



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

**Estratégias didáticas e pedagógicas para a formação de leitores no ensino
fundamental**

MÁRCIA GEORDÂNIA ALVES ARAÚJO

Brasília – DF

2016

Márcia Geordânia Alves Araújo

**Estratégias didáticas e pedagógicas para a formação de leitores no ensino
fundamental**

Trabalho de final de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação – FE da Universidade de Brasília – UnB.

Brasília – DF

2016

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

Márcia Geordânia Alves Araújo

**Estratégias didáticas e pedagógicas para a formação de leitores no ensino
fundamental**

Monografia apresentada sob a orientação da Professora
Dr^a Solange Alves de Oliveira Mendes à Banca
Examinadora da Faculdade de Educação como requisito
para a obtenção do título de Graduação do curso de
Pedagogia da Universidade de Brasília.

Aprovado em ___/___/___

Comissão Examinadora

Professora Doutora Solange Alves de Oliveira Mendes (Orientadora)

Professora Doutora Graciella Watanabe

Professora Doutora Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas

Dedicatória

Às crianças que aguardam conhecer o infinito mundo da leitura e despertar sua imaginação através dos livros. Aos educadores que se inquietam e que estão em constante formação.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que sempre foi fiel em sua promessa e que me concedeu força e sabedoria para conseguir concluir o trabalho diante de tantas dificuldades e angústias.

Ao meu esposo e minha filha, sempre tão pacientes e prestativos. Obrigada por estarem comigo, por me apoiarem e por darem sentido a isto tudo. Essa conquista é nossa.

À minha querida mãe, por acreditar tanto no meu potencial e na minha capacidade. Obrigada por estar sempre presente em minha vida, nos momentos mais importantes e nos não tão importantes assim. E muito obrigada por abrir mão de tantas coisas para cuidar da Elizabeth quando mais precisei.

Aos meus irmãos que sempre estiveram presentes nesta trajetória, acompanhando as dificuldades e sucessos, ouvindo meus medos e me dando conforto para seguir em frente.

Ao meu pai, primeiro educador que conheci, que sempre me incentivou na busca do conhecimento e me mostrou a importância e o valor dos estudos. Obrigada por me mostrar que o difícil tem o seu valor.

Obrigada aos professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, em especial professora Paula Cobucci e Tereza Cristina Cerqueira. Vocês foram meus anjos nesta Faculdade e me estenderam a mão quando mais precisei.

À minha orientadora Dr^a Solange Alves de Oliveira Mendes, por me acolher quando precisei, por acreditar na minha capacidade, pelas suas maravilhosas contribuições e ensinamentos e pelas correções necessárias e fraternas. Muito obrigada.

À professora Marli que tanto me ensinou e me contagiou com sua amorosidade e paciência, e seus maravilhosos alunos.

Às minhas queridas companheiras de semestre, obrigada pelo companheirismo, pelas trocas de conhecimento, pelos apoios e momentos de desabafo. Vocês foram fundamentais nessa trajetória.

À banca examinadora, pela disposição em ler minha pesquisa. Obrigada pela disponibilidade avaliar e aceitar fazer parte desta conquista.

“De repente senti muita fome. Não de comida, mas de todas as palavras escondidas naquelas estantes. Mas eu sabia que, por mais que eu lesse durante toda a minha vida, nunca conseguiria ler um milésimo de todas as frases que já foram escritas.

Sim, pois há tantas frases no mundo quanto há estrelas no céu. E elas se multiplicam e se expandem continuamente, como o espaço infinito.

Mas ao mesmo tempo eu sabia que, a cada vez que eu abrisse um livro, eu veria um pedacinho do céu. Sempre que lesse uma frase, saberia um pouco mais do que antes. E tudo o que leio faz o mundo ficar maior, ficando maior eu também.”

A Biblioteca Mágica de Bibbi Bokken, Jostein Gaarder e Klaus Hagerup

RESUMO

Este trabalho investigou as estratégias didáticas e pedagógicas que auxiliam na formação de leitores. Pautamos o trabalho em Albuquerque (2006) e Soares (2002) para a conceituação de alfabetização e letramento. Em relação às estratégias que auxiliam na formação de leitores, recorremos a Solé (1998); Brandão (2005), entre outros autores, que defendem que a compreensão deve ser um objeto de ensino e aprendizagem. No que concerne à metodologia adotada no estudo, acompanhamos a prática de uma professora do 3º ano do ciclo I em uma escola pública do Distrito Federal no primeiro semestre de 2016. Optamos, amparados por Vianna (2003), pela observação participante e pela Análise de Conteúdo Temática, conforme Bardin (1977). Como resultados ilustrativos da pesquisa, percebemos que a professora, predominantemente, leu para os alunos e também solicitava que estes lessem para ela a fim de ser avaliada a fluência. Chamou-nos a atenção, também, o fato de a compreensão leitora ocorrer, essencialmente, no final da exploração do texto. Em poucos momentos a docente lançou mão de estratégias de leitura antes e durante essa atividade.

Palavras-chave: leitura, estratégias, letramento.

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO.....	10
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
1.1 Alfabetização e Letramento.....	19
1.2 Estratégias de leitura para a compreensão de textos.....	24
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA.....	29
2.1 Escola campo de pesquisa.....	29
2.2 Turma contribuinte na pesquisa.....	31
2.3 Perfis profissional e acadêmico da professora regente.....	31
2.4 Instrumentos de pesquisa.....	32
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS.....	35
3.1 Materiais didáticos eleitos para a realização da atividade de leitura na prática observada.....	35
3.2 Alternativas didáticas e pedagógicas empregadas nos momentos de leitura de textos.....	38
3.3 Criação de estratégias de compreensão antes, durante e depois da leitura.....	40
3.4 Realização de leitura de palavras e frases.....	42
3.5 Articulação do trabalho de alfabetização e letramento.....	45
3.6 Articulação dos eixos de leitura, compreensão e produção de textos.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	52
REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICES.....	55

PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO

MEMORIAL EDUCATIVO

Iniciei os estudos com apenas dois anos, em uma escola pública. Morava em uma cidade pequena no interior do Ceará e a escola se situava nessa localização. Minha mãe havia cursado a escola normal, por isso, eu e meu irmão mais velho a acompanhávamos na sala de aula até entrarmos em uma turma correspondente a essa faixa etária. As turmas de educação infantil nessa escola de cidade pequena tinham por principal função o de cuidar das crianças cujos pais trabalhavam e trabalhar a adaptação à escola. Porém, algumas atividades já eram iniciadas, como contagem e identificação de cores.

Formado em Matemática e a procura de melhores condições de vida, meu pai fez e passou no concurso da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Nos mudamos para a capital do país, eu com 3 anos, meu irmão com 5 e uma irmã a caminho. Continuei em escola pública, mas fui alfabetizada em escola particular (na época denominado Jardim III). Minha mãe desde então não exerceu profissionalmente a profissão de professora, mas dedicou-se atentamente aos filhos, sempre acompanhando as atividades escolares e mantendo-se informada acerca de assuntos que envolviam nossos estudos.

Com relação à alfabetização, lembro-me de ter sido um processo bem tranquilo. A professora, carinhosa e paciente, sempre demonstrou amor pelo que fazia e estava sempre disposta a atender e trabalhar com mais frequência qualquer dúvida que tivemos. Quando já me vi alfabetizada, demonstrava muita alegria por já saber ler como as pessoas grandes e, com o mesmo entusiasmo, decidi que ensinaria minha irmã mais nova a ler também, pois era a única dos três irmãos que ainda não sabia. Brincávamos de escolinha e me lembro de explicar a ela no quadro-negro que tinha em casa para brincar, da mesma maneira que minha professora me ensinou: “bê com a é igual a ba”. Assim, minha irmã se alfabetizou entre quatro e cinco anos.

Por ser filha de ambos pais formados na área de licenciatura, a cobrança para a dedicação aos estudos sempre foi grande e frequente. Meu pai nos ensinava com mais frequência assuntos de sua área, mas não deixava de nos motivar a nos aprofundarmos nas demais habilidades. Para tanto, resolveu fazer assinatura de gibis para despertar nosso interesse por leitura. As revistinhas chegavam toda

semana e conseguiram atrair nosso interesse e despertar o nosso apreço pela leitura. Iniciei com os gibis e depois fui me interessando por outros gêneros. Assim, os livros sempre estiveram presentes no meu cotidiano, me acompanhando por toda a carreira escolar.

Depois da fase de alfabetização, rodeada pela paciência da professora e por gibis oferecidos pelo meu pai para continuar no caminho da leitura, veio a época da então denominada Escola Classe (1ª a 4ª série). Meu primeiro encontro foi com uma professora que causou um grande choque. Gritava bastante com os alunos, não podíamos cometer erro algum, as punições eram frequentes e severas e as dúvidas eram motivos de mais repressão. Todos os encantos pela escola e pelo fato de aprender novas coisas foram sumindo. Continuava motivada pelo fato de ter um acompanhamento diferente dois pais em casa, mas nada de interessante me despertava na escola. Como o ano seguinte foi instável, com troca frequente de professores, ainda não havia algo mais fixo que me despertasse interesse pela escola.

Foi então que, na terceira série, pude voltar novamente a uma relação de amor pela escola e, principalmente, pela professora. Esta, uma mulher nascida no Japão e muito afetuosa, me ensinou o poder da escrita. Fazíamos uma atividade semanalmente de criação de histórias. A professora colocava duas ou três figuras no quadro e tínhamos que criar uma história a partir das imagens. Foi assim, com esta professora, que descobri que escrever não era uma atividade usada somente para transcrever aquilo que a professora escrevia no quadro para o meu caderno, nem para copiar respostas disponíveis nos livros. Eu podia escrever qualquer coisa que quisesse e que viesse da minha cabeça. Achava a ideia incrível e a cada vez escrevia histórias maiores, com imagens inteirinhas na minha cabeça. Dava personalidade aos personagens e a cada vez me sentia mais dentro de cada história. A professora da quarta seria também trabalhava desta maneira e, a cada vez mais, me sentia dentro, como uma das personagens das histórias que lia e das que escrevia. Sempre fui elogiada nos textos escritos, mais pela ausência de erros gramaticais do que pelo conteúdo da história. Mesmo assim, o fato de escrever minhas próprias histórias me fazia sentir uma pessoa importante, pois, assim como os autores que lia, pessoas adultas, também era capaz de criar uma história com personagens, cenários e, com o passar do tempo, até ilustrações feitas por mim.

Porém, no Ensino Fundamental (na época, da 5ª à 8ª série), minhas histórias e criações eram proibidas. Tive que voltar a copiar o que já era escrito por outros, ou seja, apenas informações presentes no quadro-negro e nos livros didáticos. De todos os professores, não havia nenhum que influenciasse e permitisse a escrita livre. Assim, me perdi o interesse pela escrita e os momentos mais livres e de criatividade ficaram apenas por conta dos livros. Principalmente da sexta série, pois durante cinco meses morei novamente no Ceará. A escola pública em cidade pequena possui um ensino depreciado, com professores que lecionam mais de uma disciplina mesmo não sendo formado nela, aulas sem contextualização e elaboração prévia, etc. Porém, a biblioteca da cidade é mais acessível, encontrando-se sempre aberta, com pessoas para auxiliar a escolha de livros, ambiente zelado e grande variedade da literatura infanto-juvenil. Passava mais tempo lendo (na biblioteca ou em casa) do que na escola.

Voltei para Brasília e, nas duas últimas séries do Ensino Fundamental, passei a estudar em outra escola. Foi outra vivência, com conteúdos e avaliação mais intensos. Foi nessa fase que também tive a oportunidade de passar por uma experiência de grande aprendizado. Na oitava série, um professor de Geografia usava como instrumento de avaliação um texto escrito pelos próprios alunos. O conteúdo do texto era os conteúdos da disciplina transmitidos através de aulas expositivas e dialogadas. Apesar de ser como na terceira série, onde eu mesma criava a história, eu tinha a oportunidade de expor com minhas próprias palavras o que sabia acerca dos assuntos, sem precisar copiar de outros autores. Apesar de muitos alunos não gostarem da ideia, eu amava poder escrever com minhas próprias letras e com minhas ideias sobre o assunto. Percebi, então, que apesar de ter que escrever sobre um conteúdo e assunto já determinado por outro, escrever com minhas palavras valorizava o texto e já o tornava criação minha. Essa descoberta causou grande influência nos anos escolares posteriores.

Chegando ao Ensino Médio, continuava com a ideia fixa de que poderia continuar trabalhando somente assuntos já preparados e fixos, mas minha opinião e meu traço também estariam presentes. Assim, durante os três anos, procurei sempre que possível me posicionar durante as aulas, atividades e avaliações. Nas disciplinas das ciências exatas, como Matemática, Física, Química e Biologia, perguntava como haviam chegado àquela fórmula e se outras podiam ser usadas para tal resolução. Nas demais disciplinas, buscava uma maneira de expor minha

opinião diante dos assuntos e, em alguns, me aprofundava mais no tema para não ficar com conteúdo tão superficial e limitado. Nos trabalhos, procurava fazer como meu antigo professor de Geografia havia me ensinado: pesquisava, lia e ouvia a respeito e a seguir escrevia com minhas próprias palavras.

Nessa época do Ensino Médio, veio também a dúvida quanto ao curso que faria na graduação. Durante boa parte da infância, falava sempre que seria veterinária, pois amava cuidar e conviver com os mais diversos animais e, poder cuidar de muitos deles durante a infância (peixes, gatos, cachorros, periquitos e *hamsters*), tinha cada vez mais certeza de que era isso que queria. Porém, chegando ao segundo ano do segundo grau, descobri e me apaixonei por outra área: Engenharia Civil. Recebi todo o apoio dos meus pais e professores com a qual compartilhei a decisão e eles acreditavam que por ser dedicada e esforçada, conseguiria. Porém, terminado o Ensino Médio, após ter prestado o vestibular para a UnB e ter feito o Programa de Avaliação Seriada (PAS), não havia conseguido entrar na Universidade de Brasília para o curso que havia escolhido.

Matriculei-me em um cursinho preparatório para o vestibular. Diferente da escola, aquele não era um ambiente para interrogar e expor opiniões, pois eram conteúdos fixos que deveríamos aprender (ou decorar) para o vestibular. E neste não seria avaliada nossa opinião, mas sim o que já era reconhecido como ciência verdadeira e elaborado por grandes autores.

Prestei o meu segundo vestibular para Engenharia Civil e novamente não fui aprovada. Na terceira tentativa, ainda no cursinho, decidi não me inscrever para o mesmo curso, pois conhecia muitas pessoas no cursinho Pré-vestibular que estavam a três anos estudando bastante para conseguir o mesmo curso que eu queria, mas ainda não haviam conseguido por ser um curso com alta nota de corte e bastante concorrido. Então, enquanto não me sentia preparada para a primeira opção, me inscrevi pra outro curso que também despertava meu interesse: Pedagogia.

Passei no vestibular, mas ainda estava na dúvida se iria me matricular ou não, pois não era minha primeira opção. Decidi iniciar o curso para conhecer e, caso me identificasse, continuaria. Meus pais não receberam bem a minha decisão, pois gostariam que eu cursasse algo com maior prestígio e reconhecimento, já que ambos conheciam a realidade da sala de aula.

O primeiro ano no curso foi de altos e baixos. Logo no primeiro, tive aulas com uma professora que exigia, novamente, que escrevesse somente de acordo com o autor e que transmitisse da maneira mais fiel possível as suas ideias e afirmações. Regressei à fase de não poder escrever à minha maneira e com as minhas interpretações acerca dos assuntos. No segundo semestre, outra disciplina em que a professora trabalhava da mesma maneira. Não tinha mais tempo para dedicar à leitura que gostava, pois deveria estar sempre informada a respeito do que os autores pensavam a respeito dos assuntos discutidos em sala. Tinha que ler cada vez mais para ter muitas informações e pessoas em quem me embasar na hora de escrever o texto, já que a qualidade principal nos textos era saber o maior número possível de ideias de autores. Conheci e tive aulas com professores que não compartilhavam e nem usavam como instrumento de avaliação a mesma metodologia, mas, mesmo assim, a rigorosidade era tanta que a ideia manteve-se fixa em minha mente e sempre que escrevia, procurava ser o mais fiel possível à ideia de outras pessoas.

Pensava em trocar de curso e voltar à minha escolha anterior, apesar de saber que nem todos os professores eram assim. Foi então que, no terceiro semestre, decidi que não ficaria somente lendo para repetir o que outros diziam, sem concordar com as ideias dos autores. Voltei a ler livros de literatura, que tanto me apaixonavam, pois não queria que, assim como ocorreu com a escrita, parasse de exercer essa atividade por ser cobrada no meio acadêmico somente como forma de absorver conhecimento. Foi então que no terceiro semestre conheci uma professora que valorizava a leitura livre. Foi através dela e da disciplina por ela ministrada que reconheci a riqueza que a leitura oferece não somente no âmbito escolar, mas também como forma de inserção na sociedade. Percebi que minha formação não precisaria ser um meio de distorcer os hábitos que tinha de leitura, mas que estes é que me ajudariam a crescer profissionalmente. Usei o apreço que tinha pela leitura para continuar lendo as ideias que as autoridades tinham a respeito dos diversos assuntos, mas me sentindo livre para concordar e discordar dos assuntos. No quarto semestre, conheci outra professora que me ajudou a passar pelo mesmo processo de redescoberta, mas dessa vez com a escrita: não precisava escrever somente para que minha escrita fosse corrigida e carimbada, mas também para me sentir leve com esta atividade.

Decidi então continuar com o curso e fazer o possível para que outras crianças e adolescentes tivessem a oportunidade de passar pelas boas experiências que tive com a leitura e a escrita. Assim como me informar cada vez mais a respeito das contribuições que estas geram.

PARTE II – MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Os textos (verbais, não verbais), dos mais diversos gêneros, estão presentes de forma majoritária no mundo em que vivemos hoje.. Possuir a capacidade de lê-los e captar as informações transmitidas pelos textos que circulam na sociedade torna-se importante para que os indivíduos se insiram autonomamente na sociedade letrada. Com isso, ressaltamos o papel da escola, instância social e educativa, na/para a inserção dos sujeitos nas práticas de leitura e escrita.

Reportando-nos ao eixo da leitura, realçamos, amparados em Barbosa e Souza (2006) que

Atualmente é uma condição *sine qua non* para um ensino de leitura pertinente para a vida dos alunos tornar a leitura como prática interativa. Essa concepção abre-se para o fato de que não há uma única maneira de abordar o texto, e uma única maneira de interpretá-lo. O que passa a contar para a construção do sentido do texto é, em grande parte, a experiência do leitor. (BARBOSA; SOUZA, 2006, p. 19)

Dessa maneira, é importante que tal processo de leitura ocorra de forma enriquecedora, fornecendo ferramentas e suporte para que o indivíduo transite na sociedade de maneira autônoma. O ensino mecânico contribui para que o processo ocorra de forma contrária, fazendo com que indivíduo limite-se a escrever sentenças já prontas e a ler informações que muitas vezes não compreende, ou seja, que seja capaz somente de decodificar palavras.

Conhecendo a importância da leitura para a introdução das crianças na sociedade letrada, é de suma importância que os professores, desde a educação infantil, invistam em práticas que formem o leitor autônomo das mais diversas unidades linguísticas, incluindo o texto. Conforme Solé (1998) afirma, para que haja construção de sentido, é importante que as práticas de leitura sejam desenvolvidas mediante o uso de estratégias que auxiliem o leitor a compreenderem e fazerem inferências acerca do que estão lendo.

Um dos fatores a serem levados em conta para a reflexão da formação de leitores é o resultado divulgado pelo PISA (*Programme for International Student Assessment*). Sendo uma iniciativa internacional de avaliação comparada, a prova é aplicada aos estudantes dos países que participantes que possuem 15 anos. Segundo o portal do Inep, O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, com o intuito

de subsidiar políticas que visem a melhoria do ensino básico. A última prova, realizada em 2012, teve como foco os conhecimentos Matemáticos. O Brasil ficou com a 55ª posição entre 65 países. Mesmo a prova sendo de conhecimentos matemáticos, a avaliação feita pelo programa aponta que uma das grandes dificuldades dos alunos é interpretar os enunciados das questões. Este é mais um indicador que revela a importância de se pensar a respeito do processo de alfabetização dos alunos, em especial, no que diz respeito ao eixo da leitura.

Como educadores, cabe a nós a conscientização e uma postura ética diante de tal realidade, visto que ler e compreender o enunciado não somente da prova, mas de outras situações cotidianas, são atividades que podem e devem ser desenvolvidas em salas de aula, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, trabalhar a alfabetização de forma sistemática proporcionará ao aluno refletir acerca das características do sistema de escrita alfabético.

Com base nas informações já tratadas até aqui, a questão que norteará este trabalho é: Como trabalhar a mediação com alunos do terceiro ano do ensino fundamental de tal forma que os ajude em sua formação de leitores?

Tendo como premissa o que foi discutido acima, este trabalho tem como objetivo apreender, por meio da prática docente, formas de mediação adotadas na sala de aula que favorecem, ou não, a formação do leitor autônomo.

Para tanto, faz-se necessário a colocação dos seguintes objetivos específicos: Observar o impacto gerado pela utilização de diferentes gêneros textuais como ferramenta no processo de alfabetizar letrando; Observar como a mediação funciona como estratégia facilitadora da compreensão leitora; Observar como momentos antes, durante e depois da leitura influenciam na formação de leitores; Analisar ações de leitura que auxiliam positivamente durante a construção do letramento.

Para contemplar os objetivos acima mencionados, o presente trabalho será dividido em três capítulos. O capítulo 1, intitulado Referencial Teórico, apresentará os autores que tratam do tema leitura, assim como alguns conceitos importantes que darão suporte ao trabalho desenvolvido.

O capítulo 2 apresenta o arcabouço teórico metodológico, explicando como foi realizada a pesquisa quanto aos instrumentos e procedimentos metodológicos.

O capítulo 3 mostra a análise dos dados coletados, narrando algumas situações observadas na pesquisa e auxiliando nas análises dos dados.

CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 Alfabetização e Letramento

Durante muitos anos, o conceito de alfabetização era suficiente para descrever a ação de ensinar a ler e escrever. Porém, sobretudo na década de 1990, no Brasil, questionamentos como o que significaria, de fato, ler e escrever começaram a surgir e foi-se modificando as ideias que se tinham sobre alfabetizar (ALBUQUERQUE, 2006). Questionamento sobre como ocorrem os processos de compreensão e associação das habilidades linguísticas também favoreceram a busca por respostas ligadas ao processo de alfabetização.

No final do século XIX, termos como codificação e decodificação surgiram em salas de aula, junto a métodos de ensino, tais como o sintético, que tem como premissa a utilização, dentre outros, do sistema silábico, alfabético e fônico. As cartilhas foram fortemente utilizadas a serviço desses métodos. Defendendo uma visão empirista/associacionista, as cartilhas pouco contribuíram para um ensino de alfabetização tal como hoje concebemos: a apropriação de um sistema e não um código; a utilização de textos de circulação social e não de textos sem sentido/cartilhado (MORAIS, 2012). As atividades executadas priorizavam a repetição e a memorização de letras, sílabas e palavras. Os alunos formavam as sentenças e decodificavam o que estava escrito, mas nem sempre conseguiam compreender o significado do que estavam lendo.

Pesquisas como a de Albuquerque (2007) e Rosa (2006) trazem experiências mal sucedidas de pessoas que foram alfabetizadas através da cartilha. Como se tratava de um método baseado na repetição, memorização e decodificação, as atividades realizadas não tinham um sentido para aquelas crianças, eram desvinculadas das práticas de leitura e escrita que os alunos viviam fora do ambiente escolar. Assim, não havia compreensão e sistematização do que se aprendia em sala de aula, resultando em desempenhos não muito satisfatórios. Os resultados eram os sucessivos castigos no momento em que os alunos não soletrassem, “de forma correta”, as sílabas que deveriam memorizar e não reproduzissem “de forma adequada” as palavras “soltas” presentes nas sentenças. A

alfabetização que ocorria de forma repetitiva e com exercícios de memorização, dessa forma, foi um processo “traumatizante” para muitos daqueles que passaram por ele.

A alfabetização ancorada nos antigos métodos de alfabetização, os quais, essencialmente, priorizavam um ensino memorístico, passou a ser criticada por não cumprir, de forma efetiva o seu papel, já que a leitura era desprovida de sentidos, visto que os alunos liam, mas não desenvolviam a capacidade de compreender as sentenças. Foi assim que importantes estudos, como o da psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1984) auxiliaram a refletir sobre como ocorre a aprendizagem do sistema alfabético. As autoras constataram que existem três diferentes fases: pré-silábica, silábica e alfabética.

Paulo Freire também foi um educador que contribuiu para uma reflexão mais ampla da alfabetização. Segundo este, a alfabetização é capaz de levar o aprendiz a organizar de forma reflexiva o seu pensamento. O sujeito também torna-se capaz de desenvolver a consciência crítica e ser introduzido em um processo real de democratização da liberdade e da cultura (FREIRE, 1980).

Mesmo que os estudos e práticas acerca do processo de alfabetização estivesse evoluindo, ainda não era suficiente. Ainda que soubessem ler e escrever, muitos alunos não eram capazes de uma compreensão mais aprofundada e nem de uma utilização efetiva destas habilidades além do que era trabalhado nas escolas. Soares (2003) apresenta uma ligação entre letramento e alfabetização, mas distinguindo os dois ao afirmar o segundo termo relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, enquanto alfabetização corresponde ao processo de aquisição de uma tecnologia, a escrita alfabética, e as habilidades de utilizar esta tecnologia para o ato de ler e escrever (SOARES, 2003, *apud* ALBUQUERQUE, 2007). Segundo a mesma autora acima apontada

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998, p. 47)

Dessa forma, o fenômeno da alfabetização, tornando-se mais amplo e complexo, passou a ser vinculado ao fenômeno do letramento, que, segundo Soares,

é o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2000, p. 44)

Mendonça (2006) realça que o letramento “nomeia o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais” (p. 46). Kleiman (2007) ao se referir ao termo letramento afirma que

O letramento tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita. Assumir como objetivo o letramento no contexto do ciclo escolar implica adotar na alfabetização uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais. (KLEIMAM, 2007, p. 1)

Pode-se, assim, perceber que os aspectos da prática social fazem parte do processo de alfabetizar letrando. A compreensão dos procedimentos de ensino e de aprendizagem da língua são complexos e merecem especial atenção.

É preferível, segundo alguns autores (ALBUQUERQUE, 2006 e SOARES, 1998,200) que letrar e alfabetizar estejam associados. Cabe ao professor a consciência de que o ato de ler e escrever está inserido em um contexto social. Ou seja, uma criança escreve e lê com propósitos comunicativos, com o intuito de compreender algo, com a presença de interlocutores, para registrar situações, para interagir, enfim. Exista uma função social no ato de ler e escrever, e não apenas avaliativa para fins escolares. Portanto, as práticas alfabéticas vão além da sala de aula e é pensando também no que está além dos muros que o professor deve guiar sua prática pedagógica.

Outra importante reflexão a ser considerada diante das práticas de letramento é que este não se trata de um método de ensino. As práticas de letramento consistem em um fenômeno que não está presente apenas nas salas de aula. Como já falado, são práticas sociais, presentes no cotidiano do indivíduo. Pode-se, assim, encontrar pessoas que, mesmo não sendo alfabetizadas, são letradas. Uma senhora que não sabe ler e deseja pegar um ônibus, pode ser capaz de desenvolver uma estratégia que a auxilie a reconhecer os símbolos presentes no letreiro e, assim, identificar o veículo correto. Ela pode não saber identificar as letras e não ser capaz

de ler as sílabas, mas sabe a utilidade do letreiro do ônibus e pode ter memorizado os símbolos presentes neste. Assim também uma criança que não sabe ler quando abre um livro e finge contar uma história, demonstra que sabe para que e como um livro é utilizado e, até mesmo, os termos adequados e comumente utilizados para se contar uma história. Tudo isso se dá porque o indivíduo, mesmo não tendo a oportunidade de ter sido alfabetizado, vive em um meio com a presença forte e intensa da leitura e da escrita (SOARES, 2001).

Para alcançar o objetivo de inserir os alunos nas mais diversas práticas sociais de uso da leitura e da escrita, o professor não pode abrir mão do trabalho com os diferentes gêneros textuais. São formas socialmente maturadas de práticas comunicativas, típicas de cada cultura. Assim, gêneros textuais são os textos materializados que são encontrados no dia a dia e que “apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.” (MARCUSCHI, 2002, p.22)

Outro autor que nos auxilia a compreender a função que os gêneros textuais ocupam em nossa sociedade é Brandão (2000), ao afirmar que “as ações de linguagens se concretizam dentro de um gênero de discurso como um processo de decisão” (BRANDÃO, 2000, p.26). Dessa forma, as intenções auxiliarão a decidir o gênero mais adequado para se alcançar os objetivos pretendidos. Se uma dona de casa pretende registrar ou compartilhar uma receita, utilizará um gênero diferente do utilizado por um cientista que também deseja compartilhar ou registrar uma descoberta biológica.

Dessa forma, trabalhar com gêneros textuais é uma forma de lidar com a língua em seus diversos usos e funções do cotidiano. As práticas de letramento presentes na escola não são exatamente iguais às presentes fora dela. Os gêneros textuais são diversos e suas práticas também distinguem entre si. Leite e Barbosa (2006) apresentam que, para compreender que o texto é uma prática social, ele precisa ser o produto de “um ensino de leitura cujo objetivo central é desenvolver no aluno a capacidade de relacionar os textos lidos na escola a outros já lidos e ouvidos também por ele dentro e fora desta” (LEITE; BARBOSA, 2006, p. 96). As mesmas autoras afirmam quando à importância do trabalho com diferentes textos, que

De forma geral, as diferentes manifestações da intertextualidade são de suma importância para a construção da coerência textual e interferem conseqüentemente na construção dos sentidos do texto.

Esse fato explica o porquê de insistirmos na importância dos professores do ensino fundamental I e II investirem no ensino da intertextualidade. (LEITE E BARBOSA, 2006, p. 109)

Porém, este trabalho deve ocorrer de forma planejada e sistemática. Os gêneros não devem ser tratados como se fossem moldes já prontos, pois mesmo que possuam características que o descrevam, são entidades “maleáveis, dinâmicas e plásticas” (MARCUSCHI, 2002, p.19). Eles devem estar adequados a interações sociais específicas e individuais. Mais uma vez, o aluno deve, com um trabalho sistemático, compreender a prática social que busca alcançar ao lidar com a linguagem. Qual público pretende atingir, com qual finalidade, o objetivo que pretende alcançar, de quais recursos dispõe. Ter clareza das respostas destes objetivos auxiliará o aluno a desenvolver e a praticar de forma cada vez mais autônoma suas habilidades com a leitura e com a escrita nos diferentes ambientes sociais.

É complexo o trabalho e os estudos a respeito dos fenômenos da linguagem. Muitas pesquisas já contribuíram grandemente para que se fosse possível chegar até as conclusões que temos hoje, e outros estudos que ainda estão por vir também poderão contribuir ainda mais na área da linguística e alfabetização. Mas no momento não se pode desconsiderar as contribuições e grande importância da leitura e da escrita na vida social do indivíduo. A leitura, em específico, é um importante instrumento de acesso à informação. Ela é uma habilidade necessária para obter informações fornecidas em jornais, bulas de remédios, revistas, anúncios, manual de instruções, livros, *outdoors*, etc. Assim, ler é uma prática social e ocorre nos mais diversos ambientes.

É importante que se tenha uma especial atenção para a aprendizagem dessa habilidade, que é desenvolvida na escola. É preciso ter em mente que ler é mais do que uma atividade de decodificação. Trata-se de uma apropriação e compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e da compreensão de informações que o texto lido fornece. Portanto, ler não é uma atividade mecânica, sem sentido e sem reflexão.

Para uma melhor obtenção da prática de leitura, é necessário considerar que a criança, antes mesmo de entrar na escola, já possui um contato com o mundo letrado. O aluno já viu as letras e números e já pode ter presenciado o ato de ler realizado por outra pessoa. Elas já podem até mesmo terem fingido que liam enquanto olhavam as figuras contidas em um livro. Assim, considerar suas vivências

e conhecimentos prévios torna-se papel fundamental do professor ao iniciar o ensino do processo de alfabetização, como aponta Silva (2003) ao afirmar que

A criança lê o mundo que a rodeia muito antes de um aprendizado sistemático da leitura e escrita. Esse aspecto é percebido facilmente quando a leitura de histórias, livros sobre os assuntos específicos – animais, meios de transportes, poesia – de uma notícia de jornal, de uma receita de cozinha, um bilhete, etc. a criança de classe média sabe identificar o que pode organizar, esperar desses diferentes tipos de escrita, e é capaz de falar o que deve conter na escrita de um bilhete, de uma receita, de uma lista de materiais, de cartazes. (SILVA, 2003, p. 20).

Conforme afirma Albuquerque (2006), as crianças e os adultos analfabetos são, de certo modo, letradas antes mesmo de serem alfabetizadas. Assim, “a leitura não pode ser associada apenas à atividade de decodificação de texto” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 26), sendo importante que o trabalho educativo leve em consideração as experiências de letramento que o indivíduo traz consigo. Se a leitura for sempre trabalhada apenas como um instrumento de decodificação de signos, o sujeito estará sempre preso a ler apenas os sinais visíveis do texto, sem sequer desconfiar que há diante dele uma rede de significações (KLEIMAN, 2004). Como consequência, o processo é, em primeiro lugar, ler para decodificar as letras e depois ler para copiar, para classificar frases, etc.

A leitura não pode somente ser utilizada para fins avaliativos. Os textos estão sendo vistos nas escolas de forma superficial e sua utilização está sendo reduzida à identificação de frases e orações (KLEIMAN, 2004). As finalidades da leitura na escola devem ser ampliadas para proporcionar encontrar prazer no ato de ler. Os alunos podem ler para divertir-se, relaxar, ler para receber mensagens de outras pessoas, para informar-se, ler para escrever e até mesmo ler para aprender a ler.

1.2 Estratégias de leitura para a compreensão de textos

Como já mencionado, a leitura propicia a compreensão da estrutura textual, considerando a diversidade de gêneros textuais. Dessa forma, é importante que os professores criem alternativas heterogêneas de leitura e compreensão, visto que “sem compreensão, a leitura perde todo o sentido” (BRANDÃO, 2006, p.59). A

mesma autora afirma que sem a compreensão do que se lê, torna-se difícil alcançar plenamente os objetivos traçados ao realizar a leitura.

Contudo, a compreensão textual não é consequência da prática de leitura, ou seja, o fato de o aluno ser capaz de ler e escrever palavras não implica afirmar que já está operando autonomamente com as diversas propriedades do sistema alfabético de escrita. A compreensão também deve ser um objeto de ensino e de aprendizagem em sala de aula, como afirmam alguns autores, tais como Solé (1998) e Brandão (2006). Os eixos de leitura e compreensão textuais precisam ser explorados antes mesmo de os aprendizes lerem convencionalmente. Mostrar para as crianças, antes mesmo que elas dominem o sistema de escrita alfabético, que através da leitura construímos conhecimentos e adquirimos informações irá auxiliá-las na construção de sentidos.

É oportuno destacar, ainda, que o processo de compreensão não ocorre igualmente entre todos os leitores de um mesmo texto, isso porque no processo de compreensão são ativadas informações e conhecimentos prévios do leitor. Além destes, “outros fatores, próprios do leitor, interferirá na interpretação do que se lê, como os objetivos e a motivação” (SOLE, 1998, p. 40). O professor tem o papel de ensinar que “a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito” (SOLE, 1998, p.23) e auxiliar o aluno a construir uma representação mental (KINTSCH, 1988, *apud* BRANDÃO, 2006, p.61) e não fazer com que todos extraiam as mesmas informações do texto. É crucial, portanto, a diversidade de estratégias de compreensão textual, não restringindo esse processo à localização de informações explícitas no texto.

Os conhecimentos e experiências que o indivíduo já construiu constituem elementos importantes e que não podem ser descartados quando este realiza a atividade de leitura. Goodman (1987) afirma que “o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece a priori” (GOODMAN, 1987, p.15)

Para que a compreensão da linguagem escrita ocorra, o leitor realiza operações mentais que são utilizadas para a construção de significados. Estas operações são chamadas de *estratégia*, que é um “procedimento, com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade. É um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, dirigidas à consecução de uma nova meta”

(COLL, 1987, *apud* SOLÉ, 1998, p.68). Quanto às estratégias de leitura propriamente ditas, Solé (1998, p. 72) afirma

Consideramos as estratégias de compreensão leitora como um tipo particular de procedimento de ordem elevada. Como poderão verificar, cumprem todos os requisitos: tendem à obtenção de uma meta, permitem avançar o custo da ação de leitor, embora não a preservem totalmente; caracterizam-se por não estarem sujeitas, de forma exclusiva, a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto.

O professor não aplica estratégias. Ele não fornece aos alunos uma lista com a sequência de estratégias que devem ser adotadas para a leitura de um texto. Por ser uma ação cognitiva, elas são construídas por cada aluno. Ao professor, cabe o papel de ser um mediador que trabalha situações que desafiam os alunos, estabelecendo o que Solé (1998, p. 76) chama de “participação guiada”. Com isso, proporciona aos alunos o conhecimento de algumas estratégias que auxiliam na compreensão leitora, possibilita que eles adéquem as estratégias de acordo com seus objetivos e conhecimentos prévios e sejam capazes de construir estratégias próprias.

De forma bem breve aqui apresentada, Solé (1998) define estratégias que podem ser trabalhadas em três momentos da leitura: antes, situando o leitor acerca da leitura e convidando-o a ser ativo no processo; durante, permitindo que seja construída uma compreensão de acordo com os objetivos pretendidos; e depois da leitura, unificando as duas etapas anteriores de forma concreta.

Brandão (2006, ps 65-68) aponta as estratégias que considera principais nos momentos de atividades de leitura. São elas:

- Traçar objetivos para a leitura: É uma estratégia de grande importância, pois define o plano de como o texto será lido e o que deve ser priorizado durante a leitura. Os objetivos iniciais podem ser modificados ou podem ser acrescentados outros posteriormente;
- Selecionar informações do texto: Ao traçar objetivos, o leitor volta a sua atenção as informações que serão úteis para alcançar tais objetivos. Dessa forma, o leitor descarta detalhes e guarda o que for coerente, evitando uma distorção global do material;
- Ativar conhecimentos prévios: O leitor deve utilizar os conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo para relacioná-los com o texto e auxiliar na sua compreensão;

- Antecipar sentidos no texto: Gerar hipóteses pessoais que permite fazer conexões entre o que se lê e as expectativas do leitor. Esta estratégia deve ser realizada tanto antes quanto também durante a atividade de leitura;
- Elaborar inferências: Trata-se de um trabalho complexo e que envolve compreender as entrelinhas do texto e preencher as lacunas deixadas pelo(s) autor(es) relacionando as informações contidas no texto com as que o leitor já traz consigo;
- Avaliar e controlar a compreensão do texto: O leitor deve continuamente refletir acerca do que lê para que as inferências por ele elaboradas não sejam tratadas como certas. Com esta estratégia, o leitor comprova ou refuta suas suposições iniciais, modifica-as ou descarta-as, para que as lacunas não existam e para que, a todo momento, haja uma interação sólida com o texto.

Os documentos do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), divulgados pelo MEC, traz as seguintes tipologias de perguntas para serem trabalhadas pelo professor nos momentos de leitura a fim de proporcionar uma melhor compreensão para os alunos do texto lido:

- Perguntas de ativação de conhecimentos prévios. São aquelas que mobilizam o leitor para o tema que será abordado no texto, para o gênero textual que será lido ou para aspectos contextuais da obra e seu autor.
 - Perguntas de previsão sobre o texto. São formuladas para que o leitor faça antecipações, a partir de indícios pré-textuais (como o título, o texto da quarta capa, o nome do autor) ou de outras pistas contidas na obra (como as imagens da capa).
 - Perguntas literais ou objetivas. Visam chamar a atenção do leitor para informações explícitas no texto, que podem ser localizadas numa releitura ou lembradas na situação de retomada oral do que foi lido.
 - Perguntas inferenciais. Enfatizam o que está nas entrelinhas, que não é dito diretamente, mas que pode ser completado pelo leitor a partir de indícios textuais ou de conhecimentos prévios.
 - Perguntas subjetivas. Solicitam do leitor um posicionamento em relação ao texto, que confronte o que foi lido com suas posições.
- (BRASIL, 2015, p. 35-36)

As estratégias acima citadas não possuem o objetivo de se constituírem como um manual ou uma lista de passos, pois “as estratégias devem ser aprendidas em uso, em situações de leitura concretas, que, por sua vez,

deveriam estar inseridas em contextos comunicativos significativos, propostos pelo professor”. (BRANDÃO, 2006, p.69). Elas servem para auxiliar o professor quando este busca ajudar o aluno a compreender o que lê. Assim, o professor possui um papel central de comunicar os comportamentos típicos de um leitor, ensinando aos alunos “como se faz para ler” (LERNER, 1996, *apud* BRANDÃO, 2006, p.69).

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Esse estudo objetivou analisar as estratégias de leitura utilizadas para a formação de leitores no terceiro ano do ensino fundamental. Para isso, recorreremos à pesquisa de tipo etnográfico que, segundo André (1995), “tem a capacidade de retratar situações vividas no dia a dia escolar, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural” (ANDRE, 1995, p.45). Como instrumentos para a realização da pesquisa etnográfica, a mesma autora apresenta: a descrição, a entrevista e a observação participante. Esta última foi a escolha para a realização deste trabalho.

2.1 Escola campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola pública do Distrito Federal. Conforme constava no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a escola iniciou suas atividades em 20/09/1996, por meio do parecer 324/97 – CEDF (Conselho de Educação do Distrito Federal, atendendo aos anos iniciais do ensino fundamental, prioridade da comunidade local. Na ocasião da pesquisa, a equipe era composta por um diretor, um vice-diretor, uma supervisora, um chefe de secretaria e dois coordenadores pedagógicos. A comunidade da região na qual a escola estava situada era composta por indivíduos de classe socioeconômica desfavorecida. De acordo com o documento, era possível encontrar diversos problemas sociais, tais como “menores abandonados, pais desempregados, baixo poder aquisitivo, alto nível de violência, insegurança dentro e fora de casa, que afetam a nossa comunidade escolar” (PPP da escola, 2016, p. 7)

Quanto às instalações físicas, já passaram por modificações e reformas desde a data de sua inauguração. Era feita de alvenaria e encontrava-se em bom estado de conservação. Contava com 15 salas de aula, uma secretaria, uma sala para Laboratório de Informática, pátio coberto, uma sala para professores, cozinha, uma sala para leitura, uma sala para o Centro de Referência para os Alunos (CRA), duas salas para equipe da Direção, estacionamento, quadra para esportes (com necessidade de cobertura), um parquinho (necessitando de reforma), área de

serviço, uma sala para refeitório de professores, uma sala de multimídia, uma sala para o SOE (Serviço de Orientação Educacional), ala de Recursos, sala para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹, banheiros para estudantes (masculino e feminino) e banheiros para professores (masculino e feminino).

No que diz respeito aos recursos, a escola dispunha de alguns jogos pedagógicos, tais como: material dourado, jogos das quatro operações, sapateiras para livros de literatura em todas as salas de aula, caixas de livros para o BIA (Bloco Inicial de Alfabetização), dois computadores interativos, um tablet, um Datashow e a caixa de jogos do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que, por ter peças em falta, é pouco utilizada pelos professores..

No momento em que o estudo foi realizado, a escola oferecia a educação básica organizada em ciclos nos seguintes níveis: Educação Infantil com 06 turmas, sendo 02 de 1º período e 04 de 2º período, totalizando 142 alunos matriculados neste nível²; e Ensino Fundamental com 15 turmas do BIA (1º ao 3º anos) com 328 estudantes e 09 turmas de 4º e 5º anos com 223 estudantes. O total de estudantes matriculados, segundo o Projeto Político Pedagógico de 2016, era de 693.

De acordo com aquele documento, em relação aos profissionais da educação, a escola contava com 74 funcionários, dos quais 18 (dezoito) pertenciam à carreira Assistência à Educação³, 02 (dois) eram requisitados da Sociedade de Abastecimento de Brasília (SAB) e do Serviço de Limpeza Urbana (SLU). Em relação à carreira do Magistério, os profissionais estavam assim distribuídos por habilitação: 44 com Especialização, oito com graduação, uma cursando nível superior e uma com magistério (atual Normal Médio em extinção). Além dos funcionários anteriormente citados, a escola dispunha de nove auxiliares de limpeza terceirizados da Empresa Juiz de Fora.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico de 2016, a escola visava trabalhar a subjetividade do indivíduo, levando em consideração que a criança é um ser social e que, por isso, se desenvolve através da relação com o outro. O desenvolvimento da criança, as relações com a família e o papel do educador como

1 Atendimento que complementa o trabalho realizado em sala de aula. É voltado para atender os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

2 O primeiro período da Educação Infantil abrange as crianças entre 4 e 5 anos e o segundo período é voltado para as crianças entre 5 e 6 anos.

3 Profissional que auxilia o trabalho do professor regente, como ajudar os alunos nas atividades em sala e extracurriculares, organizar a sala, etc.

mediador do processo de construção do conhecimento eram alguns dos princípios que o documento aponta como fundamentais na prática educativa da instituição.

A escolha da instituição foi feita devido à acessibilidade, próxima à residência da pesquisadora, e, sobretudo, pela relação que já existia ocasionada pelas atuações anteriores em programas de estágios no decorrer do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília.

2.2 Turma contribuinte na pesquisa

Participaram da pesquisa 28 alunos de uma turma de 3º ano do ensino fundamental do turno matutino, sendo 16 meninas e 12 meninos. Os alunos estavam distribuídos na faixa etária entre 8 e 9 anos. Além deles, uma professora regente da turma.

Na turma, havia dois educandos que estavam em distorção série/idade e duas alunas que fizeram adaptação do segundo para o terceiro ano. Após este período, as professoras das duas turmas constataram que as alunas conseguiam acompanhar os conteúdos do terceiro ano e, junto aos pais, decidiram que elas permaneceriam na turma.

2.3 Perfis profissional e acadêmico da professora regente

A professora regente participante da pesquisa, a quem chamaremos de (P), atuava há 29 anos como docente, todos na Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Ela é formada no curso de Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília e concluiu o curso superior em 1992. Porém, desde 1983 concluiu o Magistério. No total, a professora trabalhou 15 anos com as turmas de alfabetização, que ocorreram de forma alternada.

Com relação aos cursos de especialização, a docente possui certificados em Arte de contar histórias, Organização do trabalho pedagógico por projetos e Aprendizagem e Ludicidade, todos realizados na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e também um curso de extensão oferecido pela

Universidade de Brasília (UnB) chamado de Alfabetização e Linguagem – estratégias de leitura e escrita.

Quanto ao trabalho que a professora realizava com a turma no período da observação, observou-se que havia frequentemente momentos da aula destinados à leitura. A professora costumava ler para a turma livros de diferentes gêneros.

Outro trabalho que a professora realizava era o que chamava de Momento da Leitura, em que os alunos, uma vez por semana, liam individualmente um livro de literatura para a professora ouvir. A docente possuía uma ficha de “Alunos leitores”, com o nome de todos os alunos e o acompanhamento da leitura de cada um. À medida que vão melhorando a habilidade de leitura, os alunos ganham um pirulito e um sinal + na ficha. Se não tivessem melhorado em relação à leitura que fizeram na última vez, não ganham um pirulito e o sinal – é marcado na ficha.

Cada aluno levava um livro de literatura para casa e permanece com ele por uma semana. A professora registrava o exemplar que emprestou e fornecia o livro de acordo com o que ela acreditava mais apropriado para o nível de cada aluno. Os alunos que apresentavam maior dificuldade na habilidade de leitura recebiam um livro cujo enredo da história é menor e com palavras mais simples.

A turma possuía uma pequena “biblioteca” que era composta por 42 livros de diferentes gêneros. O objetivo da professora era que todos os alunos tivessem lido todos os livros até o final do ano. Dentre os exemplares, havia literatura clássica infantil, como Chapeuzinho Vermelho, livros de poesia e livros de conteúdo científico com linguagem apropriada para as crianças.

2.4 Instrumentos de pesquisa

O instrumento utilizado para a realização dessa pesquisa foi a observação participante. Esta, por sua vez, aconteceu após a carta de apresentação da aluna ao diretor da escola no dia 14 de abril de 2016, ressaltando os objetivos e justificativa da pesquisa, assim como suas contribuições para o meio educativo. Durante a coleta de dados, o diário de bordo foi utilizado para registros de atividades realizadas em sala de aula e um gravador como forma de registro das falas dos participantes durante as aulas de língua portuguesa e, em específico, das atividades de leitura.

Como a observação foi realizada com a presença da pesquisadora em sala de aula durante as atividades de ensino, a observação foi “aberta”, ou seja, o observador foi visível aos observados conforme realça Vianna (2003), que também tinham conhecimento dos objetivos da pesquisa. Além de declarar os objetivos do trabalho, a pesquisadora também foi apresentada aos sujeitos observados para não ser considerada o que Vianna (2003) denomina de “estranho no ninho” (p.41)

As observações ocorreram no período de 18/04/2016 à 10/06/2016, totalizando 8 encontros de jornadas completas numa turma de 3º ano. O intuito foi acompanhar as estratégias de ensino de leitura utilizadas pela professora regente. A partir disso, foi possível verificar qual a contribuição destas atividades para a formação dos alunos enquanto leitores.

A opção pela observação se deu pelo fato de ser um dos instrumentos mais importantes para fornecer informações em pesquisas qualitativas na área da educação, conforme aponta Vianna (2003). Porém, ao se inserir em uma realidade, a presença do observador é notada e pode gerar uma modificação nas atividades dos sujeitos. Para que não haja uma grande distorção no cotidiano do ambiente durante as observações, o observador deve observar o fluxo dos eventos sem influenciar demasiadamente nos mesmos (FLICK, 1999 *apud* VIANNA, 2003)

Vianna (2003) aponta que a observação é um exercício que requer atenção e cautela por parte do pesquisador, já que exige deste a elaboração de objetivos formulados com antecedência, planejamento criterioso de tempo dedicado à observação e registro sistemático dos dados. O mesmo autor afirma que deve-se estar atento quando se for a campo para observar pois, como se trata de um exercício que fazemos com frequência e de forma superficial, a tendência é não ter um olhar mais minucioso e voltado aos aspectos e comportamentos que interessam de fato à pesquisa.

O autor ainda afirma que “ao observador não basta simplesmente olhar. Deve, certamente, saber ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processo humanos” (VIANNA, 2003, p. 12). Cabe ao pesquisador ir a campo desprovido de preconceitos para que consiga apreender o máximo de informações possíveis para corroborar ou não com seus apontamentos iniciais (BORTONO-RICARDO, 2008).

A fim de desenvolver a concretização da observação e dos dados que interessam à pesquisa, outras estratégias foram adotadas, como conversas informais e análise dos materiais usados pelos alunos em sala de aula..

Recorremos, para o tratamento de nossos dados, à Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 1977), a qual consiste numa metodologia de dados qualitativos. Tal como Bardin, compreendemos que a análise de conteúdo acopla não só a categorização e descrição, como a inferência e a interpretação dos dados.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

Nesse capítulo, enfocaremos a análise de nossos dados. Temas como: materiais didáticos utilizados pela professora em sala de aula para a atividade de leitura, alternativas didáticas e pedagógicas para o ensino desse eixo, foram priorizados.

3.1 Materiais didáticos eleitos para a realização da atividade de leitura na prática observada

No aspecto que se refere aos materiais didáticos utilizados, foi possível observar uma variação das escolhas da professora: livros didáticos, cartilhas, paradidáticos e textos no quadro para a realização da atividade de leitura em sala de aula. Vejamos, a seguir, quadro que aponta a frequência de uso daqueles materiais ao longo das sete observações de aula.

Quadro 1 – Materiais didáticos utilizados para leitura

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Total
Livros Didáticos						X		1
Cartilhas	X	XX	X				X	5
Paradidáticos	X				X	XX	X	5

Percebemos que, no decorrer das sete observações, houve predominância da utilização das cartilhas e dos livros paradidáticos por parte da professora, conforme consta no quadro 1. Em contrapartida, houve poucos momentos em que se utilizou o livro didático para a realização de leituras, totalizando apenas um momento. Interessante ressaltar, no contexto atual, o uso de cartilhas, dadas as limitações que os estudos na área de língua portuguesa vem apontando, sobretudo após a década de 1980, de acordo, por exemplo, com Moraes (2012).

É importante destacar que a atividade de leitura do livro didático foi muito rica. Em geral, o trabalho com compreensão leitora é limitado à resposta de perguntas que propõem localizar informações e copiar trechos, enquanto as questões

inferenciais praticamente não aparecem. Foram selecionados recortes de diálogos⁴ da observação realizada em sala de aula, a fim de observarmos em um recorte da transcrição da aula da professora que esta, ao fazer a leitura de um texto do livro didático, neste caso, de Ciências, procurou trabalhar diferentes informações fornecidas pelo texto e pelas experiências dos alunos e não somente as que o livro já propunha:

(P) Todos os seres vivos se alimentam. Todos os seres vivos precisam de alimento para sobreviver. Estamos no meio de uma leitura Pedro e Flávio. Vamos ler junto comigo, todos. Quero ouvir a voz. Voltando.

(P e As) Todos os seres vivos se alimentam. Todos os seres vivos precisam de alimento para sobreviver.

(P) Tem um ponto bem aí, né? Então é uma pausa.

(P e As) É por meio dos alimentos que os organismos obtém.

(P) Olha uma palavra especial. Obtém. Olha uma palavra especial sem vogal.

(P e As) Obtém a energia necessária para crescer e se desenvolver. As plantas também precisam se alimentar. No entanto

(P) Olha aí a pontuação. No entanto... Uma pausa para respirar. *(a partir daqui a professora leu sozinha e não havia mais a participação dos alunos)* Diferentemente dos animais, as plantas são capazes de produzir o próprio alimento. Prestaram atenção nisso? As plantas produzem o alimento que elas mesmas comem. Elas fazem o próprio alimento dentro delas.

(Luís) Como?

(P) Mas como? Gostei dessa pergunta. Como elas fazem isso? Vamos saber já já. A folha e a produção do alimento. As plantas são formadas por raízes, caule e folhas. Muitas plantas também têm flores e frutos. Quando elas tem essas cinco partes, a gente fala que é uma planta completa, porque ela tem tudo. Tem caule, folha, flor, raiz e...

(Ingrid) Semente.

(P) Fruto. O fruto guarda a semente que é de onde vai surgir outra planta. Mas será que todas as plantas nascem de sementes?

(Luís) Não.

(P) Nem todas as plantas nascem de sementes.

(Wagner) A banana nasce da raiz.

(P) A banana tem que pegar um pedacinho, bem observado. A cana de açúcar também, não tem semente. A banana tem semente dentro da furta, aquelas sementinhas pretinhas. Mas aquela semente não vai gerar uma plantinha nova.

(Cláudio) A abóbora cresce da raiz.

(P) Mas será que a abóbora cresce da raiz?

(As) Não.

(Caio) Não, ela tem uns carocinhos dentro.

4 Para fins de identificação dos participantes, quando se tratar da professora será utilizado o símbolo (P) e quando a fala for de mais de um aluno, o símbolo (As). Os nomes utilizados são fictícios.

(P) Tem semente. Inclusive a semente de abóbora é muito boa para quem tem vermes. Ela serve para matar os vermes. Além de nutrir o corpo, elas ainda elimina os vermes. Uai tia, mas como é que faz? Quando a mamãe fizer abóbora que tirar as sementes, põe no sol pra elas desidratarem ou coloca dentro do forno pra dar uma torradinha nela, depois tira aquela casquinha dela. A tia come semente de abóbora.

(As) Eca.

(P) Não, num é eca. É bem gostoso.

(Ana) Tia, como é que nasce o coco?

(P) Como nasce o coco? Como é que nasce o coco?

(Wagner) O coco nasce do pé de coco, ué.

(P) No pé de coco, o que é que tem no pé de coco? Tem o caule, tem a raiz, tem as folhas, tem aquele cachinho que ela solta cheio de florezinhas que são polinizadas pelas abelhinhas. (Aula 6 em 25 de maio de 2016)

Antes de realizar a leitura em voz alta, a professora solicitou aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa do texto, permitindo um primeiro contato com esse material. A ampliação da utilização dos textos do livro didático enriquece o seu uso no ambiente escolar, como aponta Albuquerque e Coutinho (2006). As autoras afirmam que

O modo como a leitura será feita (se individual ou em grupo, de forma silenciosa ou em voz alta) deve variar em função do gênero, da finalidade, e do nível de leitura dos alunos. E as atividades de compreensão do texto devem envolver a exploração de diferentes estratégias de leitura (antecipação e levantamento de hipóteses, ativação de conhecimentos prévios, inferências, localização de informações, etc). (ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2006, p. 83)

No decorrer da leitura, a mestra também explorou os conhecimentos prévios dos alunos, estratégia esta que contribuiu para que eles estabelecessem relações entre o que já sabiam e o que estavam lendo (BRANDÃO, 2006). Além da interpretação mediada pela professora, os aprendizes também realizaram as atividades de compreensão. As questões propostas se limitavam à localização de informações no texto.

Com relação à utilização de livros paradidáticos, estes eram, em sua maioria, livros de literatura. A professora solicitava aos alunos que lessem nos momentos vagos na sala de aula, em casa e também incentivava a procurarem livros na biblioteca da escola. No primeiro caso, eram disponibilizados livros diversos em um tapete que ficava fixo abaixo do quadro. Para o segundo caso, os alunos tinham a oportunidade de levar livros da “biblioteca” da turma para casa e ficavam em média

uma semana com este livro. No caso do incentivo à utilização da biblioteca, a docente mostrava livros que estavam na biblioteca para despertar o interesse pela leitura. Esta iniciativa corrobora com o que Paiva e Rodrigues (2008) apresentam ao afirmarem que "... a leitura de livros de literatura pode também instituir novos modos de ler na escola. Por ser um objeto de fácil locomoção, o espaço em que acontece a leitura não precisa ser, necessariamente, a carteira da sala de aula" (PAIVA; RODRIGUES, 2008, p. 113). A seguir, nos deteremos nas alternativas didáticas e pedagógicas adotadas pela professora durante as observações.

3.2 Alternativas didáticas e pedagógicas empregadas nos momentos de leitura de textos

Em relação às alternativas didáticas e pedagógicas utilizadas nos momentos de leitura de textos, foi possível destacar quatro durante as observações. Os momentos em que a professora utilizou cada um destes aparece no quadro abaixo:

Quadro 2 – Alternativas didáticas e pedagógicas para o ensino da leitura

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Total
A professora lê para a turma		XXX	X	X	X	X	X	8
Leitura silenciosa		XX	X			X	X	5
Leitura em voz alta para a professora	X				X		X	3
Leitura em voz alta para a turma		X	X			X		3
Leitura coletiva			X	X	X	X		4

Conforme descrito no quadro 2, houve predominância da leitura realizada pela professora para a turma, totalizando oito momentos. A leitura que os alunos realizaram em voz alta para a professora e para a turma foram os momentos que menos ocorreram durante as observações, totalizando três cada um deles. Mas é importante destacar que, dos três momentos em que houve a leitura em voz alta para a turma, esta foi precedida da leitura silenciosa, o que conferiu maior segurança aos aprendizes. Por outro lado, dos três momentos em que houve a leitura em voz alta para a professora, somente uma vez esta foi precedida da leitura silenciosa. A

leitura coletiva com a professora e os alunos também ocorreu com menos frequência, totalizando quatro momentos.

Dentre os momentos em que a professora lia para os alunos, estes acompanhavam quando se tratava da leitura no livro didático e em cartilhas. Além desses materiais, a professora também realizou a leitura de livros literários, conforme explicitamos a seguir:

(P) *(a professora engrossa a voz para realizar a fala do sapo)* – Oi. Eu sou o sapo Bocarrão e como moscas. Disse o sapo Bocarrão espichando a língua comprida. Lá se foi o sapo dando seus pulinhos e de repente ele deu de cara com um passarinho azul.

– Oi. Eu sou o sapo Bocarrão e como moscas. E você amigo pássaro, come o quê?

(a professora afina a voz) – Como frutinhas crocantes e lesmas torcidas. *(risos dos alunos)* Respondeu ela fechando o bico pontudo. O sapo continuou dando seus pulinhos e de repente encontrou...

(As) Um rato!

(P) O rato castanho. Oi. Eu sou o sapo Bocarrão e como moscas. E você amigo rato, come o que?

(a docente faz uma voz estridente) Como castanhas crocantes e frutinhas com muito suco. Respondeu o rato balançando os seus bigodes.

(Luís) Faz de novo tia aquela vozinha.

(P) *(a professora ri)* – Como castanhas crocantes e frutinhas com muito suco.

(risos dos alunos)

(Ingrid) E queijo tia!

(P) Não, esse rato aqui é o ratino da floresta. Ele não come queijo, na floresta num tem queijo. Olha só, tá vendo a diferença? Na casa da gente tem queijo, na floresta tem?

(As) Não.

(P) Não... O sapo continuou pulando. De repente ele encontrou o crocodilo verde. E aí... Voltou lá e se apresentou, né? - Oi. Eu sou o sapo Bocarrão e como moscas. E você amigo crocodilo, come o quê?

(a professora faz uma voz assustadora) - Como sapo de boca bem grande.

(Pedro) Ih, ferrô.

(P) Ao dizer isso, o sapo Bocarrão parou de pegar moscas, arregalou os alhos, depois fez um biquinho. Encolheu a boca o máximo que pôde e respondeu.

- Ô, coisa muito difícil de se encontrar por aqui, num é mesmo? Depois de dizer isto, o sapo Bocarrão deu um salto no lago fazendo um grande splash.

(João) Que legal!

(Wagner) Eita poxa.

(P) Num é legal?

(Pedro) Faz isso de novo!

(P) Depois de dizer isso, o sapo Bocarrão deu um salto no lago fazendo um...

(As) Splash! (Aula 6 em 25 de maio de 2016)

Para realizar a leitura narrada, a professora se posicionou na frente da sala, visível a todos os alunos, que estavam sentados em seus lugares de costume. A docente segurou o livro direcionado para os estudantes para que pudessem ver as imagens. Em algumas ações, como o pulo do sapo, ela movimentava o livro imitando o pulo.

Com esta atividade de leitura, utilizando sonoplastia e movimentos, a professora mostrou aos alunos como se contava uma história. Abramovich (1993) afirma ser importante, ao ler um livro, entrar em contato com a música e com a sonoridade e captar o ritmo. A professora também demonstrava conhecer a história por estar com o livro sempre voltado aos alunos e não somente para si, outro aspecto também ressaltado pela mesma autora ao afirmar que "... quando se vai ler uma história – seja qual for – para a criança, não se pode fazer isso de qualquer jeito, pegando o primeiro volume que se vê na estante" (ABRAMOVICH, 1993, p. 20).

Através de situações de leitura concretas, a professora, ao ler para a turma, ensina atitudes e expressões de um leitor. Brandão (2006) afirma que "o professor assume um papel central, pois ele comunica os comportamentos típicos de um leitor, ensinando como se faz para ler" (BRANDÃO, 2006, p. 69). A docente realizou esse papel auxiliando os alunos a realizarem, além de uma entonação e sonoplastia, uma leitura fluente ao explicar "Olha aí a pontuação. No entanto... Uma pausa para respirar. Diferentemente dos animais, as plantas são capazes de produzir o próprio alimento" (Professora regente, aula 6 em 25 de maio de 2016). A seguir, nos deteremos nas estratégias de compreensão leitora.

3.3 Criação de estratégias de compreensão antes, durante e depois da leitura

No que diz respeito à criação de estratégias de compreensão da leitura, Solé (1998) sugere que sejam adotados procedimentos antes, durante e depois da leitura. Trabalhar estratégias nestes três momentos ajuda o professor a realizar um trabalho sistemático e a auxiliar os alunos a compreenderem o texto. Dessa forma, a

ocorrência da realização destes três momentos foram destacados no quadro a seguir:

Quadro 3 – Estratégias de compreensão da leitura

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Total
Antes		XXX	X					4
Durante	X	X	X			XX		5
Depois		XXX	X		X	X	X	7

No que se refere às estratégias de compreensão, podemos perceber que elas ocorreram com mais frequência depois da leitura, totalizando sete momentos. Em contrapartida, ocorreram apenas quatro vezes antes da leitura e em cinco momentos durante.

Sobre esse assunto, nos remetemos à pesquisa realizada por Brandão (2006), que observou o mesmo dado, ou seja, os professores preocupam-se mais em avaliar se os alunos compreenderam do que ensiná-los essa competência antes da leitura. A seguir, podemos observar um trecho em que a professora trabalhou a capacidade de compreensão dos alunos depois da leitura:

(P) Qual é o título aí?

(André) É receita.

(P) Só receita?

(As) Erre de receita.

(P) Isso, erre de receita. Vamos descobrir porque esse texto aí se chama erre de receita. Vamos ler. Eu vou fazer a leitura, vocês vão acompanhar aí. Na primeira linha. Pra fazer leitura agente precisa de concentração e atenção. Vamos lá: “Erre de receita. O rato fez macarrão com o cordão do seu sapato. Veio o sapo e pulou corda com o macarrão do rato. A minhoca fez um nó com a corda do sapo. Veio o avestruz. Depois veio o avestruz e papou tudo. Credo e cruz!”. Porque que esse texto se chama erre de receita?

(Pedro) Porque é a receita do rato.

(P) Receita do rato?

(André) É, e da minhoca.

(P) O que que o rato fez?

(As) Macarrão.

(P) Macarrão com o que?

(As) Com o cadarço.

(P) Porque erre de receita?

(João) Porque receita começa com erre!

(P) Porque receita começa com erre. E aqui é uma receita?

(As) É.

(P) Quais os ingredientes que o rato usou?

(As) O cordão do sapato.

(P) E o que ele fez?

(As) Fez o macarrão!

(P) Fez o macarrão. E tem como agente fazer isso de verdade?

(As) Não!

(P) Não, né? Ninguém vai comer cordão de sapato. Por mais temperadinho que esteja... Mas porque que a autora, quem é a autora desse texto?

(Ingrid) É Beatriz...

(P) Aonde que agente busca?

(Mateus) É Elsa Beatriz.

(P) Elsa Beatriz... Então olha só, a Elsa Beatriz quis fazer uma brincadeira com essa história. Nessa história tem um monte de palavrinha com a letra que agente tá estudando. Qual é a letra?

(As) Erre.

(Aula 2 em 25 de abril de 2016)

Podemos notar que a professora, após a leitura para os alunos, elaborava perguntas como uma estratégia para analisar se os alunos compreenderam aspectos do texto, tais como: o nome do(a) autor(a) e o título, informações que já aparecem prontas no texto. Porém, ela também procurava levar os alunos a refletirem sobre a resposta que outros estudantes deram, fazendo uma pergunta a partir da resposta do aluno em “(Pedro) Porque é a receita do rato.(P) Receita do rato?” (Aula 2 em 25 de abril de 2016). Sobre este ponto, Brandão (2006) afirma que

Nos momentos de interpretação de textos que aparecem nos livros didáticos ou nas rodas de leitura, a meta é, muitas vezes, apenas a de investigar se os alunos entenderam o que leram, verificando se todos respondem, de modo uniforme, às perguntas formuladas pelo livro ou pela professora, ou seja, não se abre espaço para uma real conversa e exploração do texto, refletindo-se e discutindo-se no grupo sobre as respostas às perguntas formuladas, sejam essas respostas esperadas ou não. (BRANDÃO, 2006, p. 63)

Posteriormente, abordaremos as atividades que priorizaram a leitura de palavras e frases.

3.4 Realização de leitura de palavras e frases

Quadro 4 – Leitura de palavras e frases

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Total
Palavras	X	XX	X	X	X		X	7
Frases		X		X	X		X	4

Conforme podemos observar no Quadro 4, ocorreu com maior predominância a leitura de palavras, totalizando sete momentos. Em contrapartida, a leitura de frases ocorreu apenas em quatro ocasiões. A leitura de palavras era solicitada com mais frequência quando a turma estava criando o texto coletivo em sala e quando os alunos liam em voz alta para a professora, como no trecho destacado a seguir

(Paulo) Nin...
 (P) Ninguém. Agora volta e lê de novo.
 (Paulo) Ninguém pros...
 (P) Ninguém...? Lê esse pedaço, só esse pedaço aqui... Como é que eu leio P R e o E?
 (Paulo) Pe
 (P) Prre, prrre
 (Paulo) Prre
 (P) Com o s?
 (Paulo) Pres-ta-va
 (P) volta, lê tudo.
 (Paulo) Presstava
 (P) Isso.
 (Paulo) A-te, tem-ção na, bor-bo-leta.
 (P) Agora volta e lê mais rápido.
 (Paulo) Ninguém prestava atenção na borboleta
 (P) liisso.
 (Paulo) Per-di-da. Pe,pe-di-da
 (P) Perdida.
 (Paulo) no, ma-i-o, me-i-o da poo-lu-i-ção
 (P) Agora volta esse pedaço todo.
 (Paulo) pe-perr-dida, perdida na, no me-e-io da pu-pu-pu,po-lu-i-ção
 (P) Agora volta e lê tudo.
 (Paulo) Nin-guém preste. Ninguém presta-va
 (P) Volta.
 (Paulo) Ninguém presta-va
 (P) Volta.
 (Paulo) Ninguém prestava atenção na bor-bo-leta per-dida no me-i-o da pu-ni-ção. Pu, pó-ni.
 (P) Calma, respira. Pó...
 (Paulo) lu-i-ção. Puluição.
 (P) Poluição. Agora volta rápido e bem bonito.
 (Paulo) A nem tia.
 (P) Sim. Treinar é assim. Vai.
 (Paulo) Ninguém press-ta-va a-ten-ção na borboleta per-dida no me-i-o da pó , pulu, po-lu-i-ção.
 (P) Treinar é assim. Agente lê um pedacinho e volta, lê um pedacinho e volta, que nem agente faz quando tá escrevendo. Isso é treinar. Mais um pedacinho.
 (Paulo) E-la
 (P) Volta.
 (Paulo) Ela não ti-na...
 (P) Aqui é Nhá

(Paulo) Ti-nha...
 (P) Gra, Gra
 (Paulo) Gra-ça. Graça.
 (P) Agora volta.
 (Paulo) E-la não pres-nha
 (P) Tinha.
 (Paulo) Tinha gra-gra-ça com tan-ta fo
 (P) Fu
 (Paulo) Fu-ma-ço, ça.

(Aula 5 em 13 de maio de 2016)

O PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) aponta atividades a serem realizadas no terceiro ano fundamentais para que os alunos se apropriem dos conhecimentos sobre as relações som-grafia. São elas

- 1) atividades envolvendo a sistematização das correspondências som-grafia;
 - 2) atividades envolvendo a consciência fonológica;
 - 3) atividades para desenvolver a fluência de leitura;
 - 4) atividades envolvendo leitura e produção de texto;
 - 5) atividades para o ensino da norma ortográfica.
- (BRASIL, 2015, p. 9)

Através da leitura de palavras, a professora trabalhava a relação som-grafia. Alguns alunos, mesmo estando no último ano do Bloco Inicial de Alfabetização, apresentavam dificuldades em identificar a pauta sonora da palavra. Daí a importância de desenvolver um trabalho de leitura das palavras, como aponta Albuquerque (2007)

Um trabalho sistemático de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética não pode ser feito apenas através da leitura e da produção de textos. É preciso o desenvolvimento de um ensino no nível da palavra, que leve o aluno a perceber que o que a escrita representa (nota no papel) é sua pauta sonora, e não o seu significado, e que o faz através da relação fonema/grafema. (ALBUQUERQUE, 2007, p. 20)

Mesmo que não explore rimas e aliterações ao trabalhar com as palavras, uma das atividades apontadas como imprescindíveis pela mesma autora, a professora regente levava os alunos a refletirem e a realizarem comparações quanto à quantidade de letras e sílabas entre palavras.

Buscamos apreender, também, se a professora articulava o trabalho de alfabetização com letramento. Vejamos o que foi constatado.

3.5 Articulação do trabalho de alfabetização e letramento

Como já enfatizado neste trabalho e apresentado por muitos autores (ALBUQUERQUE, 2006; KLEIMAN, 2006; MENDONÇA, 2007; SOARES, 2000; 1998), é importante desenvolver um trabalho de alfabetização junto a práticas de letramento para auxiliar o aluno a ler e escrever no contexto das práticas sociais. Portanto, registrar se a professora regente fazia a articulação entre alfabetização e letramento também foram alvos da observação e encontra-se apresentado a seguir.

Quadro 5 – Articulação entre alfabetização e letramento

Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Total
X	XXX	XX	X	XX	X	X	11

Notamos que, em todas as aulas, a professora realizou a articulação entre alfabetização e letramento ao menos uma vez. Assim, durante o trabalho com a leitura, procurava relacionar esta prática ao contexto social destes, suas implicações e práticas, como apresentado a seguir

(P) Vamos lá. Esse texto aí, ele tem português e matemática. Precisa a pessoa saber lê, quando olha assim de cara, quem já conhece número e letra, pra saber que aí tem matemática. Como é que eu sei que aí tem matemática?

(Ao) Porquê tem número.

(P) Isso. E porque que na receita tem números?

(Antônio) Por causa da quantidade.

(P) Pra gente saber a quantidade. Pra saber a quantidade de ovos, a quantidade de margarina, a quantidade de leite, a quantidade de açúcar...

(A) De farinha de trigo.

(P) De farinha de trigo... Os ingredientes que pega na receita. Agora vamos ver essa daí. Qual é o título dessa receita?

(As) Receita de paz!

(P) Receita de paz. Viram que os textos têm título? Texto tem título?

(As) Tem.

(P) O que é a paz?

(As) Ter paz.

(P) Mas o que é ter paz?

(Paula) Amor.

(P) É estar harmonia. Com os outros, com a família e principalmente conosco. Com a nossa mente, com o nosso coração. Uma pessoa que não está em paz dentro dela, que está desorganizada por dentro, ela vai ficar em paz nos outros lugares?

(As) Não.

(P) Então vamos lá. Quais os ingredientes que são necessários para que essa receita dê certo? Qual o primeiro ingrediente que tem aí?

(Paula) Um quilo...

(P) Mas aqui não tá escrito quilo. Como é que eu sei que aqui é um quilo?

(Pedro) Por causa do ká e do gê.

(P) Este ká e este gê é uma abreviatura. O que é uma abreviatura? O que quer dizer abreviar alguma coisa?

(Ao) Abrir alguma coisa.

(P) É encurtar. Abreviar significa encurtar. Esse ká e esse gê significa isso aqui ó. *(A professora escreve no quadro)*

(As) Quilograma.

(P) Ká e gê significa quilograma. E uma informaçãozinha importante: quando agente vai comprar alguma coisa por peso agente não pede quero duzentas gramas. Agente pede o gramo, então agente quer duzentos gramas. A grama é o mato que cresce lá no jardim. Então quando você vai lá na padaria com a mamãe que ele pede: Me dá duzentas gramas de mortadela. Então a mamãe tem que pedir duzentos, trezentos, meio quilo. Então aqui tá dizendo um quilo de quê?

(As) Respeito.

(P) Respeito e ética. O que é respeito?

(Ana) É respeitar os mais velhos.

(P) Mas o que é respeitar?

(As) Obedecer.

(Paulo) Não xingar.

(P) Respeito é tratar o outro do mesmo jeito que eu quero ser...?

(As) Tratado.

(P) Eu preciso conhecer a pessoa pra tratá-la com respeito?

(As) Não.

(P) Eu não preciso conhecer. Mas o jeito que eu quero ser tratado eu vou tratar. Isso é ser respeitoso. E ética? O que é a pessoa ter ética?

(André) É ser obediente.

(P) Será que é ser obediente? Ter ética é você não ficar falando ou fazendo coisas daquela pessoa. Se você sabe que alguma pessoa tá fazendo alguma coisa errada, eu não preciso ficar falando pra todo mundo que aquela pessoa está fazendo alguma coisa errada. Eu posso chegar até ela e chamar a atenção dela de uma maneira respeitosa e educada. *(A professora começa a dar exemplo com situações que já ocorreram em sala de aula)*. Se cada um cuidar da sua vida e procurar fazer o que é certo, tudo vai ficar muito melhor. Aqui foi um quilo e aqui é quinhentos. Quinhentos é metade de um quilo. Porque um quilo é mil. (...)O que é que tá dizendo que tem que fazer?

(Ingrid) Misturar...

(P) Misture todos os ingredientes aonde?

(As) Em seu coração.

(P) Em seu coração... Quê mais?

(As) Tempere...

(P) Tempere com tolerância e sirva a vontade. E o que é esse servir a vontade? O tanto que você...?

(As) Quiser!

(P) É fácil seguir essa receita?

(As) Não.

(P) Não, porque infelizmente muitas pessoas estão contaminadas só com coisas ruins. O coração está sujo. E esta sujeira são os maus pensamentos, os maus sentimentos, e as más ações. (Aula 2 em 25 de abril de 2016)

Na situação do trecho apresentado, a professora regente estava trabalhando um texto entregue num momento anterior para os alunos. Houve a leitura coletiva em que ela fez pausas para explicar o significado de palavras que apareceram durante o texto. Além de trabalhar as características que o gênero textual receita possui, tais como: quantidade de ingredientes e modo de preparo, a professora também levou os alunos a refletirem sobre o uso deste texto em seu dia a dia, além de explorar valores: como eles poderiam exercer a paz nos ambientes que convivem. Também utilizou exemplos que ocorreram em sala de aula para aproximar as definições dos alunos. Albuquerque, Leite e Souza (2006) contribuem para a compreensão da importância deste trabalho articulado ao afirmarem que

As práticas de leitura a serem desenvolvidas nas salas de aula precisam contemplar situações que possibilitem aos alunos a descoberta dos usos e funções da língua e o desenvolvimento da capacidade de reconhecer a diversidade de textos existentes em nossa sociedade.(ALBUQUERQUE, LEITE e SOUZA, 2006, p. 35)

Nesse trabalho com alfabetização e letramento, tentamos apreender, também, se ocorria articulação entre os eixos de leitura, compreensão e produção de textos.

3.6 Articulação dos eixos de leitura, compreensão e produção de textos

Quadro 6 – Articulação entre os eixos de leitura, compreensão e produção de textos

	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Total
Leitura e Compreensão	X					X	X	3
Leitura e Produção							X	1
Leitura, Compreensão e Produção					X			1

Podemos perceber que o trabalho articulando os três eixos acima apontado foi pouco realizado pela professora. Durante as aulas observadas, realizou, em mais momentos, o trabalho de forma isolada da leitura, compreensão e produção. A articulação entre leitura e compreensão ocorreu em um total de três momentos, enquanto leitura e produção e os três eixos foram trabalhados de forma articulada em apenas um momento durante as sete aulas observadas.

Nos momentos em que os alunos liam para a professora os livros de literatura que haviam levado para casa, por exemplo, ela apenas avaliava se eles estavam lendo de forma fluente. Em nenhuma ocasião observada, ela perguntou aos alunos se estes haviam compreendido o enredo da história, por exemplo.

No que diz respeito à produção de textos, em dois momentos a docente o fez de forma coletiva: um bilhete para as mães na comemoração de Dia das Mães e um pequeno texto a partir de uma sequência de imagens entregue pela professora. Apenas em uma das observações, realizou a leitura coletiva de um texto junto aos alunos, com a finalidade de verificar a compreensão deles e solicitou que escrevessem uma frase longa relacionada ao tema abordado.

Mesmo tendo ocorrido em poucos momentos, a professora não ordenou a atividade de cópia de um texto já pronto, mas solicitou e levou os alunos a criarem um texto novo a partir da compreensão de sequências de imagens e outro texto fonte. Ação importante, pois “os alunos precisam aprender que escrever um texto não é copiar outro texto” (LEAL;MELO, 2006, p. 51). Segundo as mesmas autoras, ler para escrever constitui um objetivo para a leitura que deve ser ensinado aos alunos.

Anunciamos, a seguir, nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que “compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas” (SOLÉ, 1998, p.18), o trabalho com a interpretação de textos possui um papel de destaque em sala de aula por parte do professor. Uma forma de auxiliar os alunos na sua formação de leitores capazes de compreender e fazer inferências do material que estão lendo é através de estratégias.

Auxiliar o leitor a compreender as informações contidas no texto também é um fator importante, pois “a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito” (SOLÉ, 1998, p. 23). As estratégias para auxiliar os alunos na interpretação do texto devem ocorrer antes, durante e depois da leitura, como apontam Solé (1998) e Brandão (2006). Utilizando-se desta estratégia e com perguntas mediadoras, o trabalho com a leitura apresenta efeitos positivos e auxilia o aluno a se envolver de forma significativa na leitura, ativando conhecimentos prévios das crianças.

Quanto à relação entre a compreensão do texto e os conhecimentos já presentes nos alunos, Solé afirma que “a interpretação que cada indivíduo constrói a partir da leitura de um texto não depende apenas do que foi escrito, mas também de outros fatores próprios do leitor, como conhecimento prévio, os objetivos e a motivação.” (SOLÉ, 1998,p.40). Brandão (2006) também acredita ser importante ativar os conhecimentos prévios dos alunos antes de iniciar a leitura, pois “irá gerar expectativas a respeito do texto, as quais terão um impacto na compreensão” (BRANDÃO, 2006, p. 66). Além desses aspectos apontados, foi possível perceber durante as observações que os alunos ampliavam os conhecimentos que já possuíam e tinham a oportunidade de entrar em contato com diferentes abordagens de um mesmo tema.

Uma estratégia também defendida por autores (SOLÉ, 1998; BRANDÃO, 2006; LEAL E MELO, 2006) como importante é a de definir objetivos para a leitura. Não cabe somente ao professor determinar o motivo pelo qual os alunos realizarão a leitura de um texto. As crianças devem aprender a definir para si próprias objetivos ao realizar leituras. E estas finalidades serão responsáveis pelos pontos que o leitor considera importante extrair do texto. Assim, para que o professor alcance diferentes objetivos didáticos, os professores devem considerar que

“partindo da concepção interacionista de leitura, concebemos que ler é uma atividade social e que, portanto, as estratégias cognitivas são adequadas aos propósitos de leitura, às finalidades que orientam nossa ação de ler” (LEAL E MELO, 2006, p. 41).

Nas observações, notamos que a professora regente apresenta preocupação em ajudar os alunos a alcançarem uma leitura fluente lendo para eles apontando as pausas e exclamações e também realizando intervenções necessárias quando os alunos que liam para ela. Quanto a isso, Brandão (2006) afirma ser importante que os professores demonstrem aos alunos como se lê.

Porém, o trabalho com a fluência da leitura deve estar atrelado ao de compreensão, como indica Solé (1998) ao afirmar que em momentos em que a preocupação da criança está mais voltada para oralizar corretamente, ela acaba não se preocupando em compreender o que lê. A mesma autora afirma que “Assumir o controle da própria leitura, regulá-la, implica ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê” (p.27).

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

É um pouco difícil pensar sobre perspectivas futuras. Uma coisa é certa: desejo continuar atuando como Pedagoga. A ideia de fazer outra graduação já está deixada de lado, pelo menos no momento.

A dúvida é em qual ramo da Pedagogia atuarei. Ainda não tive experiências em sala de aula, apenas de observação. Acho o trabalho de alfabetização lindo e incrível e pretendo vivenciar essa experiência algum dia de minha vida. Apresentar a riqueza dos livros para os alunos, em especial, os que possuem vulnerabilidade e pouco convívio com ele no ambiente cultural. Mostrar às crianças o prazer de ler e escrever histórias incríveis, criadas até mesmo por elas mesmas. Porém, também pretendo passear pelas diferentes turmas e trabalhar com alunos que possuem necessidades educacionais especiais, assim como com Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Vivenciar cada cantinho que a Pedagogia percorre no âmbito escolar é meu objetivo.

Porém, não pretendo estar limitada à sala de aula. Atuar em empresas exercendo o cargo de Pedagoga, trabalhando e conhecendo o processo de ensino e de aprendizagem, assim como as construções de relações em ambientes diferentes do escolar. Outra motivação, seria levar o curso, que é visto somente como um caminho à docência aos mais diversos âmbitos. Mostrar a importância da Pedagogia em qualquer ambiente que envolva o ensino e a aprendizagem, e não somente no escolar.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC. **O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 3: unidade 3**. Brasília, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_3_MIOLO.pdf

BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05. Brasília, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_5_19112015.pdf

CAVALCANTI, Marianne; MENDONÇA, Márcia ; SANTOS, Carmi Ferraz (Org.). **Diversidade textual : os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes (Org.). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 3.ed.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização**. UNICAMP, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MENDONÇA, Márcia; SANTOS, Carmi Ferraz (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de. **Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades**. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

SOUZA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Org.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993. 5.ed.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

APÊNDICES

Roteiro de observação

- 1) Materiais didáticos eleitos para a realização da atividade de leitura na sala de aula (livros didáticos, cartilhas, paradidáticos, etc).
- 2) Alternativas didáticas empregadas nos momentos de leitura de textos (a professora costuma ler para a turma, estimula a leitura individual, propicia momentos para a leitura silenciosa, realizada sistematicamente a leitura coletiva, entre outras possibilidades)
- 3) Ao realizar a leitura, a professora cria estratégias de compreensão antes, durante e depois dessa atividade?
- 4) A professora realiza leitura de palavras, frases?
- 5) Como a docente articulava o trabalho de alfabetização e letramento na sala de aula?
- 6) A professora articulava os eixos de leitura, compreensão e produção de textos? De que forma?