



Recebido: 03/12/2024 | Revisado: 17/01/2025 | Aceito: 30/01/2025 | Publicado: 05/04/2025



This work is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

DOI: 10.31416/rsdv.v13i1.1187

Práticas de ensino de leitura no ciclo de alfabetização: reflexões sobre estratégias de compreensão leitora *Reading teaching practices in the literacy cycle: reflections on reading comprehension strategies*

LEITE, Núbia de Sousa. Licenciada em Pedagogia

Universidade de Pernambuco (UPE) *Campus* Petrolina. Rodovia BR 203, Km 2 s/n - Vila Eduardo - Petrolina - Pernambuco - Brasil. CEP: 56328-900 - PE / Telefone: (74) 98817-7537. E-mail: nubia.leite@upe.br / ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-4450-1321>

SILVA, Nyanne Nayara Torres da. Doutora em Educação

Universidade de Pernambuco (UPE) *Campus* Garanhuns. R. Cap. Pedro Rodrigues - São José - Garanhuns - Pernambuco. CEP: 55294-902 / Telefone: (81) 99866-3616. E-mail: nyanne.torres@upe.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7778-0699>

RESUMO

A aquisição da fluência leitora se apresenta como um dos maiores desafios da escola atualmente, pois vê-se que, embora ela seja fundamental em qualquer contexto na sociedade, há um déficit no que tange a priorização das competências do ensino da leitura. Desse modo, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as estratégias utilizadas por professoras do ciclo de alfabetização para o trabalho de leitura e compreensão leitora com crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Como percurso metodológico, realizamos uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa e caráter exploratório (Gil, 2002), tendo duas professoras como participantes da investigação, uma do 1º e outra do 2º ano do Ensino Fundamental, do município de Juazeiro-BA. Os dados foram submetidos à Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Como referencial teórico, apoiamos-nos em Antunes (2009); Bicalho (2014); Kleiman (2014); Solé (2014); Leal, Brandão e Bonifácio (2017) para discussão sobre concepções de leitura, suas dimensões, assim como as estratégias de compreensão leitora. Os resultados demonstraram que as docentes mobilizaram diversas estratégias em suas práticas de ensino de leitura, tais como: explicitar os objetivos da leitura a ser realizada, ativar os conhecimentos prévios dos alunos, formular perguntas inferenciais e subjetivas e construir novas interpretações com os estudantes, utilizando diferentes recursos e materiais didáticos, como o livro didático, textos literários, músicas e vídeos. Ressaltamos, ainda, que as estratégias mobilizadas possibilitaram aos estudantes uma melhor compreensão perante as atividades propostas, tornando-os mais críticos a respeito das leituras realizadas.

Palavras-chave: leitura, práticas de ensino, estratégias de leitura.

ABSTRACT

The acquisition of reading fluency by these students is one of the greatest challenges facing schools today, since it is clear that, although it is fundamental in any context in society, there is a deficit in prioritizing these skills. Thus, this research aims to analyze the strategies used by literacy teachers to work on reading and reading comprehension with children in the process of learning to read and write. Therefore, as a methodological approach, we conducted a field research, with a qualitative approach and exploratory character (Gil, 2002), with two teachers as participants in the research, one from the 1st and the other from the 2nd year of Elementary School, in the city of Juazeiro-BA. The data will be submitted to Bardin's Content Analysis (1977). As a theoretical reference, we rely on Antunes (2009); Bicalho (2014); Kleiman (2014); Solé (2014); Leal, Brandão and Bonifácio (2017) to discuss reading concepts, their dimensions, as well as reading comprehension strategies. The results showed that the teachers used several reading comprehension strategies in their reading teaching



practices, such as: explaining the objectives of the reading to be carried out, activating the students' prior knowledge, formulating inferential and subjective questions and constructing new interpretations with the students, using different resources and teaching materials, such as textbooks, literary texts, music and videos. We also emphasize that the strategies used allowed the students to better understand the activities that were proposed, making them more critical about the readings they carried out.

keywords: reading, teaching practices, reading strategies.

Introdução

A leitura é um processo ativo de interação entre o leitor e o texto (Soares, 2020). Ao manusear um material escrito, o indivíduo precisa processar as informações obtidas e examiná-las para ter uma boa compreensão. Além disso, para que haja um entendimento pleno da leitura, é necessário que se tenha um objetivo claro com o texto a ser lido, visto que sempre lemos com alguma finalidade, como por exemplo, para ficar informado, para aprender algo, ou para fruição. Nesse contexto, entendemos que para ler, é necessária a aquisição da habilidade de decodificação, mas não somente isso, é preciso, também, que o indivíduo relacione a leitura com as suas experiências prévias, realize previsões e inferências do texto para que os propósitos pretendidos sejam alcançados (Solé, 2014).

Dessa forma, ler é um processo muito mais complexo do que a simples decodificação das letras. A leitura exige uma capacidade cerebral muito profunda e requer experiência e prática, por isso, não basta conhecermos os códigos, a gramática, a semântica: é preciso compreender aquilo que é lido, ou seja, é necessário a compreensão leitora. Em outras palavras, significa que a leitura é um processo de compreensão muito abrangente que envolve tanto a correspondência entre os sons e os sinais gráficos, pela decifração do código, quanto a compreensão do conceito ou ideia. Além disso, Ciríaco (2020) afirma que a leitura só é possível quando compreendemos a relação que há entre os símbolos (significantes) e aqueles que simbolizam (significados).

Partindo desses conceitos sobre leitura é que sinalizamos o motivo de escolha dessa temática investigativa no ciclo de alfabetização. Tal interesse despontou ao longo dos estágios curriculares e da vivência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em contato com turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, quando presenciamos os desafios enfrentados pelos alunos ao não compreenderem o que decodificavam, e pelos professores, ao demonstrarem dificuldades em propor atividades para essas crianças.

Notamos, portanto, que é preciso propor a participação efetiva e significativa dos estudantes em atividades de leitura que, em certa medida, promovam demandas de progressão, fluência e compreensão de sentido, pois assim poderemos promover a ampliação de repertório e experiências leitoras. Isso é possível ao desenvolvermos práticas de ensino de leitura que contemplem o uso de gêneros textuais diversos e de distintas situações sociais de interação verbal, dos mais simples aos mais complexos, ao longo da vida escolar, o que acarretará o aumento gradativo da fluência leitora do aluno.

Assim, ao entender a importância que reside no ato de ler e compreender que as crianças passam por desafios durante essa fase, procuramos ao término desta pesquisa responder a seguinte indagação: quais estratégias de compreensão leitora as professoras do ciclo de alfabetização têm utilizado em suas práticas de ensino de leitura? Para responder a essa questão, temos o objetivo de analisar as estratégias



utilizadas por professoras do ciclo para o trabalho de leitura e compreensão leitora com crianças em processo de alfabetização.

Após esse preâmbulo, destacamos que o trabalho está estruturado da seguinte maneira: no referencial teórico, tecemos uma discussão sobre “o que é ler: diferentes concepções sobre o ensino da leitura” e sobre as “dimensões do ensino da leitura”. Em seguida, apresentamos a metodologia do trabalho, seguida da análise dos dados e das considerações finais.

O QUE É LER? DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA

A leitura já foi considerada apenas como uma atividade mecânica de decodificar palavras, ou de extrair sentidos que supostamente estariam prontos no texto. Ao se pensar desse modo, a crença era a de que, para se tornar um leitor competente, bastava aprender a ler nos anos iniciais de escolaridade e depois o aluno já saberia ler qualquer texto. Hoje já se sabe que a leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. Leitura não é apenas decodificação, é também compreensão e crítica (Bicalho, 2014, p. 42).

Com base no que Bicalho (2014) discorre sobre o conceito de leitura, percebemos que ao longo dos tempos, os estudos acerca da temática têm imprimido esforços acerca de compreender que a leitura envolve muitos outros processos que estão para além da simples decodificação do texto. Contudo, para chegar a essa concepção passamos por alguns modelos de leitura, a exemplo do *Bottom-up*, denominado de ascendente, e do *Top-down*, denominado de descendente.

No modelo ascendente, há uma centralidade no texto e a ideia é que “[...] o leitor processa seus elementos perante o texto que são as letras, palavras e frases” (Solé, 2014, p. 34), tudo isso ocorre de forma ascendente, sequencial e hierárquica que leva à compreensão do texto. Nessa direção, a partir das pequenas partes, o leitor realiza a leitura do todo, construindo o significado através da análise e síntese do significado das partes.

Por outro lado, no modelo descendente Solé (2014, p. 34) destaca que a concepção de leitura está centrada no leitor, que “[...] usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las”. Aqui o processo de leitura é também sequencial e hierárquico, mas descendente, o leitor se ampara no texto para compreender o todo e não se apega às decodificações das partes. Nesse modelo, a abordagem é não-linear e há, conforme evidencia a autora, o uso das informações não-visuais como elemento importante na compreensão do texto.

Contudo, defendemos uma concepção de leitura que, assim como sinaliza Bicalho (2014), considere tanto o processo de decodificação, como de conhecimentos extratextuais, para extrair sentido e significado do texto, ou seja, o modelo interativo (Solé, 2014). Nesse modelo, as propostas de ensino ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus elementos tanto no sentido de decodificar, quanto de desenvolver estratégias que tornarão possível a sua compreensão global.

Assim, destacamos que um indivíduo que realiza uma leitura unindo os dois processos tem mais possibilidade de adquirir uma compreensão satisfatória de qualquer texto. Nessa perspectiva, Kato (1985) destaca que o leitor proficiente não lê por meio da operação analítico-sintética (decodificando palavra por palavra), mas sim de forma ideográfica (reconhecendo as palavras por inteiro, por seu tamanho, forma, por seu conhecimento linguístico, confirmação e predição de forma e



conteúdo) e lançando o olhar para os blocos das palavras nos quais busca o sentido do texto.

Nessa direção, Antunes (2009) destaca que para que haja uma compreensão leitora, o sujeito precisa mobilizar, pelo menos, três tipos de conhecimentos no contato com o texto, sendo estes:

Conhecimento linguístico (conhecimento da gramática, do léxico, e da forma como se faz o agrupamento e a segmentação das unidades menores). Conhecimento textual (tipos e gêneros, estratégias e recursos de sequencialização dos diferentes blocos do texto, recursos de coesão, da coerência e de outras propriedades da textualidade, padrões de referência). Conhecimento de mundo: conhecimento que decorre de nossa familiaridade com os esquemas de organização da experiência, a partir dos quais podemos prever a coexistência (ordenada ou não) de elementos, e, assim, apreender os sentidos do texto, sobretudo aqueles não explicitados (Antunes, 2009, p. 203).

Diante disso, ressaltamos que no processo de leitura, à medida que as informações de um texto vão sendo decodificadas pelo leitor, é fundamental também estabelecer relações entre estas informações e os seus conhecimentos prévios, pois só a partir disso outros sentidos vão sendo construídos pela pessoa que está realizando a leitura. Dessa forma, esses três tipos de conhecimentos outrora mencionados por Antunes (2009) precisam ser trabalhados com os alunos.

Nessa perspectiva, sinalizamos que a compreensão se processa de acordo com os conhecimentos que o leitor já possui (ou não) acerca daquilo que está tendo acesso. Desse modo, ao compreender um determinado texto, “o leitor é capaz de apreciar o que ele diz, é capaz de se posicionar, e é capaz de realizar a crítica ao que é dito” (Bicalho, 2014, p. 42). Além disso, vale ressaltar que

[...] a leitura é tanto uma atividade cognitiva quanto uma atividade social. Como atividade cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas leem, estão executando uma série de operações mentais (como perceber, levantar hipóteses, localizar informações, inferir, relacionar, comparar, sintetizar, entre outras) e utilizam estratégias que as ajudam a ler com mais eficiência. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seus conhecimentos de mundo (Bicalho, 2014, p. 42).

Assim, neste trabalho discorreremos sobre a leitura nos dois âmbitos, tanto a leitura como um processo de atividade cognitiva, quanto a leitura numa perspectiva social, que implica questões que estão para além das cognitivas. Desse modo, compreendemos a leitura enquanto um processo de interação que desencadeia o processo de significação, passando pela decodificação até a leitura compreensiva, abrangendo, portanto, várias operações. Segundo Solé (2014, p. 23), “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a língua escrita. Nessa compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, com suas expectativas e conhecimentos prévios”.

Nesse contexto, entendemos que as relações de sentido se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz e entre o que ele diz e o que os outros textos dizem. Os sentidos, portanto, que podem ser lidos em um texto, não estão ali, mas na sua relação com outros textos, e estão determinados pela posição que ocupam aqueles que o produzem. Logo, esse processo de compreensão da leitura requer estratégias que auxiliem o leitor na aquisição do sentido, além de outros procedimentos cognitivos, pois ele precisa trazer à tona informações, conhecimentos, situações novas, entre diversos outros elementos, para daí, como



leitor atento que deve ser, atribuir sentido ao que está sendo lido. Nesse contexto, é de fundamental importância que toda a escola esteja consciente do papel que a leitura tem para o desenvolvimento dos estudantes e os auxiliem na aquisição dessas estratégias.

Nesse processo de compreensão leitora, a fluência, “entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto” (Ribeiro, 2014, p. 29), é um elemento que merece destaque, isso porque “Leitores capazes de ler fluentemente reconhecem letras, palavras, frases, textos; localizam informações menos ou mais explícitas; fazem inferências de alcances e níveis de complexidade variados, além de outras tantas habilidades.” (Ribeiro, 2014, p. 29). Sendo assim, a fluência se relaciona com questões ligadas à composição do texto e à competência do leitor.

Ademais, outro ponto que merece destaque é a importância de evidenciarmos os objetivos de leitura para o estudante, já que a depender do que será lido, serão recrutadas estratégias diferentes para uma melhor compreensão. Nessa direção, Bicalho (2014, p. 42) sinaliza que

Os diferentes gêneros discursivos se prestam a diferentes **objetivos** de leitura, e para cada um há uma **estratégia específica**, mais eficaz. Por exemplo, ler um cardápio, num bar, ou ler uma enciclopédia buscando informações, ou ler um livro didático para estudar e aprender, ou ler uma revista em quadrinhos para se distrair - cada um desses processos é diferente dos outros e requer procedimentos diferentes. Há grandes vantagens em se pensar a leitura desse modo. A principal delas é a de mostrar que existem formas para aumentar a competência em leitura ao longo da vida, isto é, que o ensino de leitura não é uma etapa pontual que se esgota na alfabetização.

Desse modo, nota-se que o desenvolvimento da leitura não se esgota no ciclo de alfabetização, mas sim perpassa ao longo dos anos de escolarização. Nisso consiste a importância de toda escola estar engajada nesse processo de desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes. Diante disso, é importante que o professor propicie aos seus alunos momentos de leitura e que esses momentos sejam articulados com boas estratégias para que todos possam, de alguma forma, compreender aquilo que está sendo posto. Sendo assim, a leitura precisa ser objeto de conhecimento.

Contudo, Solé (2014) afirma que na escola ensina-se e aprende-se a ler, mas raramente se discute como a leitura pode ser um recurso para se adquirir novos conhecimentos, isto é, como a leitura pode ser usada para ser fonte de conhecimento de todas as outras áreas do saber. Daí a importância da compreensão leitora. Segundo Kleiman (2014, p. 12), a compreensão leitora é “a faculdade - no sentido de capacidade cognitiva complexa - de entender os significados dos textos escritos.” Além disso, “é o processo pelo qual as estratégias cognitivas e habilidades são postas em funcionamento a fim de que o leitor extraia e construa significados do texto”. A autora ainda explicita que

Na compreensão leitora, estão envolvidos: um texto - objeto linguístico e cultural portador de um significado -; um leitor - com saberes, experiências, capacidades e habilidades; e uma situação comunicativa de interação entre leitor e autor via texto escrito, que determina em grande parte o que e como se compreende. Esses três elementos influenciarão o que o leitor lembrará a partir do texto, o que perceberá ou deixará de perceber, que tipos de inferências fará, como usará seus conhecimentos prévios, que hipóteses levantará, o que analisará criticamente; enfim, como ele responderá ao texto escrito, quais os sentidos que construirá nessa resposta. Além do texto e leitor interagindo numa situação, um quarto elemento



importante na compreensão é a atividade de leitura, desenvolvida num local e tempo específicos, com objetivos e propósitos determinados (Kleiman, 2014, p. 12).

Desse modo, vemos que esses quatro elementos citados por Kleiman são de fundamental importância para se ter uma compreensão efetiva. Quanto ao último elemento citado, a atividade de leitura, gostaríamos de mencionar que é nele que o docente pode atuar com boas estratégias. Assim, durante a atividade de leitura, é importante que o docente auxilie o aluno a entender o texto, que os oriente a ter objetivos claros para a realização da leitura, além disso, é imprescindível que auxilie o aluno a ser um sujeito ativo, desenvolvendo com eles boas estratégias de compreensão, como por exemplo: “predição, levantamento e verificação de hipóteses, extrapolação e inferência” (Solé, 2014). Diante disso, entendemos que as estratégias são ações planejadas pelo docente visando o desenvolvimento de habilidades de interpretação e compreensão textual. É sobre isso, portanto, que vamos falar na próxima seção.

DIMENSÕES DO ENSINO DA LEITURA: AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA EM FOCO

Ao discutirmos a leitura enquanto um processo de compreensão e construção de sentidos, destacamos as dimensões do seu ensino. Segundo Leal, Brandão e Bonifácio (2017) precisamos considerar alguns aspectos relativos à leitura a fim de que haja uma compreensão satisfatória. Nessa direção, são apresentadas quatro dimensões, sendo estas: a finalidade da leitura e os contextos em que elas estão inseridas; o desenvolvimento de habilidades cognitivas para a leitura; a exploração dos recursos linguísticos e as reflexões acerca das temáticas tratadas nos textos lidos para ampliação dos conhecimentos.

A primeira dimensão está atrelada às reflexões sobre a finalidade da leitura e os contextos em que elas estão inseridas, com foco nas interações que ocorrem por meio do texto. Ou seja, refere-se ao favorecimento de situações em que os alunos possam refletir sobre os cenários em que os textos são produzidos e lidos. Nesse sentido, vê-se que o suporte, os autores e os possíveis destinatários são aspectos essenciais para que haja uma compreensão clara. Essa discussão se relaciona, também, com os gêneros textuais e a importância de diversificar os tipos de textos em sala de aula, fazendo com que o aluno tenha acesso a várias produções.

Nessa direção, Soares (2020) menciona que é de fundamental importância a escolha dos gêneros textuais com níveis de complexidade variados para que as crianças sejam expostas a maior diversidade de textos possíveis, pois “ao se deparar com um texto, os estudantes, com base em suas experiências com outros textos do mesmo gênero, constroem hipóteses e ativam conhecimentos prévios que são indispensáveis para a compreensão do texto” (Leal, Brandão e Bonifácio, 2017, p. 2).

Além disso, ao mencionarmos a importância dos suportes e contextos em que são produzidos, vale ressaltar que o ensino da leitura está para além dos textos escritos, já que, conforme explicita Rojo (2014), existem textos escritos, orais e multimodais, podendo o texto ser qualquer material que gere significação, seja ele com imagens estáticas, sons ou palavras, desde que tenha relações de sentido. Segundo a autora,

Na era do impresso, reservou-se a palavra texto principalmente para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações, gráficos, infográficos) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra texto se estendeu



a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que hoje falamos também em textos orais e em textos multimodais, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube [...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito - é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram, hoje, também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (Rojo, 2014, p. 87).

É evidente que essa multiplicidade de suportes em que o texto pode estar, deve ser levada em conta no trabalho com as habilidades de competência leitora.

A segunda dimensão, o desenvolvimento de habilidades cognitivas para a leitura, diz respeito ao trabalho ativo dos professores, auxiliando os alunos a, por exemplo, “localizar informações nos textos, elaborar inferências, estabelecer relações de intertextualidade, dentre outras habilidades cognitivas de leitura” (Leal, Brandão e Bonifácio, 2017, p. 17). Além disso, Solé (2014) também afirma que é de extrema importância ensinar estratégias de leitura, pois é através desse ensino que podemos formar “leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução” (Solé, 2014, p. 72).

As estratégias podem ser mobilizadas antes, durante ou após a leitura. Segundo Solé (2014) e Soares (2020), antes de ler, é interessante que o professor forneça objetivos para leitura e motive os alunos para que eles se interessem sobre o que será lido. Para isso, é importante que a seleção de materiais seja diversificada, atraente e ofereça algum desafio ou novidade, a fim de explorar diferentes situações. Além disso, é fundamental que a criança se sinta capaz de ler o que foi sugerido e que haja espaço para pedir ajuda quando necessitar.

Ainda nesse momento que antecede a leitura, algumas perguntas de compreensão leitora podem ser mobilizadas, tais como a ativação dos conhecimentos prévios e as previsões. As perguntas de ativação de conhecimentos prévios “[...] têm o objetivo de convidar os leitores ou ouvintes a entrar no texto que será lido, trazendo para a situação de leitura conhecimentos que possam ser relevantes para sua compreensão” (Brandão; Rosa, 2010, p. 79). Nessa direção, é importante conversar sobre o tema que será lido, quem é o autor e qual gênero do texto. Segundo Coscarelli (2014, p. 4), “muitas operações acontecem na mente do leitor antes mesmo da leitura. Quando, por exemplo, escolhe um texto para ler, o leitor já antecipa muita informação que nele espera encontrar, ou levanta questões que espera serem resolvidas pelo texto”. Além disso, estabelecer previsões e realizar perguntas sobre o que será lido é importante, pois estimula as crianças a realizarem questionamentos, não se limitando apenas a responder as perguntas do professor.

As perguntas de previsão também podem ser realizadas durante a leitura, em momentos estratégicos do texto. Esses tipos de perguntas são, conforme sinalizam Brandão e Rosa (2010), muito similares as perguntas de ativação dos conhecimentos prévios, já que fazemos previsões com base nesses conhecimentos. Sendo assim, o professor pode estimular as crianças a anteciparem sentidos e informações. Durante a leitura, o docente também pode recapitular, de forma resumida, o que já foi lido e esclarecer as dúvidas que venham a surgir (Solé, 2014). Além disso, também podem ser realizadas perguntas inferenciais que “são aquelas que vão além das informações explicitamente colocadas no texto, pois implicam o estabelecimento de relações por parte do leitor, ora de natureza mais simples, ora de natureza mais complexa” (Brandão; Rosa, 2010, p. 80).



Após a leitura, estratégias como elaborar um resumo e encontrar ou gerar a “ideia principal”, contribuem para o entendimento global do texto. Além disso, também é possível que após a leitura o professor discuta o que lhe parece mais importante, e peça para os alunos darem suas considerações. Para isso, podem ser mobilizadas perguntas literais ou objetivas, que são aquelas cujas respostas estão explicitamente no texto, e perguntas subjetivas, que solicitam a opinião e/ou conhecimento do leitor (Brandão; Rosa, 2010).

No que diz respeito à terceira dimensão do ensino da leitura, esta se refere à exploração dos recursos linguísticos para a compreensão dos textos, isto é, para se compreender um texto não é suficiente apenas ter boas estratégias de leitura, mas também é de fundamental importância levar em consideração os “aspectos relacionados ao conhecimento e uso da língua, à organização do material linguístico na superfície textual, ao uso dos meios coesivos para introduzir e retomar um referente” (Koch; Elias, 2012, p. 42). Ou seja, é necessário compreender o funcionamento gramatical da língua e suas peculiaridades ao ler um texto.

Por fim, a quarta dimensão está associada às reflexões acerca das temáticas tratadas nos textos lidos para ampliação dos conhecimentos, pois os estudantes precisam ler para aprender a ler, mas também ler para aprender o que os textos revelam. Desse modo, Leal, Brandão e Bonifácio (2017, p. 19) afirmam que “é importante refletir sobre os impactos de uma abordagem que priorize apenas o ensino de estratégias de leitura ou de reflexão sobre os gêneros, pois, desse modo, perde-se de vista que ler é interagir e que o leitor crítico é aquele que se posiciona acerca do que é dito nos textos”. Por isso, é essencial que as escolhas dos textos sejam relevantes para os alunos e que intencionem ampliar os seus conhecimentos, de outro modo a leitura será reduzida a um mero trabalho de decodificação, sem uma perspectiva crítica.

Nessa direção, Antunes (2009) discute como se tem trabalhado a leitura nas escolas e critica quando esta é usada apenas como pretexto para trabalhar questões que estão voltadas para a apropriação de aspectos gramaticais. Segundo a autora,

São propostas feitas ainda agora, em pleno ano de 2009, nas quais se pede aos alunos, simplesmente, que encontrem palavras no aumentativo, identifiquem adjetivos ou substantivos, observem os sons que se repetem, copiem as palavras que rimam, entre outras coisas. Por essa prática, o aluno não aprende a *curtir* literatura, a achar graça em poemas, crônicas, contos, romances. Tem sido notória a dificuldade dos alunos para interpretar e comentarem textos de natureza simbólica e função expressiva [...] em geral, a maioria não consegue ir além do literal e se limita ao estritamente óbvio e periférico para daí apreender algum sentido (Antunes 2009, p. 200/201).

Logo, é notório que o professor não deve apenas se atentar a questões de ordem ortográfica, mas sim, ajudar aos alunos a interpretar o texto lido e ir além do dito, para entender o não dito. Para que os estudantes possam desenvolver isso, faz-se necessário ajudá-los a apreciar a leitura e desfrutar de textos conotativos, pois entendemos que o aluno só conseguirá perceber a diversidade textual se ele for exposto a variados gêneros e souber como ler e identificar as suas especificidades.

O percurso metodológico da pesquisa

A presente pesquisa teve o objetivo principal de analisar as estratégias utilizadas por professoras do ciclo de alfabetização para o trabalho de leitura e compreensão leitora com crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, realizamos uma pesquisa de campo (aprovada pelo Comitê de Ética



no dia 14 de dezembro de 2023, por meio do parecer consubstanciado nº 6.581.090), de cunho qualitativo e caráter exploratório (Gil, 2002).

O estudo foi desenvolvido em uma escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juazeiro - BA. O motivo pelo qual escolhemos essa rede de ensino, deu-se em decorrência da realização do estágio curricular obrigatório II (anos iniciais) em que havia sido bem recepcionada e a professora do 2º ano (supervisora do estágio à época) desenvolvia em sua prática boas estratégias de ensino da leitura, o que motivou a voltar a sua sala para colher mais dados. Aproveitamos, também, para analisar a sala do 1º ano da mesma escola. Além disso, optamos pelo ambiente da escola pública, por acreditarmos ser esse o espaço que evidencia a realidade educacional a qual a maioria da população do nosso país tem acesso.

Foram selecionadas duas professoras (uma do 1º e outra do 2º ano do Ensino Fundamental), utilizando-se dos seguintes critérios de escolha: efetivas na rede municipal de ensino; tempo de experiência em turmas do ciclo de alfabetização; disponibilidade para participar da pesquisa. As educadoras selecionadas não tiveram suas identidades reveladas e com vistas a manter esse anonimato foram tratadas na análise por P1 - Professora do 1º ano, e P2 - Professora do 2º ano.

P1, de 59 anos de idade, e P2, de 50 anos, apresentavam similaridades em seus perfis acadêmicos e profissionais. Ambas estudaram em escola pública durante a formação básica, P1 graduou-se em Letras, em 2008, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), instituição privada, e P2 em Pedagogia, no ano de 2002, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instituição pública. Além disso, possuem curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, tendo P1 realizado na Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e P2 na Universidade Castelo Branco. Além desse curso, P2 ainda possui outra Pós-Graduação em Neuropsicopedagogia, pela FAVENI. Ressaltamos ainda que tanto P1 quanto P2 são professoras experientes, tendo a primeira 25 anos de experiência no ciclo de alfabetização e a segunda 14 anos.

Como procedimento de coleta de dados, utilizamos questionários para levantamento do perfil das professoras; entrevistas semiestruturadas a fim de melhor compreendermos as práticas de ensino de leitura; e a observação em sala de aula com o intuito de conhecer as práticas das docentes. Foram observados um quantitativo de cinco (05) dias de aulas nas turmas do 1º e 2º anos, respectivamente. Destacamos que as entrevistas e observações foram gravadas em áudio para garantir a transcrição integral dos dados.

Tais dados foram submetidos à Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Essa técnica realiza a interpretação dos conteúdos com base na inferência de conhecimentos relativos às condições em que tais mensagens foram produzidas. Trata-se, portanto, de uma técnica que conjuga tanto a descrição quanto a interpretação dos dados e para isso se debruça sobre o que é dito para poder conhecer o não dito. A partir dos dados obtidos, por meio das entrevistas e das observações, listamos as categorias que foram submetidas aos processos de codificação e categorização, sendo as informações condensadas e postas em destaque, conforme sugere Bardin (1977). Ou seja, a partir das entrevistas e das observações realizadas em sala, realizamos a pré-análise dos dados. Na sequência, elaboramos as categorias de análise, destacando os materiais e recursos didáticos que mais apareceram na prática de ensino das professoras, e por fim, realizamos as interpretações e inferências dos dados categorizados.

Resultados e discussão



O ENSINO DA LEITURA: ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA UTILIZADAS PELA PROFESSORA DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (P1)

Ao observarmos a prática de P1 identificamos que do conjunto de cinco aulas observadas, em quatro houve o trabalho com a leitura e estratégias de compreensão leitora, sendo utilizados diferentes materiais e recursos para isso, tais como: o livro didático (Aulas 01 e 03); o texto literário (Aula 02) e vídeos (Aulas 01, 02, 03 e 04). Nessa direção, destacamos a amplitude do que pode ser considerado um texto a ser tomado para o trabalho de leitura, indo além dos materiais escritos. Segundo Fávero e Koch (2000),

O termo *texto* pode ter duas acepções: Texto em *sentido amplo*, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, podemos pensar numa música, num filme, numa escultura, num poema, etc.; e, em se tratando de linguagem verbal, temos o *discurso*, que é a atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação (p. 25).

Diante disso, entendemos que é possível ler vários materiais e não apenas textos escritos, uma vez que, ao se desencadear o processo de significação, independentemente do material, estamos lendo. Nessa perspectiva, elencamos os materiais e recursos didáticos utilizados nas aulas para o trabalho com leitura como categorias analíticas, sendo estas: os livros didáticos, os textos literários e os vídeos.

Ao trabalhar com textos contidos nos **livros didáticos** (Aulas 01 e 03), é importante destacar que a docente não se restringia ao livro de Português, utilizando os textos contidos no livro didático de outras áreas do conhecimento para instituir o trabalho de leitura e compreensão leitora. Segundo Antunes (2009),

[...] as competências em leitura, compreensão e escrita não se restringem às aulas de línguas. [...] Lições de História, Geografia, Biologia, Matemática etc., para citar apenas esses, são apresentadas em gêneros expositivos, quase sempre, com imagens, quadros, gráficos, que precisam ser lidos, compreendidos, sumarizados, esquematizados, resumidos, em atividades que demandam refinadas estratégias de processamento de sentidos (p. 187).

Observamos essa estratégia de processamento de sentidos quando P1 trabalhou o texto literário da música “A pulguinha”, de Palavra Cantada, contida no livro didático de Ciências. Inicialmente, ela fez a leitura da música, como se fosse um poema, realizando uma reflexão sobre a escrita dos nomes dos membros do corpo. À medida que lia, pedia para que as crianças acompanhassem a leitura com o dedo. Ao passo que realizava a leitura, fazia pausas para ver se os alunos estavam acompanhando e perguntava se eles sabiam o significado de determinados termos, como o da palavra “*cafuné*”, por exemplo.

Com isso, as crianças eram estimuladas a desenvolverem a habilidade de inferir significado de palavras no texto ou de ativar conhecimentos sobre o significado de palavras (Solé, 2014). A capacidade de elaboração inferencial é uma habilidade fundamental para a constituição de um sujeito leitor, conforme destacam diferentes autores (Beaugrande, Dressler, 1981; Brown, Yule, 1983).

Além disso, P1 gesticulava com o corpo, utilizando-se de expressões e entonações, com vistas à compreensão dos alunos. Isso porque, a compreensão de textos pode acontecer em situações diversas, dentre elas, por meio da leitura em voz alta realizada por outra pessoa. É válido mencionar que a docente também



destacou a relação do texto com as imagens que estavam postas na mesma página e explorou o gênero música, não ficando apenas na leitura verbal do texto. Ademais, ainda colocou a música em vídeo para todos apreciarem. Com isso, a professora demonstrava o uso de diferentes estratégias de leitura que variavam “em cada circunstância, dependendo do tema, do nível de formalidade e do gênero lido ou ainda, dos objetivos e dos motivos implicados no ato de ler.” (Antunes, 2003, p. 38).

Essa proposta de abordar músicas do universo infantil, em que as crianças já sabiam o texto memorizado, era algo que a professora do primeiro ano achava importante para o trabalho com a leitura e a escrita, conforme podemos observar em sua fala: “[...] *eu acho que musiquinhas, parlendas, essas coisas eu acho que ajudam muito, cantigas, porque eles vão nesse ritmo, ele decora e aí com aquela coisa a gente vai trabalhando. Eu gosto de trabalhar.*” (P1, Entrevista, 2024, grifo nosso). Ao mencionar a questão do ritmo, inferimos que a professora compreende a fluência de leitura como um elemento que ajuda no processo de compreensão do texto. Segundo Ribeiro (2014, p. 29), “A *fluência* pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permitem uma leitura sem embaraço, sem dificuldades em relação ao texto. [...]”.

Além da música contida no livro de ciências, P1 também trabalhou com o poema “A casa maluca”, de Roseana Murray (Aula 02) que fazia parte do livro didático de Geografia. Para isso, fez a leitura mediada do texto explicando alguns termos desconhecidos aos estudantes, como a palavra *bússola*, e pediu que todos pintassem em seus livros as palavras: “*maluca*”; “*bússola*”, “*barco*” e “*relento*”. Essa proposta de atividade com vistas à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) era muito comum, sendo realizada três vezes, no conjunto de aulas observadas.

Por se tratar de uma turma do 1º ano, inferimos que a professora considerava o trabalho de apropriação do SEA imprescindível para o desenvolvimento da compreensão leitora. Nesse sentido, na maioria das vezes, usava a leitura como pretexto para alguma atividade que envolvia o trabalho com o SEA. Entretanto, é necessário ter o cuidado de se desenvolver nas crianças uma concepção de leitura em que a aprendizagem das relações grafofônicas, foco do ciclo de alfabetização, não anule a atitude de busca de construção de sentido, que já pode ser aprendida quando as crianças ainda não leem convencionalmente. É necessário, portanto, engajar os alunos na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta, compreendendo a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto, não apenas decodificá-lo, já que o texto constitui fonte de informações que precisam ser compreendidas pelos alunos (Bicalho, 2014).

Além disso, P1 também se utilizava da leitura de **imagens** (Aula 03) para continuar mobilizando conhecimentos acerca do tema que estava sendo trabalhado em sala. Com isso, notamos que ela não se valia apenas dos textos verbais, mas também dos não verbais para promover o trabalho de compreensão leitora, usando todos os recursos disponíveis no livro didático. Nessa direção, a professora do 1º ano realizava a leitura de imagens contida tanto nos livros didáticos e folhas avulsas trazidas por ela, quanto nos vídeos que também eram utilizados para o trabalho de leitura. Um exemplo foi o uso do livro de Geografia: ao trabalhar com a temática da “moradia” a professora discutiu sobre as diferentes formas das casas e aproveitou a imagem da planta de uma casa, contida no livro, para promover a compreensão dos alunos, conforme explicitado no extrato de aula a seguir:

P1: Bora, vamo lá, como é a moradia retratada nessa imagem? Oh, é uma casa de



andar, tem que subir...

Aluno 1: Minha casa é igual

P1: Em cima são os quartos, tá vendo, oh, isso aqui, vocês estão observando? [...] oh... então oh, esse tipo de moradia: é uma casa pequena, com dois quartos e em um dos quartos, provavelmente...

Aluno 2: É do filho

[...]

P1: Como as crianças dessa casa podem ajudar a manter a casa organizada? Como vocês organizam a casa de vocês? Quando vocês brincam com os brinquedos, vocês fazem o que com os brinquedos? Vocês guardam ou deixam pra mamãe guardar?

Aluno 1: Não! A mamãe não é nossa empregada.

P1: Isso, muito bem! Arrumar a casa não depende só da mamãe, depende de todos que moram na casa. Têm crianças que lavam até o prato que comem...

Aluno 5: Eu lavo, eu sei lavar

P1: E você alcança na pia?

Aluno 5: Eu subo na cadeira

Aluno 6: Eu já lavo até prato de vidro (P1, Aula 03, 2024).

Nesse exemplo, vemos que embora não haja textos verbais, as crianças realizaram a leitura das **imagens** de acordo com as perguntas que P1 ia fazendo (tanto as perguntas contidas no livro, quanto outras), mobilizando questões de ativação de conhecimentos prévios, objetivas, inferenciais e subjetivas (Solé, 2014). Diante disso, inferimos que a professora ensina a compreender um texto (nesse caso, um texto não verbal) quando formula perguntas interessantes sobre ele, quando escuta e reage às respostas das crianças de modo efetivo.

Outro ponto que merece destaque, é o encadeamento lógico que P1 fazia com os materiais e temas que precisava utilizar e abordar. Ela relacionou os conteúdos de uma sequência didática com os conteúdos do livro didático de Geografia para abordar o assunto do componente curricular, de modo que os assuntos se interligavam, havendo uma melhor compreensão por parte dos alunos.

Vale mencionar que o trabalho com a sequência didática era uma proposta instituída pela Secretaria de Educação do município de Juazeiro-BA para todas as turmas do ciclo de alfabetização, cujo intuito era trabalhar um conjunto de atividades articuladas de forma interdisciplinar. O gênero textual escolhido para ser base da sequência foi um conto intitulado “A casa”, da autora Jane Prado. O objetivo geral da sequência era incentivar o ato da partilha, por meio de valores e atitudes positivas, haja vista que estávamos na época da Páscoa. As atividades propostas na sequência versavam sobre habilidades artísticas e manuais (desenho, dobraduras), estudo de outros gêneros textuais (poema, adivinhas, bilhetes, convite e outros) e sobre o bioma caatinga.

O **texto literário** também foi utilizado para o trabalho da compreensão leitora. Nesse trabalho, a docente enfocou o poema: “Casa, que lugar é esse?”, de Elias José (Aula 02). A estratégia usada pela professora para trabalhar com esse texto foi similar ao modo como trabalhou as leituras do livro didático. O poema foi utilizado para abordar o tema da morada dos animais, já que o assunto, tanto do componente curricular de Geografia, quanto da sequência didática daquela semana era “tipos de moradias”.

Antes de começar a ler, P1 mobilizou estratégias de ativação de conhecimentos prévios (Solé, 2014), pedindo às crianças que explorassem os detalhes de duas **imagens** contidas na folha: a casa do João-de-Barro e a casa da tartaruga, e falassem o que sabiam sobre aqueles animais ou se já tinham visto pessoalmente. Após isso, começou a leitura. Ao passo que lia o poema, aparecia o nome de alguns animais (macaco, cabrita, jumento, abelha, barata, elefante), então ela perguntava se eles já tinham visto a “casa” de algum deles, e se achavam parecida com as suas.



Além disso, explicava o significado das palavras que os estudantes não tinham familiaridade, conforme podemos ver no extrato de aula a seguir:

[...] P1: Essa casa é de caco, quem mora nela é o macaco. Alguém aqui sabe o que é caco? Vejam, oh, se eu tirar o “ma” de macaco, fica “caco”, o que é isso?

Aluno 1: Caco de vidro

P1: Caco são pedaços, pode ser de vidro, pode ser de telha, pode ser qualquer objeto que quebrou... a casa do macaco era feita disso.

Aluno 2: Eu tava brincano [sic] na rua de sete caco

P1: Pra gente brincar de amarelinha, a gente também usa caco...

(P1, Aula 02, 2024).

Ao finalizar a leitura, pediu que todos localizassem e pintassem em seus textos os nomes dos animais citados no poema e continuou a reflexão das palavras, trabalhando questões relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica, que segundo Morais (2019), refere-se a uma “constelação de habilidades” que envolvem diferentes unidades linguísticas. Ou seja, diz respeito a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos, como, por exemplo: contar, identificar ou produzir as partes sonoras parecidas, adicionar ou subtrair segmentos sonoros. Isto é, diz respeito à habilidade de manipular não apenas os sons individuais, mas também as sílabas, as partes das sílabas e as palavras).

Assim, ao realizar a análise dessa aula, podemos perceber que P1 usou o poema para trabalhar questões que dizem respeito à apropriação do SEA. Ou seja, seu objetivo com essa leitura era, além da compreensão, que os alunos identificassem palavras que rimavam umas com as outras e as localizassem no texto. Logo, compreendemos que a perspectiva de leitura que P1 tinha, na maioria das vezes, estava atrelada ao modelo *interativo*, que é a perspectiva que defendemos como mais efetiva no processo de compreensão leitora, que pressupõe que, para ler é necessário dominar tanto as habilidades de decodificação, quanto as de aprender as distintas estratégias que levam à compreensão, fazendo com que o leitor seja um processador ativo do texto e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses (Solé, 2014).

Por fim, P1 ainda realizava o trabalho de leitura e compreensão por meio de **vídeos**: ora de história, ora de músicas, configurando-se como textos multimodais. De acordo com Rojo (2012, p. 19), os “textos multimodais são textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção diferentes para cada uma delas.”

Assim, ao trazer o vídeo da história “A casa do Jabuti”, que estava na proposta da sequência didática, a professora se utilizava da multimodalidade para colaborar com o desenvolvimento da compreensão leitora dos seus estudantes. O vídeo tratava da história do jabuti que levava a casa nas costas e se protegia do frio e do sol. O extrato de aula, a seguir, evidencia as estratégias mobilizadas pela docente com vistas à compreensão do texto por parte dos alunos:

P1: Vocês sabem qual é outro bichinho que leva a casinha nas costas?

Aluno 1: É o tatu-bola. O tatu ele tem uma casca e se transforma numa bola.

P1: Mas o outro tatu não... o caracol...

Aluno 1: O caracol ele tem uma coisa redonda

P1: Ele também se protege na casinha...

Aluno 1: Ele encolhe a cabeça...

P1: Quem é outro bichinho que vocês conhecem? (ela interagia e buscava respostas de outros alunos, para que todos pudessem se envolver) (P1, Aula 02, 2024).

Ao ver esse diálogo, identificamos duas estratégias mobilizadas por P1: a busca pela ativação dos conhecimentos prévios; e as inferências (Solé, 2014).



Observando o extrato acima, podemos perceber que a docente não realizava uma mera leitura “corrida” do texto, mas mobilizava estratégias de compreensão que facilitavam o entendimento por parte das crianças. Quando ela questionava se eles sabiam “que outros animais carregam a casa nas costas”, eles tinham a possibilidade de ampliar o repertório de conhecimento, confrontando o que já sabiam com novos saberes.

Após a leitura e as interações ocorridas, P1 solicitou que as crianças elaborassem um resumo oral da história, destacando o que haviam entendido, essa é mais uma estratégia que Solé (2014) traz como efetiva nesse processo, já que um resumo é elaborado com base naquilo que o leitor determina como ideias principais e que transmite de acordo com seus propósitos de leitura.

Além da história da “A casa do jabuti”, ela trabalhou outros dois vídeos: “Que som esse bicho faz?” (Aula 04), com o objetivo de promover a escuta ativa e atenta e ampliar o repertório dos animais que eles já conheciam; e “A casa dos animais” da autora Kerliane Uchôa (Aula 03), todos sugeridos na sequência didática. Ao passo que o vídeo ia sendo transmitido pelo celular, numa roda de conversa, P1 mostrava as **imagens** do livro que estava sendo contado pelo recurso audiovisual aos alunos. Ela pedia que eles se atentassem aos detalhes e às formas das casas dos animais que eram mostrados no vídeo. Todos participavam ativamente das discussões que a professora mobilizava por meio de perguntas inferenciais, de verificação dos conhecimentos prévios e da construção de novas interpretações (Solé, 2014), tornando a aprendizagem significativa.

Observamos, portanto, que ela articulava sua prática de ensino com as estratégias leitoras que Solé (2014) cita como efetivas no processo de compreensão. A professora do 1º ano formulava perguntas sobre o texto, esclarecia dúvidas e resumia as ideias do material junto com os alunos. Todas essas mediações contribuíam para uma melhor compreensão leitora. Para P1,

[...] nessa fase ainda, da compreensão, eles não têm ainda esse... esse tipo de compreensão de leitura, eles decodificam, mas eles não têm a compreensão ainda..., essa compreensão ele vai adquirindo. Através de quê? Através de uma história. E aí eu estou perguntando, e esse personagem? Por que vocês... vocês têm algum bichinho ou alguma coisa que você conhece? Então essas intervenções que vai fazendo com que a criança vá assimilar (P1, Entrevista, 2024).

Com isso, a professora evidenciava o que Soares (2020) destaca sobre o processo inicial de apropriação da leitura:

[...] a criança não consegue dividir sua atenção entre o esforço da decodificação e a identificação do conteúdo semântico das palavras: ela precisa guardar na memória cada segmento e conectá-lo com o anterior, até reunir todos os segmentos de uma palavra ou de um conjunto de palavras. Dessa maneira, se perde o significado das palavras e o sentido do texto, e, assim, se explica sua leitura silabada (p. 195).

Nesse caso, vale mencionar que essa dificuldade de compreensão leitora é um processo natural e característico da idade em que os alunos estão. Todavia, a docente buscava alinhar os conhecimentos de decodificação e compreensão, para que as crianças pudessem aprender a extrair sentido das leituras, tanto as realizadas de forma autônoma quanto mediada. Por isso, focava tanto em atividades que desenvolviam a apropriação do SEA, quanto em atividades de busca pela compreensão. Segundo P1 “*nem todos (os alunos) vão entrar no mundo da leitura até chegar ao 2º ano*”, referindo-se às questões relacionadas a fluência, já que, para ela, as crianças só conseguem decodificar, mas não compreendem, ainda, o que



leem. Após essa análise da prática de P1, passaremos à análise das práticas de leitura da professora do 2º ano.

O ENSINO DA LEITURA: ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA UTILIZADAS PELA PROFESSORA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (P2)

Assim como na prática da professora do 1º ano, também identificamos, no conjunto de cinco aulas observadas, o trabalho de P2 com materiais, recursos e gêneros textuais para o ensino de leitura e estratégias de compreensão leitora, tais como: Livro literário (Aula 01); Livro didático (Aula 03); Música (Aula 04).

No que tange ao **livro literário** (Aula 01), ressaltamos que a professora do 2º ano envolvia os estudantes de modo que todos se sentiam pertencentes ao enredo da história lida. Inicialmente, ela realizava a leitura do livro base da sequência didática que estava sendo realizada pelas professoras do ciclo de alfabetização (1º e 2º anos). O livro era “A casa” de Jane Prado. À medida que realizava a leitura, colava na parede as páginas da obra de modo que o livro ia tomando forma (ela sempre colava os materiais na altura das crianças, porque isso facilitava o acesso e a visualização deles). Durante a leitura, ela utilizava inúmeras estratégias de compreensão leitora, como por exemplo, retomar o que tinha sido lido anteriormente e realizar perguntas de inferências, conforme o extrato de aula a seguir:

P2: Posso começar? Vamos montar um painel com ela (a história do livro), porque nós vamos trabalhar com ela vários dias. Vocês lembram da nossa aula de Geografia que falava sobre o lugar que os animais vivem? Onde é que peixe vive? Vive no ar?

Alunos: água

P2: Na água, e por acaso, alguém já viu um elefante voando?

Alunos: Nãoaaa. Na terra

P2: E vocês? Por acaso, moram num submarino?

Alunos: Nãooooo

P2: Moram onde?

Alunos: na casa... (o diálogo continuou e ela interagiu com os alunos e validava todas as inferências deles) (P2, Aula 01, 2024).

Ao analisarmos esse extrato de aula, percebemos que a professora pedia que os estudantes realizassem inferências de quem eles achavam que morava na casa, além de perguntar sobre as expectativas que possuíam a respeito das próximas páginas, ou seja, quais eram as suas previsões. Com isso, havia envolvimento de toda a turma e a professora trazia a história para o contexto de vida dos alunos, favorecendo uma compreensão, já que as crianças não estavam apenas ouvindo passivamente, mas eram sujeitos ativos do processo de compreensão leitora. Além disso, essa história serviu de subsídios para a introdução da aula de ensino religioso, já que após o momento da história P2 falou sobre os valores morais presentes no enredo: solidariedade, generosidade, alegria e bondade.

Nesse contexto, Antunes (2009) diz que a leitura favorece o contato com a arte da palavra. Foi isso que os alunos apreciaram ao ouvirem essa história. Segundo a autora, “ler textos literários possibilita-nos o contato com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho, expressos por um jeito de falar tão singular, tão carregado de originalidade e beleza.” (Antunes, 2009, p. 200). Com isso, vemos que ao ler esse tipo de gênero, os alunos têm a possibilidade de vivenciar a leitura de forma lúdica e prazerosa.

Diante disso, destacamos que “não se nasce com o gosto pela leitura, ler não é uma habilidade inata” (Antunes, 2009, p. 201), o gosto pela leitura é aprendido e precisa ser estimulado, exercitado e vivido. Mas por quem deve ser estimulado?



Formar leitores, desenvolver competências em leitura e escrita é uma tarefa que a escola tem que priorizar e nesse espaço é o professor quem dá visibilidade ao ato de ler, é ele quem transita pelo mundo das páginas, que deixa o rastro de sua experiência no leitor. Nisso consiste a importância de termos professores em sala de aula que leiam e tornem isso um hábito, o que possibilitará desenvolver o gosto pela leitura nos alunos. Vale ressaltar também, que a autora não exclui a responsabilidade da família, sociedade e das políticas públicas no desenvolvimento de sujeitos leitores, mas afirma que é na escola que a leitura deve estar presente e ser apreciada em todos os momentos.

Dessa forma, vemos que as estratégias de compreensão leitora não são uma receita pronta que farão os estudantes, num passe de mágica, interpretar e compreender todas as leituras, mas sim, uma proposta de condução dela. Por meio dessa leitura, mediada adequadamente, a compreensão por parte dos alunos acontece com mais facilidade. Ou seja, tomando a professora como referência/modelo, os alunos podem ver como a leitura é realizada, atentando para a entonação, os gestos, os momentos de pausas, identificando, ainda, os objetivos que se pretende alcançar com aquela leitura, podendo “reproduzi-la” quando estiverem num processo de leitura individual, independente e autônoma.

Nessa direção, o professor precisa ser modelo, para que o aluno aprenda como proceder e quais estratégias utilizar no processo de leitura do texto. Como o estudante pode aprender a ler e interpretar sem que haja um modelo a ser seguido? Daí a importância do docente ser um leitor assíduo na sala de aula e demonstrar também o gosto pela leitura em suas atividades do cotidiano escolar.

No que diz respeito ao trabalho com o **livro didático**, ressaltamos o momento em que P2 leu um dos textos contidos do livro de Geografia (Aula 03), intitulado “Vamos doar” e começou perguntando aos alunos sobre o que eles achavam que seria a temática do texto, estimulando que os estudantes formassem previsões, além de buscar ativar os seus conhecimentos prévios a respeito do assunto (Solé, 2014). Ao passo que as crianças respondiam, a professora indagava com outras questões e tornava o diálogo ainda mais produtivo, fazendo perguntas do tipo: vocês já doaram algo? Como se sentiram? É bom doar? Doar algo a alguém é uma coisa boa? Por quê? As crianças se engajavam na discussão e todas as respostas eram validadas pela docente. Nessa direção, Solé (2014, p. 141) afirma que

Frente à leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos; também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê. Além disso, se o professor prevê que um texto ficará além das possibilidades das crianças, talvez deva pensar em substituí-lo ou em articular algum tipo de ensino que lhes proporcione o que necessitam. Com relação ao conhecimento prévio, algumas coisas podem ser feitas para ajudar as crianças a atualizá-lo.

Durante a explanação do texto, P2 lia pausadamente e fazia as interações com os estudantes, de modo que eles fossem sensibilizados pela temática. Durante a leitura ela perguntava, por exemplo, o que eles faziam com as roupas e calçados que já não serviam mais e o quanto outros ficariam felizes ao receber essas doações. Quando terminou a leitura, lançou uma campanha de doações e pediu para que todos os estudantes trouxessem algo para doar durante a semana. Percebemos que a docente aproveitou o momento para unir os conceitos de generosidade e bondade que havia trabalhado outrora, no livro “A casa”, que estava posto na sequência didática. Nessa direção, a leitura teve um propósito, tornando o que era apenas uma



leitura do livro didático em uma campanha que se estendeu aos alunos e aos pais daquela turma.

Nesse trabalho de compreensão leitora, destacamos, ainda, o uso das **músicas**. Para isso, a docente se utilizava das músicas que as crianças já sabiam de forma memorizada. Ao chegar à sala de aula (Aula 4), a professora do 2º ano pediu que a turma escolhesse uma música para que pudessem cantar (uma canção deleite, cantar pelo simples prazer de cantar), tendo sido escolhida a música “Cinco patinhos”, da Xuxa. Depois disso, a docente começou a condução, assumindo as expressões da mamãe patinha triste ao perder os filhos. A interpretação da música foi o segundo passo realizado pela docente. Após cantarem, ela começou a perguntar: por que vocês acham que os patinhos sumiram? Como a mamãe se sentiu? Onde vocês acham que eles estavam? O final da música é feliz ou triste? Os alunos interagem com entusiasmo, pois todas as previsões deles eram consideradas por P2.

A professora concluiu o momento falando sobre o amor maternal, sobre a segurança do amor da mãe e sobre a importância da família que está sempre pronta para cuidar e acolher os seus filhos em qualquer circunstância. Em entrevista, P2 fala sobre a importância de usar as músicas como estratégia de compreensão leitora:

Por isso que eu sempre bato na tecla, de eles sentirem a música. Por exemplo, quando eles sentem a música, eles interpretam de alguma forma aquela música. Eu tenho um hábito de... não sei se você já percebeu, eu estou dando uma aula, aí eu faço propositalmente, eu trabalho o conteúdo, aí depois eu volto: o que você entendeu? Que parte?... Eu volto sempre... (P2, Entrevista, 2024).

Ao analisarmos essa prática de P2, vemos que ela se valia de uma canção que era do universo infantil para promover a aquisição da compreensão num âmbito geral. Como todos já sabiam a música decorada, era mais fácil trabalhar a sua compreensão. Contudo, embora as crianças soubessem cantá-la, ela poderia ter projetado, por exemplo, a letra da canção com vistas a potencializar ainda mais o trabalho com a leitura, já que ao se deparar com textos que já são do repertório dos alunos eles poderiam, também, ler a letra da música.

Referindo-nos, ainda, às perguntas que a professora realizava, vale ressaltar que após a leitura de qualquer texto, ou nesse caso, após a música cantada, temos alguns tipos de perguntas que podem ser feitas aos estudantes para potencializar as interpretações dos aprendizes, conforme destaca Solé (2014), sendo estas: Perguntas de resposta literal: cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto. Caso a professora perguntasse, por exemplo: quantos eram os patinhos da música? Esse tipo de pergunta não contribui para a interpretação, mas sim para a compreensão, já que são perguntas mais superficiais e não carecem de um grande esforço cognitivo. Perguntas para pensar e buscar: cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência. Se P2 indagasse: como a mamãe pata se sentia ao ver que seus filhos não voltavam? Perguntas de elaboração pessoal: que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo, exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor. Essas eram os tipos de perguntas que a professora realizava em sua maioria, já que ela desejava que os alunos dessem a sua opinião.

Logo, percebemos que P2 utilizava diferentes estratégias para potencializar e ampliar os conhecimentos dos estudantes. Seja por meio do livro didático ou literário, ou de músicas, cujo texto as crianças já sabiam decorados, ela sempre buscava ampliar a temática trabalhada para além do próprio conteúdo do



componente curricular. Além disso, ao usar diversos suportes, percebemos que os alunos tinham mais interesse nas proposições da professora.

Conclusões

O presente estudo teve como objetivo analisar as estratégias utilizadas por professoras do ciclo de alfabetização para o trabalho de leitura e compreensão leitora com crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A partir da análise dos dados, vimos que ambas as professoras utilizaram em suas práticas recursos similares, como: livro didático, textos literários e recursos audiovisuais; adotando práticas que visavam a compreensão leitora. Nesse contexto, os dados revelaram que as professoras tinham a consciência da importância da leitura, mas, muitas vezes, pela rotina, pela alta demanda de outros conteúdos ou por priorizar outros eixos da língua, o tempo para ensino da leitura era deixado em segundo plano. Entretanto, quando trabalhavam com esse eixo, mobilizavam muitas estratégias de compreensão.

Desse modo, destacamos que P1 não se restringia ao livro didático de Língua Portuguesa e usava livros de outras áreas do conhecimento, bem como de textos literários e vídeos para o desenvolvimento do trabalho de leitura. Ao passo que lia, fazia com que as crianças realizassem inferências; buscava a ativação de conhecimentos prévios; relacionava o material escrito com as imagens postas nos livros; utilizava-se da multimodalidade para trabalhar vários conhecimentos com os alunos; formulava perguntas subjetivas; pedia para que os alunos resumissem oralmente os materiais estudados e sempre expunha a ideia principal do assunto abordado (Solé, 2014). Com isso, promovia a construção de novas interpretações junto com os discentes, contribuindo para a aquisição da compreensão leitora.

P2 também usava muitas estratégias, mobilizando, assim como P1, várias perguntas de compreensão leitora, tais como: inferenciais; de previsão; de ativação de conhecimentos prévios. Além disso, buscava explicitar em suas práticas objetivos para a leitura e validar as colocações dos alunos, construindo interpretações junto aos aprendizes. Para isso, utilizava-se de diferentes materiais ou recursos didáticos, como o livro didático, livro literário e músicas.

Frente ao exposto, à guisa de conclusão, as análises e considerações aqui tecidas nos levam a seguinte reflexão: “propor, portanto, que a leitura ocupe um lugar de destaque no currículo escolar, como instrumento de cidadania, constitui uma das mais legítimas pretensões.” (Antunes, 2009, p. 192). Mas por quê? Porque se a escola colocar a leitura no seu devido lugar de importância, teremos cidadãos que desenvolvem a criticidade em meio às práticas sociais.

Nesse contexto, entendemos que o professor exerce um papel de grande importância, pois é na sala de aula que o trabalho com a leitura acontece de forma sistemática. Nesse contexto, o professor não possibilita apenas momentos de leitura, mas também ensina modelos técnicos e estratégias que auxiliam na compreensão leitora. Nesse estudo, ambas as professoras, por meio de suas práticas, mostraram que trabalhar a leitura exige o recrutamento de inúmeras estratégias e que só se adquire fluência ao exercitar a leitura, o que exige tempo pedagógico e mobilização de ações que colaborem para um ambiente propício à isso.

Assim, percebemos que essas discussões podem auxiliar os saberes e práticas docentes no que tange à compreensão leitora dos aprendizes. Posto isso, o nosso desafio se fundamenta na perspectiva de contribuir para a ampliação de práticas de ensino que estejam voltadas para a compreensão leitora dos estudantes, pois



acreditamos que a leitura é um projeto que pode transformar a educação em nosso país. É uma conquista possível para todos que acreditam que a leitura é uma “porta de entrada para novos mundos, onde a autêntica e democrática construção humana pode acontecer com maior sucesso.” (Antunes, 2009, p. 205).

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEAUGRANDE, Robert-Alain; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to text linguistics**. London / New York: Longman, 1981.

BICALHO, Delaine Cafiero. **Leitura**. In: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - Faculdade de Educação da UFMG. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 2014.

BRANDÃO, Ana Carolina. Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BROWN, Gillian; YULE, George. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CIRÍACO, Flávia Lima. A leitura e a escrita no processo de alfabetização. **Revista Educação Pública**. v. 20, nº 4, 28 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/4/a-leitura-e-a-escrita-no-processo-de-alfabetizacao>. Acesso em 1 jun. 2024.

COSCARELLI, Carla Viana. **Antecipação na leitura (predição)**. In: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - Faculdade de Educação da UFMG. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 2014.

FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez. 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três Artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.



KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 1. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Compreensão leitora**. In: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - Faculdade de Educação da UFMG. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. Ed. 7ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2012. 216p.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; BONIFÁCIO, Amanda da Paixão Araújo. **Diferentes dimensões do ensino da leitura: currículo em discussão** In: **Língua portuguesa em debate: leitura, escrita e avaliação**. 1 ed. Maceió - AL: EDUFAL, 2017, v.1, p. 15-38.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Fluência de Leitura**. In: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - Faculdade de Educação da UFMG. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 2014.

SOARES, Magda. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

ROJO, Roxane. **Textos Multimodais**. In: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - Faculdade de Educação da UFMG. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 2014.