

## LEITURA NAS SÉRIES INICIAIS: UMA PROPOSTA PARA A COMPREENSÃO LEITORA

Rosiane Maria da Silva Coelho<sup>1</sup>  
Jarliso da Silva Almeida<sup>2</sup>

*Resumo:* Ler é possível e imprescindível na escola. Porém para que a leitura se realize significativamente é fundamental a utilização de metodologias adequadas à realidade e às necessidades do educando. Este trabalho demonstra uma experiência na mediação com a leitura, em uma turma de 3º ano, das séries iniciais, do Ensino Fundamental. Em relação à abordagem é qualitativa. Para atingir esse propósito a partir de uma pesquisa-ação na qual foi utilizada a observação participante, em uma Escola da Rede Pública, situada na zona rural, do Município de Alenquer (PA). O objetivo central desta pesquisa é verificar a partir do desenvolvimento de atividades de leitura, com a utilização de estratégias leitoras, as prováveis contribuições na compreensão de textos lidos pelos alunos. Para tanto, realizou-se uma pesquisa-ação através de observação participante. A análise demonstrou ampliação nas habilidades leitoras das crianças-participes do projeto. Além de desenvolvimentos de habilidades socioemocionais, isso devido ao

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil; Mestra em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Oeste do Pará; Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará; Docência Superior e Tutoria em Educação a distância; Professora de Língua Portuguesa da Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará (EETEPA) Santarém. Endereço eletrônico: rosiane.coelho@escola.seduc.pa.gov.br.

<sup>2</sup> Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional: Educação a distância 4, o pela FAEL. Graduado em Letras pela Faculdade de Itaituba; Pedagogia pela FAEL. Atualmente é professor de Língua Portuguesa na rede estadual e municipal de Itaituba. Docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia do UNIPLAN — Unidade Itaituba. Endereço eletrônico: jarlisoalmeida@gmail.com.

maior envolvimento e participação ativa nas atividades promovidas.

*Palavras-Chave:* Ensino. Leitura. Estratégias leitoras.

## **READING IN THE INITIAL SERIES: A PROPOSAL FOR READING UNDERSTANDING**

*Abstract:* Reading is possible and essential at school. However, for the reading to be carried out significantly, it is essential to use methodologies appropriate to the reality and needs of the student. This work demonstrates an experience in mediation with reading, in a 3rd year class, from the initial series of Elementary School. Regarding the approach, it is qualitative. To achieve this purpose from an action research in which participant observation was used, in a Public School, located in the rural area, in the Municipality of Alenquer (PA). The main objective of this research is to verify, from the development of reading activities, with the use of reading strategies, the probable contributions in the comprehension of texts read by the students. Therefore, an action research was carried out through participant observation. The analysis showed an increase in the reading skills of the children who participated in the project. In addition to the development of socio-emotional skills, this is due to greater involvement and active participation in the activities promoted.

*Keywords:* Teaching. Reading. Reader strategies.

### **Introdução**

Um, entre vários problemas, na educação brasileira, diz respeito à dificuldade na compreensão de textos apresentada por alunos da educação infantil até o ensino superior. Esse fato é possível de ser comprovado, sobretudo, tendo

como base os resultados negativos em avaliações externas — (SAEB, PISA, ENEM, ENADE entre outros) nacionais e internacionais — realizadas nos quatro cantos do nosso país. Não menos grave é saber que, no Brasil, ainda há 11 milhões de analfabetos. Tudo isso indica que não estamos tendo sucesso no ensino de leitura. Daí a relevância dessa pesquisa em apresentar um Projeto Didático de Leitura: "*Frutas pra que te quero?*" — sobre o tema alimentação saudável que visa potencializar as habilidades leitoras dos educandos. Para tanto, utilizamos algumas estratégias de leitura, a saber: levantamento de conhecimentos prévios, construção e verificação de hipóteses, inferências e resumo do texto. Ou seja, a nossa proposta didática prima por um ensino de leitura não somente *para* a escola, mas *para a vida*, isto é, aprender a ler não apenas para decifrar o código escrito e nem tão pouco para responder atividades preconcebidas, como ocorre na maioria das escolas brasileiras. No entanto, para interagir em qualquer contexto social e, sobretudo, entender as relações do/no mundo, como postula Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto (FREIRE, 1989, p. 11-12).

Ler é um direito fundamental a todos os estudantes que ingressam na comunidade escolar. À escola pública (instituição do Estado) cabe o dever de garantir o acesso e o ensino à leitura; logo, não viabilizar alternativas didáticas para sanar, ou mesmo, minimizar as dificuldades leitoras encontradas pelos educandos, pode significar (e significa!) a exclusão, de meninos e meninas, sobretudo, da classe menos favorecidas, em participar de uma sociedade cada vez mais imersa em textos dos mais variados gêneros.

Assim, inicialmente apresentamos a fundamentação teórica da nossa proposta didática. Em seguida, na seção *"Conhecer as concepções de linguagem é preciso"*, abordamos as diferentes formas de conceber a linguagem, pois essas conceituações estão intimamente ligadas à prática do professor na sala de aula. Já em *"Afinal qual a concepção de leitura fundamenta a nossa proposta?"*, informamos o conceito de leitura que defendemos em nossas ações pedagógicas. Na seção *"As estratégias de leitura em foco"* colocamos em evidência, de forma sucinta, o conceito desses procedimentos na compreensão do texto. Em *"Letramento"* apresentamos a definição bem como a importância das práticas sociais na formação do leitor. Depois, divulgamos a sistematização da proposta de intervenção para o ensino de leitura. E, por último, analisamos a partir do desenvolvimento das atividades de leitura realizadas, em sala de aula, as contribuições das estratégias metacognitivas para a ampliação da competência leitora dos educandos da 3ª série do Ensino Fundamental. E por último, as considerações finais em relação às atividades de leitura realizadas e suas contribuições.

## **Fundamentação Teórica**

Centrar o foco de atenção apenas em uma das etapas da leitura, isto é, na decodificação, não colabora, para ampliar as habilidades leitoras dos educandos. Porque, não basta somente limitar a ação didática a mera repetição de sílabas para formar palavras fora de um determinado contexto histórico-social. E nem tão pouco, memorizar letras isoladamente e repeti-las fonética e graficamente. Contudo, não se pode esquecer, conforme Solé (1988, p. 52) "ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar." Como uma etapa importante, no processo de leitura, a decodificação é necessária, no entanto, é preciso ir além e levar o aluno-leitor à compreensão do texto. Por isso, de acordo com Solé "para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e

aprender as distintas estratégias que levam à compreensão.” (SOLÉ, 1998, p. 24). Disso deriva a importância em utilizar uma metodologia ativa, abrangente e multidisciplinar, no ensino da leitura, nas séries iniciais, no caso, um projeto didático sobre alimentação saudável que inclui atividades direcionadas a ensinar a compreensão leitora mediante o uso de estratégias metacognitivas de leitura.

O educando, na verdade, precisa sair da escola lendo e compreendendo vários tipos de texto, ao final dos nove anos, do ensino fundamental. Para isso, é relevante que aconteçam mudanças, no sistema de ensino, mas também nas metodologias utilizadas pelo docente na mediação com a leitura. É preciso, aliás, que a leitura seja objeto de ensino. E não seja restrita a repetições oralizadas de letras ou sílabas, ou ainda cópia fiel do texto, como infelizmente, vem ocorrendo desde a época do ensino jesuítico em nosso país. Por outro lado, sabemos dos diversos desafios enfrentados pelo professor, como por exemplo: as péssimas condições de trabalho, o excesso de carga horária, e, principalmente, sobre as limitações na formação inicial e contínua do educador. Concordamos, inclusive com as postulações de Lerner (2002, p. 33 *grifo nosso*):

Reconhecer que a capacitação não é condição suficiente para a mudança na proposta didática porque esta não depende só das vontades individuais dos professores — por melhor capacitados que eles estejam — , significa aceitar que, *além de continuar com os esforços de capacitação*, será necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita (sem correr o risco de caírem posteriormente no analfabetismo funcional).

No entanto, se o intento é formar leitores proficientes capazes de ler os mais diversos textos, ultrapassando as formações superficiais, faz-se urgente reconstruir metodolo-

gias descontextualizadas, simplistas e mecânicas em relação ao ato de ler na escola. Mas como isso é possível? Investindo, primeiramente na autoformação, porque como sujeitos, necessitamos constantemente pensar e indagar nossas práticas, conforme nos ressalta, Freire (1998): “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Contudo, essa autoformação só fará sentido, se almejarmos formar um sujeito-leitor-crítico. Na verdade, como bem afirmam Moura e Martins (2012, p. 90):

Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre informações ausentes no texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto.

É preciso, portanto, que o docente a partir da autorreflexão de sua prática, busque e /ou construa alternativas didáticas para um ensino de leitura mais efetivo, isto é, que possa alargar as competências leitoras dos estudantes. Neste sentido, é fundamental embasarmos a nossa proposta numa concepção que se afaste do tradicionalismo, ou seja, que considere vários elementos, no ato da leitura, até, porque cada texto tem um determinado propósito, um suporte, um público alvo e uma organização espacial no papel e, agora, também nas telas do computador ou do celular. Dessa forma, é fundamental uma prática interventiva que leve o estudante a perceber pistas verbais, não verbais e discursivas presentes no texto. É salutar, portanto, deixarmos claro as concepções de linguagem e de leitura que sustentam teoricamente a nossa proposta de intervenção com a leitura. É o que explicaremos no tópico a seguir.

## Conhecer as concepções de linguagem é preciso

Antes de expor sobre as acepções de leitura é importante abordar a respeito das concepções de linguagem, pois elas estão estritamente relacionadas à metodologia utilizadas, em sala de aula, pelo docente, inclusive algumas delas vem se perpetuando e cristalizando, nas práticas de muitos professores, no ensino de língua. Desse modo, conhecê-las é, provavelmente, um meio para o rompimento com um ensino mecanicista de leitura no cenário escolar brasileiro.

Há três concepções de linguagem que serão expostas, neste estudo, a saber: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

A primeira acepção, isto é, a linguagem como expressão do pensamento não leva em consideração o contexto situacional em que acontece a interação comunicativa. Travaglia (2009, p. 21) afirma, inclusive que “para essa concepção as pessoas não se expressão bem porque não pensam”. Ou seja, coloca-se que há regras para o “bem comunicar-se”, pois o homem precisa organizar de forma articulada e lógica o seu pensamento por meio da linguagem.

Já a segunda concepção relaciona-se à teoria da comunicação em que a língua é concebida como código, isto é, ela é capaz de repassar uma mensagem de um emissor a um receptor sem levar em consideração outros fatores.

Na terceira concepção de linguagem como forma de interação, o sujeito-falante usa a língua para realizar ações, isto é, agir e reagir a partir dos lugares sociais que ocupa na interação com outro(s) interlocutor(es), levando em consideração o contexto sócio-histórico e ideológico. A seguir, apresentamos a concepção de leitura que embasa a nossa proposta para o ensino de leitura.

## **Afinal qual a concepção de leitura fundamenta a nossa proposta?**

Antes da criação da escola, como instituição formal de ensino, já se pesquisava sobre como ensinar a ler e escrever, ou seja, como acontece o processo de aquisição da língua (oral e escrita), assim percebe-se que essa investigação científica vem dos tempos mais remotos aos dias atuais, pois vários estudos foram sendo desenvolvidos ao longo do tempo e, em alguns países considerados desenvolvidos, ocorreram importantes mudanças na prática docente diretamente relacionadas às transformações ocorridas no contexto histórico-social. Aqui, no Brasil, as práticas para a formação leitora, além de acontecerem tardiamente, aparecem, na maioria das salas de aulas, estagnadas, apesar das inúmeras pesquisas avançadas sobre a leitura em nosso país.

Ao fazermos um breve retorno cronológico, para averiguarmos os conceitos e as práticas de leitura, percebemos a existência de diferentes concepções que vão desde a decifração do código alfabético aos processos de interação do leitor com o texto. Como já mencionado, é possível perceber que os conhecimentos teóricos sobre o ato de ler avançaram, no entanto, a maneira de fazer a medição entre texto e leitor, na sala de aula, continua arraigada em concepções anacrônicas e tradicionais. Em se tratando das séries iniciais, continua-se, na maioria das escolas, a ensinar somente o reconhecimento gráfico das letras, bem como direcionar o ensino à estrutura fonética das sílabas, dissociado das práticas sociais. É interessante notar que esses métodos vêm sendo utilizado há muito tempo, isto é, desde o final do século XIX e sem sucesso na aprendizagem dos alunos, porque continuam com sérias dificuldades de entendimento de textos.

O ato de ler não é simples e nem tão pouco fácil. É realmente, ao contrário, uma atividade abrangente e comple-

xa. E, em decorrência disso, vários pesquisadores e estudiosos de diferentes áreas (Psicologia, Sociologia, Linguística, entre outras) veem se debruçando, ao longo do tempo, a investigar e a estudar a leitura que ainda constitui um amplo campo de pesquisa. E, a falta de diálogo, geralmente, entre essas áreas acaba por dificultar a compreensão tanto da concepção de leitura quanto ao modo de agir, pedagogicamente, em relação à mediação com o texto no cenário escolar.

As atividades que compõem a proposta didática aqui apresentada para ensinar à compreensão leitora é ancorado na concepção de leitura como processo de interação entre autor-texto-leitor, em que se leva em consideração aspectos cognitivos, textuais, linguísticos, multimodais e discursivos na construção de sentido do texto. Para tanto, os estudantes precisam fazer uso de diferentes estratégias, tais como: o conhecimento prévio, a construção de hipóteses, as predições do estudante na busca para a compreensão do texto; além de levar em consideração aspectos sociais envolvidos na leitura. Ou seja, é uma proposta de ensino centrada num conjunto de estratégias que visam ampliar a proficiência leitora dos estudantes atentando aos diversos aspectos do texto para compreendê-lo. Por isso, a importância de mencionarmos no tópico seguinte sobre as estratégias leitoras.

### **As estratégias de leitura em foco**

Aprender a ler as letras é o foco do ensino, sobretudo na etapa destinada à alfabetização — aliás ensinar a ler e escrever são os focos centrais. Destaca-se, que apesar das transformações ocorridas nas concepções de leitura, ao longo do tempo, o ato de ler, nas séries iniciais, ainda permanece quase inalterado, em grande parte das escolas brasileiras, isto é, o estudante ainda se limita a juntar sílabas para formar palavras e depois frases simples. Na verdade, o método fônico é, ainda, predominante. Mas, a leitura é um processo mais

complexo e envolve diferentes habilidades por parte do leitor que precisa de orientação para aprendê-las. Dessa forma, o docente precisa conhecer e utilizar estratégias leitoras, no ensino de leitura, ou seja, o aluno necessita aprender a usar procedimentos para ler e compreender textos na escola e fora dela.

Diferentemente, do que ocorre, em grande parte, das salas de aulas brasileiras, levando em consideração a leitura como prática social, o professor precisa ampliar as ações atentando para os aspectos: cognitivos, sociais, pragmáticos, linguístico, multimodais e discursivos para tratar a leitura como objeto de ensino, portanto, precisa ensinar estratégias para que o estudante possa utilizá-las no ato da leitura. Mas transformar a prática é difícil. Porém, não é impossível. Neste sentido, o pensamento de Paulo Freire (198, p. 16) é válido: “como educador é preciso estarmos em constante busca”. Ou seja, em constante aprendizado seja em cursos de formação, seja no compartilhar de saberes com seus colegas de profissão, seja em comunidades colaborativas de aprendizagens docentes.

Assim, as estratégias leitoras devem ocupar lugar central no ensino e na aprendizagem da leitura, para que o estudante gradativamente, com a mediação do professor, possa utilizar diferentes procedimentos ao ler um determinado texto e ganhe, assim, autonomia no processo de aquisição da língua escrita e, conseqüentemente, da leitura. Mas afinal o que são estratégias de leitura?

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia

sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2002, p. 49, grifos da autora).

Como bem definiu Kleiman (2002, p. 49) as estratégias são procedimentos que o leitor utiliza para compreender o texto. Elas podem ser classificadas em: COGNITIVAS e METACOGNITIVAS. As primeiras são operações inconscientes realizadas pelo leitor para atingir determinados objetivos da leitura. Já nas segundas o leitor tem consciência, controle sobre o texto que lê.

As estratégias podem ser procedimentos importantes para o trabalho com a leitura de forma mais abrangente e contextualizada, porque levam em consideração diferentes habilidades ao utilizá-las na compreensão do texto. Em decorrência das exigências postas na sociedade moderna, saber ler, compreender e interpretar, são ações necessárias também para oportunizar o letramento dos estudantes. Por isso, no próximo tópico discutiremos sobre a leitura e o letramento.

## **Letramento**

É fato que a sala de aula, é um espaço de promoção das capacidades inerentes da alfabetização como a leitura e a escrita, mas também pode ser espaço de domínio de conhecimentos e atitudes envolvidas nos diversos usos sociais.

A alfabetização e o letramento nas séries iniciais, são processos de aprendizagens da língua escrita, porém com diferenças, a alfabetização é a aquisição de mecanismos que ajudam as crianças para que consigam transformar os sons da fala(fonemas) em letras(grafemas), enquanto que o letramento vai mais além, ele faz com que a criança utilize esse instrumento para compreender, produzir textos, ou seja: o letramento é inserção da criança no universo social e cultural,

daí a importância do letramento e alfabetização estarem sempre juntos na aprendizagem da leitura.

Por isso é fundamental que a criança tenha contato com diferentes atividades e sempre a partir de textos. Para as autoras, Castanheira e Maciel (2009, p. 31):

o modo como professor conduz o seu trabalho é crucial para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever em diferentes situações sociais.

Conforme notou-se para os autores, é importante perceber a sala de aula como o espaço que possa promover tanto o domínio de capacidades específicas da alfabetização, quanto o domínio de conhecimentos e atitudes que são fundamentais que são envolvidas nos diversos usos sociais de leitura e escrita.

E assim é necessário ampliar o universo do aluno e estar ultrapassando certos aspectos como: brincadeiras, jogos e entretenimentos para que os textos se tornem instrumentos de reflexão sobre aspectos relacionados a sua vida cotidiana.

Então, à medida que o aluno vai se familiarizando com as características dos textos escritos, ele vai adquirindo experiências com textos variados de tal forma que vão aprendendo as características diferenciais. Nesse contexto, é importante que as habilidades de leitura possam ser exercitadas em todas as suas formas, sobre esse tema Colomer e Campos (2002, p. 68), mencionam:

A escola tratou a leitura como se fosse uma capacidade para ser utilizada sempre da mesma forma e não inclui na aprendizagem a consideração de que as habilidades necessárias para proceder eficazmente em questões como buscar uma informação em uma enciclopédia, ler em uma

solicitação ou mergulhar em um romance devem ser exercitados a partir de indícios textuais [...].

Mas sabemos que nos dias atuais as escolas vêm aos poucos mudando suas práticas, percebe-se o foco na aprendizagem significativa dos saberes transmitidos, que permite que a partir desse avanço o professor possa planejar o ensino da leitura como uma ajuda mais real e efetiva para os seus alunos, ou seja, abordagem de conteúdos que farão grandes diferenças para a vida desse aluno, como foi o caso das atividades vivenciadas no decorrer do projeto de leitura.

O uso significativo da leitura e da escrita, na Escola, deve ser motivador e contribuir para estimular a criança a ler e escrever. Para Solé (1998) quando se fala de contexto motivador referimos prioritariamente a existência de materiais e livros adequados e temas que irão contribuir para uma aprendizagem que trará benefícios futuros para a vida do aluno fora da Escola, em outros ambientes, pode-se incluir também nesse processo o trabalho com projetos de leituras com textos e temas variados e de grande relevância para além dos muros da escola. No próximo tópico, apresentamos as atividades de leitura do projeto desenvolvido com os alunos durante o período de estágio.

## **Metodologia**

Nesse artigo, o nosso objeto de estudo foca nas estratégias de leitura utilizadas para ampliar o entendimento do texto. A pesquisa foi realizada com uma turma de 3º ano, das séries iniciais, do fundamental, de uma escola rural, no município de Alenquer — Pará. A nossa questão-problema esteve relacionada à seguinte pergunta: como ensinar leitura com procedimentos que possam ampliar a compreensão dos textos lidos por alunos das séries iniciais? Para responder o problema de pesquisa, realizamos uma pesquisa-ação, porque nossa intenção era uma maior aproximação com os envolvi-

dos nesta investigação, além de maior aprofundamento sobre o tema em voga.

### **projeto didático: Fruta pra quê te quero?** **Considerações preliminares**

Por termos a leitura como prática social, desenvolvemos um projeto didático para o ensino de leitura com a utilização de algumas estratégias propostas por Solé (1998), Kleiman (2004), Koch (2011). O tema central da nossa proposta surgiu, durante o estágio de observação na escola, mais precisamente, no intervalo para o lanche, momento em que muitos alunos recusavam a merenda escolar e compravam salgadinhos, fatias de bolo, sucos artificiais de vendedores ambulantes em frente à escola. A partir dessa problemática surgiu o *Projeto "Fruta pra quê te quero?"*. As atividades foram experienciadas nas aulas de regência do estágio supervisionado, porque acreditamos que teoria e prática são complementares, logo devem caminhar juntas.

Optamos, assim por trabalhar com projeto, porque é uma metodologia ativa alinhada aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que o estudante constrói suas aprendizagens com seus pares numa relação interativa, dinâmica e dialógica, ou seja, o estudante é protagonista de suas aprendizagens e também colabora com a aprendizagem do(s) outro(s) colega(s).

É oportuno ressaltar que não temos a pretensão de anular a prática da professora observada, nem tão pouco apresentar uma "receita didática", porém almejamos contribuir para reflexões a partir das atividades desenvolvidas, em sala de aula, afim de colaborar teoricamente com alternativa para um ensino de leitura menos tradicional e mais significativo.

## O Cenário da pesquisa e particularidades

Na zona rural do estado do Pará, mais precisamente, numa comunidade a 60 km da cidade de Alenquer, fica situada a Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (por solicitação da gestora escolar, não divulgaremos o nome da escola) onde realizamos a pesquisa que atende cerca de 406 alunos, organizados nos turnos da manhã e da tarde. É uma escola rural, que apresenta uma estrutura física razoável. A maioria dos estudantes pertence a outras comunidades próximas, inclusive, há condução escolar terrestre para realizar o transporte dos estudantes.

### A turma

Foi em decorrência de algumas limitações observadas na prática intervencionista da professora em relação à leitura que escolhemos a turma do 3º ano. Os alunos copiavam muito do quadro, mas alguns não sabiam o que estavam a copiar e, no momento destinado à leitura, as crianças pouco interagiam, ouviam a leitura em voz alta feita pela professora e depois resolviam as atividades no livro didático.

A maior parte dos estudantes mora em comunidades próximas à escola. As crianças têm entre 8 e 9 anos, mas há uma exceção, isto é, um aluno com 10 anos que é repetente. As crianças são oriundas de famílias que vivem da agricultura. Utilizam o ônibus escolar para o deslocamento de suas residências à escola. Na turma há equilíbrio em relação à quantidade de alunos, pois 12 são do sexo feminino e 10 do masculino, totalizando 22 educandos. Grande parte dos alunos é tímida. Ou seja, as crianças mais escutavam que falavam. Também se mostraram muito disciplinadas.

Em relação à interação, na classe, os estudantes mostraram pouca integração, contudo quando tinham dúvidas, preferiam perguntar para o colega a interagir com a docente. Na verdade, um aluno, de 10 anos, repetente que lia com maior fluência, ajudava a todos, porque terminava rapidamente as atividades propostas e, por isso, era escolhido como o ajudante da professora.

### Gráfico Sintético do Percurso Geral das Atividades do Projeto

A seguir, apresentamos o gráfico ilustrativo do passo a passo das atividades desenvolvidas ao longo do projeto. Resaltamos que para a construção desse artigo, fizemos um recorte, isto é, o momento de realização das atividades de leitura, isto é, no 3º momento (aparece destacado de vermelho no gráfico.).

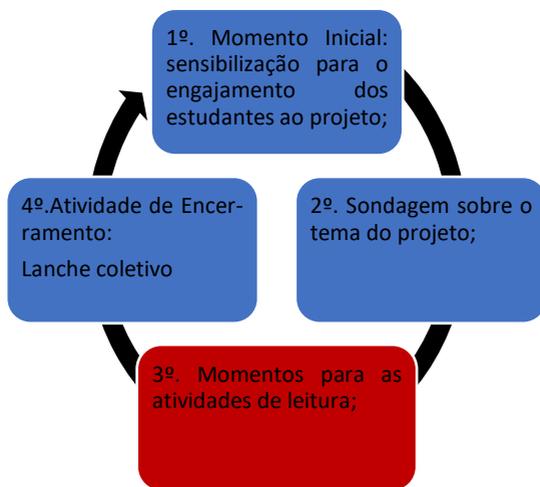


Gráfico Demonstrativo do Percurso do Projeto — criação dos próprios autores.

## Quadro — síntese das estratégias utilizadas na atividade de leitura

As informações apresentadas, no quadro, fazem parte do momento destinado ao desenvolvimento das atividades de leitura. Destacamos que, em virtude da extensão do artigo, focaremos apenas em uma das atividades de leitura experienciadas ao longo do projeto. Trata-se da atividade com o poema “Baile das frutas”, de Jaime Resende Marquito. No quadro abaixo, detalhamos os três momentos da mediação bem como as estratégias utilizadas no ato da leitura do poema. Ratificamos, portanto, o que diz Solé, isto é, que as estratégias de leitura podem ser utilizadas: *antes*, *durante* e *após* a leitura.

Quadro demonstrativo das etapas de mediação da leitura do poema com os alunos — Criação dos próprios autores.

PRÉ-LEITURA ANTES	LEITURA DURANTE	PÓS-LEITURA DEPOIS
Apresentação dos objetivos da leitura;	Ler silenciosamente poema;	Confirmação ou Negação das hipóteses;
Predição: ativação dos conhecimentos prévios a partir do título do texto;	Localizar palavras desconhecidas no poema; Destacar informações relevantes no texto; Verificação de informações no texto;	Resumo oral do texto — na roda de conversa. Discussão coletiva.

Construção de hipóteses.	Ratificação e/ou reconstrução de hipóteses.	Resumo oral do texto — na roda de conversa.
--------------------------	---	---

## **Reflexões sobre o ensino de leitura, na sala de aula, com a utilização das estratégias leitoras metacognitivas**

Nossa análise e discussão partem das observações e intervenções vivenciadas durante as aulas práticas da disciplina de Estágio Supervisionado. A nossa abordagem para o ensino de leitura, ancora-se nas estratégias metacognitivas postuladas por Solé, segundo a qual “para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão” (SOLÉ, 1998, p. 24). É preciso destacar que a leitura está relacionada às práticas sociais dos estudantes, pois sabemos da importância dela em todas as esferas sociais, aliás sabemos que a leitura faz parte de um processo bem mais amplo, isto é, o letramento. Por isso, o trabalho com a leitura se deu a partir de textos relacionados à alimentação saudável.

As atividades desenvolvidas aconteceram durante as aulas de linguagem no 3º ano do Ensino Fundamental. Importa informar que não faremos explanação e nem análise de todas as etapas do projeto, porque nosso foco principal restringiu-se ao terceiro momento, ou seja, etapa em que ocorreram as atividades a partir da leitura do poema “Baile das frutas”, de Jaime Resende Marquito. Além disso, esse texto trata-se de um artigo científico e possui limite em relação à sua extensão. Contudo, o projeto aparece na íntegra descrito nos apêndices.

Iniciamos as atividades organizando os estudantes num semicírculo para haver maior interação entre eles, porque assim como Vygotsky, cremos no desenvolvimento da criança a partir das interações sociais, no caso em tela, entre

aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno. As crianças bem como a professora estranharam a forma, disposição, das cadeiras, na sala de aula, porque costumavam sentar enfileirados.

Começamos compartilhando com as crianças o objetivo da leitura, ou seja, informamos que iríamos ler um poema para aprender coisas novas. Na primeira atividade, utilizamos a estratégia metacognitiva para levantar os conhecimentos prévios das crianças, isto é, a partir do título do poema, no caso, “Baile das frutas”, perguntamos sobre o que trataria o texto, ativamos dessa forma os conhecimentos de mundo dos pequenos, ou seja, conhecimentos relacionados às suas experiências culturais e sociais. Grande parte da turminha permaneceu em silêncio. Dos poucos alunos que arriscaram a responder, dois mencionaram somente nomes de frutas que tinham em suas comunidades. Para instigá-los, a ampliar suas respostas, fizemos outras indagações envolvendo uma pista linguística, isto é, a palavra baile. Foi então que um aluno comentou que o texto falaria sobre uma festa onde seriam distribuídos vários tipos de frutas igual acontecia na comunidade onde ele morava. Muito importante, conforme Kleiman, ativar o conhecimento dos alunos relacionados a suas vivências para a construção do sentido do texto. É, na verdade, uma forma do leitor elaborar hipóteses para o monitoramento da sua compreensão do texto.

Também solicitamos que fizessem uma questão para ser respondida após a leitura. Um aluno construiu a seguinte questão: “o que vai ter nesse baile?” Outra criança pediu para fazer um desenho sobre o poema.

Anotadas as hipóteses a partir do título do poema, na lousa, organizamos as crianças em pares, em níveis diferentes (um com domínio maior da leitura e o outro com algumas dificuldades), para que houvesse colaboração ativa entre os pares, trabalhamos levando em consideração as ideias de

Vygotsky, em relação, à zona de desenvolvimento proximal. Distribuimos a cópia do texto às crianças e solicitamos que fizessem, primeiramente, a leitura silenciosa. Notamos que as duplas funcionaram bem, porque houve interação e ajuda mútua entre os alunos.

Em seguida, partimos para a leitura colaborativa, foi necessário indicar os alunos a fazer a leitura, porque não se voluntariaram a ler. No início, os estudantes falaram baixo e poucos arriscavam dar uma resposta. Contudo, ao longo das demais atividades, foram perdendo o medo, a vergonha e sentiram-se mais confiantes em opinar sobre o texto.

Lemos a primeira estrofe, perguntamos se já era possível responder sobre o que aconteceria na festa. Uma estudante falou que era um texto de faz de conta, porque as frutas dançavam. Os demais colegas concordaram com ela. Essa pausa para questionamentos é muito importante na construção de hipóteses, porque ao longo da leitura, as crianças foram alterando e reelaborando novas hipóteses, isto é, fazendo uso de estratégias para construir sentido ao texto. Ainda sobre essa parte do poema, muitos alunos não sabiam o sentido da palavra “pomar”. Foram estimulados a tentar entender o sentido da palavra pelo contexto do poema. Próximo ao final da leitura, uma aluna conseguiu e falou em alto e bom tom: “é um lugar onde tem pé de um monte de fruta, tia”.

Uma estrofe que chamou bastante a atenção dos alunos falava da tristeza da laranja, porque o par dela estava dançando com outra fruta. Nesse momento, houve bastante falatório, porque uns diziam para a laranja dançar sozinha, outros que ela fosse embora do baile e ainda havia aqueles que a mandavam levantar e sair procurando um par. Esse diálogo entre leitor e texto é de extrema importância para a compreensão do poema e reforça a concepção de texto de Soares (2020, p. 204): “O texto é o lugar dessa interação —

*inter-ação — ação entre quem produz o texto e quem lê o texto” (grifo da autora)*

Na penúltima estrofe foram questionados sobre uma voz que aparece no texto:

“O baile ia noite adentro,  
Atravessando a madrugada,  
Quando se ouviu uma voz:  
“Vamos todos dançar e aproveitar”

Perguntamos de quem era aquela voz? A primeira aluna afirmou que era de qualquer fruta, menos da laranja. “Porque ela tá triste, tia”. Importa informar que através dessa questão estávamos, durante a leitura, trabalhando com inferências, isto é, com uma informação que não estava explícita no texto. Foi interessante notar o envolvimento das crianças durante o debate. Eles acabaram usando outra estratégia para informar de quem era a voz, ou seja, reliam o texto para confirmar as respostas apresentadas pelos colegas, utilizavam, assim, a estratégia de verificação. Um estudante afirmou que aquela voz era da laranja que cansou de ficar olhando o seu par dançando com outra e foi se divertir. Afirmamos que a voz poderia ser de qualquer fruta que estivesse na festa, inclusive da laranja.

Após o término da leitura, utilizamos duas estratégias concomitantemente, ou seja, retornamos com as hipóteses iniciais sobre o poema e solicitamos que resumissem o que havia acontecido naquele baile. Diferentemente, da parte inicial da aula, todos queriam falar, ao mesmo tempo, mas conseguimos organizá-los para que todos participassem. Um aluno disse que o texto não fala das festas igual aconteciam na comunidade onde morava. Os alunos sugeriram que alguns falassem o que havia ocorrido no baile e outros poderiam ilustrar o poema. A maioria optou por comentar oralmente e afirmaram gostar bastante da história do baile das

frutas, com uma ressalva unânime, isto é, a tristeza da laranja.

Em síntese, houve aproveitamento da utilização das estratégias de leitura realizada com aquela turma. Além disso, as intervenções realizadas pela professora-estagiária fizeram a diferença na condução dos trabalhos. Apesar das atividades de leitura terem acontecido num curto espaço de tempo (duas manhãs), percebemos ao longo das demais atividades do projeto de leitura, alguns progressos metacognitivos, como por exemplo: passaram a construir hipóteses; fazer perguntas durante e após o texto lido; reler partes do texto não compreendidas. É válido destacar que, nas atividades realizadas anterior ao projeto, as crianças respondiam individualmente questões após a leitura em voz alta da professora. Também notamos o estímulo às habilidades socioemocionais, porque os alunos revelaram maior cooperação e participação oral nas atividades propostas.

### **Considerações Finais**

Numa sociedade globalizada cada vez mais exigente em relação às competências leitoras, devido a multiplicidade de textos, em diferentes suportes, com diversidades de intencionalidades e interlocutores, é urgente que a Escola (principal agência de letramentos), seja urbana, seja rural, ensine os estudantes a se tornarem sujeitos de suas leituras, ou seja, promova não só acesso aos livros, mas que ensine o educando a ler do mais simples ao mais complexo gênero textual que circulam, em nosso meio social, utilizando estratégias leitoras adequadas ao texto a ser lido.

As atividades aplicadas deixaram evidente que a metodologia utilizada no ensino de leitura fez diferença para as aprendizagens dos educandos. E isso é muito importante, porque em pleno século XXI, não é mais admissível que estudantes após vários anos, nos bancos escolares, continuem

aumentando as estatísticas de analfabetos. Até porque, pesquisas e estudos têm avançado significativamente em relação à prática da leitura. Contudo, também sabemos do hiato existente entre o conhecimento científico e o chão da escola. Aproximar universidades e escolas de educação básica é preciso. Pois, para uma mediação significativa, no ensino da leitura, é importante aliar conhecimentos teóricos à prática docente.

## Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, *et al.* *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. *Alfabetização e Letramento em sala de aula*. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2009

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6. ed. Campinas. São Paulo: Pontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

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

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling-6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

[Recebido em: 20 jan. 2022 — Aceito em: 20 set. 2022]