplaram alguns descritores da Provinha Brasil e um descritor da ANA. Para sua elaboração, escolhemos algumas questões do Caderno de Avaliação do PNAIC 2013 (BRASIL, 2012); adaptamos parte delas, alterando alguns elementos para atender ao nosso propósito de avaliar a leitura. Além disso, criamos questões inspiradas em textos de livros didáticos para contemplar os descritores, que foram os seguintes:

**Quadro 15:** Descritores do instrumento diagnóstico

<b>Descritores (no nosso instrumento)</b>
D1. Ler palavras: Estabelecer relações entre a imagem e a escrita de palavras diversas. Descritor na Provinha Brasil: D.4
D2. Ler frases: Escolher, entre alternativas de imagens, a que corresponde a uma frase. Descritor na Provinha Brasil: D5
D3. Reconhecer assunto no texto: Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto Descritor na Provinha Brasil: D7
D4. Localizar informação explícita em textos: Identificar o personagem principal, ações, tempo e espaço em narrativas não lidas individualmente. Descritor na Provinha Brasil: D6.1
D5. Inferir informação: Inferir uma informação que decorre de outras informações presentes no texto Descritor na Provinha Brasil: D10.1
D6. Identificar finalidade do texto: Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas do suporte ou do gênero Descritor na Provinha Brasil: D.8 1
D7. Compreender o sentido das palavras expressas em textos: Compreender o sentido das palavras expressas em textos Descritor na Provinha Brasil: Descritor da ANA H5

Fonte: xxxxxxxxxx.

A respeito dessas habilidades, podemos classificá-las da seguinte forma: os descritores D1 e D2 visavam avaliar a leitura de palavras e frases. Já os descritores D3, D4, D5, D6 e D7, tinham o objetivo de avaliar as capacidades relativas às leituras de textos.

Consideramos importante sinalizar que utilizamos o mesmo instrumento no pré-teste e no pós-teste. Nos baseamos na pesquisa de Porto (2011), em sua afirmativa de que ao se realizar uma diagnose, se usados instrumentos diferentes, podem ocorrer divergências no desempenho dos alunos, uma vez que testes distintos podem não ter o mesmo nível de complexidade, mesmo que avaliem as mesmas habilidades. Salientamos porém que, os objetivos da diagnose inicial e da final não foram os mesmos, visto que, o instrumento aplicado a priori teve por finalidade construir um

mapeamento geral dos níveis de leitura nas crianças e a diagnose final objetivou verificar os possíveis avanços das mesmas, a partir do cruzamento com as estratégias didáticas adotadas pelos docentes.

Dito isso, veremos a partir de agora (Quadro 16), o desempenho dos alunos da professora Cristina nos instrumentos pré-teste e pós-teste:

**Quadro 16:** Desempenho nas diagnoses na turma da Professora Cristina

Alunos	Pré-teste							D7 ANA H5 (1)	Pós-teste							D7 ANA H5 (1)
	D1 (10)	D2 (2)	D3 (1)	D4 (2)	D5 (3)	D6 (1)	D1 (10)		D2 (2)	D3 (1)	D4 (2)	D5 (3)	D6 (1)			
Paula	10	2	0	1	1	0	1	10	2	1	2	2	1	0		
Ana	9	2	1	2	1	1	0	10	2	1	2	2	1	1		
Bruna	10	2	1	2	3	1	1	10	2	1	2	3	1	0		
Rodrigo	10	2	1	1	2	1	0	10	2	1	2	2	1	0		
Maurício	9	1	0	0	1	0	0	9	2	1	0	2	1	0		
Carolina	10	2	1	2	1	1	0	9	2	1	2	2	1	0		
Leonardo	7	1	1	1	1	1	0	3	1	1	0	1	1	0		
Camila	10	2	1	1	3	1	1	10	2	1	2	3	1	1		
Clara	9	2	1	0	1	0	0	10	2	1	2	1	1	0		
Pablo	6	2	1	1	1	1	0	9	0	1	1	0	1	0		
Paulo	10	2	0	0	0	0	0	10	2	1	2	2	1	0		
Marcos	10	2	1	1	1	1	1	9	2	0	2	2	0	0		
Total	110	22	9	12	16	8	4	109	21	11	19	22	11	2		
P. Máximo	120	24	12	24	36	12	12	120	24	12	24	36	12	12		
%	92	92	75	50	44	67	33	91	87	92	79	61	92	17		

Fonte: A autora (2020).

### Legenda

Os números marcados na cor verde refletem os avanços dos alunos, enquanto que estão pintados em laranja, refletem a regressão.

Os nomes dos alunos que estão marcados na cor verde, refletem um bom desempenho geral já no pré-teste.

Os nomes dos alunos marcados na cor amarela, refletem o avanço entre o pré-teste e o pós-teste.

Os dados evidenciam que, dentre os 12 alunos avaliados na turma da professora, apenas duas (Bruna e Camila) apresentaram um bom desempenho geral no pré-teste e no pós-teste. Essas crianças obtiveram ótimo rendimento em todos os descritores, demonstrando que tinham boa capacidade de decodificação e de compreensão textual. Com relação às demais crianças, 08 meninos e meninas (Paula, Ana, Rodrigo, Maurício, Carolina, Camila, Clara, Paulo e Marcos), expressaram que também estavam em um bom nível de decodificação, embora nos demais descritores, tenham oscilado nos acertos, denotando que não estavam preparados naquele momento para corresponder a todos os descritores; responder a questões escritas de interpretação textual ou não conseguiam ler e decodificar sentenças mais longas.

Os dados comprovaram que os descritores D1 (leitura de palavras) e D2 (leitura de frases), pareceram ter sido os mais fáceis de serem respondidos pelos alunos no pré-teste, com 92 % de acertos. No entanto, os descritores D5 (Inferir informações) e D7 (Compreender o sentido das palavras expressas em textos) foram aqueles que aparentemente impuseram maiores dificuldades às crianças na mesma avaliação, com apenas 33 % e 34 % de acertos, respectivamente.

Já no pós teste, verificamos avanços nos itens D3 (Reconhecer assunto do texto, com uma progressão de acertos de 17 %); D4 (Localizar informação explícita em textos, com progressão de 29 %); D5 (Inferir informações, com progressão de 17 %) e D6 (Identificar finalidade do texto, com progressão de 25 %). Contudo, identificamos regressões dos alunos no desempenho das habilidades D1 (Ler palavras, menos 1%), D2 (Ler frases, menos 5%) e D7 (Compreender o sentido das palavras expressas em textos, menos 16%).

A respeito das questões em que as crianças apresentaram involução, é importante informar que no momento em que aplicamos o pós-teste, observamos fatores externos que tornaram as circunstâncias diferentes daquelas vistas no pré-teste. Isso significa dizer que durante o pré-teste, os alunos estavam mais tranquilos e conseguiram realizar a prova com maior concentração. Por outro lado, no pós-teste, eles estavam extremamente agitados por conta dos preparativos para a festa do dia das crianças. Além disso, a temperatura do ambiente estava bastante desfavorável. Nossa hipótese é que essas circunstâncias contribuíram para um cenário que propiciou com que as crianças respondessem a prova mais rapidamente e com reduzida capacidade de atenção.

Ainda em relação aos dados apresentados no quadro 16 (dezesseis), os dados indicaram que 05 alunos aparentaram avanços no pós-teste. Foram eles: Ana, Rodrigo, Maurício, Camila, Clara e Paulo. Essas crianças já demonstravam no pré-teste que decodificavam bem e no pós-teste, avançaram em algumas habilidades de compreensão leitora. Por ordem decrescente, é possível perceber que os descritores em que esses alunos apresentaram um número maior de avanços, estão os D5 (Inferir informações) e D3 (Reconhecer assunto no texto).

Conforme as análises apresentadas nas duas sessões anteriores, Cristina incentivou a leitura de seus alunos a partir de atividades em que pôde explorar distintas modalidades de leitura, buscando desenvolver a leitura autônoma dos estudantes. Dentre elas, destacamos as colaborativas e as leituras feitas em voz alta pelos alunos. Nessas situações, ela convidou todos as crianças a ler, mas privilegiou aquelas que possuíam maiores dificuldades, a quem ela oferecia ajuda.

O trabalho de Cristina com a leitura silenciosa também foi uma modalidade explorada por ela que pode contribuir para a compreensão leitora. Essa forma de ler, frequente em suas práticas, foi verificada sobretudo através de atividades de leitura livre.

Nos reportamos ao estudo de Lima (2016), ao averiguarmos que as estratégias didáticas e pedagógicas da professora Márcia, sujeito de sua pesquisa, em muito se assemelham ao estilo de ensinar a leitura da professora Cristina. No caso, Márcia atuava de forma flexível, de modo que atendia às necessidades de seus alunos em todo o processo de ensino e aprendizagem. Ela contava com as contribuições e os conhecimentos dos alunos e ajudava-os a encontrar sentido no que estavam fazendo e dando suporte, levando-os a crer que que seriam capazes de fazê-lo. Além disso, fornecia a ajuda necessária para que as metas fossem alcançadas.

Assim, podemos inferir que as estratégias didáticas da professora tenham favorecido a variação positiva dos alunos da professora, visto que um dos seus objetivos ao ensinar a leitura foi desenvolver a fluência, e os testes que aplicamos eram baseados em uma leitura autônoma. Além disso, suas estratégias pedagógicas contemplavam um ensino inclusivo, pautado no atendimento às heterogeneidades em leitura de seus alunos. Dessa forma, as crianças que já apresentavam um bom desempenho permaneceram bons e as que tinham dificuldades, tenderam a evoluir.

Quanto aos alunos do professor Paulo, foi possível notar um desempenho em leitura e compreensão que seguiu em outra direção, com relação aos alunos de Cristina. Podemos observar essa situação no quadro 17, abaixo:

**Quadro 17:** Desempenho nas diagnoses na turma do Professor Paulo

Alunos	Pré-teste							Pós-teste						
	D1 (10)	D2 (2)	D3 (1)	D4 (2)	D5 (3)	D6 (1)	D7 ANA H5 (1)	D1 (10)	D2 (2)	D3 (1)	D4 (2)	D5 (3)	D6 (1)	D7 ANA H5 (1)
Miguel	10	2	1	1	2	1	0	10	2	1	1	1	1	0
Marcos	10	2	0	2	3	1	0	10	2	1	2	3	1	1
Leonardo	5	1	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0
Marília	10	2	0	2	3	1	1	10	2	0	2	3	1	1
Eduarda	10	2	1	2	2	1	1	10	2	1	2	3	1	1
Adriano	2	1	0	2	2	0	0	4	0	1	1	1	0	1
Caio	10	2	0	0	0	1	0	10	2	1	2	3	1	0
Amanda	4	0	0	0	1	1	0	2	1	0	0	2	1	1
Teresa	10	2	1	2	3	1	0	10	2	1	2	3	1	0
Júlia	10	2	1	2	3	1	0	10	2	1	2	3	1	1
Cláudia	2	2	0	0	0	0	0	3	1	0	1	0	0	0
João	2	1	1	1	0	0	1	3	0	0	2	0	1	0
Júnior	2	0	0	0	1	0	1	2	0	0	0	0	0	0
Total	87	19	5	14	20	8	3	87	16	07	17	22	9	6
P. Máximo	130	26	13	26	39	13	13	130	26	13	26	39	13	13
%	67	73	38	53	51	61	23	67	61	53	65	56	69	46

Fonte: A autora (2020).

### Legenda

Os números marcados na cor verde refletem os avanços dos alunos, enquanto que estão pintados em laranja, refletem a regressão.

Os nomes dos alunos que estão marcados na cor verde, refletem um bom desempenho geral já no pré-teste.

Os nomes dos alunos marcados na cor amarela, refletem o avanço entre o pré-teste e o pós-teste.

Através do gráfico, é possível verificar que dos 13 alunos do professor Paulo, apenas 06 apresentaram um rendimento satisfatório no pré-teste e no pós-teste. São eles: Miguel, Marcos, Marília, Eduarda, Teresa e Júlia. O desempenho deles na

primeira diagnose indicou que já possuíam boa decodificação e capacidade de compreensão textual. Quanto às outras crianças, 06 delas (Leonardo, Adriano, Amanda, Cláudia, João e Júnior), demonstraram pouca habilidade para decodificar. No entanto, o aluno Caio, em uma direção oposta, demonstrou que decodificava bem, mas não conseguiu se sair bem nos descritores que requeriam boa capacidade de compreensão em leitura de textos.

Os dados revelaram que aparentemente, os alunos responderam com mais facilidade no pré-teste, os descritores D1 (Ler palavras) e D5 (Inferir informações), respectivamente. E tiveram maiores limitações para responder as questões dos descritores D3 (Reconhecer assunto no texto, 38% de acertos) e D7 (Compreender o sentido das palavras expressas em textos, 23 % de acertos).

Avaliando o pós-teste, percebemos uma variação para mais nos descritores D3 (Reconhecer assunto no texto); D4 (Localizar informações explícitas em textos); D5 (Inferir informações), D6 (Identificar a finalidade do texto) e D7 (Compreender o sentido de palavras expressas em textos). No entanto, nos descritores que avaliavam habilidades de leituras de palavras e frases (descritores D1 e D2), houve involução. O primeiro manteve o mesmo percentual e o segundo apresentou uma queda de 12%. Verificamos que apenas o aluno Caio demonstrou um real avanço do primeiro para o segundo teste. Salientando que no primeiro, já apresentava indícios de que decodificava bem, porém, com dificuldades nas habilidades avaliadas a partir de uma leitura autônoma, o que foi sutilmente superado no segundo teste.

Os alunos que demonstraram um bom desempenho no pré-teste, tenderam a mantê-lo no pós-teste. Já aqueles que não apresentaram um bom rendimento, tenderam a não evoluir, ficando estáveis. Esse fato contrariou nossa hipótese inicial, já que acreditávamos que, tendo os professores investido num ensino efetivamente voltado para a compreensão de textos, os alunos iriam avançar em suas habilidades de compreensão leitora.

Dessa forma, esse resultado nos leva a refletir que, mesmo tendo o professor utilizado variados recursos didáticos e diversificado as estratégias didáticas (exibição de vídeos, audição de música, sequências didáticas, desenhos e produção de cartazes), o fato dele não ter investido sistematicamente em um trabalho no qual os estudantes fossem incentivados a realizarem leitura com maior autonomia

comprometeu o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora nos meninos e meninas quando era solicitado que respondessem a atividades de compreensão a partir do texto lido com autonomia.

Além disso, apontamos para a forma com a qual o professor mediou as modalidades de leitura em suas aulas. Primeiramente, lembramos que o destaque das leituras feitas em voz alta por ele, fizeram com que o próprio docente fosse o protagonista. Em segundo lugar, verificamos que nas leituras colaborativas, Paulo convidou a ler, na maior parte das situações, os alunos que já liam com fluência. Dessa forma, durante dos dias observados, os alunos que não estavam alfabetizados não foram contemplados nesses momentos com ações que os levassem a desenvolver a leitura. Isso ocorreu apenas nas atividades voltadas para o desenvolvimento do SEA, nas mesas Positivo ou no caderno Pravalor.

Com relação ao ensino da compreensão, observamos que, embora o professor tenha desenvolvido um número de estratégias de leitura maior que sua colega, em algumas delas, Paulo também se precipitou frente aos seus alunos, antecipando respostas ou informações que seriam mais significativas se partissem das crianças para que eles se tornassem mais autônomos. Além disso, as estratégias de compreensão trabalhadas nas aulas estavam, em sua maioria, relacionadas à leitura realizada pelo docente e não pelos estudantes.

Assim, concluímos que, tanto para a leitura, quanto para a compreensão de textos, Paulo se fez protagonista. Ante o exposto, isso nos leva a refletir sobre os resultados alcançados nas diagnoses que aplicamos, visto que eles exploravam a compreensão a partir de uma leitura autônoma. Dessa forma, os alunos que apresentavam um bom desempenho permaneceram bons e os demais não conseguiram avançar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da leitura e da compreensão leitora se tornou foco da nossa pesquisa em razão das dificuldades vivenciadas pelos alunos das escolas brasileiras para ler e compreender um texto escrito, percebidas por nós através dos anos lecionando em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, nos embasamos nos dados das avaliações em larga escala aplicados aos alunos desse mesmo nível de ensino, a exemplo do SAEB, PISA e ANA.

Assim, nesse estudo, objetivamos analisar as práticas de ensino da leitura e de compreensão leitora por professores do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas da região metropolitana do Recife e as relações no desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos de seus alunos. De modo mais específico, visamos a verificar as concepções de leitura e do ensino da leitura apresentadas pelos mestres participantes do estudo; identificar as estratégias de ensino da leitura e compreensão leitora adotadas pelos docentes em sala de aula e comparar as habilidades de compreensão leitora apresentadas pelos alunos no início e ao término das observações.

Tomamos como sujeitos de pesquisa uma professora e um professor, sendo que ela lecionava em uma escola da Rede Municipal de Olinda e ele pertencia a Rede Municipal de Ensino do Recife, e seus respectivos alunos.

Para atingir aos nossos propósitos, adotamos como instrumentos de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas com os dois docentes, realizamos 10 (dez) observações diretas em cada turma observada e aplicamos duas diagnoses (pré-teste e pós-teste), para verificar os possíveis avanços dos alunos em compreensão de leitura no início e ao término das observações.

Em nossa pesquisa, a priori, discutimos teoricamente os aspectos inerentes ao objeto de estudo em dois grandes eixos: Concepção de língua, de leitura e seu ensino (BRAGGIO, 1992; SOARES, 1998; BAGNO *et al*, 2002; SOLÉ, 2003; KATO, 2007; ALMEIDA, 2008; DURAN, 2009; KOCK e ELIAS, 2009; FRANCO, 2011 e BARROS, 2019) e o Ensino da leitura e da compreensão leitora (SOLÉ, 1998; SERRA e OLLER, 2003; SOLÉ, 2003; KLEIMAN, 2004; BRÄKLING, 2004; CAFIERO, 2005; BRANDÃO, 2006; KATO, 2007; MARCUSCHI, 2008; KOCH e ELIAS, 2009; CAFIERO, 2010; GIROTTO e SOUZA, 2010, 2010, MIGUEL *et al*, 2012 e LOPES e TAPIA, 2016).

Em relação ao objetivo de verificar as concepções de leitura e do ensino da leitura apresentadas pelos professores, os dados evidenciaram que, para Paulo e Cristina, a leitura era vista como um eixo de ensino importante da Língua Portuguesa, sendo inserida no planejamento didático e ocorrendo diariamente. Apesar disso, uma análise mais minuciosa revelou que os dois mestres possuíam concepções e práticas que se distanciavam em alguns pontos, conforme descrevemos a seguir:

Em seu discurso durante a entrevista, a professora sugeriu que suas estratégias didáticas contemplavam variadas formas de ler, através das quais atendia às heterogeneidades de aprendizagem de leitura dos seus alunos. Além disso, a mestra declarou ensinar esse eixo de ensino da Língua Portuguesa fazendo uso de textos impressos em diversos suportes, a exemplo de livros didáticos de todas as áreas de conhecimentos, tabloides de supermercados e embalagens de produtos variados. Isso com objetivo de levar as crianças a aprenderem a ler com fluência e compreender textos.

Dessa forma, concluímos que a professora Cristina concebe a fluência em leitura como um elemento basilar no ensino da Língua Portuguesa. Na sua concepção, lendo fluentemente o aluno compreenderá bem um texto e, baseando-se nessa ideia, a mestra conduz suas práticas didáticas e pedagógicas.

Por sua vez, o professor Paulo afirmou que trabalha a leitura numa perspectiva de letramento, vinculando-a a práticas de uso social de linguagem. Nesse contexto, ele conduz o ensino da leitura a partir de gêneros textuais que darão sustentação a sequências didáticas ou projetos didáticos.

O docente menciona sua busca por proporcionar aos seus alunos um ensino de leitura e de compreensão realizado através de variadas “linguagens”. No caso, ele se refere a suportes didáticos, tais como livros de literatura infantil, livros didáticos, alfabeto móvel, dentre outros. Nesse contexto, ao lançar mão desses recursos com o propósito de ensinar a leitura e a compreensão de textos, Paulo exalta a importância de explorar estratégias didáticas junto aos alunos de forma oral.

Verificamos que diferentemente da professora Cristina, embora faça referência a um ensino permeado por diferentes modalidades de leitura, Paulo não cita de forma explícita um ensino de leitura que privilegie a fluência, ainda que sua turma estivesse em um momento de consolidação da alfabetização.

Ao tratarmos do objetivo de identificar as estratégias de ensino da leitura e compreensão leitora adotadas pelos docentes, os dados resultantes das observações apontaram para atividades de leituras realizadas diariamente em ambas as turmas, planejadas para atender a objetivos diferenciados. Assim, a partir da análise dessas atividades, optamos por categorizá-las a partir dos objetivos de leitura sugeridos por Solé (1998), : ler para sentir prazer; ler para aprender; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para revisar um escrito próprio; ler para seguir instruções e ler para verificar o que se compreendeu. Além desses, baseados em Lima (2016), acrescentamos ainda outros dois objetivos: ler para não ficar ocioso e ler para responder a enunciados de questões.

Dessa forma, a professora Cristina, dentre os 09 (nove) objetivos citados, realizou atividades de leituras que atendiam a 07 (sete) deles Quais sejam: ler por prazer, ler para não ficar ocioso, ler para aprender, ler para responder enunciados de questões, ler para praticar a leitura em voz alta, ler para seguir instruções e ler para verificar o que se compreendeu. De forma semelhante, Paulo também desenvolveu atividades para atender a 07 (sete) dos objetivos de leituras mencionados: Foram eles: ler por prazer, ler para aprender, ler para responder os enunciados de questões, ler para praticar a leitura em voz alta, ler para aprofundar um tema, ler para revisar um texto escrito e ler para se verificar o que se compreendeu.

Para o ensino de leitura, os dados revelaram que independentemente dos objetivos pretendidos em cada uma delas (SOLÉ, 1998), as estratégias didáticas, dentre as quais se sobressaíram as modalidades de leitura, mostraram um potencial muito forte, juntamente com as mediações pedagógicas, para levar os alunos a lerem com fluência, condição que se mostrou essencial para que as crianças avançassem nas habilidades de leituras dos testes diagnósticos.

Dessa forma, verificamos que, em consonância com seu discurso na entrevista, a docente privilegiou leituras realizadas de diferentes formas. Isso significa dizer que vimos em suas aulas leituras feitas através das modalidades silenciosa, colaborativa, coletiva, em voz alta feita pelos alunos e em voz alta feita pela professora.

A modalidade de leitura que causou maior impacto no desenvolvimento da leitura dos alunos de Cristina foi a colaborativa. Na verdade, esse fenômeno se deu não apenas pela forma de ler em si, mas pela mediação realizada por ela, uma vez

que convidava todos os alunos a ler, sobretudo aqueles que não estavam alfabetizados e necessitavam de ajudas. Além da modalidade colaborativas, as leituras feitas em voz alta pelos alunos também foram bem frequentes e, da mesma forma, a docente incluía as crianças que não liam com fluência.

De maneira geral, a modalidade de leitura mais frequente em suas aulas foi realizada pelos alunos de forma silenciosa. Esse tipo de leitura, é, segundo os autores da área (SOLÉ, 1998; BRÄKLING, 2019) uma modalidade que favorece a compreensão de textos por ser uma experiência individual, que favorece a construção de sentidos no texto. Nesse sentido, inferimos que, se os alunos, ao longo do tempo, estavam melhorando a fluência através das estratégias didáticas referidas anteriormente, as leituras silenciosas eram complementares, fazendo com que os alunos avançassem em suas habilidades de compreensão.

Por sua vez, Paulo contemplou 07 (sete) dentre os nove objetivos de leitura descritos acima. Foram eles: ler por prazer, ler para aprender, ler para responder enunciados de questões, ler para praticar a leitura em voz alta, ler para aprofundar um tema, ler para revisar um texto escrito e ler para se verificar o que se compreendeu. Essas leituras ocorreram através das modalidades silenciosa, colaborativa, coletiva, em voz alta feita pelos alunos e em voz alta feita pelo professor.

Da mesma forma como transcorreu com a professora, entendemos que as formas escolhidas por Paulo para ler os textos em suas aulas, tiveram impacto no desenvolvimento – ou não – da fluência leitora dos seus alunos. O professor realizou muitas leituras em voz alta, feitas por ele próprio. Sendo assim, não permitiu que seus alunos fossem protagonistas delas. Em consonância com Cristina, vimos também leituras colaborativas. Nesse caso, percebemos que na maioria das vezes, os alunos que estavam alfabéticos eram convidados a ler, em detrimento dos demais. Assim, não foi possível constatar avanços na fluência das crianças que estavam com dificuldades, entre a primeira e a segunda diagnose. Dessa forma, atividades em que as leituras eram feitas de forma silenciosa, que poderiam favorecer a compreensão leitora, foram mais benéficas para os leitores mais experientes.

Quanto ao ensino da compreensão leitora, identificamos que os dois docentes valeram-se de algumas das estratégias de leituras (SOLÉ, 1998; SERRA e OLLER, 2009; GIROTTO e SOUZA, 2010 e MIGUEL *et al*, 2012), que podem levar os alunos

a compreender melhor os textos. Dessa forma, registramos, com base em Solé (ibidem), o ensino das seguintes estratégias de leituras, empreendidos por ambos os mestres: perguntas, conversas, objetivos, antecipação de sentidos, conhecimentos prévios e motivação. Além dessas, identificamos ainda duas práticas realizadas pelo professor Paulo que, no nosso entendimento, também correspondem a estratégias de leitura: a primeira trata da discussão sobre os aspectos composicionais e sociodiscursivos para ensinar um gênero textual (LEAL e SILVA, 2012) e a segunda refere-se a ajuda para compreensão de palavras ou expressões.

Levando em conta a relevância das perguntas, sobretudo as inferenciais, para levar as crianças a refletir e construir os sentidos do texto, identificamos na maior parte das ocorrências que Cristina não elaborou questionamentos complexos. Além disso, em muitas ocasiões, abordou temáticas comuns aos alunos, favorecendo com que eles já soubessem o que o texto dizia, sem a necessidade de pensarem a partir dele (Solé, 1998).

Considerando a importância do gênero textual para a seleção de estratégias de leituras, temos registros de que em apenas 01 (uma) ocasião, Cristina trabalhou com seus alunos um texto, do gênero poema, que estava repleto de metáforas, o que facilitou a realização de perguntas mais elaboradas. No caso de Paulo, esse problema não ocorreu, visto que uma das características das suas práticas para ensinar a leitura foi a escolha de textos a partir do gênero textual. Sendo assim, o professor fez uso de leituras interessantes para explorar boas perguntas.

Retomado ao que dissemos no capítulo IV, ao tratarmos da Análise das práticas dos professores no que diz respeito ao ensino da compreensão leitora, as estratégias de leitura não ocorreram isoladamente. Assim sendo, as perguntas aconteceram em meio às conversas e foi durante essas situações comunicativas que os mestres realizaram perguntas para verificar o que os alunos já conheciam acerca do assunto que seria discutido ou conversavam, na busca por dotá-los de conhecimentos que eles consideravam necessários à compreensão.

Nessas situações, percebemos que, embora Paulo tenha elaborado perguntas que levaram seus alunos a refletir sobre os textos, vale ressaltar que em muitos desses momentos, ele próprio antecipou as respostas ou explicou demasiadamente

as temáticas tratadas, o que pode ter levado seus alunos a deixar de buscar soluções para dirimir suas dúvidas para compreender a leitura.

Uma outra estratégia de leitura que obteve destaque foi a motivação. Notamos que para motivar seus alunos a ler, as ações de Cristina se concentravam em informá-los quanto ao objetivo didático das leituras. Por outro lado, Paulo se empenhou em motivar as leituras das crianças de diversas formas: aplaudindo as leituras, enaltecendo os autores dos textos e expondo suas próprias experiências enquanto leitor para mostrar às crianças o quanto a leitura pode ser prazerosa. Suas ações se alinharam a Solé (1998) e Miguel *et al* (2012), no sentido de que ao professor cabe motivar seus alunos antes, durante e depois das leituras, de forma intrínseca e extrínseca.

Em paralelo à estratégia de motivar as crianças para ler, Paulo também informou as finalidades das leituras, para que elas soubessem em que situações os textos deveriam ser usados, pra quê e por quê. Segundo Solé (1998), essa ação também desperta o desejo para ler.

Ao desenvolver a estratégia de motivar as leituras, Cristina tão somente informou aos alunos o objetivo didático delas, enquanto que Paulo, embora também tenha feito uso dessa mesma estratégia didática, promoveu conversas voltadas a discutir a finalidade dos textos. Entendemos que essa ação promovida pelo professor se caracterizou como uma estratégia de leitura, a qual denominamos de composição do gênero textual. Essas foram ocorrências em que, ao levar seus alunos a perceber a estrutura composicional dos textos, inferimos que Paulo buscava muni-los de conhecimentos prévios acerca de cada gênero textual. Convém ressaltar que o professor não explorou o estilo e os aspectos sociodiscursivos dos textos.

A estratégia de antecipar sentidos, empreendida pelos dois professores, fundia-se com o gerenciamento de conhecimentos prévios, perguntas e conversas e buscavam levar os alunos a realizar conjecturas sobre os textos, gerando expectativas.

Por fim, a estratégia de ajudar meninos e meninas a compreenderem palavras ou expressões, Paulo tentou evitar o comprometimento da fluidez da compreensão das leituras. No entanto, os dados revelaram que, em algumas situações, ele poderia

ter ensinado seus alunos a encontrar soluções para suas possíveis dúvidas, ou mesmo levá-los a perceber que seria possível compreender o texto a partir do todo.

Dessa forma, entendemos que, a partir da análise das concepções de leitura e do ensino da leitura frente as estratégias de ensino da leitura e compreensão leitora adotadas pelos docentes em sala de aula, o que foi expresso no discurso dos mestres pôde ser percebido em suas práticas. De fato, nas atividades de Cristina em que a leitura esteve envolvida, o ensino da fluência foi significativo e conduziu diversas estratégias didáticas, enquanto que com relação ao professor Paulo, ficou evidente o foco no ensino de leitura pautado na escolha de muitos textos que contemplaram variados gêneros textuais.

Ambos os mestres investiram no ensino de estratégias de compreensão leitora, mas a dedicação de Paulo foi mais expressiva. Contudo, reiteramos que muitas dessas estratégias aconteceram a partir de leituras feitas pelo próprio professor, bem como percebemos também as antecipações frente a algumas dessas estratégias, que não favoreceram a autonomia dos alunos na busca de soluções para possíveis problemas.

Com referência ao objetivo de comparar as habilidades de compreensão leitora apresentadas pelos alunos no início e ao término das observações, as diagnoses evidenciaram que a turma da professora apresentou um avanço nos descritores D3 (Reconhecer assunto do texto, com uma progressão de acertos de 17 %); D4 (Localizar informação explícita em textos, com progressão de 29 %); D5 (Inferir informações, com progressão de 17 %) e D6 (Identificar finalidade do texto, com progressão de 25 %). Na nossa concepção, os avanços em leitura e compreensão alcançado pelos alunos da mestra, ocorreram em função do trabalho sistemático desenvolvido por ela para ensinar a fluência, em paralelo ao ensino de compreensão, que embora em menor proporção, foi realizado através da variação de recursos didáticos e do ensino de estratégias de leituras.

Com relação a turma do professor Paulo, percebemos uma variação para mais nos descritores D3 (Reconhecer assunto no texto); D4 (Localizar informações explícitas em textos); D5 (Inferir informações), D6 (Identificar a finalidade do texto) e D7 (Compreender o sentido de palavras expressas em textos). No entanto, nos descritores que avaliavam habilidades de leituras de palavras e frases (descritores D1 e D2), houve involução. O primeiro manteve o mesmo percentual e o segundo

apresentou uma queda de 12%. Verificamos que apenas o aluno Caio demonstrou um real avanço do primeiro para o segundo teste. As demais crianças que demonstraram um bom desempenho no pré-teste, tenderam a mantê-lo no pós-teste. Já aqueles que não apresentaram um bom rendimento na primeira diagnose, tenderam a não evoluir, ficando estáveis.

Acreditamos que esse resultado se deu porque, mesmo tendo o professor investido em estratégias de compreensão de leitura, utilizado variados recursos didáticos e diversificado as estratégias didáticas, o fato dele não ter desenvolvido um trabalho sistemático com fluência, comprometeu o desenvolvimento de habilidades compreensão leitora nas crianças não alfabéticas, visto que as diagnoses requeriam uma leitura autônoma dos alunos.

Apontamos ainda para a fato de o professor ter protagonizado a leitura de muitos textos, não favoreceu com que os alunos se beneficiassem de algumas estratégias de leitura empreendidas por ele, visto que a compreensão dos alunos acontecia através de leituras feitas a partir de um outro leitor.

Por fim, refletimos sobre o fato de que, em ambas as situações investigadas, os professores se mostraram sensíveis ao ensino da leitura e compreensão, embora suas escolhas nem sempre tenham sido acertadas. Esse fato nos leva a pensar que tais dificuldades podem ser oriundas do processo de formação docente que não tem focado especificamente no fenômeno da compreensão leitora, principalmente nos alunos que estão em processo de alfabetização.

Entendemos que as concepções que conduziram as práticas dos professores, são complementares e não excludentes. Ou seja, o ensino da compreensão que tem por norte o investimento na fluência da professora Cristina ou o foco na leitura e compreensão, realizados por Paulo, conduzido através da escolha de muitos textos com gêneros diferentes. Cada prática tem a sua importância no caminho por formar leitores autônomos.

A partir do que foi exposto até aqui, levantamos alguns questionamentos que podem nortear pesquisas futuras:

- ✓ Qual a relevância da fluência em leitura para a compreensão de textos?

✓ De que forma a mediação docente no ensino da leitura e da compreensão leitora podem repercutir na compreensão leitora dos alunos?

✓ Qual o papel das modalidades de leitura para o ensino da leitura e da compreensão de textos escritos?

Esperamos poder debater essas e outras questões em estudos futuro, ao passo que manifestamos nosso anseio por poder contribuir com docentes e acadêmicos no ensino da leitura e da compreensão leitora nos diversos níveis da educação básica.

## REFERÊNCIAS

- AMARILHA, Marly. **Que a busca por livros não sejam um hábito apenas, pois já nos ensina a cultura popular que o hábito apenas, pois já nos ensina a cultura popular que o hábito não faz o monge, mas que seja o encontro de um leitor com o seu tempo interior, no interior de uma biblioteca.** In: RITER, Caio. A formação do leitor literário em casa e na escola. 1º edição. Biruta. São Paulo:2009.
- ALMEIDA, M. F. **As multifaces da leitura: a construção dos modos de ler.** Graphos. João Pessoa, vol. 10. n. 1, 2008.
- ALMEIDA, Denise Dias. **Compreensão de textos narrativos e argumentativos por crianças.** Dissertação. Mestrado em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.
- ALMEIDA, Larissa Naiara Souza de. **As concepções de leitura de crianças e sua relação com o letramento.** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2016.
- ALVES, Maria. **O ensino da leitura na escola.** Revista Letra Viva, UFPB, v. 11, n. 1, p. 46-54, 30 dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/lv/article/view/15313/8695>. Acesso em: 20 nov. 2019.
- ANGELO, C. M. P; MENEGASSI, R. J. **Desempenho em leitura nas séries finais de ciclo.** Maringá: [s.n] 2008. 129-137 p.v.30 disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/Article/viewFile/698/698>. Acesso em: 29 jul. 2018.
- ATKINSON, R. (org.). **Introdução à Psicologia.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BAGNO, M; STUBBS, M; GAGNÉ, G. **Língua materna letramento variação e ensino.** São Paulo. Contexto, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo. Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, M. L. F. de F; SOUZA, I. P. de. **Sala de aula: Avançando nas concepções de leitura.** In: BARBOSA, M. L. F. de F; SOUZA, I. P. de. (Orgs) **Práticas de leitura no Ensino Fundamental.** Belo Horizonte, Autêntica, 2006, cap.1, págs., 11-22.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011
- BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica.** 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BARROS, A.P.L.S. **Heterogeneidade: a prática pedagógica do ensino de leitura nos contextos das escolas ciclada e multisseriada.** Doutorado em educação. Programa de Pós-Graduação em educação. Universidade Federal de Pernambuco.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura.** São Paulo. Ática:1998.

BERTOLANZA, Ana; GOULART, Ilsa; CABRAL, Geovanna. **Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: Concepções e desafios**. Ensino em revista, [S. l.], v. 5, p. 958-983, Dez-2018.

BODGAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, A.C. P. **O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorado as estratégias de leitura**. In: BARBOSA, M. L. F. de F. e SOUZA, I. P. de (Orgs). Práticas de leitura no Ensino Fundamental. Belo Horizonte, Autêntica, 2006. Cap. 4. Págs. 59-75.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. **Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente**. Caderno Cedes, Campinas, v. 33, n.90, p. 215-236, maio - ago 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9394/96, Brasília: MEC/SEF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3 ed. Brasília: A. Secretaria, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>

BRASIL, Adriana Cardoso da Silva. **A (res) significação da leitura: uma proposta de ensino com estratégias de leitura no 1º ano do ciclo de alfabetização**. Dissertação. Mestrado Profissional em Educação. Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017

BROWN, A. “**Metacognitive development and Reading**”, in: Spiro and al. (orgs.) Theoretical Issues in Reading Comprehension, Nova Jersey, L. Erlbaum Associate Publishers, 1980.

BRÄKLING, Katia. **SOBRE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES: QUAL É A CHAVE QUE SE ESPERA?** In: **Sobre leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera?** www.educarede.org.br, 2004. Disponível em: www.escrevendoofuturo.org.br. Acesso em: 15 dez. 2019.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: Rangel, Egon de Oliveira e Rojo, Roxane helena Rodrigues (Orgs). **Língua Portuguesa, Ensino Fundamental**. Brasília, 2010. Cap. 4; Ministério da Educação.

CAMPOS, Nathalia Kessia de Souza. **Práticas de ensino para formação do leitor: o uso do livro didático e a exploração de estratégias de leitura no 1º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2014.

Câmara, Rosana. **ANÁLISE de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações**. Revista Interinstitucional de Psicologia, São João del Rey, v. 6, n. 2, p. 179-191, 13 fev. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 13 fev. 2020.

CANTON, Juliana. **Inferências: caminhos para a compreensão leitora no final do ciclo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação em letras, 2017.

CASTANHEIRA, Salette flores. **Formação docente para o ensino da leitura**. Tese. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

CHARTIER, A.; CLESSE, C.; HERBRARD, J. **LER E ESCREVER: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. MURAD, F. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COELHO, Carmem; CORREA, Jane. **Compreensão de leitura: habilidades cognitivas e tipos de textos**. *Psico*, Porto Alegre, n. 48, p. 47-49, 2017.

CORDEIRO, D. da R. **Ensino da compreensão de textos na Educação Infantil: os saberes e as práticas das professoras**. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

CORDOVA, D. I., & LEPPER, M. R. **Intrinsic Motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization, and choice**. *Journal of Educational Psychology*, v. 88, n.4, 715-730, 1996.

CORSO, H. V.; SALLES, J. F. de. **Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 28-35, jul./set. 2009.

COSCARELLI, C.V. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Educação (FAE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE). Glossário Ceale: **termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte, 2014.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa**. Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul, agosto, 2009.

CRUZ, Magna do Carmo da; MANZONI, Rosa Maria; SILVA, Adriana M.P. **Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para ensino relativo ao componente curricular**. In: Brasil. Secretaria de educação básica.

Diretoria de apoio à gestão educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: Organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 02, unidade 02, Ministério da Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012

DAUSTER, Tânia. **Jogos de inclusão e exclusão sociais**. In: YUNES, Tânia; OSWALD, Maria Luiza (orgs): A experiência da leitura, São Paulo: 2003, p. 91-101.

DERVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DIJK. T.A.V. **Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva**. Tradutor: Rodolfo Ilari. São Paulo. Contexto:1993

DOURADO, Viviane. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagem no ciclo de alfabetização: práticas de professores experientes do 2º ano**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

DURAN, G. R. **As concepções de leitura e a produção do sentido no texto**. Revista Prolíngua – ISSN 1983-9979. Volume 2, número 2 – jul./dez. De 2009.

FERREIRA, S.P.A.; DIAS, M.G.B.B. **Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos**. Psicologia: reflexão e crítica, Porto Alegre, v.18, n.3, p.1-14, set/dez. 2005.

FERREIRA, Marinalva da Silva. **Potencialidades e limites para o desenvolvimento de situações de aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação no ciclo de alfabetização**. Dissertação. Mestrado em ensino. Centro Universitário Univates. Lajeado, 2017.

Flavell, J. H. Miller, H. P. & Miller, S. **Desenvolvimento cognitivo** (Trad. Claudia Dornelles). Porto Alegre: Artmed, 1999

FRANCO, C de P. **Por uma abordagem complexa de leitura**. IN: Tavares, K; BECKER, S; FRANCO, C. (orgs.). Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, p. 26-48, 2011.

FREIRE, M. **Rotina: construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

GENEROSO, Ariana Fagundes da Silva. **O texto literário infantil em contextos de alfabetização: um olhar para as práticas de formação inicial do leitor**. Dissertação (mestrado). Pontifca Universidade católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROTTO, C. G.G. S.; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: MENIN, A. M. C. S. *et al* (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. Cap. 2 pags. 45-114.

GOODMAN, Y. **O processo da leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento.** In: HALLIDAY, M. A. K. **Language a social perspective.** Sociedade Linguística da Oxford University, 1967.

GOMES, Rosivaldo. **As concepções de linguagem e o ensino da língua materna.** Letras escreve, Macapá, v. 3, n. 1, p. 41-47, 1º semestre 1998. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/letras>. Acesso em: 3 nov. 2019.

GONÇALVES, Sarah Kubrusly. **Desempenho escolar: relação com estratégias para compreensão autorregulada de leitura e nível de compreensão leitora em criança do Ensino Fundamental da cidade de Fortaleza.** Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

GUIMARÃES, Daniela Maria de Lima Oliveira. **Conhecimento Linguístico.** In: FRADE, I. C. A.; VAI, M<sup>a</sup> da G. C.; BREGUNCI, M<sup>a</sup> das Graças de C. Glossário Ceale: termos de alfabetização leitura e escrita para educadores (orgs). Belo Horizonte: UFMG 2014. Disponível em: [www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale](http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale).

KATO, M.A. **O aprendizado da leitura.** 6º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.  
KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: Teoria e prática.** 9º edição, Campinas, SP: Pontes: 2002.

KLEIMAN, A.B **Abordagens da leitura.** Scripta, Belo Horizonte, vol. 7, nº 14, 2004, pp.13-22

KLEIMAN, A.B. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes Editores, 2011.

KLEIMAN, A. B. **Compreensão leitora.** In: Izabel Cristina Alves da Silva Frade; Maria da Graça Costa Val. Maria das Graças de Castro Bregunci (org.) Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, 1ª ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – UFMG, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2009.

LEAL, T. F; LIMA, J.M. **Materiais didáticos no ciclo de alfabetização. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica.** Pacto pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2012.

LEAL, Telma; SILVA, Elaine. **Modelo didático de gênero: o que pode ser ensinado e aprendido no trabalho com cartas de leitores.** Atos em pesquisa em educação, Recife, v. 7, n. 3, p. 782-810, 1 set. 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3467>. Acesso em: 1 jan. 2020.

LEAL, Telma; MORAIS, Artur; PESSOA, Ana; NASCIMENTO, Julliane. **Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha**

**Brasil.** Revista Brasileira de Educação, [s. l.], v. 22, n. 68, p. 187-211, Jan-mar/2017 2017.

LEAL, Telma; SÁ, Carolina; SILVA, Elaine. **Heterogeneidade: do que estamos falando?** In: LEAL, Telma; SÁ, Carolina; SILVA, Elaine (orgs). Heterogeneidade, educação e linguagem em contexto do campo e da cidade. Recife. Ed. UFPE, 2018.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre, Sagra Luzzato, 1996.

LIMA, J.M. **Práticas docentes na alfabetização e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. Recife, 2016.

LIMA, Mariana Maris Ramos. **Análise linguística na escola: possibilidade de interseção com o eixo da leitura na prática de professores do sétimo ano do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

LOPE S, N. C; TAPIA, J. A. **Como ensinar a compreender um texto? Um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora.** Petrópolis: Vozes, 2016.

MAGALHÃES, Ana Isabel Ferreira de. **A letra do medonho é sua?" tecendo encontros e poesias na alfabetização das crianças.** Dissertação. Mestrado em ensino. Universidade Federal Fluminense. Santo Antônio de Pádua, 2018.

MARCUSCHI, L.A. **Perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa.** Recife-PE, UFPE, 2000.

MARCUSHI, Luís Antônio. **Compreensão de textos: algumas reflexões.** In: **DIONÍSIO, A.P. O livro didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo, Cortez, 2010.

MARCUSHI, Luís Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MATHEUS, Elaine Cistina. **Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental I.** Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em educação, Londrina, 2016.

MIGUEL, Emilio Sanchez; PÉREZ, Ricardo Garcia; PARDO, Javier Rosales. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 19.ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MORAIS, Artur. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo, melhoramentos: 2012.

MORAIS, A. G; LEITE, T.M.R.L. **Direitos de aprendizagens e atendimento à diversidade, no** In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Pacto pela alfabetização na idade certa: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2012.

MORAIS, Artur Gomes; LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. **O ensino da Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização e sua avaliação pela provinha Brasil**. In: Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. P. 153 – 174.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

OAKHILL, V.J.; CAIN, K. **The precursors of reading ability in young readers: evidence from a four-year longitudinal study**. Society for the Scientific of Reading. p. 1-31, 2011.

OLIVEIRA, Joyce Carneiro de. **As estratégias utilizadas por crianças em fase de apropriação da leitura: uma análise baseada na interação com instrumentos de avaliação em larga escala**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós Graduação em Educação brasileira. Ceará, 2012.

PIOZEVAN, Roberta Maria de Souza. **Avaliação Nacional de Alfabetização e Compreensão Leitora**. Dissertação. Programa de Estudos Pós Graduados em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2017.

PORTO, C. C. R. F.; MORAIS, A. G. **Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimentos de alunos do último ano do Ensino Fundamental I**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

PORTO, C.C.R.F. **Ensino e Avaliação da compreensão de leitura: Concepções e práticas de um professor**. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco Recife, 2017.

QUINTANAL, José. **Tratamento complementar da leitura na sala de aula. Consideração que deve receber em outras áreas que não a de língua**. In: **Compreensão de leitura: a língua como procedimento?** Ana Teberosky *et al*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RESENDE, Luciana Aparecida. **Leitura infanto-juvenil: abordagens teórico práticas**. Londrina, Eduel: 2011.

ROBERTO, M. do C. **Uso de estratégias de leitura na prática docente: Uma aliada à formação de leitores proficientes**. 176 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

SÁNCHEZ, M.E. **Compreensão de textos: dificuldades e ajudas**, Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SERRA, J.; OLLER, C. **Estratégias de leitura e compreensão do texto no Ensino Fundamental e médio**. In: TEBEROSKY, A. *et al.* Compreensão de leitura: a língua como procedimento. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Olívia coelho da. Formação do leitor. **Desafio à prática docente e à formação da aprendizagem**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós Graduação em Educação brasileira, Fortaleza, 2016.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos. **Tradição gramatical e gramática tradicional: fundamentos da gramática tradicional; leitura crítica das gramáticas escolares; análise da sintaxe do Português**. São Paulo: Contexto, 1997

Silva, T. T. **Avaliação da alfabetização: um exame de diferentes edições da Provinha Brasil**. 2013. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SCHNEUWLY, B. **Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral**. In: ROJO, R.H. R & Cordeiro, G.S **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.22-40.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Magda. **Concepções de linguagem e ensino**. In: Língua Bastos, N.B (orgs.) Língua Portuguesa: História, perspectivas, ensino. São Paulo: EDUC,1998.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização** In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF**. 2001. São Paulo: Global, 2003

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. **Ler, leitura, compreensão: “Sempre falamos a mesma coisa?”** In: TEBEROSKY, Ana *et al.* Compreensão de leitura: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003. Cap. 1 págs. 17-34.

SOUZA, I. P. de; LEITE, T. M. R; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. **Letramento e alfabetização na escola**. In: BARBOSA, M. L. F. de F. e SOUZA, I. P. de (Orgs). O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. Belo Horizonte, Autêntica, 2006. Cap.2. págs. 23-38.

SOUZA, J. **Aspectos da leitura na era digital: como novas tecnologias podem afetar nossa capacidade de compreender textos**. Curitiba: Appris:2020.

STOTHARD, S. E. **Avaliação da compreensão da leitura.** In: SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. (Orgs). *Dislexia, fala e Linguagem.* São Paulo, SP: Artmed, 2004, p. 121-142.

TEBEROSKY, Ana. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1997.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação.** Liber Livro Editora. Brasília, 2007.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **A LEITURA DE TEXTO MULTISSEMIÓTICOS: NOVOS DESAFIOS PARA VELHOS PROBLEMAS.** Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia, 2012.

VIEIRA, MILIANE. **Consciência sobre a importância da correção de erros.** Polyphonia, [S./], ano 2010, v. 21, n. 1, p. 339-350, 13 fev. 2013.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## APÊNDICES

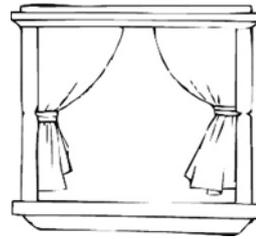
### APÊNDICE A: PRÉ-TESTE

### LÍNGUA PORTUGUESA

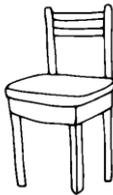
1. MARQUE X NOS PARÊNTESES ONDE ESTÃO ESCRITOS OS NOMES DE CADA FIGURA:



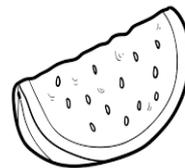
- ( ) SINO
- ( ) SINAL
- ( ) CINCO
- ( ) CIRCO



- ( ) CANELA
- ( ) JANELA
- ( ) PANELA
- ( ) JANEIRO



- ( ) CAMELO
- ( ) CABANA
- ( ) CADERNO
- ( ) CADEIRA



- ( ) MENDICÂNCIA
- ( ) MELANCIA
- ( ) MALEMOLÊNCIA
- ( ) MELISSA



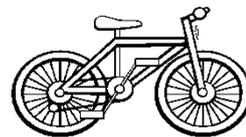
- ( ) BATATA
- ( ) BARATA
- ( ) BANANA
- ( ) BALEIA



- ( ) GUITARRA
- ( ) GUINDASTE
- ( ) GIRAFÁ
- ( ) GINÁSTICA



- ( ) CHAVEIRO
- ( ) CHUVEIRO
- ( ) CHUTEIRA
- ( ) CHALEIRA



- ( ) BICHARADA
- ( ) BINÓCULOS
- ( ) BISCOITO
- ( ) BICICLETA



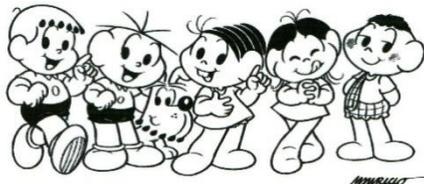
- ( ) EMPADA
- ( ) ENXADA
- ( ) ESPADA
- ( ) ESCADA



- ( ) PRAÇA
- ( ) BROTO
- ( ) BRAÇO
- ( ) PRATO

2. Faça um X Na figura que corresponde a frase:

a) Mônica e seus amiguinhos estão se divertindo na praia.



( )

Disponível em: [www.maxdicas.com.br](http://www.maxdicas.com.br)



( )

Disponível em: [www.colorindo.org.br](http://www.colorindo.org.br)



( )

Disponível em: [www.tudodesenho.com.br](http://www.tudodesenho.com.br)



( )

Disponível em: [www.tudodesenho.com.br](http://www.tudodesenho.com.br)

b) As crianças estão tocando vários instrumentos musicais.



Disponível em: [www.cliquetando.xpg.com.br](http://www.cliquetando.xpg.com.br)



Disponível em: [www.dibujosideiascriativas.com.br](http://www.dibujosideiascriativas.com.br)



Disponível em: [depositphotos.com](http://depositphotos.com)



Disponível em: [www.colorirdesenhoemuitobom.blogspot.com](http://www.colorirdesenhoemuitobom.blogspot.com)

3. Leia o texto e responda as questões:



Disponível em <https://institutomarcelodeda.com.br/wp-content/uploads/2008/vacinacao04011.jpg>

a) Este texto serve para:

- ( ) Avisar as pessoas.
- ( ) Ensinar um jogo.
- ( ) Ensinar uma comida.
- ( ) Divertir as pessoas.

b) Este texto fala sobre:

- ( ) Dia da família.
- ( ) Uma festa em agosto.
- ( ) Dia da vacinação.
- ( ) Uma festa no sábado.

4. Leia o texto abaixo e responda as questões de A a C:

### O leão e o ratinho

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.

Algum tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguia se soltar e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso, apareceu o ratinho. Com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

Disponível em <http://www.qdivertido.com.br>

a) O que os ratinhos faziam em cima do leão?

Passeavam

Dormiam

Corriam

Descansavam

b) Por que os ratinhos fugiram quando o leão acordou?

Porque seriam esmagados.

Porque estavam com pressa.

Porque iriam dormir.

Porque iriam roer a corda.

c) Onde o leão ficou preso?

Na árvore da floresta.

Na rede dos caçadores.

Em um buraco na floresta.

Na jaula dos caçadores.

5. Leia o texto e responda as questões A e B:



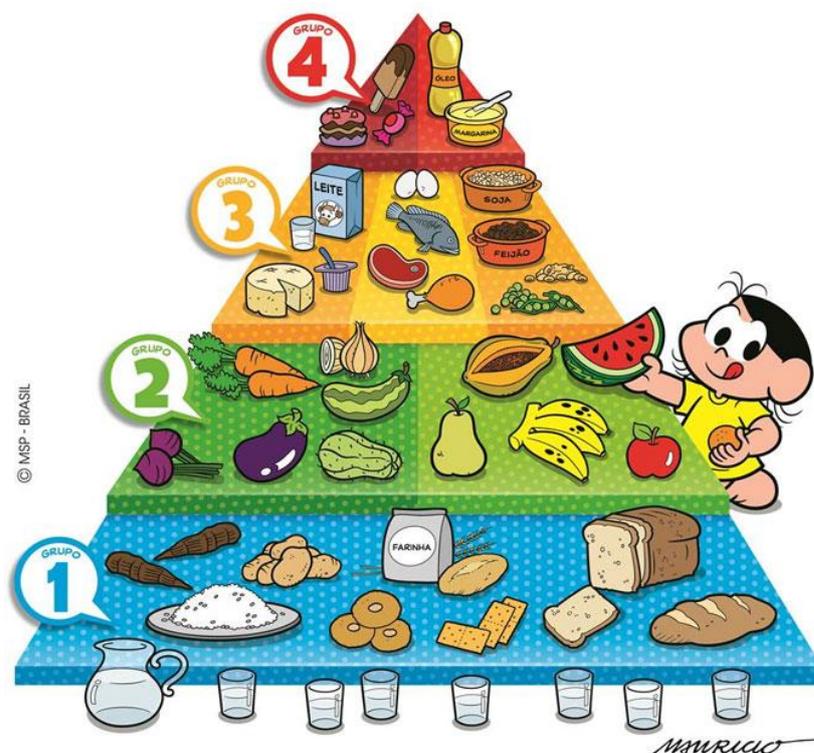
a) O Saci chama a ave de coisinha:

- ( ) Porque ela era bem pequena.
- ( ) Para enganar o Zé Pequeno.
- ( ) Porque não sabia o nome dela.
- ( ) Porque gostava deste nome.

B) Qual foi a principal característica do Saci nesta história:

- ( ) engraçado  
 ( ) generoso  
 ( ) travesso  
 ( ) companheiro

6. Leia o texto e responda a questão:



Disponível em: [www.turmadamonica.uol.com.br](http://www.turmadamonica.uol.com.br)

Comer bem não é a mesma coisa que comer muito. Procure manter uma alimentação saudável, variada, rica em legumes, verduras e frutas. E, principalmente, não abuse de frituras e de gorduras.

a) De acordo com o texto, **abusar** significa:

- ( ) Comer demais.  
 ( ) Comer pouco.  
 ( ) Cozinhar demais.

( ) Fritar muito.

## APÊNDICE B

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

#### Dados pessoais e de formação:

1) Nome: \_\_\_\_\_

2) Formação:

a) Ensino médio

- Curso \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

b) Graduação

- Curso \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

c) Pós-graduação

- Curso \_\_\_\_\_ Instituição \_\_\_\_\_

3) Experiência profissional

a) Anos de experiência no magistério \_\_\_\_\_

b) Anos de experiência no ciclo de alfabetização \_\_\_\_\_

c) Leciona em outra rede ( ) Sim ( ) Não

d) Exerce outra atividade ( ) Sim ( ) Não. Se sim, qual? \_\_\_\_\_

#### Aspectos relacionados ao ensino da leitura

1) Como você trabalha o ensino da leitura na sua turma?

2) Quais tipos de atividades de leitura e de compreensão de textos você realiza em sala de aula?

3) Quais são as maiores dificuldades encontradas por você ao ensinar a leitura numa turma de 3º ano?

4) Quais são os recursos materiais que você costuma usar ensinar a leitura?

5) Quais são as suas expectativas em relação ao desempenho da leitura e da compreensão de textos este ano?

### **Aspectos relacionados ao ensino da compreensão de textos**

- 1) Você trabalha a compreensão leitora com os seus alunos?
- 2) Se sim, quais tipos de atividades de compreensão de textos você realiza em sala de aula?
- 3) Quais atividades você considera que as crianças apresentam melhor desempenho
- 4) Para você, em quais dessas atividades os alunos apresentam melhor desempenho?
- 5) Quais tipos de textos você usa para trabalhar a compreensão?
- 6) Quais critérios você adota para escolher esses textos?
- 7) Quais são as suas expectativas em relação ao desempenho da leitura e da compreensão de textos este ano?
- 8) Você conhece a proposta curricular da Rede Municipal de Olinda? Se sim, lembra se existe alguma orientação sobre o ensino da compreensão leitora?