

**ERIVÂNIA MACHADO DA SILVA**

**AS ATIVIDADES ESCOLARES E SUA RELAÇÃO  
COM AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA  
NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA  
ESCOLA DO NORDESTE BRASILEIRO.**

**Orientador: José Bernardino Duarte**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2013**

**ERIVÂNIA MACHADO DA SILVA**

**AS ATIVIDADES ESCOLARES E SUA RELAÇÃO  
COM AS COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA  
NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA  
ESCOLA DO NORDESTE BRASILEIRO.**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ciências da Educação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor José Bernardino Duarte.

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**  
**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2013**

*“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem a teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.*

(Paulo Freire, 1996)

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, luz da minha vida;

A Alice e José Machado, meus pais;

A Damião, meu esposo;

A Davi e Gabriel, meus filhos, gotas de felicidade no dia-a-dia;

A Eduardo, Adriano, Tarcísio, Tiago e Luciano (in memorian), irmãos;

A Eliane, Esmenia, Heládia, Elis Regina, Érica e Elisangela, irmãs; e á todos afinal, que contribuíram pra que essa conquista se realizasse.

Dedico, especialmente, a ALÍCIA (in memorian, falecida em 19 de março de 2009 vítima de um aneurisma), filha adorada, anjo de candura, que durante seus nove aninhos de vida abençoou-nos com sua presença, deixando infinitas lembranças, de inesquecíveis momentos. Filha, obrigada por sua existência e por ser, eternamente, parte da nossa vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos colegas da gestão, aos professores e todos os demais amigos da Escola São Vicente de Paula - Exu, Pernambuco;

Aos colegas e amigos da Secretaria de Educação de Crato, Ceará;

As amigas do Departamento de Ensino Fundamental; especialmente a comadre Zildeni Leal.

A todo o pessoal do CINTEP, em especial à secretária Vanda, e ao professor Otávio, que nos receberam com dedicação especial;

Ao Professor Roberto Jarry Richardson, por demonstrar que o melhor modo de vencer é estar com um sorriso sempre aberto;

Ao Professor Tavares, por ser presença constante em todos os momentos do curso;

Ao Professor João Batista, por acreditar e nos contagiar com seu surpreendente esforço;

As colegas do Mestrado por serem força para nossa caminhada e parceiras presentes;

Finalmente ao Professor Orientador José Bernardino Duarte, por seu acompanhamento dia após dia durante todo este grandioso percurso.

## RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre as atividades de leitura e a compreensão leitora de alunos do 5º ano do ensino fundamental do ensino público de uma Escola do Nordeste brasileiro, interior do Estado do Ceará. É alicerçado em uma teoria que envolveu as estratégias de leitura, o antes, o durante e o depois. Este é um tema considerado relevante por estar presente nas diversas disciplinas dos currículos da Educação Básica, Ensino médio e Superior, bem como no dia-a-dia dos profissionais da área de Educação. O marco teórico tem base nos estudos de Kato, Solé, Kleiman, Soares, Smith, Ferreiro & Teberosky, Freire, entre outros. Quanto aos suportes metodológicos, utilizou-se a pesquisa qualitativa que, segundo Richardson et al (2011, p.90), “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas na realidade”. Caracterizou-se como descritiva, pois “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. (GIL, 1996, p.46). Participaram 63 alunos de 5º ano, a média de idade variou de 10 a 14 anos. A coleta de dados ocorreu em situação de sala de aula e observação (1ª fase) e (numa 2ª fase) envolveu a aplicação de atividades de leitura e produção escrita pela investigadora. A pesquisa realizada revela que a maioria dos alunos não retira da escrita informação suficiente para que se possa falar em compreensão e cerca de um quarto dos alunos têm uma velocidade menor do que a fala. Concluindo é possível afirmar que as atividades de leitura e escrita, devem estar estritamente relacionadas ao desenvolvimento da compreensão em leitura e escrita e que o seu ensino precisa privilegiar a aprendizagem das estratégias de leitura, que levem a autonomia dos alunos.

**Palavras-Chave:** estratégias de leitura, compreensão, ensino fundamental.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the relationship between the activities of reading and reading comprehension of students in the 5th grade of elementary school education in a public school in Northeast Brazil, the state of Ceará. It is grounded in a theory that involved the strategies of reading, before, during and after. This is a topic considered relevant by being present in the various disciplines of the curriculum of Basic Education, High School and Higher, as well as day-to-day lives of professionals in Education. The theoretical framework is based on studies of Kato, Sole, Kleiman, Soares, Smith, Ferreiro & Teberosky, Freire, among others. Regarding methodological supports, we used qualitative research, according Richardson et. Al (2011, p.90), "can be characterized as an attempt at a detailed understanding of the meanings and situational characteristics presented." Characterized as descriptive as "aims to describe the characteristics of a given population or phenomenon or establishing relationships between variables (GIL, 1996, p.46). 63 students participated in the 5th year, the average age ranged from 10 to 14 years. Data collection took place in a classroom situation and observation (1st stage) and room (on 2nd stage) involved the application of reading activities and writing by the investigating. The survey reveals that most students do not cut writing enough information so that you can talk about understanding and about a quarter of the students have a lower speed than speech. In conclusion we can say activities, reading and writing, are strictly related to the development of reading comprehension and writing and that its teaching must focus on the learning of reading strategies for the achievement of student autonomy.

**Key Words:** strategies for reading, understanding, elementary school.

## SIGLAS

|                |                                                                      |
|----------------|----------------------------------------------------------------------|
| <b>ABNT</b>    | Associação Brasileira de Normas Técnicas                             |
| <b>EF</b>      | Ensino Fundamental                                                   |
| <b>EM</b>      | Ensino Médio                                                         |
| <b>EJA</b>     | Educação de Jovens e Adultos                                         |
| <b>ENEM</b>    | Exame Nacional do Ensino Médio                                       |
| <b>CINTEP</b>  | Centro Integrado de Pesquisas                                        |
| <b>HQ</b>      | História em Quadrinhos                                               |
| <b>IDEB</b>    | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                         |
| <b>INEP</b>    | Instituto Nacional de Pesquisas                                      |
| <b>LD</b>      | Livro Didático                                                       |
| <b>LP</b>      | Língua Portuguesa                                                    |
| <b>MEC</b>     | Ministério da Educação                                               |
| <b>MINC</b>    | Ministério da Cultura                                                |
| <b>NBR</b>     | Normas Brasileiras                                                   |
| <b>OCDE</b>    | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos           |
| <b>PCN</b>     | Parâmetros Curriculares Nacionais                                    |
| <b>PISA</b>    | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes                    |
| <b>PNBE</b>    | Programa Nacional Biblioteca da Escola                               |
| <b>PNE</b>     | Plano Nacional de Educação                                           |
| <b>PNLL</b>    | Plano Nacional do Livro e Leitura                                    |
| <b>PROINFO</b> | Programa de Informática                                              |
| <b>PROLER</b>  | Programa Nacional de Incentivo a Leitura                             |
| <b>SAEB</b>    | Sistema de Avaliação da Educação Básica                              |
| <b>ULHT</b>    | Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias                   |
| <b>UNESCO</b>  | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

## ÍNDICE GERAL

|                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                           | <b>12</b> |
| <b>CAPÍTULO I-PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA .....</b>                            | <b>19</b> |
| 1.O CAMINHO DA LEITURA .....                                                      | 20        |
| 1.1 Etimologia da palavra Leitura .....                                           | 20        |
| 1.2. Concepções de leitura.....                                                   | 21        |
| 1.2.1. O Modelo Ascendente .....                                                  | 21        |
| 1.2.2. O Modelo Descendente .....                                                 | 23        |
| 1.2.3. O Modelo Interativo .....                                                  | 25        |
| 1.3. Os Métodos de Ensino da Leitura.....                                         | 29        |
| 1.3.1 O Construtivismo e o Letramento .....                                       | 30        |
| 1.4. Breve História da Leitura na Escola Brasileira .....                         | 32        |
| 1.5. Ler e Compreender .....                                                      | 37        |
| 1.5.1 O Leitor Competente .....                                                   | 37        |
| 1.5.2. As Estratégias de Leitura: antes, durante e depois da leitura. ....        | 42        |
| 1.5.3 A Leitura em Sala de Aula .....                                             | 49        |
| 1.5.4 Atividades Escolares e a Aquisição da Compreensão Leitora e escritora. .... | 50        |
| <b>CAPÍTULO II-PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>                        | <b>55</b> |
| 2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA .....                                             | 56        |
| 2.1 Caracterização do campo, Universo e Amostra.....                              | 56        |
| 2.2 Procedimentos .....                                                           | 57        |
| 2.3 Descrição e interpretação dos Dados.....                                      | 57        |
| <b>CAPÍTULO III-PERCURSO ANALÍTICO DA PESQUISA .....</b>                          | <b>60</b> |
| 3. ANÁLISE DOS DADOS .....                                                        | 61        |
| 3.1. Resultados.....                                                              | 65        |
| 3.1.1 Primeira parte .....                                                        | 65        |
| 3.1.2 Segunda Parte .....                                                         | 80        |
| 3.1.3 Terceira Parte.....                                                         | 95        |
| 3.2. Discussão dos Resultados.....                                                | 97        |

|                                         |            |
|-----------------------------------------|------------|
| <b>CONCLUSÃO.....</b>                   | <b>99</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b> | <b>102</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>                  | <b>i</b>   |
| <b>APÊNDICE I.....</b>                  | <b>ii</b>  |
| <b>APÊNDICE II .....</b>                | <b>iii</b> |
| <b>APÊNDICE III.....</b>                | <b>iv</b>  |
| <b>APÊNDICE IV .....</b>                | <b>v</b>   |
| <b>APÊNDICE V .....</b>                 | <b>vi</b>  |
| <b>A N E X O S .....</b>                | <b>vii</b> |
| ANEXO I.....                            | viii       |
| ANEXO II .....                          | ix         |
| ANEXO III .....                         | x          |
| ANEXO IV .....                          | xiv        |

## **ÍNDICE DE QUADROS**

|                 |                             |    |
|-----------------|-----------------------------|----|
| <b>QUADRO 2</b> | Características dos Métodos | 29 |
|-----------------|-----------------------------|----|

## **INDÍCE DE GRAVURAS**

|                  |                         |    |
|------------------|-------------------------|----|
| <b>GRAVURA 1</b> | HQ – A Bela Adormecida  | 73 |
| <b>GRAVURA 2</b> | Produção Escrita 01     | 74 |
| <b>GRAVURA 3</b> | Produção Escrita 02     | 74 |
| <b>GRAVURA 4</b> | HQ – Vida de Passarinho | 81 |
| <b>GRAVURA 5</b> | Canção de Exílio        | 82 |
| <b>GRAVURA 6</b> | Produção Escrita 03     | 84 |
| <b>GRAVURA 7</b> | Produção Escrita 04     | 85 |
| <b>GRAVURA 8</b> | Produção Escrita 05     | 86 |
| <b>GRAVURA 9</b> | Produção Escrita 06     | 86 |

## ÍNDICE DE TABELAS

|                 |                                             |    |
|-----------------|---------------------------------------------|----|
| <b>Tabela 1</b> | Diagnóstico da escrita(%)                   | 84 |
| <b>Tabela 2</b> | Localização e recuperação de informações(%) | 89 |
| <b>Tabela 3</b> | Compreensão e interpretação(%)              | 90 |
| <b>Tabela 4</b> | Reflexão(%)                                 | 90 |
| <b>Tabela 5</b> | Diagnóstico da Leitura(%)                   | 91 |

## INTRODUÇÃO

A dificuldade dos alunos em leitura chama nossa atenção, com crianças que chegam ao 5º ano sem, praticamente, saber ler e escrever. Esse é um quadro de analfabetismo funcional em que o indivíduo decodifica, mas não entende o significado da mensagem<sup>1</sup>.

Muitas pesquisas comprovam a grave situação de desempenho de leitura na escola brasileira como o ENEM, SAEB, IDEB (2011), INEP,(2012), OCDE(2013) e PISA(2010). Neste último, (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) o Brasil ficou em último lugar na habilidade de compreensão textual, chegando-se à conclusão de que os alunos de 15 anos não entendem o que leem. Já o SAEB, (Sistema de Avaliação da Educação Básica) realizado pelo MEC mostrou que 60% das crianças de 5º ano não sabem ler corretamente.

O tema desta dissertação versa, pois, sobre as atividades escolares e sua relação com a competência de leitura e escrita no 5º ano do ensino fundamental de uma escola do Nordeste brasileiro; utilizando como instrumentos, observação de aulas, aplicação de atividades a serem exploradas antes, durante e depois da leitura integral do texto, aplicação de questionário a professores e alunos, o diagnóstico da fluência ou não em leitura e das dificuldades na produção escrita de textos.

Originou-se a partir do desejo de se investigar a formação de leitores competentes, pois na condição de profissional atuante da área de coordenação pedagógica acompanhamos a angústia dos profissionais da educação do ensino fundamental e médio da rede pública e sentimos de perto os problemas da in-compreensão na leitura, constatando que grande parte dos nossos alunos, em qualquer nível de escolarização, tem dificuldade em compreender um texto escrito, mesmo o mais simples.

É importante observar que, as pesquisas e as avaliações educacionais apontam para a precária formação do leitor e revelam as imensas dificuldades para o sucesso das ações envolvidas na solução do problema. Se, por um lado, o sistema educacional brasileiro incluiu os estudantes que estavam fora da escola, por outro essa inclusão não foi plena, do ponto de vista qualitativo, porque o desempenho dos alunos, revelado em instrumentos de avaliação como o SAEB ou o PISA, tem sido baixo, demonstrando sérios problemas no domínio da leitura e da escrita e o aprofundamento das desigualdades.

---

<sup>1</sup> A expressão alfabetização funcional, usada pela Unesco nos programas de alfabetização organizados em países subdesenvolvidos, pretende alertar para o conceito social da alfabetização leitura e da escrita - Soares, 2011, p.34.

O Brasil apresentou nível em letramento inferior a todos os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos - OCDE. No Pisa, o conceito de leitura em pauta não se resume à noção muito frequente de mera decodificação e compreensão literal de textos escritos, mas à capacidade de o jovem compreender e utilizar textos de várias naturezas para alcançar seus objetivos, desenvolvendo conhecimentos e participando ativamente da sociedade<sup>2</sup>.

A meta prevista para 2011 teve crescimento no Ideb em relação a 2009. Isso indica uma boa tendência de crescimento para os próximos anos. O Ideb está abaixo do valor de referência, porém com o crescimento contínuo será possível chegar lá, alcançando o desenvolvimento significativo (IDEB, 2011).

A partir desse cenário, delinea-se a grande dificuldade dos alunos da escola pública no sentido de desenvolver o letramento (SOARES, 2005, p.40), isto é, a capacidade de usar socialmente a leitura e escrita, praticar a leitura e a escrita, responder adequadamente as demandas sociais de leitura e escrita.

O professor pode contribuir para tornar a criança um leitor apto, frisa Sole (1998) e, mais do que isso, um amante da leitura. Considerando-a como condição essencial para que o aluno possa compreender o mundo, os outros, suas próprias experiências e a necessidade de inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativo desenvolver esta capacidade e possibilitá-lo ir além da simples decodificação de palavras.

É necessário ir além da decodificação, isto é, da leitura inicial: o aluno deve assimilar não só o que o texto diz, mas também como, para que e para quem diz. Ponto ao qual se referem os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua Portuguesa, quando evidenciam que no segundo ciclo do Ensino Fundamental, espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura – decifrar, antecipar, inferir e verificar – e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.

A originalidade está em considerar as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos antes, durante e depois da leitura e na análise da prática pedagógica nas aulas de leitura, com

---

<sup>2</sup>O Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) de 2011, aponta que a educação brasileira avançou nos últimos anos. O Brasil, de acordo com os dados, atingiu as metas estabelecidas em todas as etapas do ensino básico — anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Nos anos iniciais (primeiro ao quinto), o Ideb nacional alcançou 5,0. Ultrapassou não só a meta para 2011 (de 4,6), como também a proposta para 2013, que era de 4,9. Nessa etapa do ensino, a oferta é prioritariamente das redes municipais, que concentram 11,13 milhões de matrículas, quase 80% do total. O Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal foi calculado em 5.222 municípios. A meta para 2011 foi alcançada por 4.060 deles (77,5%).

base em Solé (1998) que afirma parecer fundamental a idéia de que o ensino das estratégias deve ser privilegiado com o intuito de garantir a formação do leitor eficiente e sua autonomia.

Este estudo, então, analisa a relação entre as atividades de leitura e a competência de leitura e escrita, tendo como participantes 63 alunos com idade entre 10 e 14 anos, do 5º ano do ensino fundamental de uma escola do Nordeste brasileiro, avaliando aspectos relacionados à formação da compreensão de leitura e escrita, tema de grande importância por estar presente nas diversas disciplinas dos currículos da Educação Básica, Ensino médio e Superior, bem como no dia-a-dia dos profissionais da área de Educação. É relevante destacar que a eficiência atribuída no decorrer do processo compreensivo depende da capacidade do leitor de prever o conteúdo que está sendo descrito, assim como o prévio conhecimento do assunto tratado, simplicidade, coerência e consistência da escrita, e a utilização das convenções de linguagem.

Desde 2006, o ensino fundamental obrigatório no Brasil passou a ter nove anos de duração, abrangendo alunos de seis a 14 anos de idade. O grande problema, porém, permanece: garantir a alfabetização efetiva das crianças nas séries iniciais para que possam prosseguir com sucesso até a etapa final da educação básica. Ou seja, nossas escolas não estão sendo capazes de fazer com que as crianças aprendam a ler, escrever, contar, somar, multiplicar, dividir e ter as noções iniciais de ciências, como consta no SAEB (2003) e PISA (2006).

A avaliação educacional mais importante – e relevante – do mundo revelou que a Educação brasileira está melhorando, mas ainda ocupamos uma posição baixa: em um ranking de 65 países somos o 53º colocado em Leitura e Ciências e 57º em Matemática. O Pisa avalia o desempenho de alunos do Ensino Fundamental e Médio em três áreas chaves: Leitura, Matemática e Ciências. A média brasileira nessas disciplinas foi de 401 pontos, bem abaixo da pontuação dos países mais desenvolvidos, que obtiveram 496 pontos. Em leitura, o Brasil alcançou 412 pontos; em Matemática, 386 e em Ciências 405 – em 2006 a pontuação foi de 393 em Leitura, 370 em Matemática e 390 em Ciências. Resultado que nos deixa atrás de México, Uruguai, Jordânia, Tailândia e Trinidad e Tobago.

Em sua quarta participação no PISA (em 2009), o Brasil melhorou seu desempenho em todas as áreas e foi um dos países que mais cresceu no PISA desde 2000, tendo recebido um destaque no relatório da OCDE.

O Brasil, como muitos países em desenvolvimento, enfrenta as desigualdades econômicas e sociais amplas e grandes desafios na educação. A constituição prevê ensino fundamental obrigatório e gratuito estabelece um mínimo a ser gasto em educação de 25% das receitas estaduais e municipais e 18% no nível federal. Mas as altas taxas de repetência e evasão significa que muitas crianças fazem apenas progressos limitados. No PISA 2000, o Brasil foi o país mais baixo desempenho. Mais da metade dos seus alunos classificado no nível um ou abaixo. Menos de 1% marcado no nível superior (INEP - Documentário da OCDE, 2013).

A conclusão é que o Brasil vem melhorando em desempenho, porém ainda temos um número expressivo de estudantes que não aprende a ler na escola brasileira; produzimos um grande contingente de pessoas que, embora dominem as habilidades básicas do ler e do escrever, não são capazes de utilizar a escrita e a leitura na produção de textos, na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer às exigências do aprendizado.

É dever da escola capacitar esses alunos para o uso eficaz da linguagem necessária para a convivência numa sociedade letrada e se eles estão concluindo seus estudos sem o domínio das competências básicas, é porque algo de errado acontece na educação.

Os resultados da Prova Brasil<sup>3</sup> também mostram que quase sete em cada dez alunos do 5º ano (68,5%) não conseguiram atingir o nível “adequado” em língua portuguesa. Eles não sabem, por exemplo, localizar a informação principal em um texto; não entendem uma metáfora ou mesmo inferem o que provoca um eventual efeito de humor no que estão lendo.

Em matemática, o desempenho é praticamente o mesmo: 69,8% têm conhecimentos “abaixo do básico” ou somente “básico”. Entre as habilidades que os estudantes deveriam apropriar-se, mas não conseguem, estão a de ler informações e números apresentados em tabelas ou identificar que uma operação de divisão resolve um dado problema, ou seja, o aluno depende da compreensão leitora e escritora para a resolução.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) enfatizam a abordagem cognitivista no trabalho com a leitura e preconizam a formação de um leitor competente e afirmam que cabe à escola viabilizar o acesso do aluno, ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a sua produção e interpretação. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os

---

<sup>3</sup> A Prova Brasil é aplicada para alunos do 5º e 9º anos do fundamental de escolas públicas municipais, estaduais e federais, de áreas rural e urbana, que tenham, no mínimo 20 matrículas na série avaliada. O exame acontece a cada dois anos e os dados mais recentes disponíveis são os da prova de 2009.

quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, sendo assim, é necessário um trabalho planejado com essa finalidade.

Para tanto foram formalizadas as seguintes perguntas de pesquisa:

- Que atividades de leitura e escrita são desenvolvidas nas 02 turmas do 5º ano para o desenvolvimento da competência de leitura e escrita pelo aluno?
- Como está a compreensão em leitura e escrita desses alunos?
- As atividades de leitura e escrita têm relação com o desenvolvimento da competência de leitura e escrita nessas 02 turmas de 5º ano?
- O que pensam sobre leitura os alunos, do 5º ano dessas 02 turmas, que apresentam maiores dificuldades nestas competências?

Com a certeza de que todas as perguntas podem ser respondidas o esforço primordial centra-se no cumprimento dos objetivos abaixo relacionados:

- Identificar práticas de leitura e escrita que foram desenvolvidas no espaço escolar;
- Aplicar atividades de leitura e produção escrita para o diagnóstico da compreensão leitora e de escrita dos alunos;
- Comparar as atividades reais com as elaboradas segundo as teorias em estudo;
- Identificar a percepção sobre leitura e escrita dos alunos do 5º ano que apresentam maiores dificuldades.

Tendo em vista alcançar os objetivos propostos apresenta-se como coleta de dados:

- Observação de aulas;
- Aplicação de questionário aos 02 professores;
- Elaboração e aplicação das atividades de leitura e produção escrita;
- Análise dos dados coletados e das atividades aplicadas;
- Aplicação de questionário aos que apresentaram maiores dificuldades em leitura.

Seguindo todo este processo busca-se contribuir de forma significativa, com professores e professoras interessados no tema proposto.

No que diz respeito à estrutura, esta dissertação está dividida em três capítulos. Em toda a composição desta pesquisa são aplicadas as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) como instrumento de lapidação estrutural, segundo Oliveira(2007).

No I capítulo expomos os percursos teóricos da pesquisa os quais subdividem-se em 02 (duas) seções. Na primeira seção introduz-se o tema apresentando sua relevância para a sociedade. “O caminho da leitura” apresenta o tema, a etimologia da palavra leitura e seus principais objetivos (Solé, 1998), promove embasamento através de considerações teóricas acerca da leitura e da compreensão ao tratar das concepções de leitura. Aborda-se sobre os métodos de alfabetização ressaltando suas principais características ressaltando o construtivismo e o letramento. Para no final conhecer um pouco sobre o ensino da leitura na escola brasileira.

Na segunda seção “Ler e compreender” aborda-se sobre o leitor competente, as estratégias de leitura: antes, durante e depois, bem como, as habilidades a serem exploradas nessa perspectiva. Segue-se com a leitura em sala de aula apresentando as atividades desenvolvidas nesse âmbito a nível nacional, tendo por base os PCN’s (2007).

No II capítulo, é realizada uma apresentação do percurso metodológico da pesquisa utilizado na presente dissertação. É feita a contextualização da pesquisa, onde é exposto o tipo de pesquisa, a caracterização do campo, universo e amostra, bem como os instrumentos e os procedimentos aplicados.

No III capítulo apresenta-se o percurso analítico abordando sobre a interpretação e discussão dos dados coletados durante a pesquisa com a finalidade de verificar o alcance dos objetivos específicos. Os dados foram analisados buscando identificar e descrever o desempenho em leitura, especificando práticas de leitura e o nível de compreensão leitora dos estudantes. Apresenta-se os resultados considerando participantes, material e procedimentos aplicados na pesquisa. Por fim, é apresentada a conclusão.

Sabe-se que a leitura é fundamental para a plena realização da nossa condição humana e da nossa capacidade de entender o mundo. É também condicionante para a promoção de valores democráticos, porque é base para uma cultura do discernimento e do diálogo, tanto individual como coletivo. Quem lê aumenta seu repertório de atuação sobre o mundo à sua volta. E, naturalmente, uma sociedade leitora amplia suas possibilidades de qualificar as relações humanas e resolver os problemas cada vez mais complexos que a elas se apresentam. É preciso dar conta do texto do mundo e, como dizia Paulo Freire, ante a este mundo enigmático, nós precisamos aprender a dizer a nossa própria palavra, é o que afirma Juca Ferreira, Ministro de Estado da Cultura (PNLL, 2010, p. 9).

É preciso, portanto, desenvolver o gosto pela leitura desde a infância. Estimular crianças, jovens, adultos e idosos a participar dessa viagem imaginativa proveniente da

leitura. Essa responsabilidade deve ser compartilhada com a família e toda a sociedade civil, não é exclusiva da comunidade escolar, mas a escola assume como função primordial e deve buscar instrumentos que possibilitem desenvolver a competência até, no máximo, os oito anos de idade<sup>4</sup>. A viabilidade de uma mudança qualitativa quanto ao nível de aprendizagem está na possibilidade de a escola se tornar, efetivamente, um espaço de formação de leitores e escreventes.

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir de modo relevante com todo profissional que busque a formação de leitores e escreventes competentes, com esse professor ou professora que acredita na capacidade de desenvolvimento do seu aluno.

---

<sup>4</sup> O Plano Nacional de Educação – PNE – aprovado pela Câmara, em 26 de junho de 2012, estabelece 20 metas educacionais que o país deverá atingir no prazo de dez anos e esta refere-se a Meta 5 – Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

## **CAPÍTULO I**

### **PERCURSOS TEÓRICOS DA PESQUISA**

## 1. O CAMINHO DA LEITURA

Este primeiro capítulo vem situar, a leitura no tempo, as trilhas que percorridas até o contemporâneo. Ler não é uma atividade simples, mas totalmente necessária nesta época em que a tecnologia avança e que ainda existe, no Brasil, grande número de pessoas não alfabetizadas ou no nível de analfabetismo funcional. É relevante, que o professor, conheça sobre a leitura, sua história, seus processos e sua aprendizagem. Pretende-se nesta pesquisa instrumentalizar um pouco o leitor que tem curiosidade sobre o tema proposto, objetivando mostrar a relação que existe entre a leitura e as estratégias de compreensão, seus aspectos cognitivos e metacognitivos, com os resultados alcançados nas atividades de aprendizagem, bem como a importância de se desenvolver nos alunos habilidades e estratégias que os auxiliem na competência leitora.

### 1.1 Etimologia da palavra Leitura

**Ler**, do latim *legere*, significa “colher”, “enovelar”, “escolher”, “eleger”, “furtar”, “roubar”, “espreitar”, “surpreender”.

**Interpretar**, do latim *interpretor*, significa “compreender”, “explicar”, “traduzir”, “entender”, “conjeturar”, “avaliar”, “atribuir”. Considerando os sentidos etimológicos dessas duas palavras tão presentes no dia-a-dia da escola, podemos afirmar que elas apresentam noções semânticas muito próximas, pois **não é possível ler sem que ocorra interpretação**. Na prática da leitura, o leitor apropria-se das idéias alheias, ele as “rouba”, para construir outros sentidos. Textos “são objetos simbólicos que pedem para ser interpretados” (SME/DOT, 2006, p. 10).

De acordo com Solé (1998), é possível realizar em sala de aula o que diversos pesquisadores da leitura apontavam: o desenvolvimento, com os alunos, das estratégias de leitura. Ensinar a ler inclui auxiliar o aluno a construir o significado textual a partir da mediação do professor, para a construção das estratégias de leitura.

Os objetivos da leitura, segundo a mesma autora, são: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter informações de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se aprendeu.

Enumeradas diferentes finalidades para a leitura essa autora afirma ainda que, dentro de cada categoria cabe uma grande variedade de objetivos mais concretos, que devem ser compreendidos pelo leitor no ato de ler. Relacionam-se os objetivos aos tipos de texto, tendo em vista que certos objetivos aplicam-se melhor a determinado tipo de texto que a outros. Aprendendo a ler com diferentes objetivos, alcança-se a autonomia e com o tempo as próprias crianças serão capazes de escolher a leitura com objetivos que lhes agradem e que lhes sejam adequados.

## **1.2. Concepções de leitura.**

### **1.2.1. O Modelo Ascendente**

O modelo *bottom-up*, também chamado de ascendente, foi publicado em 1972 por Gough. O processamento *bottom-up* decodifica unidades lingüísticas individuais (por exemplo, fonemas, grafemas, palavras) e constrói significado textual das pequenas partes. Assumindo que todas as letras do campo visual devem ser consideradas individualmente das unidades menores para as maiores (das partes para o todo), ou seja, centra-se na habilidade de decodificar ou transformar em som o que é visto linearmente em um texto.

Segundo Kato (1995, p. 51), a partir da visão estruturalista, alguns teóricos como Gough e Kollers definem a leitura como sendo um processo de decodificação sonora das unidades lingüísticas em que o sentido só pode ser extraído da página impressa. A construção dos significados é feita com base nos dados do texto fazendo pouca leitura nas entrelinhas. Em outras palavras, ler seria apenas perceber a informação explícita no texto.

Essa primeira concepção teórica de leitura aponta os psicolinguistas como responsáveis pelas formulações que a embasam. Essas formulações se fundamentam na psicologia behaviorista, abordando a língua como uma perspectiva mecanicista. Kleiman (1989, p.23-25), afirma que essa visão pode ser caracterizada por um fluxo unidirecional da informação, no qual o estímulo vem da página impressa para o leitor, que decodifica o texto seguindo uma frequência pré-estabelecida de eventos perceptuais que iriam desde a percepção dos traços distintivos grafêmicos até o procedimento visual para a unificação dos grafemas no

nível frasal. Quanto maior a automatização, melhor seria a leitura, e esta seria tipicamente um processo onde o sentido se constrói do texto para o leitor. É, portanto um processamento ativado pelos dados, onde as atividades executadas pelo leitor são determinadas pelo que está escrito na página. Este modelo enfoca que a informação flui do texto para o leitor.

É caracterizado como um modelo ou processo perceptivo. Neste caso, os sinais gráficos são percebidos numa folha de papel e se estabelece a identificação entre estes sinais, como a fonética, por exemplo. Também chamado de decodificação se caracteriza pela concepção de significados que está contido no texto, por isso para entendê-lo é preciso extrair seu significado.

O resultado dessa forma de ler é que o leitor acaba estabelecendo um esforço extremo no momento da leitura, pois ele fica restrito a determinadas estruturas, que na verdade dificultam o processo de compreensão, como a correspondência de som em letras e letras em palavras – tendo sua atenção desviada das unidades maiores, que permitem alcançar o sentido global.

Uma atividade bastante reverenciada deste modelo é a de leitura nas janelinhas, onde uma folha, com uma janelinha era colocada em cima de uma única palavra da folha com o texto e o aluno deveria lê-la, sem ver o texto por completo.

O ensino de leitura tradicional é fundamentado nesta concepção. O leitor atingirá a compreensão a partir da soma das partes, ou seja, para atingir o sentido do texto são formulados exercícios cansativos com perguntas superficiais onde as respostas desejadas são encontradas explicitamente em determinados períodos do texto, sem que seja necessário refletir, trata-se prioritariamente de uma tarefa de identificar a informação em determinada parte do texto. Até 1970 o saber ler era um significado ao escrito, transformando-o em oral, sendo que isso, hoje podemos afirmar, é saber decodificar e não saber ler.

Em análises do livro didático de língua portuguesa, Marcushi (2008, p.267) revela que a grande maioria das perguntas de interpretação de texto é justamente de identificação de informações explícitas, o que tolhe o pensamento crítico do leitor; em sua maioria, esses exercícios não são de compreensão.

Esse tipo de leitor, segundo Kato (1995, p.51) é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente, que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar

as idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo e redundante.

Desse modo, a aplicação específica da concepção de leitura ascendente, não tende a surtir resultados satisfatórios, pois produz leitores passivos e automatizados. A passividade impede o aluno/leitor de pensar e refletir impossibilitando a compreensão textual.

### 1.2.2. O Modelo Descendente

Durante a leitura, leitores usam seu conhecimento prévio para interpretar o texto e criar expectativas plausíveis sobre o que eles irão ler. Esse modelo de leitura, desenvolvido por Goodman (1988), tem sido referido como *top-down* ou modelo descendente. Para Goodman:

A leitura é um processo receptivo da linguagem. É um processo psicolinguístico no qual começa com uma representação da superfície lingüística codificada por um escritor e termina com o significado que o leitor constrói. Há, dessa maneira, uma interação essencial entre linguagem e pensamento na leitura. O escritor codifica pensamento em linguagem e o leitor codifica linguagem em pensamento. (GOODMAN, 1988, p. 12)

Segundo o referido autor (1988), que o significado parte do leitor, não é uma característica dos textos, os textos são construídos por escritores e compreendidos por leitores. O significado, por sua vez, está entre autor e leitor, sendo representado pelo escritor no texto e construído a partir do texto pelo leitor.

O modelo de leitura *top-down*, desenvolvido a partir de observação da leitura oral, foi também chamado de “jogo psicolinguístico de adivinhação”, já que o leitor faz constantes adivinhações sobre o que virá na leitura de acordo com seu conhecimento sobre o assunto, confirmando ou formando novas hipóteses.

Dessa forma, Goodman (1988) propôs cinco processos que são empregados pelos leitores durante a leitura. O cérebro é o órgão processador das informações; ele decide qual tarefa deve ser executada, qual informação está disponível, quais estratégias devem ser empregadas, onde buscar informação. O cérebro procura maximizar informações requeridas e minimizar esforço e energia usados para adquiri-las. Os cinco processos são:

1. Reconhecimento-iniciação: o cérebro deve reconhecer uma manifestação gráfica no campo visual como linguagem escrita e iniciar a leitura.
2. Predição: O cérebro está sempre antecipando e predizendo enquanto procura ordem e significância para o input sensorio.

3. Confirmação: Se o cérebro faz predições, deve também procurar verificá-las. Então, ele monitora para confirmar ou não confirmar com input subsequente o que é esperado.
4. Correção: O cérebro reprocessa quando encontra inconsistências ou suas predições não são confirmadas.
5. Término: O cérebro termina a leitura quando a tarefa de ler é completada, mas o término pode ocorrer por outras razões: a tarefa não é produtiva; pouco significado está sendo construído, ou o significado já é conhecido, ou a história não é interessante, ou o leitor a considera inapropriada para o propósito particular. (GOODMAN, 1988, p. 16)

A capacidade que o leitor tem de fazer as inferências necessárias a partir de seu conhecimento prévio, que pode ser entendido como o conjunto de conhecimentos extratextuais que o leitor emprega. Smith (1978) acentua a importância do conhecimento prévio no momento de interagir com o texto:

A habilidade na leitura, na verdade, depende o mínimo possível do uso dos olhos e, à medida que nos tornamos leitores fluentes, aprendemos a confiar naquilo que já conhecemos, naquilo que está além dos olhos e, cada vez menos, no que está impresso na página diante de nós. (SMITH, 1978, p. 9)

Considerando o enunciado partir disso, para compreender o texto, o leitor traz um conhecimento muito grande. Ele precisa desta visão de mundo para compreender o texto que está na sua cabeça. Ao fazer essa leitura prévia entre reconhecimento, predição, confirmação, correção e após, terminar a leitura, o leitor ativa esquemas, que são derivados do conhecimento lingüístico e do seu conhecimento de mundo.

Encontra-se estudiosos como Goodman e Smith que consideram a leitura como um processo psicolingüístico complexo, em que o leitor atinge o sentido do texto utilizando sua estrutura cognitiva, que se trata de seu conhecimento prévio e que possibilita que extraíamos sentido da informação visual que nos chega através dos nossos olhos quando lemos (SMITH, 1989, p.21).

Este conceito sobre a leitura é fundamentado nos aspectos cognitivos e centra-se no leitor que tem a função de dar significado ao texto por antecipar os elementos textuais que se seguirão ao longo da leitura, como um jogo de adivinhação. No entanto, SMITH (1989, p. 98) afirma que a leitura não ocorre de forma linear, mas que nossos olhos estão continuamente em movimento em busca de um significado geral, como é demonstrado no texto a seguir:

“De arocdro com a pqseuisa de uma Uinnrvesiddae, não ipomtra em qaul odreem as lreas de uma plvavaa etâso, a úncia iprotmatne é que a piemria e a útmliã lreas etjasm no lgaur crteo. O rseto pdoe ser uma ttaol bçguuana que vcoê pdoe ler sem pobrlmea. Itso é poqrue nós não lmeos cdaa lreã isaldoa, mas a plrava cmoo tddoo.”

A leitura deste comentário se torna possível porque somos leitores proficientes então nossa mente utiliza o movimento dos nossos olhos que não é linear, mas sacádico, ou seja, significa que os olhos dão pulos para se fixar numa palavra, daí pulam novamente em uma série de palavras até fazer uma nova fixação (KLEIMAN, 2012, p.48). Esses movimentos sacádicos são tão rápidos quanto precisos (SMITH, 1989, p.99)

É necessário cautela, segundo Kato, (1995, p. 50-51); pois o tipo de leitor que privilegia o processamento descendente, utiliza muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende facilmente as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. É, portanto o tipo de leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto.

Conforme a autora acreditar que uma leitura bem sucedida dependa basicamente, desse jogo, pois um mau leitor pode ser caracterizado pelo uso excessivo de estratégias sintéticas, como pelo uso de adivinhações não autorizadas pelo texto. Também, pode ocorrer de o leitor imaturo querer testar todas as hipóteses que levantou, o que pode tornar a leitura vagarosa e ineficaz, distanciando-o da compreensão.

Este pressuposto de leitura difere do anterior, pois ressalta o leitor como capaz de raciocinar, prever e inferir, extraindo sentidos do texto por conta própria, porém precisa-se estar atento para os excessos de adivinhações que pode descontextualizar o texto que está sendo lido.

No entanto, é importante ressaltar que as idéias dos autores, citados anteriormente, valorizam o leitor participativo, que usa todo o seu conhecimento lingüístico e experiência para formular e verificar suas hipóteses. Além disso, a leitura passa a ser vista como um processo não linear, isto quer dizer que o leitor não lê palavra por palavra os olhos se fixam num lugar do texto para depois pular um trecho, e fixar-se mais adiante os olhos se movimentam muito mais rapidamente do que a voz consegue pronunciá-las (KLEIMAN, 2012, p.48). Podemos concluir, com Solé (1998, p.52) que esclarece, “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”.

### 1.2.3. O Modelo Interativo

Rumelhart (1985) defende a idéia que o mais eficiente processamento de textos é o interativo, que combina os modelos *top-down* e *bottom-up*. Kato (1995, p.52), afirma que um leitor maduro, usa os dois processamentos, mudando de um para o outro durante a leitura, é o leitor para quem a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é o leitor que tem um controle consciente e ativo do seu comportamento.

Segundo este autor, leitura é um processo perceptual e cognitivo de entender linguagem escrita. Começa com um movimento da retina e termina (quando bem-sucedido) com uma idéia definida sobre a intenção do autor com o texto. O autor ainda acrescenta que “um leitor habilidoso deve ser capaz de fazer uso de informações sensórias, sintáticas, semânticas e pragmáticas para ter sucesso na atividade de uma maneira não linear” (RUMELHART, 1985, p.722). Percebe-se, dessa forma, que o conceito de leitura vai ao encontro dos dois modelos citados.

Esta perspectiva nos remete a uma abordagem sociointerativa da cognição para a qual o processo de compreensão dos textos é fruto da relação do leitor com o texto, mas, especialmente, das relações inter e intrapessoais (MARCUSCHI, 2008).

Marcuschi (2008) afirma que para a compreensão dos textos é necessário capacidade, reciprocidade e esforço:

Compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre a compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma força de interação no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (p. 229-230).

Segundo o autor, ler passa a ser um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita por intermédio de um processo no qual intervém tanto o texto, sua forma e

conteúdo, como o leitor, suas experiências e conhecimentos de mundo, textual e linguístico. Passa a ser um processo de (inter) ação com o mundo e no mundo.

O mesmo afirma que o ato de ler requer do leitor uma capacidade de compreensão de diversas informações que envolvem sua leitura. Ao ler, é importante que o leitor saiba identificar o tipo de texto, o gênero e a forma como ele é veiculado, o contexto histórico, social, ideológico e moral que abrange o texto e um conhecimento prévio a respeito do autor que produziu a obra ou texto lido.

Kleiman (2011), assinala que o papel do conhecimento prévio na compreensão da linguagem tem sido formalizado a partir da Teoria dos Esquemas. Afirma que a ativação do conhecimento é essencial á compreensão, pois lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Esses princípios resultam em dois modelos de processamento de informações – descendente, *top-down* (do geral para o particular) e ascendente, *bottom-up* (do particular para o geral).

A referida autora sobre esquemas afirma que:

O conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura é chamado de esquema. O esquema determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas.(KLEIMAN, 2011; P.23).

Rumelhart(1981) apud Braggio, (1992, p. 42 ), esclarece que os esquemas ainda são vistos como:

Os blocos de construção do conhecimento. Eles são os elementos fundamentais sobre os quais todos os dados sensoriais são interpretados(lingüísticos e não lingüísticos), na retenção da informação pela memória, na organização de ações, na determinação de objetivos maiores e menores, na alocação de recursos, e, geralmente no direcionamento do fluxo do sistema em processamento.

Kato (1995, p. 102) complementa dizendo que os esquemas podem referir-se a entidades lingüísticas ou conceituais e, nesse sentido atuam também como parceladores, reconhecendo constituintes e subconstituintes lingüísticos ou não.

Alguns autores (SMITH, 1989; KATO, 1995, 2003; SOARES, 2005, 2011; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2011, 2012;) revigoram a definição de compreensão que remete ao papel do leitor. A compreensão é percebida como um processo de construção ativa, pelo qual o leitor atribui, um significado ao texto e não se limita a desempenhar um papel de simples receptor de informação.

Um aspecto a esclarecer nesta definição volta-se ao reconhecimento de que associados à compreensão estão diferentes processos. Nesta linha encontram-se as definições de Solé (1998) para quem a compreensão leitora requer um esforço da procura do significado que supõe uma construção ativa e o recurso a diferentes estratégias.

Autores como Solé (1998), Kleiman (2011), referem que a base da compreensão é a interação entre o leitor e o texto. No processo de compreensão o leitor relaciona a informação apresentada pelo autor com a informação armazenada na sua memória.

Nessa perspectiva, Kleiman (2011, p. 13) afirma que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida.

Segundo o PCN (BRASIL, 1997), entre as condições de destinatários de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler automaticamente é que existe a possibilidade de com a ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a competência leitora deste aluno inexperiente. O professor deve fornecer as condições necessárias para que se estabeleça a interação entre seu aluno e o autor a partir do texto.

Em suma a concepção interacionista da linguagem se define segundo Koch (2000):

Aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes (p. 09).

A leitura é, segundo a autora, um processo ativo de construção de sentido, já que o leitor passa a ser co-autor do material que está lendo. Podemos dizer que a compreensão do texto, também dependerá do seu propósito de leitura. Geralmente, o motivo que leva um indivíduo a ler é o de ordem prática, lê-se por necessidade, por interesse em algo. Da mesma forma que o propósito varia, sua abordagem também sofre variações; não se lê uma poesia do mesmo modo que se lê uma notícia de jornal. A partir da intenção do leitor ao se aproximar do texto e do grau de dificuldade do material escrito é que o professor deve apresentar estratégias compensatórias às dificuldades de seus alunos e intervir, regularmente, nos momentos de aprendizagem.

### 1.3. Os Métodos de Ensino da Leitura.

Ferreiro e Teberosky (1979; apud MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005, p. 48), apontam que convivemos durante várias décadas (e talvez ainda hoje no espaço de muitas escolas) com três tipos fundamentais de métodos: os sintéticos (que centravam a intervenção didática no ensino das partes menores para depois partir para as unidades maiores), os analíticos (que centravam o ensino na memorização de unidades maiores para depois chegar às unidades menores) e os analítico-sintéticos (que conduziam atividades de análise e síntese das unidades maiores e menores no mesmo período letivo). Embora houvesse divergência entre os três, todos percebiam a aprendizagem do sistema de escrita alfabética como uma questão mecânica, a aquisição de uma técnica para a realização do deciframento. A escrita era concebida como uma transcrição gráfica da linguagem oral (codificação), e a leitura, como uma associação de respostas sonoras a estímulos gráficos, uma transformação do escrito em som (decodificação).

Em linhas gerais, as características desses métodos estão apresentadas no quadro 2, a seguir:

**Quadro 1: Características dos Métodos**

| Métodos sintéticos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Métodos analíticos                                                                                                                                                                                    | Analíticos-sintéticos                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| -correspondência entre o oral e o escrito;<br>- das partes para o todo;<br>-ensino das letras (métodos alfabéticos);<br>-associação de fonemas à representação gráfica (método fonético);<br>- correspondência som-letra<br>- uso de cartilhas, de sílabas sem sentido (método silábico);<br>- estratégia auditiva; memorizar padrões silábicos;<br>- aprendizado da leitura e da escrita = questão mecânica. | - reconhecimento global das palavras ou orações;<br>- do todo para as partes;<br>- uso de unidades significativas;<br>- estratégia visual;<br>- aprendizado da leitura e da escrita = questão global. | - conhecimento global (palavras, frases, textos);<br>-decomposição das palavras em letras ou em sílabas;<br>-exercícios sistemáticos e de ajuda direta;<br>-A Palavração está entre as variações; |

Fonte: Elaborado pela autora

A discussão atual sobre os métodos de alfabetização, é difícil, afirma Soares (2011, p. 93); porque se apresenta pautada em duas questões. Primeiro, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais como um problema, sobretudo metodológico, tem levado a que se rejeitem métodos de alfabetização ao mesmo tempo em que se rejeitam esses paradigmas que já não são mais aceitos. Em segundo, método na área da alfabetização, tornou-se um conceito estereotipado: quando se fala em método de alfabetização, identifica-se, imediatamente método com os tipos tradicionais de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as possibilidades metodológicas na aprendizagem da leitura e da escrita, e mais: como se método fosse sinônimo de manual, de artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas.

### **1.3.1 O Construtivismo e o Letramento**

Os estudos de Piaget, ainda na década de 20 foram elaborados no sentido de compreender os processos internos de construção de conhecimento, ele busca a gênese do conhecimento humano, constituindo a Epistemologia Genética.

Baseados nos estudos de Piaget, e considerado uma abordagem de grande impacto conceitual no campo da alfabetização, o construtivismo foi desenvolvido por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), e tem como base a psicogênese da língua escrita. É uma teoria que passa a valorizar a forma como a criança desenvolve a aprendizagem em relação à escrita, essa entendida como um sistema de representação. O construtivismo, ao contrário do que muitos pensam, não é um método, mas uma teoria do conhecimento, que pode auxiliar na ação pedagógica escolar.

A partir de 1980 passou a ser divulgado os resultados das pesquisas de Ferreiro; Teberosky (1985) sobre a psicogênese da língua escrita tendo influenciado de forma significativa a elaboração das propostas de alfabetização de todo país.

Segundo as autoras, essa teoria lançou aos professores o desafio de planejar e desenvolver a partir de uma nova compreensão sobre o processo de leitura e escrita. Defende uma alfabetização contextualizada e significativa através da adaptação didática das práticas de leitura e escrita para sala de aula, já que é possível realizar a descoberta do princípio

alfabético, quando as crianças são expostas a situações-problema em que são desafiados a criar hipóteses no sentido de refletir sobre a escrita, o professor é tido como mediador, monitora e faz intervenções pedagógicas no sentido de promover o avanço nessas hipóteses.

É importante valorizar o diagnóstico prévio do processo de construção do conhecimento do aluno e considerando seus “erros”, como parte dessa construção, intervir pedagogicamente favorecendo a mudança no nível conceitual. Propõe-se que, a imersão da criança nas práticas sociais de leitura e escrita, seja o principal procedimento para que ocorra a alfabetização, não sendo necessário, no início do processo, o ensino das correspondências fonema-grafema, ou da consciência fonológica, pois a reflexão sobre a língua oportuniza esta compreensão, fluindo como consequência da evolução conceitual da criança em seu processo de aprendizagem. Em suma, Ferreiro (2001, p.70) confirma dizendo que, cada passo resulta da interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento: no processo de assimilação (isto é, no processo de elaboração da informação), o sujeito transforma a informação dada; às vezes a resistência do objeto obriga o sujeito a modificar-se também (isto é, a mudar seus próprios esquemas) para compreender o objeto (isto é, para incorporá-lo, para apropriar-se dele).

Essa nova forma de perceber o processo de aquisição da escrita pela criança, motivou as discussões sobre a eficácia dos processos e métodos de alfabetização, historicamente conhecidos e enraizados no ensino.

As pesquisas colaboraram para a percepção de que o contato com a linguagem escrita começa no âmbito social e que a partir deste contato inicia-se a reflexão sobre a escrita, concluindo-se que a criança não começa a aprender apenas após o seu ingresso na escola; e que o aprendizado vai além de uma interação mecânica. Como sujeito cognoscente ela elabora hipóteses para buscar compreender a relação fala-escrita. Em experimentações do ler e escrever vão ocorrendo descobertas extraordinárias e nessas experimentações as crianças desenvolvem as escritas espontâneas, “essas escritas infantis têm sido consideradas, displicentemente como garatujas, ‘puro jogo’, o resultado de fazer como se soubesse escrever”, seus “erros” construtivos oportunizam o desenvolvimento de hipóteses que ampliam progressivamente seu conhecimento sobre a escrita”. (FERREIRO, 2001, p.17).

## 1.4. O ensino da Leitura na Escola Brasileira

O ensino da leitura no Brasil resume-se em três períodos principais. O primeiro com o uso do método sintético vai da antiguidade até meados do século XVIII. O segundo, a partir do século XVIII, quando surge o chamado método global, em oposição ao sintético se efetiva no início do século XX, com Decroly. Surge então o método misto, que propõe a junção dos dois anteriores, nascendo assim o método analítico-sintético. Nos anos 70, a partir das pesquisas desenvolvidas pela psicolinguística sobre comportamento do leitor no ato da leitura.

Na transição entre os séculos XIX e XX, Romanelli (1986) afirma que, com um sistema de ensino formal básico já formado, e em funcionamento, a leitura acontecia desconsiderando a realidade e os interesses dos alunos, o que, na época, era muito comum.

As práticas de leitura levavam em conta a produção da leitura meramente escolar. A leitura desse período, extremamente pré-textual, tinha bases moralizantes. Os exercícios gramaticais, objetivando fixar o padrão culto, fortalecido numa sociedade essencialmente estratificada, onde só teria vez e voz quem falasse e agisse tal qual os da elite, esses preceitos constituíam fundamentos da leitura. No calor de uma reforma educacional, a Escola Nova propunha, no início do século XX, o tutelarmento público e institucional da educação e da leitura, podendo, assim, firmar a capacidade individual do cidadão por meio de um ensino laico. Como descrito no Manifesto dos Pioneiros da Educação:

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado.  
(MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 1932.)

Constata-se também em que desde a segunda metade do século XIX, os países desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. De fato, esse século se caracterizou, quanto à educação, pela acentuada tendência do Estado de agir como educador.(...) como responsável pela educação do povo(ROMANELLI, 1986, p.59).

Nas ideias liberais da escola nova, que ganhou força a partir da década de 1920, a concepção de John Dewey, encontrou ambiente propício. Em vista da valorização da

capacidade de pensamento do aluno, a leitura passa a estar em função de seu preparo para o questionamento, para a problematização da realidade pelo aluno. Em sua visão otimista da Pedagogia Pragmática ou progressivista, a teoria de Dewey encontra seu sentido na prática e na troca de idéias. Na visão da escola, privilegia-se a preparação do indivíduo para a vivência no mundo. Assim, a educação, reconstrução contínua da experiência, habilitaria o indivíduo a responder os desafios da realidade. “A escola é vista como parte da realidade. É nesse contexto que se insere a leitura. As idéias de Jonh Dewey, esse brilhante educador, exerceram então, uma significativa influência no Movimento da Escola Nova na América Latina e, particularmente, no Brasil” (LIBÂNEO, 1994, p.62).

O líder do movimento da escola nova, Anísio Teixeira, entre as décadas de 1930 e 1970, teve idéias igualmente inspiradas no progressivismo e na democracia, retira a leitura da marca do autoritarismo e do ilustracionismo que prevaleceram anteriormente, levando o ensino de leitura na direção da investigação e experimentação, considerando o aluno sujeito da aprendizagem, centro da atividade escolar, valorizando seus interesses, visando assim, a formação de um pensamento autônomo. Segundo os signatários do manifesto:

Nessa nova concepção de escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos, é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, 1932).

Nessa perspectiva a educação deve ser “ativa” e estar relacionada com os interesses do aluno devendo ser a própria vida ao invés de uma preparação para a vida. A aprendizagem, por sua vez, precisa ocorrer por meio da resolução de problemas, substituindo a decoreba, uso estrito da memorização de matérias pela valorização da experiência trazida pelo aluno.

Nesses termos, os *Testes ABC* propostos por Lourenço Filho (1933), no espírito científico escolanovista, pressupõe a medida da “maturidade” infantil para a aprendizagem da leitura e escrita. Lourenço Filho, em seu magnífico prefácio, registra que os testes ABC destinam-se:

(...) a verificar nas crianças que procuram a escola primária o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando se saiba que esse nível não apresenta coincidência rigorosa com a idade cronológica, nem com a idade mental de cada aluno, logo se percebe a importância prática de tal verificação. Desde que obtido, nos termos numéricos que as provas permitem, será então possível classificar os alunos em três grupos gerais, quanto ao que deles se possa esperar: os que, nas condições comuns do ensino possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano letivo; e, enfim, as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes

dediquemos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação, ou mesmo certo trabalho corretivo.

Ressalta o professor Lourenço Filho no Manifesto dos Pioneiros(1932) que, com esses dados informativos, o ensino se tornará mais racional, mais tecnicamente fundado, com economia de tempo e esforço, tanto da parte dos alunos, quanto da dos mestres.

Com a chegada das idéias construtivistas piagetianas no Brasil, a partir da década de 1970, tem-se a criação de algumas escolas experimentais que priorizavam o modo de compreensão do mundo pelo aluno e valorizavam seu modo de descobrir suas próprias habilidades. A leitura se posta como instrumento de interação do indivíduo ao meio na medida em que os textos, produtos das práticas sociais humanas, oportunizam a assimilação transformadora do objeto de conhecimento pela ação do indivíduo. A leitura não se molda aos limites do conteúdo curricular, deixa de ser algo pronto e acabado e passa a considerar as inquietações do aluno, abrindo espaço para construção da sua criticidade e de um espírito opinativo e investigativo. Nas teorias da leitura da década de 1980 e em estudos brasileiros contemporâneos este pensamento ganha força.

Na alfabetização, a partir da década de 1980, o foco da metodologia de ensino de língua desvia-se do modo de ensino, rumando para o modo de aprendizagem. A grande pergunta era “Como a criança aprende?” As ideias dos representantes do construtivismo pós-Piaget, Ferreiro e Teberosky em relação à leitura ressaltam a capacidade infantil de construir sua aprendizagem, formulando hipóteses de desenvolvimento na leitura e escrita, domínio do alfabeto por esforço próprio em um ambiente alfabetizador, com intervenções diárias do professor, a correlação das fases na aprendizagem da leitura e escrita e a exploração pedagógica de uma metodologia de alfabetização baseada nas práticas sociais da leitura e da escrita. O tradicional uso da cartilha com textos fora da realidade, desconexos e vazios, meio fragmentador da língua, é revisto por essa perspectiva que valoriza o contato com a diversidade tipológica de textos, valorizando a aprendizagem com textos reais que circulam na sociedade (FERREIRO, 2001).

A proposta construtivista influenciada pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) e pelos modelos de leitura propostos por Goodman (1988) e Smith (1989) defende uma alfabetização contextualizada e significativa através da mudança didática das práticas sociais da leitura e da escrita para a sala de aula e considera a descoberta do princípio alfabético como uma consequência da exposição aos usos da leitura e da escrita que devem ocorrer de uma forma reflexiva a partir da apresentação de situações problema nas quais os alunos revelem espontaneamente as suas hipóteses e sejam levados a pensar sobre a escrita,

cabendo ao professor o papel de intervir de forma a tornar mais efetiva esta reflexão. Como reforça Smith:

Finalmente, o aprendizado da leitura não é uma questão de a criança apoiar-se totalmente na instrução, porque as habilidades essenciais da leitura – especificamente as utilizações eficientes das informações não-visuais – não podem ser ensinadas de modo explícito. Mas podem ser demonstradas para as crianças. (SMITH; 1989; p.237):

Durante o século XX o conceito de alfabetização, foi evoluindo, em função de necessidades sociais e políticas, criando assim, o termo *letramento*<sup>5</sup>. Essa evolução ocorrida de forma processual e histórica possibilitou a ampliação do termo alfabetização gradativamente, a partir de determinações das políticas mundiais, como no caso da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura), que influenciam as políticas nacionais.

Em virtude dessa nova configuração que foi sendo construída é que se passou a designação do termo *letramento*. Segundo Soares (2005, p. 38-47), *letramento* é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.

Na abordagem de Paulo Freire (1989), a alfabetização ultrapassa a correspondência grafema-fonema, constituindo um fenômeno dialógico em que a “leitura de mundo” é vista como precedente à “leitura da palavra”, sendo que esta é vista como proporcionadora da “leitura de mundo”.

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, (...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1989, p. 11-20).

Nessa perspectiva, a leitura é vista como promotora de cidadania. O método de alfabetização de Paulo Freire, que considera o cotidiano do alfabetizando no aprendizado da língua, foi tido como ameaça à ordem, na medida em que a utilização do cotidiano de seu aprendiz no processo de apropriação do lingüístico, estimula a inserção política do sujeito em seu contexto. A apropriação da língua escrita tem em vista a politização do indivíduo que, imerso socialmente no mundo real, salta deste, em busca da compreensão da linguagem

---

<sup>5</sup> Palavra criada a partir da tradução “ao pé da letra” do inglês literacy: **letra-**, do latim littera, e o sufixo **-mento**, que denota o resultado de uma ação. **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.(SOARES, 2005).

escrita. Paulo Freire traz para a leitura a dimensão significativa da realidade representada pelo texto escrito, que é lido. Lembrando Soares (2005) que diz que apropriar-se da escrita é diferente de aprender a ler e escrever. A primeira significa tornar a escrita própria, assumindo como propriedade e a segunda significa adquirir a tecnologia da codificação e decodificação.

Desde a década de 1990, a visão da apropriação do lingüístico e suas implicações têm, se fixado na noção do letramento. O letramento, inclusive de adultos, pressupõe, no ensino da leitura, situações em que há o “fortalecimento da autonomia do aluno” e a ajuda “em seu desenvolvimento como cidadão e em sua inserção nas práticas cotidianas de uso da escrita” (KLEIMAN, 2012, p.21). Sobre a perspectiva do letramento Soares (2005), afirma que presume-se a consciência da leitura compreensiva e o uso social dessa habilidade:

Do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a 'tecnologia' do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, lingüística (SOARES, 2005, p. 17-18).

A leitura, nesta linha, deixa de ser um processo automático e passivo, visando o uso consciente e competente da leitura e escrita, sendo letramento e alfabetização considerados, ora, distintos conceitualmente, ora como inseparáveis, tendo em vista que, atualmente, o educando entra no mundo da escrita por esses dois processos simultaneamente: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Desse modo, alfabetização e letramento se entrelaçam na concepção de leitura como fenômeno sócio-educacional:

(...) O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Assim a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2005, p. 47).

Com a participação da lingüística nas discussões educacionais sobre a leitura, principalmente a partir dos anos 1970, o sentido da decodificação e passividade leitor-texto, é contrariado. Ao menos em termos de concepção, o ato de ler, apreendido como atividade dialógica, pressupõe a compreensão e a ação consciente na vivência social. Não mais com

uma função meramente de atividade escolarizada. A maneira de considerar o significado do acesso a leitura e a escrita em nosso país – da mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever a inserção nas práticas sociais de leitura de que resultou o aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização.(SOARES, 2005, p. 21).

Nas escolas, atualmente, constata-se a preocupação com o processo de formação do leitor proficiente, alicerçada numa concepção de linguagem interacionista. O sentido de leitura, nesta perspectiva, não é algo pronto, acabado no texto, mas processo de interação autor-texto-leitor. Este processo de interação que deve ocorrer em sala de aula é um dos indícios do fortalecimento do leitor, porém é necessário estabelecer qualidades de relações que favorecem o apego à leitura em situações dentro e fora da escola.

## **1.5. Ler e Compreender**

A capacidade de desfrutar a leitura é uma característica intrínseca do bom leitor. E para aprender a desfrutar a leitura servem as mesmas coisas que para aprender as outras estratégias de compreensão. Nas palavras de Solé (1998, p.12), “trata-se simplesmente de fazer com a leitura o que se faz com os outros conteúdos do ensino: mostrar como os maneja um especialista, formular situações em que o aprendiz possa abordar progressivamente seu manejo e ajudá-lo para que, partindo do ponto em que se encontra, possa ir cada vez um pouco além, no sentido do domínio autônomo”. A única diferença é que neste caso precisa ser especialista em se deliciar com a leitura para ajudar os alunos.

### **1.5.1 O Leitor Competente**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL; 1997, p.54) definem o leitor competente como alguém capaz de compreender integralmente aquilo que lê, ultrapassando o nível explícito a ponto de identificar elementos implícitos. Além disso, estabelecer relações entre os textos que lê e outros já conhecidos, atribuindo-lhes sentidos e ainda justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Tem aptidão para selecionar trechos que atendam a uma necessidade sua e utiliza estratégias de leitura de forma a atingir essa exigência.

Conforme Solé (1998, p.18), o leitor especialista é um sujeito ativo que processa o texto e proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios. Confere sentido e

significado ao texto e não o recita, isto é, não o soletra, pois entende a leitura como um segmento que se transforma e se completa a partir de sua interação. Vê, portanto, o texto como uma ponte entre o conhecido e o desconhecido e que juntos impulsionam à construção da compreensão leitora.

Nessa perspectiva, se “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto e neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ; 1998, p. 22), o bom leitor é habilidoso perante essa tarefa, tem objetivos, pergunta-se sobre o conteúdo e a própria compreensão. Ou seja, através de seus conhecimentos prévios e daqueles vistos no texto, verifica-se e certifica-se com a utilização das estratégias, o valor da leitura realizada.

Kleiman (1989) evidencia a importância dos conhecimentos prévios e dos esquemas para a compreensão da leitura, porque a participação do sujeito nessa atividade depende deles e os mesmos contribuem para a construção do sentido global do texto. “Sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (p. 13). O leitor hábil aciona seus esboços de idéias para facilitar o entendimento textual por saber que “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar partes discretas do texto num todo coerente” (p. 25). O leitor ativo deve ser capaz de intensificar o uso desses recursos.

Em defesa Kato (1995, p.135) afirma que, a criança que está fazendo uma leitura sem um objetivo específico, pode ter falhas em sua compreensão, mas não detectá-las como problema, situação esta que não ativa suas estratégias metacognitivas. A escola pode, então, oferecer atividades orientadas de leitura e escrita com o fim específico de criar situações que exijam a aplicação dessas estratégias.

Reforçando esta perspectiva, ressalta-se que, para que se possa trabalhar adequadamente com a compreensão leitora, é indispensável que o professor tenha consciência de que sem conhecimento lingüístico, não se aprende a ler e compreender; sendo assim, Kleiman (2012, p. 58) afirma que é preciso ensinar as capacidades específicas para a leitura, por isso, o professor deve estar atento para resolver as dificuldades que o uso de estruturas típicas da escrita pode causar para o leitor menos proficiente, podendo até comprometer a compreensão, ou seja, orientar a utilização dos conhecimentos gramaticais e sua aplicação durante as produções textuais.

Não se pode também ignorar que ao se produzir leitura, e conseqüentemente, sua compreensão, cabe ao professor auxiliar o aluno apontando formas de se ler adequadamente, empregando as estratégias necessárias para total entendimento do texto. Sendo assim, é necessário também que o mediador da leitura tenha clareza quanto aos três enfoques de leitura: quanto ao conteúdo abordado no texto, quanto à estrutura do mesmo e quanto ao discurso usado, pois é necessário trabalhar com esse viés triplo para total compreensão do que se leu, e conscientemente perceber sua funcionalidade, sua forma e intencionalidade. (JOLIBERT; 1994).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.55) o papel do professor e da escola é formar alunos críticos habituados com a leitura, isso através do incentivo a leitura diária e de um contato íntimo com todos os tipos de textos. E complementa afirmando que, (PCN, 1997, p.54) a formação de um aluno leitor crítico se faz a partir do momento em que o professor mostra aos alunos o prazer da leitura, isso ocorre quando seu trabalho usa de textos diversificados e que contextualizam a realidade do aluno.

O professor deve conhecer quais as dificuldades reais naturais, no momento de aprendizagem, em que se encontra a criança, e quais são as dificuldades artificiais, consequência da péssima redação dos livros didáticos, (KLEIMAN; 1989, p.70), deve ensinar, então, que o texto é significativo, que o significado global sempre deve ser buscado, encontrado e compreendido. Promover a procura da coerência é uma atitude que faz do leitor imaturo um leitor proficiente.

Marcushi, (2008), ao fazer a análise dos exercícios de compreensão nos livros didáticos concluiu que:

Ainda continua muito presente nos LDs atuais a atividade de leitura superficial. Algumas análises recentes sobre o tema, têm revelado que as mudanças, nesse particular, têm sido mínimas. Tudo indica que a questão acha-se ligada a ausência de reflexão crítica em sala de aula. (MARCUSHI; 2008; p. 270).

Quando o professor das demais matérias se envolve com o ensino da leitura, como deveriam fazê-lo as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam (KLEIMAN; 1989, p.78). Constata-se que o professor de português é responsabilizado, freqüentemente, pelo insucesso do aluno que decifra e codifica, mas, não compreende, não ler significativamente. Quando nós, profissionais da educação, sabemos que todos os professores de todas as disciplinas são responsáveis pela aprendizagem da leitura, afinal todos somos usuários da língua materna, todos trabalhamos diariamente com a leitura

de textos nas diversas disciplinas, então somos responsáveis por essa compreensão leitora, sim.

A leitura de textos está presente em qualquer disciplina, seja ela de História, Geografia, Matemática, porém sua prática é mais expressiva nas aulas de Língua Portuguesa. Para Geraldi (2002, p.119), muitas vezes os alunos:

- Lêem para provar que se sabe ler (leitura vozeada – oralização do texto escrito)
- .-Tomam a leitura por ser uma motivação para a produção de outros textos–o texto transformado em objeto de uma imitação.
- Lêem o texto para o transformá-lo em objeto de uma fixação de sentidos.

Essas práticas de exercícios de leitura não levam o aluno a nada, pois este não consegue encontrar o porquê de estar lendo, ou seja, os objetivos de leitura são para ele incompreensíveis. “A leitura sem qualquer objetivo para o leitor destrói textos e autores” (GERALDI, 2002, p. 122).

Ainda se utiliza na escola práticas inibidoras do desenvolvimento da capacidade de compreensão, como a leitura em voz alta que só avalia a decodificação e a pontuação; a leitura sem orientação que, cita-se como exemplo: “abra na página tal e leia”. Sem preparar o aluno engajar o seu conhecimento prévio antes de começar a ler, fazer com que o aluno traga à memória intermediária tudo o que sabe sobre o assunto a fim de facilitar a compreensão. Definir, antes da leitura o objetivo da mesma (KLEIMAN; 1989; p.154).

A fim de que a criança possa aprender, diz Kleiman, (2005, p.13), adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas executáveis, plausíveis e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância.

Para o professor trabalhar a leitura com os seus alunos é necessário que ele seja um leitor competente, ou seja, um leitor “que seja capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1997, p.70), pois para se formar um leitor competente é necessário que o seu mediador também seja um leitor competente.

Freire (1989) já demonstrando preocupação quanto a esse fato, enfatiza sobre a importância do trabalho com a leitura após a alfabetização:

Da mesma maneira como, deste ponto de vista, a alfabetização de adultos e a pós alfabetização implicam esforços no sentido de uma correta compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão portanto da relação entre “leitura” do mundo e leitura da palavra, a biblioteca popular, como centro cultural e não como um depósito silencioso de livros, é vista como fator fundamental para o aperfeiçoamento e a intensificação de uma forma correta de ler o texto em relação com o contexto. Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha se estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, ora propondo aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica (FREIRE;1989, 15-21).

Evidencia, assim, o seu estímulo, em bibliotecas populares, orientando para os seminários de leitura em grupo, para a construção conjunta de significados a partir da escrita. Busca dessa forma, contribuir para a solução de um problema que não é tão recente, a formação contínua e consciente de leitores.

Trazendo essa questão para um foco mais global, Soares (2011, p. 52), diz que nos países de terceiro mundo ainda avalia-se o grau de alfabetização - índice de analfabetos - aquele que não conhece o código escrito; já nos países desenvolvidos avalia-se o grau de letramento que trata-se do uso social que se faz da leitura e escrita, em situações variadas.

Na perspectiva atual o que estas pesquisas demonstram é a total falta de leitores, nossos alunos não lêem e nós, professores, também não. O desencontro leitura e leitores, escancara-se nas escolas e traduz-se em números negativos alarmantes nas avaliações de leitura nacionais e internacionais, a cada ano. Na voz de Lajolo (1993, p.16), “necessitamos, então superar nossos impasses, pois só superando-os é que em nossas aulas se pode cumprir o espaço da liberdade e aversão que em certas condições instaura-se pelo e no texto literário”.

As escolas hoje estão amparadas por projetos nacionais de leitura. As primeiras ações foram voltadas para a biblioteca escolar e para o incentivo à leitura e à formação de leitores, como o Programa Salas de Leitura que tiveram início nos anos oitenta.

Em 1997, foi instituído o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, por meio do qual vêm sendo distribuídos, em formatos de atendimento variados, acervos às bibliotecas e a alunos e professores das escolas públicas do ensino fundamental. Destaca-se a pesquisa Retrato da Leitura no Brasil, de 2000, realizada por iniciativa de entidades do livro e de fabricantes de papel, única que tentou definir o consumo de livros no país, medindo sua penetração e as dificuldades de acesso. O PROLER – Programa Nacional de Incentivo à Leitura – é um projeto de valorização social da leitura e da escrita vinculado à Fundação Biblioteca Nacional e ao MINC – Ministério da Cultura. Presente em todo o país desde 1992,

o PROLER, através de seus Comitês, organizados em cidades brasileiras, vem se firmando como presença política atuante, comprometida com a democratização do acesso à leitura.

### **1.5.2. As Estratégias de Leitura: antes, durante e depois da leitura.**

Solé (1998) apresenta algumas estratégias que se prestam a desenvolver a compreensão leitora, como é o caso de trabalhar três momentos indispensáveis para implementá-la: o antes, o durante e o depois da leitura, abrangendo atividades de motivação, ativação do conhecimento prévio, comprovação de hipóteses, recapitulação oral e resumo escrito.

Para que isso ocorra é necessário que o leitor se aproprie de estratégias, pois segundo Kleiman (2012), a leitura é um ato individual de construção de significado que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento [...].

Ainda ressaltando a autora, (2012, p. 74), as estratégias de leitura são classificadas em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas da leitura são as operações inconscientes, isto é, são ações realizadas pelo leitor sem estar ciente disso, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. Enquanto as estratégias metacognitivas são operações controladas conscientemente, realizadas com algum objetivo em mente. Em outras palavras, o leitor terá de construir as fatias, encaixando o que ele captou dentro de esqueletos sintáticos buscados na Memória de Longo Prazo, de forma a agrupar as palavras em constituintes. A memória de longo prazo apresenta algumas vantagens distintas sobre a memória de curto prazo, especialmente com relação à sua capacidade relativa. Ainda assim, a memória de longo prazo não pode ser utilizada como um reservatório para qualquer fluxo excessivo de informações da memória a curto prazo, uma vez que também possui suas limitações. (SMITH; 1989, p. 116-117).

Dentro dessa visão, as estratégias cognitivas de leitura são operações que não envolvem conhecimento reflexivo, são realizadas automaticamente, apoiadas no conhecimento de regras gramaticais e no conhecimento de vocabulário. E as estratégias metacognitivas da leitura envolvem a habilidade de autoavaliar a compreensão e de determinar um objetivo para a leitura.

Constitui-se em estratégias de leitura: *skimming* (aproximação global do texto, buscando uma compreensão geral), *scanning* (leitura geral rápida, procurando alguma informação especificamente), seleção (escolha e marcação de determinados segmentos), predição (antecipação de informações com base nos conhecimentos prévios e nas pistas linguísticas), leitura detalhada (processo minucioso e gradativo), automonitoramento (acompanhamento do próprio processo), autoavaliação (verificação da pertinência das hipóteses formuladas), autocorreção (alteração das hipóteses realizadas), inferência (dedução sobre proposições) (KLEIMAN, 2011).

Sobre metacognição, ressaltamos Flavell que se refere à “cognição sobre a cognição”, entendendo-se por “cognição” mais o processo de conhecimento do que os conhecimentos resultantes desse processo. Diz-se que metacognição é a atividade mental por meio da qual outros processos mentais afloram em nossa reflexão: “Metacognição refere-se ao conhecimento que se tem sobre os próprios processos cognitivos, isto é, o aprendizado das propriedades relevantes da informação ou dos dados”. Ou ainda, como revela Flavell,:

Metacognição refere-se, entre outras coisas, ao monitoramento ativo e à conseqüente regulação e orquestração desses processos em relação aos objetos cognitivos ou dados sobre os quais eles incidem, usualmente a serviço de alguma meta ou objetivo concreto (Flavell, 1976, p.232 apud DAVIS; NUNES; e NUNES;2005, p.205).

Portanto, ao fazer uso da metacognição, o sujeito torna-se protagonista do seu pensar e das estratégias que emprega para resolver problemas, buscando formas de aprimorá-los. Nesse sentido, e tal como postula Flavell (1976,), metacognição envolve também monitoramento ativo dos processos de pensamento para alcançar um determinado objetivo. Esse autor aponta dois componentes centrais nesse conceito: os conhecimentos metacognitivos e as experiências metacognitivas.

- **Conhecimentos metacognitivos** dizem respeito: ao produto cognitivo, ou seja, ao conhecimento de que determinados conceitos, práticas e habilidades já são dominados, enquanto outros ainda não o foram, reconhecendo o que se é (ou não) capaz de alcançar; à compreensão dos processos cognitivos, ou seja, da maneira pela qual o pensamento e as funções superiores – atenção, memória, raciocínio, compreensão – atuam na resolução de um problema.

- **Experiências metacognitivas** designam: os processos pelos quais se é capaz de exercer controle e auto-regulação durante a tarefa de resolução de um problema, permitindo ao sujeito

tomar consciência do desenrolar da sua própria atividade. Assim, gerir uma tarefa é poder guiá-la, avaliá-la, corrigi-la e regulá-la, caminhando em direção ao pretendido. Devendo também permitir a compreensão e a explicitação das relações entre os procedimentos, o objetivo e o desempenho obtido. Quando se consegue isso, é possível alcançar um nível mais abstrato e explicativo de compreensão da situação-problema. Coll (1999, p. 58), indica o primeiro passo para conseguir que o aluno realize uma atividade significativa e diz que esta consiste em romper o equilíbrio inicial de seus esquemas com relação ao novo conteúdo de aprendizagem.

O professor criativo e experiente, afirma Kato (1995, p.138) poderá utilizar-se do conhecimento que tem a criança e da situação de aprendizagem para, a partir delas, propor atividades significativas que levam a criança a utilizar e desenvolver toda sua capacidade cognitiva e metacognitiva.

Toda forma de leitura autônoma, para ser bem sucedida, exige do leitor algum esforço, que vai além do simples reconhecimento de códigos e demais caracteres, podendo ocorrer de forma fluente e compreensível, porém, é após muita prática, disposição e boa vontade que se interiorizam as estratégias que usamos para ler, mesmo que inconscientemente, tornando-se um leitor autônomo. Então, para isso acontecer é preciso, segundo Solé, que o sujeito seja:

[...] capaz de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...] Assim, o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender. (SOLÉ, 1998, p.72-73)

É importante valorizar também o trabalho desenvolvido por todos que buscam esse resultado positivo, seja família, professor, educador ou outros que desempenham o papel de mediadores da aprendizagem. No entanto, de nada vale o professor trabalhar apenas com a avaliação da leitura, sem antes fazer o principal: ensinar aos alunos como aprender a aprender e tornarem-se autônomos em sua aprendizagem da leitura.

Motivamos a classe a ler, a ler sempre [...] poucos são os comentários de falta de interesse, talvez porque repito sempre o slogan: quem não lê, mal fala, mal ouve, mal vê.  
Lêem porque eu incentivo muito e às vezes até dramatizo o assunto resumidamente, para que o aluno se interesse mais por leitura [...]

Após um trabalho árduo e longo, o hábito de leitura parece ter sido implantado. (fala dos professores). (LAJOLO, 1993, p.13).

Os professores, segundo essa autora, demonstram em seu discurso a certeza do dever cumprido, porém afirma que todo esse trabalho desenvolvido com a leitura apresenta o desenvolvimento de técnicas superficiais que não garantem a efetivação da aprendizagem.

Kleiman (1989, p. 114), alerta para o fato de que o texto, que geralmente encabeça as unidades didáticas dos livros de comunicação e expressão, é transformado num pretexto para “motivar” a aula de gramática: ponto de partida para o ensino de regras de ortografia, classes de palavras, partes da oração. Essa prática de colocar ênfase nos aspectos dos elementos lingüísticos, enquanto unidade de significação, certamente contribui para a formação de estratégias de leitura inadequadas. “O texto é o lugar ideal para a reflexão sobre o uso da linguagem”.

Esta forma de atuar por parte dos professores parece basear-se na crença de que uma vez dominada a decodificação a compreensão aconteceria. Segundo Kleiman (1989, p.114)

Na medida em que diversas atividades relacionadas com a escrita tenham por objetivo *refletir* sobre o uso da linguagem ao invés de focalizar elementos formais isolados do contexto, estaremos desenvolvendo no aluno a sua capacidade de perceber a função da forma como uma das fontes de informação do texto. Esta será, então uma das avenidas de acesso ao mundo do autor, tornando assim, o significado do texto mais acessível ao escolar.

Presume-se, então, que o exercício descontextualizado de repetição e memorização de regras não resolve o problema, considerando-se que o leitor não se tornará automaticamente autônomo só por repetir a atividade de leitura, sem que haja uma reflexão sobre o uso da linguagem. O ensino da leitura é trabalhado através de deveres, tarefas e obrigações acarretando o desinteresse e o enfado. Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. O mesmo pode-se dizer das aulas, repletas de práticas superficiais de leitura, leitura essa que clama pelo ato solitário e profundo.(LAJOLO; 1993; p. 36)

Kleiman (2012, p. 70), afirma que:

Faz parte do ensino da leitura, ajudar as crianças a construir o sentido do texto, não só evitando os piores exemplos do livro didático, mas também, e principalmente pondo o ensino da forma, do código, no seu devido lugar enquanto instrumento para a leitura, e pondo o ensino da leitura no seu devido lugar de foco do trabalho com o texto.

As atividades de ensino-aprendizagem da leitura são marcadas por alguns critérios que devem acionar no leitor essas estratégias de leitura: seleção, predição, inferência,

autocontrole e autocorreção; e devem despertar atenção e interesse para que o aluno se concentre durante todo o desenvolvimento da atividade. Por isso, não é preciso “casar-se” com nenhuma tipologia em particular: é necessário questionar uma prática muito difundida, que consiste em fazer que as crianças aprendam a ler determinados tipos de textos e depois pedir-lhes que leiam para aprender outros textos diferentes. (SOLÉ, 1998, p.87).

Para que esse propósito se concretize é preciso que o professor empregue técnicas adequadas para estimular o leitor, como, por exemplo, iniciar com textos mais fáceis (com frases diretas, temas familiares, vocabulário ativo etc) e vá graduando aos poucos. Nestes termos esta autora, frisa a importância de se ensinar estratégias que ajudem a compreender diferentes tipos de texto, orientando o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da competência leitora das crianças. Segundo ela, para compreensão do texto as estratégias devem ser incentivadas antes do início propriamente dito da atividade de leitura, prosseguir durante a própria leitura e continuar depois, como já foi explicitado.

As estratégias de leitura recebem atenção especial no Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental de São Paulo, no qual são descritas as habilidades a serem exploradas antes, durante e depois da leitura (SME/DOT 2006, p. 13):

### **Habilidades a serem exploradas antes da leitura integral do texto**

- Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto.
- Expectativas em função do suporte.
- Expectativas em função dos textos da capa, quarta-capa, orelha etc.
- Expectativas em função da formatação do gênero (divisão em colunas, segmentação do texto...).
- Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.
- Antecipação do tema ou idéia principal a partir dos elementos paratextuais, como título, subtítulos, epígrafes, prefácios, sumários.
- Antecipação do tema ou idéia principal a partir do exame de imagens ou de saliências gráficas.
- Explicitação das expectativas de leitura a partir da análise dos índices anteriores.
- Definição dos objetivos da leitura.

**Habilidades a serem exploradas durante a leitura integral do texto realizada pelo estudante individualmente, em pequenos grupos ou em situação de leitura compartilhada.**

Durante a leitura (autônoma ou compartilhada)

- Confirmação ou retificação das antecipações ou expectativas de sentido criadas antes ou durante a leitura.
- Localização ou construção do tema ou da idéia principal.
- Esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferência ou consulta a dicionário.
- Identificação de palavras-chave para a determinação dos conceitos veiculados.
- Busca de informações complementares em textos de apoio, subordinados ao texto principal ou por meio de consulta a enciclopédias, Internet e outras fontes.
- Identificação das pistas lingüísticas responsáveis pela continuidade temática ou pela progressão temática.
- Utilização das pistas lingüísticas para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo do texto.
- Construção do sentido global do texto.
- Identificação das pistas lingüísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor.
- Identificação do leitor-virtual a partir das pistas lingüísticas.
- Identificar referências a outros textos, buscando informações adicionais se necessário.

**Habilidades a serem exploradas depois da leitura integral do texto.**

- Construção da síntese semântica do texto.
- Troca de impressões a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações para sustentação de sua leitura e acolhendo outras posições.
- Utilização, em função da finalidade da leitura, do registro escrito para melhor compreensão.
- Avaliação crítica do texto.

Os livros didáticos trazem gêneros variados para estudo, no ciclo II, estes gêneros estão assim representados de acordo com as suas esferas.

**1. Jornalística**

Artigos, carta do leitor, charges, crônicas, depoimentos, editoriais, entrevistas, notícias, programação de TV, cinema, etc., reportagens, resenhas, tiras.

## 2. Escolar e de divulgação científica

Artigos de divulgação científica, autobiografia, biografia, depoimento, enunciados de questões, gráficos, mapas, protocolos de experimentos científicos, regulamentos (regras de jogos, regimentos), relatórios de experimentos científicos, relatos históricos, tabelas, unidades ou capítulos do livro didático, verbete de dicionário, verbete de enciclopédia.

## 3. Gêneros escritos de apoio à leitura

Anotação, comentário, esquema, fichamento, lista, relatório, resumo, roteiro, sublinhado, tabela.

## 4. Literária

Autobiografias, biografias, canções populares, contos, contos de tradição popular, cordel, crônicas, diários de viagem, diários pessoais, fábulas, lendas e mitos, novelas / romances, peças de teatro, poemas, provérbios e ditos populares, quadrinhos. (SME/DOT 2006, p. 14-37).

Os gêneros devem ser lidos pelos estudantes dos diferentes anos do Ciclo II em situação de leitura autônoma ou compartilhada e, também, para registro dos gêneros mais frequentes nas diferentes áreas do currículo escolar, lembrando que, todas as áreas tem responsabilidade com o ensino da leitura e por isto, cada professor da turma deve ser considerado um professor de leitura.

A leitura pode acontecer de diversas formas e em diversos momentos dentro da sala de aula, ela pode ser, segundo os PCN (BRASIL, 1997, p.72-73):

- Autônoma: esta envolve a oportunidade de o aluno poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido uma certa proficiência.
- Colaborativa: esta é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos.
- Leitura em voz alta pelo professor e pelo aluno.

## **A utilização de vários suportes**

É sempre desejável que os estudantes tenham acesso aos suportes em que se encontram os textos em estudo. É importante que vejam o livro, o jornal ou a revista, o *site* da Internet em que os textos circulam, pois cada contexto fornece informações que contribuem para a construção dos sentidos pelo leitor. Sempre que possível, portanto, o professor deve mostrar aos estudantes os suportes que veiculam os textos que seleciona(SME/DOT, 2006).

Além do livro didático e dos livros e revistas da sala de leitura, o professor pode contar com *sites* interessantes na Internet para a coleta de textos dos gêneros de foco.

### **1.5.3 A Leitura em Sala de Aula**

A prática de leitura e de produção em sala de aula tem suas particularidades, como constatamos nos PCNs (1997), já citados neste trabalho . Além das atividades de leitura oriundas das próprias atividades de língua portuguesa, há também um espaço que devemos ter para contação de história, para exposições de produções dos alunos, sobretudo os dos primeiros anos escolares. Para termos um bom desempenho na aula de leitura, é importante a escolha do gênero textual, pois assim definimos claramente o objetivo da leitura considerando também o nível de ensino, e o planejamento dela.

A aula de leitura deve contemplar o momento lúdico da leitura e o momento da gramática do texto. As atividades de leitura devem desenvolver competências individuais e coletivas, orais e escritas, verbais e não verbais. O encontro do leitor com o texto, deve ser um momento importante de aprendizagem da funcionalidade da língua nas diferentes situações de comunicação e não apenas, uma busca de elementos lingüísticos.

A primeira etapa da aula de leitura proporciona um encontro do leitor com o texto, através do professor, que deve orientar e ativar os conhecimentos prévios para facilitar a leitura. A segunda etapa caracteriza-se pela observação e antecipação. O objetivo do formador de leitores é fazer com que o aluno se familiarize com o texto. A terceira etapa da aula remete ao ato de ler com um objetivo. Igualmente importante é o momento da socialização das atividades de leitura. Nesse momento, o leitor defende seu ponto de vista. Nessa fase, vê-se claramente que o texto estudado passa a ser o ponto de partida para uma reflexão e aprofundamento (SME/DOT 2006).

#### **1.5.4 Atividades Escolares e a Aquisição da Compreensão Leitora e escritora.**

Os problemas podem ser específicos segundo Sanchez, (2004, p. 104) e, portanto, requerer um tratamento de acordo com sua natureza. No caso de alunos com dificuldades na via fonológica que, tem dificuldades para estabelecer equivalências entre elementos ortográficos e fonológicos, deve-se propor estes objetivos e estas experiências formativas:

1. Ajudar a criança a tomar consciência das diferentes unidades fonológicas da linguagem, sílabas, fonemas, etc, que devem relacionar com os grafemas correspondentes.
2. Ajudar os alunos a adquirir ou a aumentar sua capacidade para operar com as regras de conversão grafema/fonema.
3. Contribuir para que ampliem o grau de automatização de tais regras.

Deve-se então, desenvolver atividades que assegurem o desenvolvimento destes objetivos e experiências, possibilitando desta forma, o avanço cognitivo do aluno.

##### **A. Projetos de leitura**

Segundo os PCN's (1997, p. 62), a característica essencial de um projeto é ter um objetivo compartilhado por todos os envolvidos para se chegar a um produto final, em função do qual todos trabalham. Além disso, os projetos permitem associar propósitos comunicativos e didáticos, dispor do tempo didático de forma flexível, pois sua duração corresponde ao tempo necessário para se alcançar um objetivo: pode durar dias ou alguns meses. Os projetos se caracterizam por uma tarefa coletiva composta de sub-tarefas.

Para sua execução é preciso planejar, prever, dividir responsabilidades, aprender conhecimentos específicos relativos ao tema em questão, desenvolver capacidades e procedimentos específicos, usar recursos tecnológicos, aprender a trabalhar em grupo agindo de acordo com as normas, valores e atitudes esperadas, controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial.

##### **B. Atividades permanentes de leitura**

Atividades permanentes são aquelas que se repetem de modo regular, por exemplo, semanalmente ou quinzenalmente, direcionadas a formação de atitudes favoráveis à leitura.

Tem a finalidade de permitir a convivência freqüente e intensa com determinado gênero de texto, proporcionando aos alunos oportunidades de experimentar diferentes modos de ler, para que possam desenvolver estratégias diversificadas de leitura.

Ler é uma prática importante para despertar nos leitores a curiosidade e a imaginação, como também para estimulá-los a refletir sobre temas delicados e complexos da experiência humana. Essa prática, se regular, faz com que os estudantes construam um repertório textual, aprendam como funciona a linguagem escrita e, principalmente, encontrem espaço para expressar seus sentimentos e inquietações. Alguns exemplos podem ser citados, “Hora da...” (história, curiosidade científica, notícia, poesia, etc) e a roda de leitores, especificados nos PCN’s(1997, p.63).

A seguir, uma sugestão de como organizar uma atividade permanente de leitura:

- a) Selecionar os textos a serem lidos nos dias programados para a atividade permanente;
- b) Ler em voz alta para a turma, textos de maior complexidade ou, se forem convenientes solicitar que sejam lidos autonomamente;
- c) Após a leitura, promover uma conversa para que os estudantes troquem impressões a respeito do texto ou relatem experiências pessoais relacionadas ao tema ou ao enredo desenvolvidos;
- d) A cada dia, após a leitura, compartilhada ou autônoma, pedir aos estudantes para registrarem o título do texto em uma ficha de apreciação.

### **C. Atividades seqüenciadas de leitura.**

Segundo os PCN’s (1997, p.63), são situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas de desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação do critério, para seleção do material de leitura, constituição de padrões de gosto pessoal, rastreamento da obra de escritores favoritos.

Seu objetivo é a leitura em si. Nas atividades seqüenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse.

Solé (1998, p. 184-188), nos oferece a seqüência didática para o ensino das estratégias de leitura no ensino fundamental, e estabelece os seguintes passos:

1. Antes da leitura- motivação/objetivo. Trata-se de explicar o quê será lido e por quê será feita esta leitura. Abordar conhecimentos e experiências prévias/prever/formular perguntas. A partir do título, inicialmente, e depois dos subtítulos e ilustrações. Início da leitura. Recapitulação das informações obtidas e supostas até o momento afim de situar os leitores e motiva-los a comprovar suas hipóteses.
2. Durante a leitura- é interessante que o professor leia em voz alta alguns trechos do texto, deverão ser cuidados os aspectos de entoação e clareza da dicção, mas evitando a artificialidade. Nos intervalos de leitura silenciosa a professora também deve ler, mas pode aproveitar sua maior rapidez para observar o trabalho dos alunos e ajudar os que se perderem ou se depararem com dificuldade que comprometam a compreensão.
3. Depois da leitura- propõe-se trabalhar a recapitulação e verificação oral da história completa. Propõe-se a realização do resumo escrito. Também se propõe trabalhar as palavras sublinhadas nos textos das crianças, tentando-se que, em duplas, elas deduzam seu significado e as comparem com todo o grupo.

A produção escrita também merece destaque especial e é bastante mencionada por vários autores, (SOLÉ, 1998; FERREIRO & TEBEROSKY; KLEIMAN; 1989). Lembrando que leitura e escrita são inseparáveis, são duas competências que precisam andar juntas e se desenvolver no mesmo patamar de importância.

Para Ferreiro e Teberosky (1985) (apud pró- letramento - fascículo complementar, 2007, p. 11), elementos básicos da escrita como a quantidade e variedade de letras usadas para escrever, a diferenciação entre letras cursivas e de imprensa e a orientação espacial das letras, precisam ser refletidas com os alunos desde o momento inicial da alfabetização, para que eles por meio de procedimentos sistemáticos de identificação, comparação e reconhecimento, possam ir se familiarizando com o sistema alfabético de escrita e suas convenções.

A compreensão do princípio alfabético e das regras específicas que o desenvolvem supõe para o aprendiz um processo ativo de apropriação de um saber cultural. Por outro lado é preciso chegar a automatização das ações mentais que dependem desse princípio e que nos permitem converter sequências de grafemas em fonemas, isto requer uma prática regular e sistemática que, deve desenvolver-se em um contexto o mais significativo possível afirma Sanchez (2004, p. 94).

Podemos concluir do que foi exposto que, o reconhecimento das palavras é um passo necessário na leitura de um texto. De forma mais concreta: que os leitores competentes caracterizam-se não de sua capacidade para prescindir da leitura das palavras mediante

estratégias de antecipação, mas por ler as palavras de forma tão rápida e automática que podem dedicar todos os recursos a compreensão e, quando for o caso, propor metas de leitura( “ler para ter uma idéia do tema do texto”) que não requerem um contato sistemático com o material impresso.

A existência de problemas de compreensão não requer justificativa. Devemos unicamente advertir que, neste item, consideraremos o caso dos alunos que lêem bem e, no entanto, não compreendem (YUILL e GARHAM in COLL, MARCHESI & PALACIOS, 2004, p. 103).

As evidências indicam justamente que esse grupo de alunos tem problemas para:

1. Integrar as idéias entre si: interconectar duas proposições; estabelecer relações hierárquicas; operar com os conectores que organizam globalmente um texto.
2. Recorrer ao que já sabem.
3. Regular-se: supervisionar-se, planejar-se e avaliar-se.

Sintetizando procuramos sincronizar agora a teoria de Solé (1998) com as perguntas propostas as duas professoras e observações realizadas no ambiente escolar:

A pergunta nº 1 “O que você considera importante para a formação da competência leitora”; teve o objetivo de saber o que pensa o professor sobre a formação da competência em leitura e escrita e averiguar como se estabelece teoria e prática no contexto escolar. O resultado indica que se espera que o aluno escreva, codifique e decodifique para só depois aprender a ler. O mestre Paulo Freire nos diz que “a leitura de mundo precede a leitura das palavras”(1989), aquela prontidão que antes devia acontecer hoje não faz mais sentido; as atividades exaustivas de desenhar as letras, decorar as famílias silábicas, decodificar textos de cartilha, descontextualizados, fragmentados e sem qualquer sentido, devem ser desconsideradas. Emília Ferreiro ao perguntar “como o aluno aprende”, apontou um novo caminho para o ensino da leitura e escrita, ao passo que Mary Kato, Magda Soares e Ângela Kleiman demonstram que a melhor estratégia seria a contextualização, o texto real de significação, que circula socialmente.

A questão proposta de nº 2, “A compreensão em leitura tem relação com as atividades desenvolvidas”, buscou perceber que atividades eram desenvolvidas, se as mesmas contemplavam a formação da competência leitora e escritora, e ainda se os professores tinham consciência no desenvolvimento do trabalho pedagógico. De acordo com as respostas as

professores têm conhecimento, aplicam atividades que buscam promover a percepção global do texto e recebem formações específicas que embasam este contexto de atuação.

A pergunta número três “De que forma você incentiva o hábito de leitura dos alunos? Sua ação tem surtido efeito positivo?”, foi proposta com o intuito de identificar os incentivos existentes e se o professor percebia cooperação do aluno. Tanto as respostas das professoras, quanto às observações indicaram que há uma preocupação em manter a assiduidade em leitura. Os projetos de leitura, as atividades permanentes e as seqüenciadas, são desenvolvidas periodicamente no ambiente escolar. Um agravante é a falta de acompanhamento dos alunos que apresentam maiores dificuldades, apesar de haver um projeto que os beneficia não é suficiente por atender esporadicamente, e em tempo paralelo ao de estudo. O projeto “Cultivando leitores” (ANEXO I) busca a promoção do hábito de leitura, através de atividades específicas, coletivas e/ou individuais com acompanhamento da professora da sala de leitura.

O questionamento nº 4 “Escreva como você planeja suas aulas dando destaque as de leitura” trata-se de um espaço onde a professora expõe sua forma de trabalho, sua metodologia e estratégia de atuação pedagógica. A partir das observações, afirma-se que o tempo pedagógico é permeado por pequenos contratempos, que desfavorecem o cumprimento do planejamento didático, acontecendo uma rapidez durante a sua realização.

Quanto à indagação nº 5 “Que atividades são trabalhadas e com quais tipos de texto?”, a professora diz basear-se no livro didático e que é feita uma exploração textual e após, o estudo das características do gênero. Foi perceptível durante observação de aulas o desconforto da professora em ter que fazer um desenvolvimento aligeirado das atividades propostas aos alunos. O gênero não é discutido, vivenciado ou recriado pelo aluno. O estudo superficial não possibilita a reflexão, a apropriação do conhecimento.

Ao pedido de “Descreva uma aula de leitura já desenvolvida”, é apresentado de forma detalhada, a intertextualidade, considerando o desenvolvimento das quatro habilidades básicas ouvir, falar, ler e escrever. Inicia com a contação de história, leitura silenciosa após, aborda uma discussão oral para comparar os textos, seguindo com a análise lingüística da escrita através de atividade escrita de ortografia e pontuação, terminando com perguntas objetivas para escolha de um item e perguntas abertas para pesquisa no texto. A observação propiciou verificar a necessidade de vários alunos em colocar em jogo o seu aprendizado, a produção textual, a reescrita de texto precisam ser reavaliados em busca de efetivar uma certa autonomia leitora e escritora.

## **CAPÍTULO II**

### **PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA**

O tipo de pesquisa adotada diante da problemática formulada foi de natureza qualitativa que, segundo Richardson et.al (2011, p.90), “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos participantes”. E quanto aos objetivos caracteriza-se como descritiva, pois “visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1996, p.46).

Essa dissertação adotou, também a pesquisa de campo com o objetivo de conhecer e aprofundar o conhecimento do público-alvo bem como de seus hábitos e comportamentos diante da leitura e escrita.

### **2.1 Caracterização do campo, universo e amostra.**

O universo da pesquisa foi constituído por alunos de uma Escola de Ensino Fundamental do Nordeste brasileiro. Situada na zona urbana periférica de uma cidade com algumas dezenas de milhares de habitantes, contando com o efetivo de 21 professores e 480 alunos matriculados, ainda em seu efetivo, conta com a diretora, três coordenadoras e o secretário escolar.

A escola é composta por 11 salas, sendo 1 sala de PROINFO, 1 de coordenação pedagógica e administrativa, 1 de secretaria, 1 sala de leitura, 1 cozinha e 6 salas de aula. Constam também 2 banheiros e um anexo onde funciona o Projeto Mais Educação. A escola de Ensino Fundamental funciona pela manhã, tarde e noite, com turmas de 1º ao 5º ano e turmas de EJA, 1º e 2º segmentos. Foi escolhida por ser uma escola da rede pública municipal, por conter turmas de 5º ano e por ser uma escola da periferia com alunos originários da classe popular, o que representa bem o quadro característico da maioria das escolas nordestinas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a amostragem a ser abordada foi constituída de 63 alunos de faixa etária entre 10 e 14 anos, das turmas de 5º ano de escolaridade do Ensino

Fundamental, turmas escolhidas por estarem no encerramento do ciclo II, estes alunos adentram em um novo ciclo se aproximando do Ensino Médio e, por isto, motivo de preocupação maior com o seu desempenho leitor e escritor, no desenvolvimento das habilidades necessárias para a continuidade dos estudos com competência.

## **2.2 Procedimentos**

Para obter as informações necessárias para cumprir os objetivos foram aplicados pela investigadora, como instrumentos de coleta de dados:

- a) Observação de aulas;
- b) Questionário aos professores;
- c) Reescrita individual de texto pelos alunos;
- d) Leitura silenciosa, individual pelo aluno, com resolução de questões propostas;
- e) Leitura individual em voz alta pelos alunos, para a investigadora;
- f) Questionário aos alunos que apresentaram maiores dificuldades.

As perguntas foram formuladas de acordo com os objetivos da investigação. Realizou-se também a análise das atividades aplicadas em sala de aula, que é base para a implementação da pesquisa. Estas ações foram realizadas pela própria pesquisadora durante o ano de 2012/2013.

## **2.3 Descrição e interpretação dos Dados**

Por fim, foi realizada a análise de todos os dados obtidos durante a coleta.

Para análise dos dados, adotou-se procedimentos específicos, ou seja, coerentes com o problema.

A análise de dados compreendeu a descrição e a interpretação dos diferentes aspectos do fenômeno investigado. A partir das interpretações finais, foram verificadas as dificuldades e necessidades apresentadas pelos participantes. Também buscamos dirigir o olhar para cada fenômeno considerando que cada um tem a própria história e que ninguém tem uma história igual à de outra pessoa.

Além da observação de aulas e questionário dirigido as duas professoras, com questões referentes à compreensão leitora e escritora, foram utilizadas atividades de leitura e

de produção escrita. Foram escolhidos para o desenvolvimento do trabalho, os textos da esfera literária, as fábulas, por serem textos curtos e mostrarem ser muito apreciados pelos alunos visando o diagnóstico da compreensão em leitura e escrita. Assim, este estudo envolvia a participação da pesquisadora e da professora das turmas. As etapas ocorriam sempre nas aulas de Língua Portuguesa, contando com a colaboração da professora das turmas. Após a explicação dos objetivos do trabalho e a concordância de participação dos alunos, o desenvolvimento ocorreu em cinco etapas:

- A primeira deu-se com a observação das aulas, no período da manhã, a mesma professora tinha também uma turma no período da tarde,
- Segunda etapa realizou-se um questionário a professora das duas turmas e a da sala de leitura (anexo D).
- Na terceira etapa contemplou-se a avaliação diagnóstica da escrita, com autorização da professora A investigadora desenvolveu a atividade de produção escrita. Foram utilizados dois contos (fábula) da cigarra e a formiga; o procedimento foi o seguinte: foram lidos pela investigadora para os alunos dois textos “a cigarra e a formiga” de Esopo e “a formiga boa” de Monteiro Lobato. Após, pediu-se aos alunos que reescrevessem a fábula e que escolhessem o final entre as duas fábulas contadas (anexo G).
- A quarta etapa realizou-se a atividade de leitura individual e silenciosa pelo aluno, da fábula o sapo e o boi, seguindo com as instruções, ler e responder as questões propostas, que eram em número de quatro e que se referiam a localização e recuperação de informações, a interpretação e compreensão do texto e reflexão, depois de expostas as instruções em voz alta (anexo G). Era dado o tempo necessário para o cumprimento da tarefa e a correção era feita pela pesquisadora, com base na teoria em estudo. Após a análise da leitura, foi aplicado um questionário respondido oralmente com os alunos que apresentaram maiores dificuldades. Vale ressaltar que após as correções dos textos não foi dado *feedback* imediato aos participantes.
- Na quinta foi feita a avaliação diagnóstica em leitura, a partir da leitura em voz alta pelo aluno, que individualmente, leu em local reservado para a investigadora e respondeu oralmente ao questionário proposto, sendo após análise, preenchida a planilha de sondagem da proficiência dos estudantes em leitura e produção de textos escritos (anexo E).

O capítulo a seguir apresenta a análise dos dados coletados durante a pesquisa com a finalidade de verificar o alcance dos objetivos específicos. Os dados foram analisados buscando identificar e descrever o desempenho em leitura e escrita, especificando práticas de leitura e escrita e o nível de compreensão leitora e escritora dos estudantes.

O estudo evidencia que a competência de leitura é variada, havendo desempenhos muito diferenciados, de aluno para aluno. De um modo geral, tomando-se o desempenho global dos alunos, observamos haver deficiência tanto no desenvolvimento da compreensão leitora, como no domínio das convenções da escrita.

### **CAPÍTULO III**

## **PERCURSO ANALÍTICO DA PESQUISA**

### **3. ANÁLISE DOS DADOS**

Este capítulo apresenta os resultados obtidos durante a realização da pesquisa. Os dados aqui apresentados foram analisados sob a ótica da revisão de literatura.

#### **Observação**

A observação é base de toda investigação no campo social, um instrumento para coleta de dados; bastante utilizado em pesquisas qualitativas (RICHARDSON, 2011, p. 259). Durante o estudo observacional, foi utilizada a observação participante das interações, ocorridas na escola, entre os alunos do 5º ano e a professora de língua portuguesa. Esse procedimento auxiliou na percepção das dificuldades e das principais atividades desenvolvidas durante as aulas.

Durante o segundo semestre, foram realizadas visitas presenciais na escola para desenvolvimento da pesquisa. A observação buscou identificar situações reais de interação, colaboração, comunicação, e identificar a forma que os alunos manifestam seu conhecimento leitor e escritor.

#### **Questionário**

Durante a pesquisa de campo foi aplicado um questionário, para os professores (N=2) e para os alunos que apresentaram maiores dificuldades (N=13) participantes da pesquisa, conforme referenciado no próximo capítulo.

A aplicação do questionário aos professores no momento inicial ocorreu no ambiente da escola com minha presença e da professora. No momento da entrega as professoras foram informadas sobre os objetivos e a natureza do trabalho, sobre a confidencialidade de sua identificação, e sobre a importância de responder a cada item com o máximo de sinceridade, considerando a resposta mais próxima de sua realidade. Foi solicitada a autorização as professoras para utilizar o questionário. O mesmo procedimento utilizou-se com os alunos. O questionário foi composto por 06 perguntas abertas, tanto para professores,

quanto para os alunos sendo as mesmas, distintas entre si e tiveram a finalidade de identificar as práticas dos professores e a proficiência de leitura dos alunos participantes.

## **Atividades de leitura e escrita**

Foi feita a avaliação diagnóstica em leitura, a partir da contação pela investigadora de duas fábulas “A cigarra e a formiga” e “A formiga boa”. Os alunos após ouvirem as histórias reescreveram o seu próprio texto. Em outra atividade desenvolvida, o aluno leu silenciosamente a fábula “O sapo e o boi” e respondeu a questões propostas. Depois foi realizada uma leitura em voz alta pelo aluno, que individualmente, leu uma fábula para a investigadora.

## **Reescrita de texto**

Esta atividade de avaliação diagnóstica teve o intuito de identificar os alunos que não dominam o sistema de escrita, isto é, que ainda, não são capazes de compreender a organização do nosso sistema alfabético para ler ou para redigir textos de próprio punho. O seu desenvolvimento ocorreu do seguinte modo: selecionou-se dois textos; “A cigarra e a formiga” e “A formiga boa”; pertencentes a esfera literária, foi esclarecido a execução e aplicada a atividade, após o entendimento da proposta e acordo oral de colaboração. Deu-se a execução, iniciando com a contação das fábulas, pela pesquisadora, após, cada aluno registrou a sua produção escrita seguindo a orientação de escolher o melhor final, para seu reconto, considerando as duas fábulas ouvidas.

## **Leitura silenciosa individual pelo aluno, com resolução de questões propostas – intervenção da pesquisadora.**

Esta avaliação diagnóstica ocorreu seguindo os passos descritos:

1. Seleção do texto, respeitando a escolha, para a pesquisa: texto da esfera literária, fábula. Como os leitores, às vezes, apresentam melhor desempenho para ler textos de uma esfera de

circulação do que de outra, no caso das turmas de 5º ano ao considerar o objetivo da pesquisa, optou-se por esta esfera. O texto escolhido foi “O sapo e o boi”;

2. A elaboração das questões, para o texto selecionado, envolveu os seguintes domínios de leitura:

- a. **Localização e recuperação de informação** (ler nas linhas): em que os leitores precisam buscar e recuperar informações explícitas no texto;
- b. **Compreensão e interpretação** (ler entre as linhas): em que os leitores precisam tanto relacionar e integrar segmentos do texto como deduzir informações implícitas;
- c. **Reflexão** (ler por trás das linhas): em que os leitores constroem argumentos para avaliar e julgar as idéias do texto. SME/DOT (2006, p. 48).

### **Leitura individual em voz alta pelos alunos.**

Para que se tenha um diagnóstico da compreensão leitora dos alunos, é preciso que se tenha, uma representação mais realista do nível de letramento dos alunos. De início tenta-se identificar:

- Alunos que revelam não dominar o sistema de escrita, isto é, não são capazes de compreender a organização do nosso sistema alfabético para ler ou para redigir textos de próprio punho;
- Alunos que revelam pouca fluência<sup>6</sup> para ler e que escrevem com pouco domínio das convenções da escrita;
- Alunos que lêem com alguma fluência e que redigem já com algum domínio das convenções da escrita<sup>7</sup>;
- Alunos que lêem fluentemente e que redigem textos que excedem as expectativas;

Esta primeira fase da avaliação diagnóstica desenvolveu-se considerando os seguintes passos:

❖ Seleção de textos, para a leitura em voz alta, com gravação. Foram selecionados e disponibilizados os seguintes textos: Os dois amiguinhos, Cão raivoso, Os dois viajantes e o

---

<sup>6</sup> A **fluência** fica comprometida quando a leitura é lenta, apresenta hesitações e longas pausas entre uma palavra e outra.

<sup>7</sup> Por **convenções da escrita** entende-se o emprego das marcas de segmentação textual, espaçamento entre as palavras, divisão das palavras na mudança de linha, paragrafação, pontuação; as regularidades ortográficas, o emprego de maiúsculas e minúsculas, a acentuação gráfica e a crase, as regras gerais de concordância verbal e nominal.

urso, O fazendeiro e seus filhos, O ratinho da cidade e o ratinho do campo, A cegonha e a raposa, O leão e o ratinho, A raposa e as uvas, A lebre e a tartaruga, O cachorro e o osso. Antes de proceder à leitura, foi permitido ao aluno examinar o texto, lê-lo silenciosamente se desejasse; conhecendo o texto, adquire-se maior segurança. O procedimento de gravação da leitura permitiu-nos verificar, retomar, na análise, a aplicação dos critérios de avaliação dos resultados. Em seguida, pediu-se que respondessem a questões abertas relacionadas ao conteúdo temático do texto para verificar se compreendia o texto lido.

❖ A atividade foi realizada individualmente e em ambiente reservado para este fim, para que não houvesse interferências que pudessem comprometer a confiança nos resultados. Além disso, nunca é demais lembrar o preconceito de que é vítima o aluno com pouca proficiência em leitura. A realização da sondagem individualmente foi também uma forma de garantir que não se criasse nenhum tipo de constrangimento para os alunos, que por ventura ainda não tivessem o domínio da leitura e do sistema de escrita. As sondagens foram sendo realizadas pela investigadora, no percurso de um mês, com os alunos das turmas da manhã e da tarde, os dados foram registrados na tabela (anexo E) pela investigadora.

### **Questionário aos alunos que apresentaram maiores dificuldades**

Este instrumento objetivou oportunizar ao aluno, um momento de reflexão sobre a sua aprendizagem, descobrir o conhecimento adquirido e desvendar as suas maiores dificuldades e principalmente evidenciar que há um caminho para o desenvolvimento das capacidades necessárias a sua compreensão leitora e melhor desempenho da escrita. Após a sondagem de leitura realizada, aplicou-se um questionário (APÊNDICE IV), respondido pelos alunos que apresentaram maiores dificuldades.

### 3.1 Resultados

#### 3.1.1 Primeira parte

##### Observação e Questionário.<sup>8</sup>

Esta parte do trabalho aborda o primeiro objetivo proposto: identificar práticas de leituras que foram desenvolvidas no espaço escolar. Para tanto, realizou-se análise dos resultados referentes à observação participante e de um questionário aos professores sobre as práticas de leitura e escrita. A primeira pergunta, vinculada ao objetivo mencionado, buscou identificar as atividades de leitura que são desenvolvidas na escola para o desenvolvimento da competência de leitura e escrita e apreensão das estratégias de leitura pelo aluno. Com o intuito de caracterizar este primeiro objetivo, é que se utilizou a observação e o questionário aos professores. As respostas foram analisadas e, após, foram feitas correlações entre as respostas.

##### Descrição 1:

No dia cinco do mês de novembro do ano de dois mil e doze estive na sala do 5º ano, na escola X, com a professora Y e seus alunos. Quando cheguei a sala identifiquei-me a professora, explicando o objetivo da minha presença. Pedi que não se incomodasse com a minha presença. E com o meu registro constante.

Sentei-me em uma carteira no fundo da sala e dei início a observação. A aula desenvolvida era matemática e o conteúdo explorado era frações. A sala é organizada em cinco fileiras de sete carteiras cada, com espaço para transitar entre as filas.

- A professora desenhou figuras de representação no quadro, pintando algumas partes, perguntou que fração era aquela. Não obtendo resposta lembra à turma que fração é a divisão em partes iguais. A atividade proposta é retirada do livro didático. Apontando o desenho no quadro diz, aqui está dividido em três partes, apenas duas estão pintadas então escrevemos esta fração assim:  $\frac{2}{3}$  e lemos como? Alguém sabe? dois terços não é? A turma responde que sim.

---

<sup>8</sup> Descrições baseadas em SILVA E. T. A produção da leitura na escola. São Paulo: Ática, 1995

- As crianças saem para o lanche, após a turma ter sido avisada que estava pronto, voltam e continuam resolvendo a atividade de matemática do livro. A professora anda pela sala, vai olhando as atividades e lembrando: 1, 2, 3 é numeração cardinal, 1º, 2º, 3º é numeração ordinal; a hora tem 60 minutos, o minuto tem 60 segundos; a dúzia são doze e meia dúzia são 6. Toca, é hora do recreio a turma sai.
- Após o recreio: dita a tarefa de casa três questões do livro, que não deu tempo fazer, alerta que para aprender a matemática, tem que resolver os exercícios. Faz o fechamento da aula com o visto nos cadernos de cada aluno.

### **Destaques para a descrição 1:**

**Conteúdo da aula:** exercícios de fração com correção da professora;

**Aprendizagem:** fazer reconhecimento de frações, leitura e representação, utilizando como metodologia desenhos de figuras geométricas no quadro e exercícios de fixação.

**Postura do professor:** preocupação com o tempo para a execução das tarefas, controle disciplinar da turma pelo não-desvio da atenção, não possibilitando ao aluno a compreensão do assunto “fração”. Frustração diante das dificuldades de aprendizagem demonstradas.

### **Descrição 2:**

- A professora em voz alta pede que todos se sentem e façam silêncio, pois, o recreio já terminou. Pede que abram o livro de português para correção da tarefa de casa: traça uma tabela no quadro com o título regras de acentuação. Nas colunas escreve, oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Pede que a turma observe o texto sobre o filme: “deu a louca na Chapeuzinho”. Pergunta se já assistiram ao filme e todos respondem que sim. Assistiram com o professor substituto, no dia que a professora faltou. Ela justifica dizendo que nesse dia foi um encontro de formação com o pessoal da Secretaria de Educação. Pede que os alunos leiam coletivamente e em voz alta, dizendo que aquele tipo de texto é chamado resenha e é um resumo do filme.
- Os alunos fazem a leitura da resenha, após a professora diz que no livro, a próxima atividade seria produção de uma resenha, diz que naquela semana não há tempo e que outro dia eles poderiam, assistir outro filme e escrever a resenha. Pergunta se todos entenderam esse tipo de texto, todos respondem que sim. Uma aluna sugere o filme “Deu a louca na Branca de Neve”. A professora diz que depois resolve, chama a atenção para o quadro com a tabela. Pede que coloquem na página da atividade, pois precisam

corrigir. A professora revisa as regras de acentuação, lendo no livro didático e pede que vão completando a tabela, que já desenharam no caderno, vai lendo as palavras e perguntando em qual coluna deve escrever aquela palavra, escreve a palavra e faz referência as regras.

- Diz que não podem deixar de fazer os exercícios. Faz correção de mais duas questões, pedindo que não percam tempo com conversas.
- Fala do projeto afro-descendência (anexo J), lembrando como será a apresentação;
- Dá visto nos cadernos de atividades, passando de carteira em carteira,
- Diz que para casa devem fazer as questões de 1 a 5, da página 135 e trazer na próxima aula.
- A professora pede que coloquem na página do texto que está sendo trabalhado, que é “Chapeuzinho Amarelo” de Chico Buarque.
- Antes da leitura pergunta que relação tem a cor com a história. Os alunos respondem que amarelo é de medo. Medo de que? pergunta a professora. De tudo. Respondem os alunos.
- A professora fala sobre os personagens do conto comparando as duas histórias, fazendo relações e comentários.
- Pede que façam a leitura compartilhada, o primeiro ler um verso, o segundo ler o segundo verso e o primeiro acompanha e assim sucessivamente.
- Passa para a interpretação do texto, comentando as questões propostas no livro didático.
- Anuncia que é a hora do projeto, que irá ler mais um conto africano. Diz que através do conto, percebem-se os costumes e a cultura africana. O conto é “A noiva da chuva”. Lê o texto em voz alta, com boa entonação para a turma.
- Durante a leitura, faz interrupções para o entendimento com perguntas sobre o texto que está sendo lido. Enquanto lê o conto “a noiva da chuva” promove a reflexão comparando a cultura africana com a cultura brasileira. Finaliza dizendo que depois continuará com a leitura da história. Pergunta o que acharam, se estão gostando, e que depois eles podem pegar o livro para ler em casa.
- Lembra a tarefa de casa, página 135 e encerra a aula.

## **Destaques para a descrição 2:**

**Conteúdo da aula:** regras de acentuação; gênero – resenha, utilização de exercícios do L.D.

**Aprendizagem:** segue o método pergunta-resposta, sendo que a maior parte das perguntas é respondida pela professora. Os alunos, a maioria, demonstram não compreender. Apóia-se na memorização-repetição das regras de acentuação gráfica e tonicidade.

Resenha: estudo do gênero considerado sem importância, sem aprofundamento de estudo, é feito apenas uma leitura rápida, seguida por uma breve explicação oral, não é desenvolvida a produção textual com o gênero em estudo.

Leitura: poema Chapeuzinho Amarelo - segue a proposta do livro didático, usado como pretexto para estudo gramatical nas atividades.

**Postura do professor:** Não possibilita aos alunos distinguir os tipos de textos, nem vivenciar o uso social da tipologia em estudo, preocupação excessiva com o tempo para a execução das tarefas, seguindo apressadamente, a proposta do L.D. e finalização rápida das atividades, não possibilitando a reflexão.

### **Descrição 3: língua portuguesa**

No dia sete do mês de novembro do ano de dois mil e doze estive na sala do 5º ano, continuando a observação de aula já anunciada:

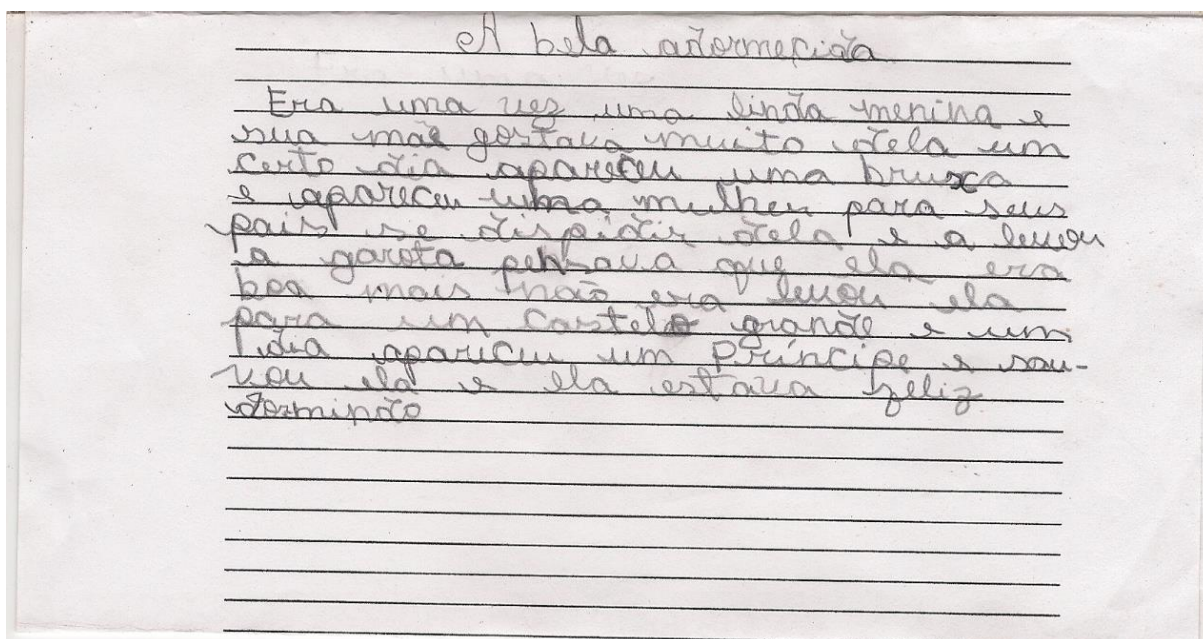
- A professora inicia lembrando o texto Chapeuzinho Amarelo. Diz que foi escrito considerando a realidade atual, a violência, pois a Chapeuzinho foi assaltada, e por isso tinha muito medo.
- Continua com a contação do conto africano: lê em voz alta e com expressividade. A turma escuta atentamente. Lembra que a história faz parte do projeto vivenciado no mês. Ao encerrar a história pergunta: quais os personagens preferidos e se gostaram da história. Os alunos respondem que gostaram e que seu personagem preferido tinha sido a noiva da chuva.
- A professora diz que separou, na sala de leitura, oito livros, na temática do projeto, e sugere que eles peguem para ler outros contos africanos.
- Retoma a atividade do L.D., com a leitura em coro por toda a turma. Um aluno não lê, faz a tarefa que tinha sido pedida que fizessem em casa, enquanto a leitura prossegue, outros quatro alunos acompanham em silêncio, passando o dedo pela página, apenas ensaiando pronúncias de vez em quando.
- Terminada a leitura, segue com a atividade proposta no L.D, discutindo oralmente as respostas. Os alunos anotam.

- Um aluno interrompe a atividade dizendo: professora meu pai é barra pesada. Ela responde: é bom saber, quando eu precisar vou mandar chamá-lo, viu? A professora pergunta a outro aluno o porque de ter faltado uma semana, ele responde que não sabe, se faltou tudo isso? Volta a atividade, a questão é identificação de versos e sinônimos das palavras. Encerra a correção da tarefa. Dá visto nos cadernos.
- Diz que agora farão uma atividade de produção escrita, entrega uma atividade em xerox de uma tirinha da turma da Mônica, paródia do conto “Bela Adormecida”. Diz que a atividade é uma ação relacionada ao PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa), referente ao estudo dos descritores propostos para o 5º ano.

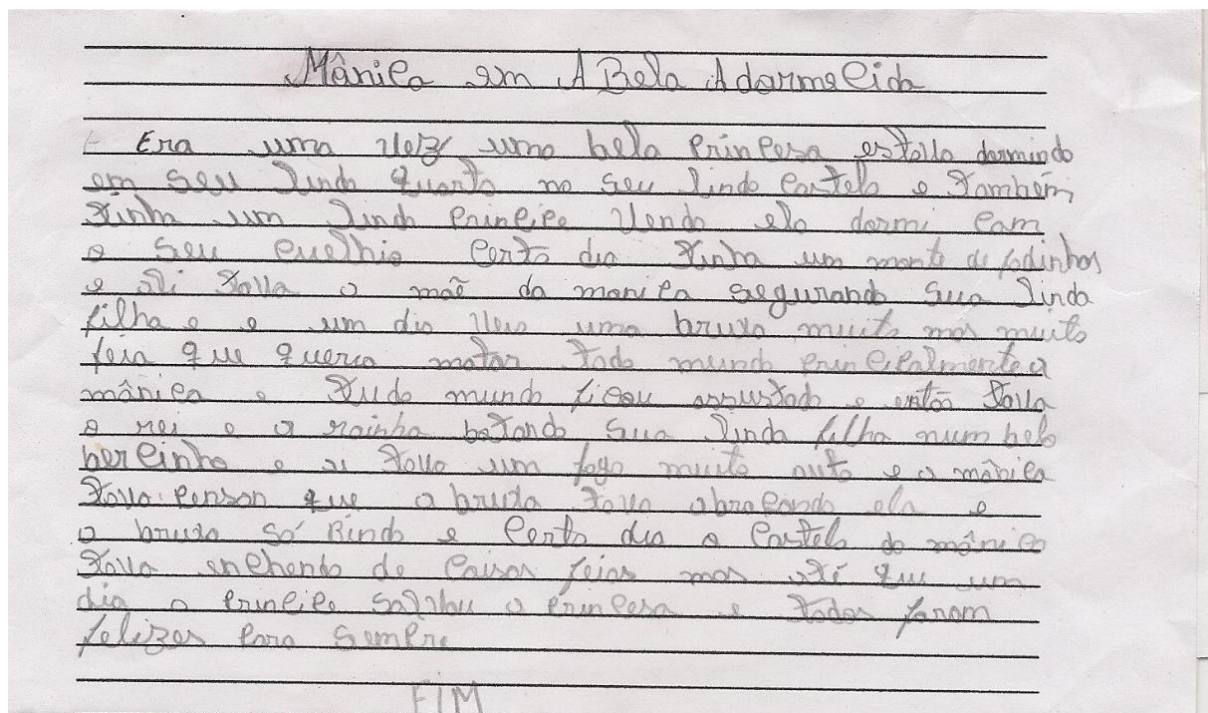


**Gravura 1: H.Q Turma da Mônica – A Bela Adormecida.**

- Chama a atenção da turma, pede que se concentrem na atividade, que não atrapalhem os colegas, diz para o aluno faltoso que ao invés de atrapalhar ele tem que se esforçar para recuperar o tempo perdido.
- Retoma explicando os passos para uma boa produção: “Escrevam o título, usem letras maiúsculas no início da frase, a letra deve ser legível, não esqueçam a pontuação e os parágrafos e escrevam com atenção”. Antes de começar a produção alguns alunos levantam-se para apontar os lápis, com o auxílio da professora, seis alunos fazem fila para apontar.
- Do canto da sala a professora orienta os demais a permanecerem sentados e em silêncio, pede que escrevam com letra legível e com atenção. Dois alunos conversam e a professora chama a atenção.
- Um aluno diz o tempo inteiro que não sabe escrever a história, a professora vai até sua carteira, orienta individualmente, pedindo que ele reconte oralmente através dos quadrinhos. Ele conta toda a história, a professora diz que ele sabe agora é só escrever.



**Gravura 2: Produção Escrita 01**



Gravura 3: Produção Escrita 02

- Então, avisa que o texto será corrigido e que a reescrita, cada um fará na sala do PROINFO (computação), a turma vibra com a informação.
- Os alunos que terminam a produção escrita pegam em seu material escolar, um livro de conto, enquanto aguardam o toque final.
- A professora chama a atenção de dois alunos que brincam com o celular. Diz que não é permitido, mesmo faltando 5min para o toque, precisam cumprir as regras, encerra a aula.
- Ela me entrega o questionário, respondido e com alguns anexos.

### Destaques para a descrição 3:

**Conteúdo da aula:** exercícios do Livro Didático;

Produção escrita a partir de gravuras (H.Q).

**Aprendizagem:** resolver exercícios do L.D., produzir texto, ouvir o conto africano.

**Postura do professor:** preocupação em seguir exercício do L.D., arranja tempo para realizar ações do PAIC, rapidez no ensino e nas orientações dadas aos alunos. Faz a leitura instigando a ativação do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, confirmação ou não dessas hipóteses e avaliação final com comparação entre outros textos e a realidade.

- Considerando que os LD normalmente apresentam um grande número de atividades, toda vez que acrescentar algo, o professor precisará eliminar atividades: não há como contornar o tempo.

Enfim, levando em conta o projeto da escola, ao elaborar seu plano de ensino, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa:

1. Analise, de forma criteriosa, o livro didático que usa ou vai usar, na direção de verificar em que momentos e com que objetivos usará o LD e quando ou para que vai complementá-lo;
2. Articule as expectativas de aprendizagem arroladas no presente documento ao que está Proposto no LD que adota;
3. Elabore as atividades necessárias para complementar ou ampliar as propostas do LD.

### **Síntese das observações.**

Com relação à observação de aulas, ressalta-se que a prática pedagógica acontece com conhecimento do assunto e compromisso com o desenvolvimento do aluno. A professora demonstra sensação de dever cumprido, diz fazer o que está ao seu alcance para ajudar o aluno no processo de aprendizagem. De acordo com as observações, pontuo as atividades de leitura vivenciadas no ambiente de sala de aula, tendo como protagonista a professora; utilizando o livro didático:

- Etapa 1 - motivação para a leitura; leitura coletiva do texto da sessão; comentários sobre o texto lido, identificando informações explícitas e implícitas; comparando o texto com a realidade.
- Etapa 2 - análise lingüística do texto, trabalhando ortografia, pontuação, concordância, etc;
- Etapa 3 - análise textual, respondendo de acordo com o texto, questões com respostas explícitas e implícitas. Encerrada esta atividade é dado um visto nos cadernos de cada aluno, e aqueles que não resolveram assinam o caderno da responsabilidade.

**Vivência do Projeto** - A cor da Cultura: afro-descendentes. A professora lia um determinado livro relacionado ao tema do projeto, motivando, recapitulando e verificando previsões, leitura em dias alternados.

**Atividade permanente de leitura** - realizada uma vez por semana, momento livre de leitura em que os alunos escolhem o livro, leem e após; os que desejarem; fazem a apresentação do livro lido, dizendo de que trata o texto, se gostou ou não e indicando ou não o livro para os colegas.

**Atividade seqüenciada** - com utilização do livro didático, a professora se esforça para que o tempo seja suficiente para desenvolvimento de todas as atividades.

A professora tem domínio sobre a turma, impõe bastante a sua vontade. Os alunos devem permanecer quietos, calados. No momento que inicia um borburrinho, toda a turma é chamada a atenção. O mapa de sala é respeitado, e tem que ser, pois, com o número de alunos não adotar mapa de sala seria uma confusão desnecessária, todos os dias, então, não se mexe na organização das carteiras, nem há troca de lugares entre os alunos. As carteiras são dispostas em fileiras sendo, cinco fileiras com sete carteiras em cada, uma atrás da outra, é permitido levantar para apontar o lápis, ir ao banheiro e só. O lanche é servido na sala, em fila os alunos saem, pegam seu lanche e voltam.

A descrição da sala mostra a forma tradicional e bastante conhecida de organização. Os procedimentos adotados durante a aula também não apresentam grandes diferenças, não presenciei outra forma de organização e nem trabalhos em grupos. E a metodologia aplicada ainda mantém o professor como protagonista, dono do saber.

## Questionário aos Professores

### Análise das respostas

Na questão número 1, “O que você considera importante para a formação da competência leitora?”

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>P.1</b> | É importante a decodificação, mesmo que recorra ao tradicionalismo, é preciso saber associar a grafia ao som. Outro ponto é ouvir leituras constantes; ler com outras pessoas; compartilhar, trocar leituras; buscar um sentido social para a leitura; e ser viciado em ler. |
| <b>P.2</b> | A competência da leitura é muito a questão da compreensão. A compreensão é importante, ler e compreender. Trabalhar o lúdico desde as séries iniciais, a palavra, a formação da frase ajuda bastante.                                                                        |

As duas professoras revelam ser de maior importância a habilidade de decodificação, para que haja a compreensão do texto. Partir do estudo da letra, seguindo com o estudo da sílaba, para só depois estudar o texto representa um equívoco. Se fosse feito o inverso, partir do texto para a escrita, a decodificação/codificação que é uma habilidade essencial, seria apenas uma consequência no processo de aprendizagem e, provavelmente os alunos teriam mais êxito em seu desempenho leitor e escritor. Os alunos não precisam primeiramente aprender a ler e escrever para depois usar a leitura e a escrita como prática social. No cotidiano da sala de aula é importante a leitura viva dos livros de literatura infantil, jornais, revistas, quadrinhos, ou a prática da escrita em bilhetes, e-mails, fax, cartas, músicas, histórias, poesias, parlendas, etc. Deve-se desenvolver o prazer da leitura, a necessidade de ler e escrever, para que a criança vá crescendo e avançando em seu desempenho leitor e escritor percebendo a importância da leitura e escrita em textos que circulam socialmente e que estão presentes no seu cotidiano como afirma Sanchez (in COLL, MARCHESI, PALACIOS E COLS, 2004) que é importante também que os alunos sejam capazes de reconhecer as palavras automaticamente, (p.108), além do que é preciso ajudar o aluno a redefinir a visão das dificuldades que experimenta, (p.107). A partir das informações conclui-se que há maior eficácia no uso de atividades contextualizadas, de leitura e escrita e a utilização de textos reais desde o início da vida escolar.

A questão número 2 contextualiza-se em “A compreensão em leitura tem relação com as atividades desenvolvidas? Por quê?”

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>P.1</b> | Sim. Ser leitor não é só decodificar letras e sons, é conversar com o texto, trocar informações ou até mesmo reformar, conhecer assuntos. Logo, as atividades de exploração de um texto fazem o aluno reler, buscar aquelas respostas indagadas. Buscar sentido, mensagem; compreender o que leu. |
| <b>P.2</b> | Tem muito a ver, tem tudo a ver, o empenho e a criatividade do professor são essenciais. Nós temos formações pela Secretaria de Educação e a escola promove oficinas pedagógicas contrata alguém que trabalha os temas e as teorias que precisamos.                                               |

A compreensão aqui é colocada principalmente como a busca por respostas dentro do texto(explicitas), a preocupação é de como estas indagações estão sendo colocadas no livro didático, que é a principal fonte de leitura dos alunos. Mas, a busca pelo sentido no texto também é evidenciada. O ensino-aprendizagem não pode ficar limitado às questões de

respostas explícitas, pois para ativar as estratégias da metacognição, como afirma Kleiman(2012, p.126) o leitor precisa perceber o global, transformar os elementos locais num todo coerente. A leitura afinal é algo dinâmico que exige o uso consciente das estratégias já citadas e comentadas nesta pesquisa.

Referente a questão número 3, “De que forma você incentiva o hábito de leitura dos alunos? Sua ação tem surtido efeito positivo?”

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>P.1</b> | Os textos trabalhados são lidos pelos alunos em voz alta. E também por mim, leitura exemplar. No momento do conto leio textos com temas variados, algumas vezes inicio em um dia e termino em outro. Trago livros diferentes, pequenos; cada aluno lê um livro diferente e aquele que quiser compartilhar, fala da história que leu. Desenvolvo o projeto cultivando leitores; escolho um livro na biblioteca, o livro deve ser lido por todos em um semestre. |
| <b>P.2</b> | Incentivo a leitura através da importância que tem a leitura e da compreensão. São desenvolvidos projetos durante o ano. Agora teve o projeto afro-descendência, que trabalhamos muito a leitura, temos o ponto leitor, para empréstimo de livros. O efeito de tudo isso é que o avanço está maior. As crianças estão mais envolvidas com a leitura, todas as salas participam.                                                                                |

Todas as atividades citadas são realmente excelentes, porém não conseguem chegar a todos os alunos. A professora não leva em conta a heterogeneidade da turma, desenvolve todas as atividades como se todos tivessem o mesmo nível de compreensão leitora, o que como já observamos, não acontece. Os alunos que tem deficiência acabam sendo levados como se estivessem tudo bem ou como se pudessem desenvolver as estratégias necessárias sem a intervenção e a atenção específica da professora.

Na questão número 4, ao se indagar “Como é desenvolvida a aula de leitura?”

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>P.1</b> | Sigo cinco passos, o primeiro é a predição do texto, usando o título e associando a outros temas. O segundo é a leitura compartilhada, silenciosa, somativa ou jogral. O terceiro é a leitura exemplar feita pela professora, vindo depois, a exploração oral e o quinto a exploração escrita. |
| <b>P.2</b> | Com contação de história, fazendo a leitura e a produção de texto, através de texto e através de imagem. Eu trabalho atividades de completar palavras, formar frases e ler. Utilizo muito, os jogos, as letras móveis que a escola compra pra ajudar na leitura                                |

|  |               |
|--|---------------|
|  | das crianças. |
|--|---------------|

Todo o encaminhamento, das aulas, demonstrado seria excelente, se tivesse maior participação do aluno. Todos os passos das aulas são realmente desenvolvidos como pude confirmar durante a observação das aulas. O que pode ser visto, primordialmente é que a professora é sempre protagonista, é como se fizesse a pergunta e respondesse ela própria. Os alunos ficam ali apenas como figurantes da sala de aula, copiando tudo o que a professora diz. Não têm a oportunidade de falar, dizer o que quer saber, perguntar ou responder. Escrevem exatamente o que a professora diz que é o certo. Não presenciei respostas diferentes da que a professora deu e mandou que todos copiassem.

Na questão número 5, “Que atividades são trabalhadas e com quais tipos de texto?”

|            |                                                                                                                                                                                    |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>P.1</b> | Os gêneros trabalhados são variados, dependendo da unidade que está sendo estudada, após cada exploração da mensagem do texto, estudam as características escritas de cada gênero. |
| <b>P.2</b> | Trabalhamos a poesia, o cordel, a contação, a imagem. Uso o livro didático e atividades de acordo com o nível deles, cada um no seu nível.                                         |

O estudo dos gêneros foi realmente confirmado no período de observação. Porém a atividade de produção escrita e, do gênero em estudo não é valorizada. O momento em que o aluno deveria produzir por conta própria é desconsiderado ou pulado. É deixado para depois, então como o aluno pode ser um produtor de texto se, nem o pequeno momento dele tentar desenvolver os temas é mantido, por ter muitas matérias pra ver? Este não é um assunto novo e nem incomum, já foi bastante discutido entre os profissionais da área, porém parece não ser fácil permitir que o aluno escreva por suas próprias mãos, cometa seus erros e vença suas etapas. E, é como já sabemos, aprende-se a falar, falando; a caminhar, caminhando e a escrever e ler tem que ser escrevendo e lendo. Somente fazendo é que se sentirão capazes de fazer e donos de sua própria aprendizagem.

Quanto a sexta questão, “Descreva uma aula de leitura já desenvolvida:”

|            |                                                                                                                                                                                                   |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>P.1</b> | É feita a seguinte descrição:<br>Disciplina: português<br>Conteúdo: intertextualidade (o diálogo entre textos)<br>Objetivo: reconhecer o mesmo tema em textos diferentes e publicados em períodos |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>diferentes.</p> <p>Desenvolvimento:</p> <p>Hora da história: Porque cão e gato são inimigos.</p> <p>Explorar oralmente:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Em que outra história o homem teve de comer algo para descobrir o mal?</li><li>2. Para os historiadores, o homem é uma evolução de que animal?</li></ol> <p>Em seguida ler e analisar o texto do cartunista Caulos – Vida de passarinho.</p> |
|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Intertextualidade**

**1** Leia atentamente a história em quadrinhos a seguir.

**Vida de Passarinho**  
CAULOS

GONÇALVES DIAS:  
"NOSSO CÉU  
TEM  
MAIS ESTRELAS..."

NOSSAS VARZEAS  
TEM  
MAIS FLORES...

... NOSSA VIDA  
MAIS  
AMORES

MINHA TERRA  
TEM PALMEIRAS  
ONDE  
CANTA O SABIÁ."

O SABIÁ  
SOU EU.

ESSA  
ERA  
A PALMEIRA.

Caulos. Vida de passarinho. Porto Alegre: L&PM, 1995. p. 5.

Gravura 4: atividade de leitura - H.Q. Vida de passarinho.

|                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                   |                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                   | <div data-bbox="331 241 488 275" data-label="Section-Header"> <h2>Texto 2</h2> </div> <div data-bbox="331 297 616 331" data-label="Section-Header"> <h3>Canção do exílio</h3> </div> <div data-bbox="579 331 756 353" data-label="Text"> <p>Gonçalves Dias</p> </div> <div data-bbox="363 371 756 1093" data-label="Text"> <p>1<br/>Minha terra tem palmeiras,<br/>onde canta o Sabiá;<br/>as aves, que aqui gorjeiam,<br/>não gorjeiam como <b>lá</b>.</p> <p>2<br/>Nosso céu tem mais estrelas<br/>nossas várzeas têm mais flores,<br/>nossos bosques têm mais vida,<br/>nossa vida mais amores.</p> <p>3<br/>Em cismar, sozinho, à noite,<br/>mais prazer encontro eu <b>lá</b>;<br/>minha terra tem palmeiras,<br/>onde canta o Sabiá</p> <p>4<br/>Minha terra tem primores,<br/>que tais não encontro eu <b>cá</b>;<br/>em cismar — sozinho, à noite —<br/>mais prazer encontro eu <b>lá</b>;<br/>minha terra tem palmeiras,<br/>onde canta o Sabiá</p> <p>5<br/>Não permita Deus que eu morra,<br/>sem que eu volte para <b>lá</b>;<br/>sem que desfrute os primores<br/>que não encontro por <b>cá</b>;<br/>sem qu'inda aviste as palmeiras,<br/>onde canta o Sabiá.</p> </div> <div data-bbox="424 1106 764 1144" data-label="Text"> <p>Gonçalves Dias. <i>Poesia lírica e indianista</i>.<br/>São Paulo: Ática, 2003.</p> </div> <div data-bbox="802 253 1318 701" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="831 725 962 748" data-label="Section-Header"> <h4>Glossário</h4> </div> <div data-bbox="831 748 1230 866" data-label="Text"> <p><b>Cismar</b>: pensar insistentemente em algo.<br/><b>Desfrute</b>: aproveite com gosto.<br/><b>Gorjeiam</b>: emitem sons agradáveis.<br/><b>Primores</b>: perfeições.<br/><b>Qu'inda</b>: que ainda.<br/><b>Várzeas</b>: planícies extensas.</p> </div> <div data-bbox="831 931 1286 1167" data-label="Text"> <p>Antônio Gonçalves Dias nasceu no Maranhão em 1823 e morreu em 1864. Considerado um dos mais importantes poetas brasileiros, foi o iniciador da corrente indianista na poesia e marcou a geração romântica como um de seus principais representantes no Brasil. Após a morte de seu pai, em 1837, foi enviado a Portugal por sua madrasta para estudar Direito. Lá, Gonçalves Dias, com saudades de seu país, escreveu "Canção do exílio".</p> </div> <div data-bbox="778 1014 962 1205" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="308 1227 895 1256" data-label="Caption"> <p>Gravura 5: Atividade de leitura – Canção de exílio.</p> </div> <div data-bbox="308 1272 464 1308" data-label="Text"> <p>Exploração:</p> </div> <div data-bbox="355 1328 1123 1473" data-label="List-Group"> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esse texto fala de outro texto?</li> <li>2. Que parte do texto lembra o poema de Gonçalves Dias?</li> <li>3. Qual o Brasil de antes e o do cartunista?</li> </ol> </div> <div data-bbox="308 1494 1144 1529" data-label="Text"> <p>Exploração da mensagem e dos recursos (pontuação) por escrito.</p> </div> <div data-bbox="308 1547 1410 1639" data-label="Text"> <p>Após, atividade escrita com perguntas objetivas, para marcar um item e questões abertas para pesquisar nos textos, explorar a pontuação e ortografia.</p> </div> <tr> <td data-bbox="220 1659 300 1818"> <p><b>P.2</b></p> </td><td data-bbox="300 1659 1410 1818"> <p>No Projeto – O soldadinho do Araripe, trabalhamos o meio ambiente. Desenvolvemos o mesmo tema de formas variadas, cordel, poesia, frases. O mesmo tema trabalhado com todas as turmas de forma diferenciada.</p> </td></tr> | <p><b>P.2</b></p> | <p>No Projeto – O soldadinho do Araripe, trabalhamos o meio ambiente. Desenvolvemos o mesmo tema de formas variadas, cordel, poesia, frases. O mesmo tema trabalhado com todas as turmas de forma diferenciada.</p> |
| <p><b>P.2</b></p> | <p>No Projeto – O soldadinho do Araripe, trabalhamos o meio ambiente. Desenvolvemos o mesmo tema de formas variadas, cordel, poesia, frases. O mesmo tema trabalhado com todas as turmas de forma diferenciada.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                   |                                                                                                                                                                                                                     |

As atividades seqüenciadas e os projetos são oportunidades maravilhosas de desenvolver a autonomia do aluno, favorecer o seu crescimento pessoal e intelectual, porém está sendo tratado apenas como mais um recurso que tem que ser utilizado sob o comando do professor. É necessário que se possibilite o desenvolvimento das capacidades básicas, ouvir,

falar, ler e escrever. Percebe-se que a expressão oral possibilita a organização do pensamento em palavras. Na escola professores e alunos têm muito que aprender, pois, essa habilidade básica merece atenção especial, uma vez que proporciona melhor desempenho na articulação da escrita. Aprender, ouvindo e falando, expondo seu ponto de vista, exercitando a organização das idéias. “É preciso unir uso e aquisição de habilidades” (SANCHEZ 2004, p. 108).

### **3.1.2 Segunda Parte**

#### **Diagnóstico da Compreensão Leitora e escritora**

Essa parte do trabalho refere-se ao segundo objetivo (quadro 1, p.16) apresentado na introdução: Aplicar atividades de leitura e produção escrita para diagnóstico da compreensão leitora dos alunos de 5º ano. Foram realizadas (pela pesquisadora) para seu cumprimento a elaboração e aplicação das atividades de leitura e produção escrita.

A segunda pergunta de partida vincula-se a este objetivo e podemos conferir: Como está a proficiência e a compreensão leitora e escritora da turma? Para responder a questão utilizamos as seguintes atividades: Reescrita de texto; Leitura silenciosa, com resolução de questões propostas; Leitura individual em voz alta pelos alunos para a investigadora.

#### **Análise das atividades**

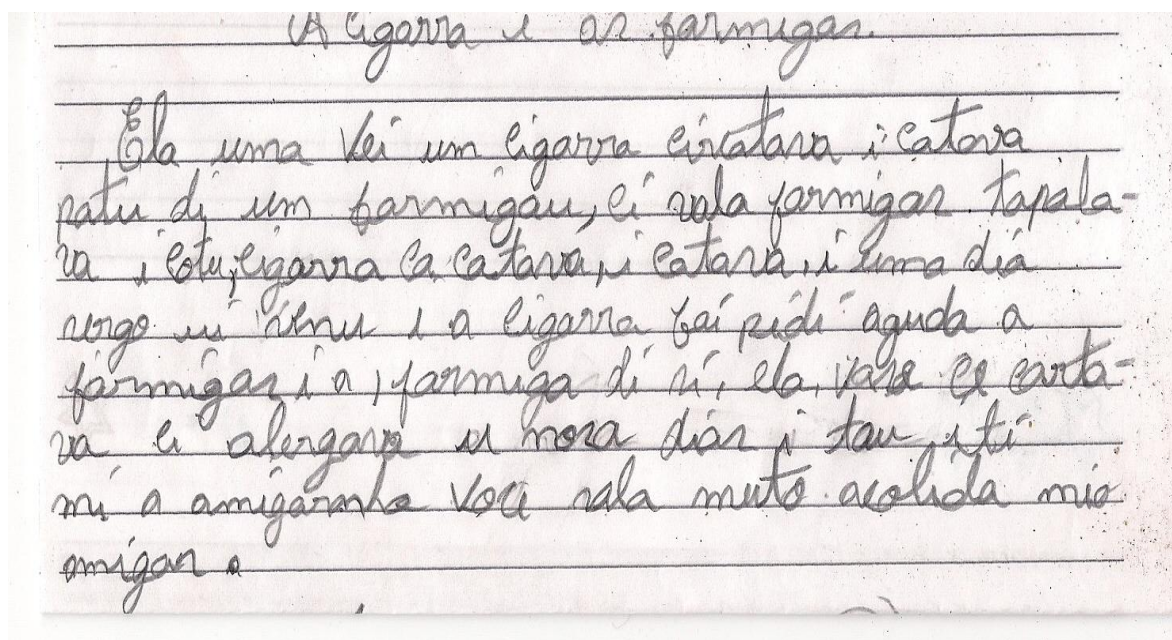
##### **Reescrita de texto**

Esta foi a segunda fase da avaliação diagnóstica, com o intuito de identificar os alunos que não dominam o sistema de escrita, isto é, que ainda, não são capazes de compreender a organização do nosso sistema alfabético para ler ou para redigir textos de próprio punho. O seu desenvolvimento ocorreu do seguinte modo: selecionados dois textos; “A cigarra e a formiga” e “A formiga boa”; pertencentes a esfera literária, categoria fábula. Na sala de aula as fábulas foram contadas e após pediu-se que reescrevessem a história optando pelo final de sua preferência.

| Diagnóstico da escrita                                         | Nº de alunos | Percentual |
|----------------------------------------------------------------|--------------|------------|
| Escrita não alfabética                                         | 0            | 0%         |
| Escrita alfabética com pouco domínio das convenções da escrita | 42           | 67%        |
| Escrita com domínio parcial das convenções da escrita          | 12           | 19%        |
| Escrita com domínio satisfatório das convenções da escrita     | 9            | 14%        |

Esta atividade proporcionou revelar: não haver alunos com escrita não alfabética; com a escrita alfabética com pouco domínio das convenções da escrita; 42 ou 67% dos alunos; com escrita com domínio parcial das convenções da escrita; 12 ou 19% do total; e escrita com domínio satisfatório das convenções da escrita; 9 alunos ou, 14%.

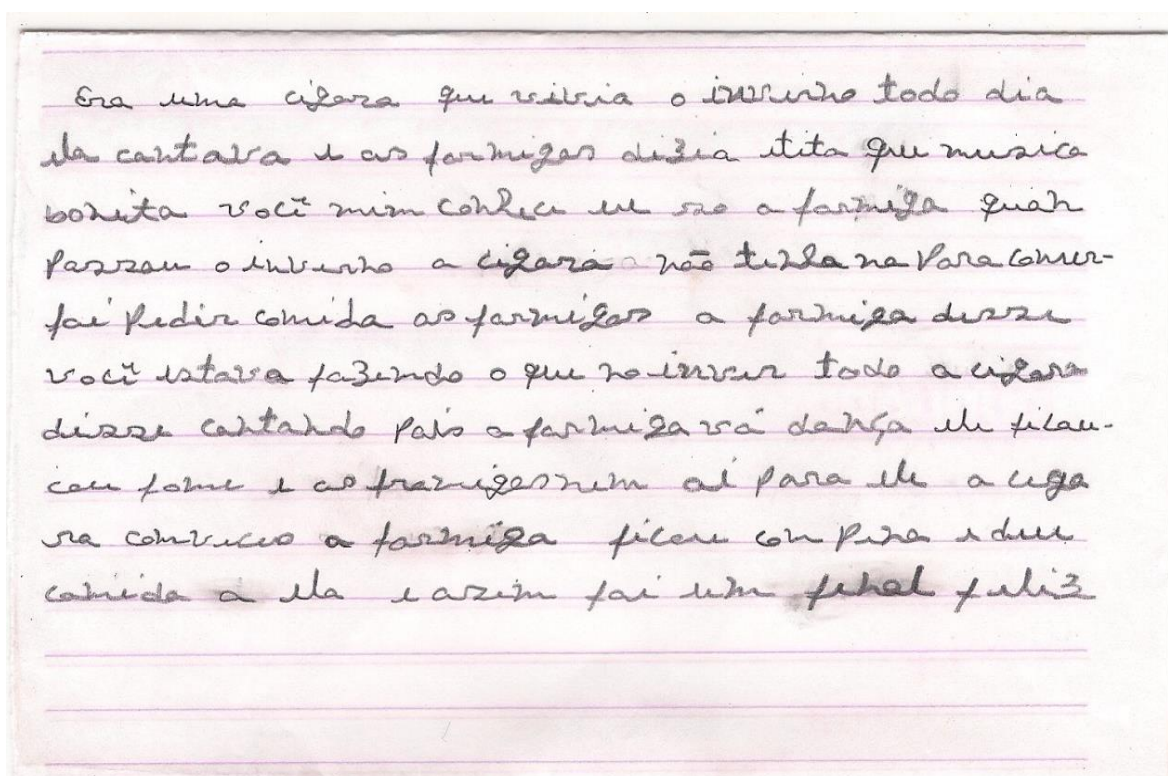
Fato preocupante o de ainda haver no 5º ano 2 (dois) alunos (se bem que, num universo de 63 alunos, 2 representam apenas 3%) que ainda escreve com enorme deficiência nas convenções da escrita, e ainda transcreve palavras da forma como se fala, com a pronúncia percebido no ato da fala, como pode ser observado na produção escrita 3, (Gravura 06):



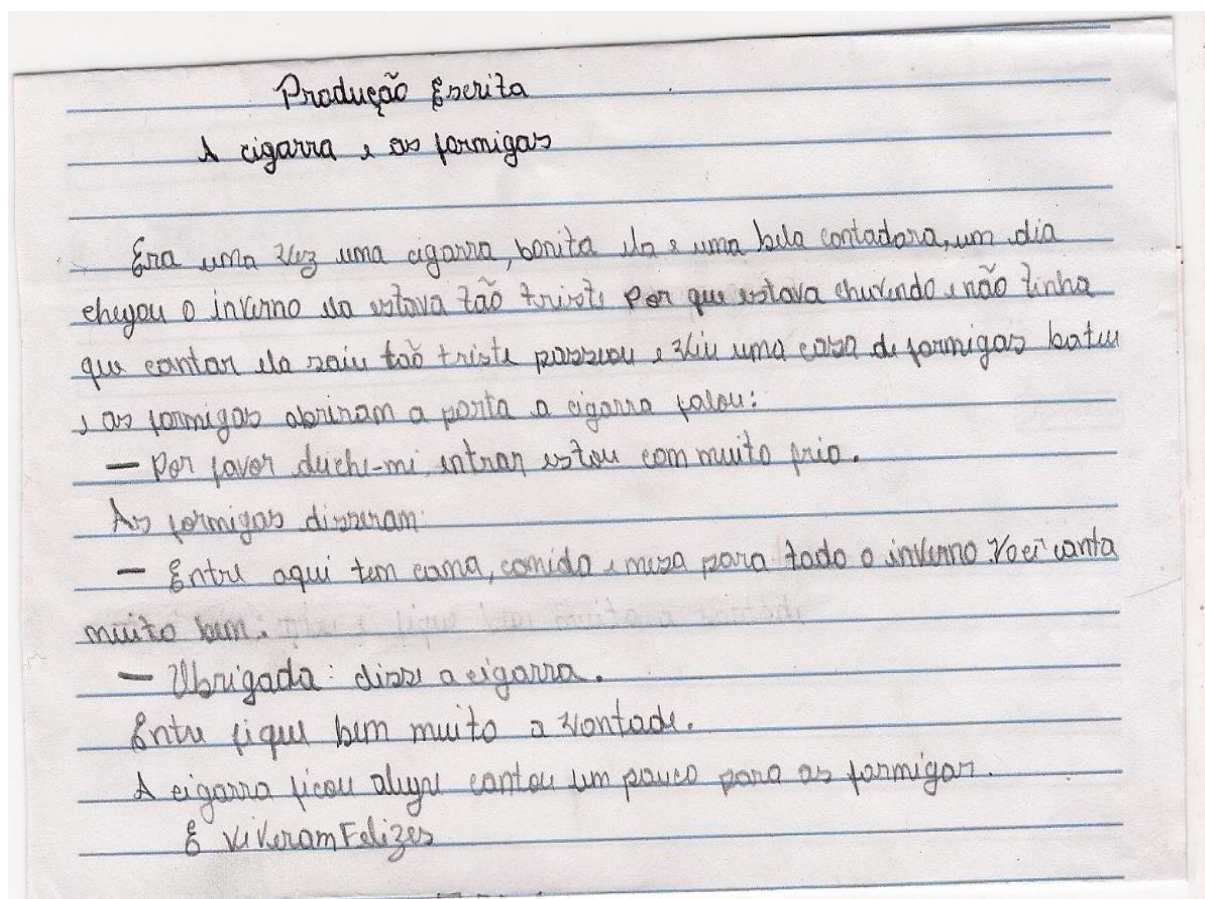
Gravura 6: Produção Escrita 03.

No caso dessas dificuldades de representação da escrita, onde o aluno ainda representa a oralidade na escrita, confunde letras, trocando em várias situações r por l, v por f, ainda não percebe a escrita convencional de sílabas complexas e não utiliza as marcas gráficas

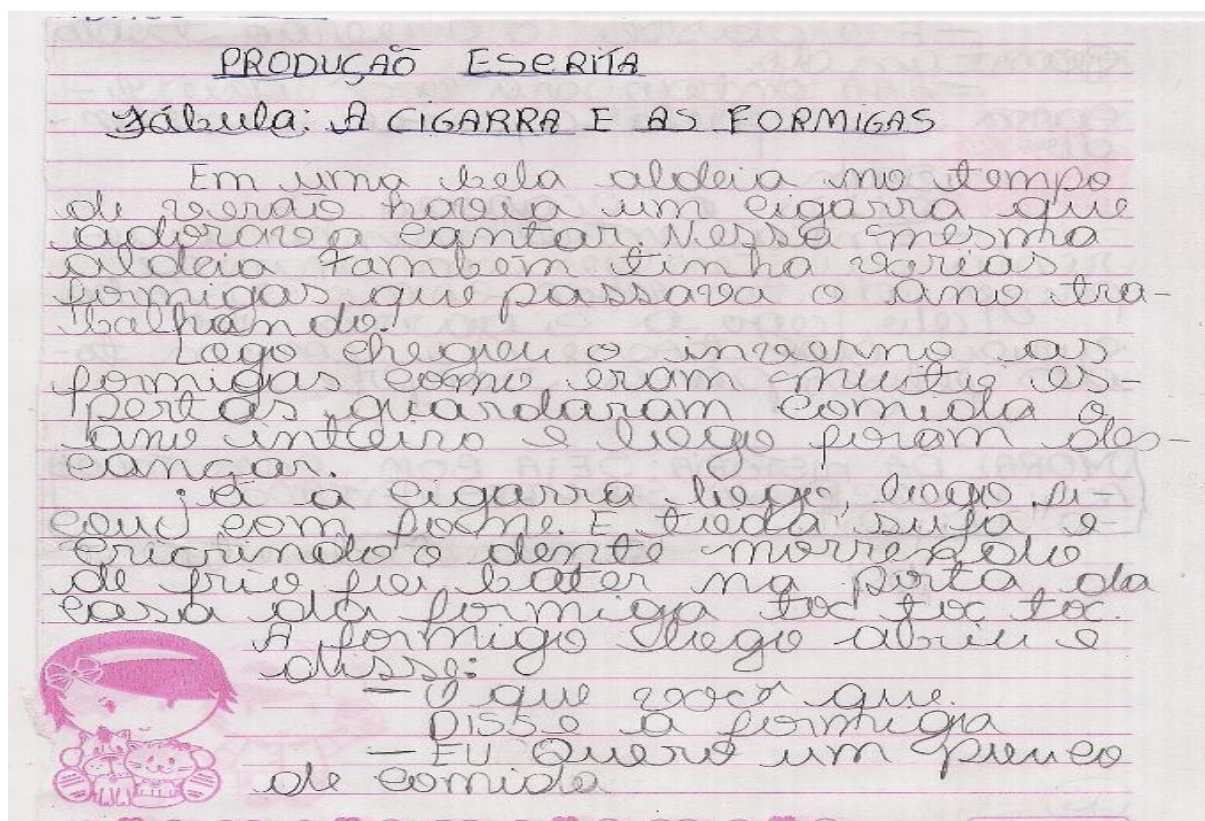
de pontuação, a intervenção deve considerar essencialmente as seguintes operações afirma Sanchez (in COLL, MARCHESI, PALACIOS E COLS, 2004, p. 93): transformar unidades ortográficas em sons, estabelecer uma correspondência sistemática entre elementos fonológicos e ortográficos; reunir esses sons em uma representação completa; reconhecer essa representação completa e chegar aos conhecimentos semânticos associados a ela. Supõe-se que o reconhecimento da palavra e o acesso a seu significado são, na prática, dois processos simultâneos. Sugerimos, com base nas informações que o texto oferece, atividades de leitura e escrita para reconhecimento de palavras com o uso de cruzadinhas, caça-palavras, ditados relâmpagos; escrita e reescrita de textos de uso social e pertencente ao universo do educando e a reflexão sobre a escrita de palavras conhecidas a partir de textos como: letras de músicas, poesias, cordéis, parlendas, adivinhações e outros que permeiam o universo infantil. Tanto a produção escrita nº 03, quanto a nº 04 se encaixam neste perfil.

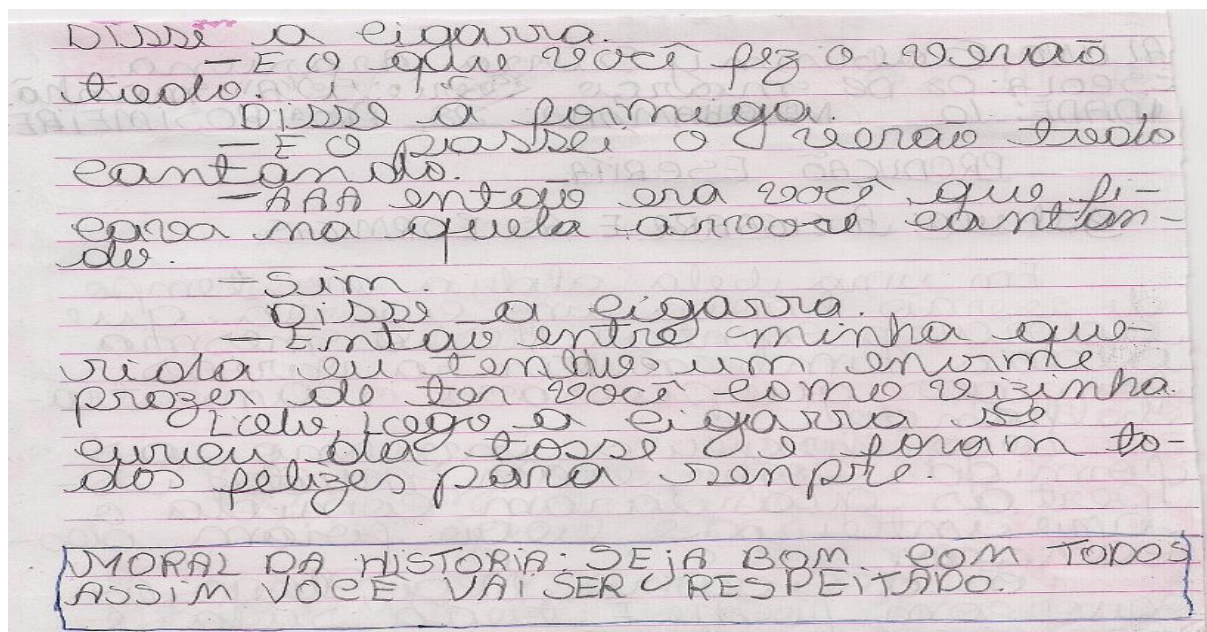


Gravura 7: Produção Escrita 04



Gravura 8: Produção Escrita 05





Gravura 9: Produção Escrita 06

Compreender é criar relações, da mesma maneira que redigir supõe evitar a fragmentação ou a fuga de idéias. Essas relações são ordenadas progressivamente, de modo que uma vez criadas umas coloca-se a necessidade de construir outras ressalta Sanchez(in COLL, MARCHESI, PALACIOS E COLS, 2004, p. 94).

As produções nº 05 e nº 06 representam a escrita com domínio satisfatório das convenções e apesar de haver confusões quanto a ortografia de algumas palavras, já apresentam uma interconexão local e global nas informações contidas no texto. Nos dois textos observamos o uso adequado da pontuação, coerência e coesão textual e utilização do conhecimento prévio.

Considerando a descrição e análise das produções acima, propõe-se o trabalho a partir de textos de circulação e uso social:

- É importante que cada aluno, tenha um caderno individual, que possa **escrever do seu jeito**, sobre o que desejar e quando quiser. Pode ser um diário ou caderno de anotações, de aventuras, suporte onde possam expressar livremente seu pensamento, sua escrita, suas produções diárias. Com esse material a disposição realizar, juntamente com a turma a **reescrita** de palavras e de textos.
- Pode-se fazer uso também de revistas em quadrinhos do personagem Chico Bento, reescrevendo as suas falas da linguagem coloquial para a linguagem padrão. Sem, no entanto, discriminar os diferentes modos de fala, pois é sabido que não existe a

linguagem errada ou a certa, o que há são adaptações à situação, lugar e ouvintes, como afirma Possenti (1996).

- Construir textos coletivos refletindo sobre a língua oral e língua escrita no processo de construção destes textos.
- Criar grupos produtivos de trabalho em que alunos com melhor desempenho ajudam progressivamente os que apresentam dificuldades.
- Para os que apresentam pouca fluência, ao mesmo tempo em que é necessário inseri-los nas atividades de sala de aula, que envolvam práticas de leitura e de escrita, por meio da mediação de um leitor mais experiente ou do professor é preciso também planejar situações didáticas que possam estimulá-los a conquistar maior autonomia, como um **projeto de correspondência** entre colegas, entre turmas, entre escolas.
- Engajá-los em um **projeto de contação** de histórias para crianças dos anos iniciais pode ser interessante, fazer esta contação através de representação teatral, com utilização de fantoches, gravuras ou mini cenários.
- Organizar **atividades permanentes** em que leiam poemas previamente ensaiados ou apresentem jornais falados de notícias relacionadas aos conteúdos que estiverem estudando nas diferentes áreas é outra possibilidade.

## **Leitura silenciosa e resposta por escrito, a questões propostas**

### **Fábula - O sapo e o boi.**

Esta atividade buscou analisar a compreensão em leitura silenciosa e investigar se a compreensão do texto era global ou local, quantos alunos lêem apenas as linhas, quantos lêem entre as linhas e quantos leem por trás das linhas. As questões foram organizadas e elaboradas contemplando estas formas de compreensão, partindo da mais simples para a mais complexa. Como sugere o Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental/São Paulo: SME/DOT: a. **Localização e recuperação de informação** (ler nas linhas); b. **Compreensão e interpretação** (ler entre as linhas); c. **Reflexão** (ler por trás das linhas).

1. Qual o animal imponente da história?
2. O que o sapo resolveu fazer para ficar igual ao boi?

Estas questões que envolvem localização e recuperação de informações que segundo o Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental/São Paulo: SME/DOT oferecem certo grau de complexidade, dependendo da posição de maior ou menor destaque em que se localiza, no texto, o segmento que corresponde à resposta: a primeira questão cuja resposta se encontra na primeira frase do texto é mais fácil do que a segunda cuja resposta se encontra no meio do texto.

#### • Localização e recuperação de informação

Significa ler nas linhas; em que os leitores precisam buscar e recuperar informações explícitas no texto;

| Localização e recuperação de informação                         | Nº de alunos | Percentual |
|-----------------------------------------------------------------|--------------|------------|
| Questão 1- Qual o animal imponente da história?                 | 43           | 68%        |
| Questão 2- O que o sapo resolveu fazer para ficar igual ao boi? | 51           | 81%        |

Em resposta a questão número 1, 43 alunos ou 68%; escreveram “o boi”. Onze (11) alunos, 17% da turma responderam, “o sapo”; 6 alunos ou 10% escreveram, o sapo e o boi e 3 alunos, 5% do total deixaram a questão em branco. Esta questão tinha resposta tão óbvia que talvez este tenha sido o motivo para cometer erro em sua resposta. (percentuais inteiros obtidos por arredondamento).

Para a questão proposta de número 2, ‘O que o sapo resolveu fazer para ficar igual ao boi?’; obteve-se como resposta “se estufar” com algumas variações na frase, a escrita de 51 alunos ou 81% da turma. Sete (7) alunos ou 11% deram respostas diversas, sem contextualização e 5 alunos ou 8%, não responderam. Esta pergunta por apresentar maior complexidade parece ter merecido maior atenção o que resultou em 81% de acerto.

### • Compreensão e interpretação

Significa ler entre as linhas: em que os leitores precisam tanto relacionar e integrar segmentos do texto como deduzir informações implícitas;

Para responder a questão proposta, o aluno leitor deve relacionar vários segmentos de texto, como: o boi da fábula é um animal grande, portanto, despertou a inveja do sapo (1).

Assim, o sapo resolveu ficar grande como o boi (2).

Para confirmar sua hipótese, planejou encher-se de ar, até que estourou (3).

| Compreensão e interpretação                    | Nº de alunos | Percentual |
|------------------------------------------------|--------------|------------|
| Questão 3 - Por que o sapo teve inveja do boi? | 48           | 76%        |

Em resposta a esta pergunta 76% da turma deram respostas que exaltavam as qualidades do boi, portanto, 48 alunos. 12 alunos, 19% da turma responderam evidenciando os defeitos do sapo e, 3 alunos, 5%; não responderam. Da turma, 76%, apresentou respostas aceitáveis e dentro do contexto, o que significa que deduzem informações implícitas do texto.

### • Reflexão

Significa ler por trás das linhas: em que os leitores constroem argumentos para avaliar e julgar as idéias do texto.

4. Relate um acontecimento cotidiano que também poderia ilustrar a moral da fábula.

A atividade exige a capacidade de aplicar a temática do texto a um acontecimento possível no mundo real para o qual a moral da fábula possa ser aplicada.

| Reflexão                                                                                     | Nº de alunos | Percentual |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|------------|
| Questão 4 - Relate um acontecimento cotidiano que também poderia ilustrar a moral da fábula. | 40           | 63%        |

Para resolver a questão número 4, 40 alunos ou 63% da turma, relatou um acontecimento do dia-a-dia que ilustrou satisfatoriamente a moral da fábula. 23 alunos, 37%, copiaram do texto uma frase qualquer, ou simplesmente não responderam. O fato mostra que, construir argumentos para avaliar e julgar as idéias do texto, não é tarefa fácil e exige maior

concentração e retornos a leitura do texto aplicando as estratégias de leitura aprendidas, ação que muitos alunos, 23 dentre o total, não conseguiram concretizar.

Constata-se grande dificuldade no domínio das convenções da escrita alfabética, a maioria da turma lê com compreensão, mas também apresenta grande dificuldade em utilizar as convenções da escrita, a ortografia correta, os sinais de pontuação.

## **Leitura em voz alta**

| <b>Diagnóstico da Leitura</b> | <b>Nº de alunos</b> | <b>percentual</b> |
|-------------------------------|---------------------|-------------------|
| Leu com muita dificuldade     | 14                  | 22%               |
| Leu com alguma fluência       | 22                  | 35%               |
| Leu com fluência              | 27                  | 43%               |

Realizada individualmente, em ambiente reservado para o desenvolvimento da atividade. Na sala, um a um, os alunos iam sendo chamados, escolhiam uma fábula dentre as que foram disponibilizadas e liam em voz alta para a investigadora ao final e após análise da leitura dos 63 alunos; dividiu-se em três categorias, a saber: leu com muita dificuldade, 14 alunos, ou 22% da turma. Leu com alguma fluência, 22 alunos ou 35% da turma. E leu com fluência, 27 alunos ou 43% da turma. Os números mostram que 22% da turma de 5º ano, 14 alunos, irão concluir a série lendo com muita dificuldade, e esta dificuldade se traduz em ler silabando, colocando espaços entre as sílabas das palavras, juntando uma palavra a outra, ler gaguejando, com muitas hesitações e paradas inadequadas.

Estas ações resultam em grupos de leitores imaturos que não consegue compreender o sentido global do texto. Esse leitor iniciante pode se deter no nível local, tomando decisões inadequadas ao sentido e compreensão global do texto. Assim, o leitor maduro conta com vários processos, dependendo de seus usos e das condições de leitura. Mas a aquisição desses processos é gradativa e cumulativa, o que significa que, para cada estágio do desenvolvimento, o leitor conta com um subconjunto diferente, em seus estágios de desenvolvimento, cada vez mais inclusivo (KATO, 2003, p.75).

Concluída esta fase de avaliação diagnóstica em leitura, foi importante seguir investigando. Com relação ao que pensam sobre a leitura os alunos que apresentaram maiores

dificuldades. Para a execução do objetivo foi proposto e aplicado um questionário ao grupo identificado.

### **Questionário aos alunos com maiores dificuldades em leitura**

Esta parte da pesquisa pretende responder ao quarto objetivo proposto “identificar a percepção sobre leitura dos alunos do 5º ano que apresentaram maiores dificuldades em leitura” e viabiliza-se com a aplicação do questionário que teve semelhança com entrevista, pois procurei esclarecer algumas perguntas aos alunos se constatasse que não compreendiam. Levantou-se para este objetivo a seguinte questão: O que pensam os alunos do 5º ano, que apresentaram maiores dificuldades em leitura, sobre a competência de ler?

Na questão número 1, “você gosta de ler? Que tipo de texto você mais ler?”

|      |                                                                         |
|------|-------------------------------------------------------------------------|
| A.1  | Gosto. Leio mais as H.Q, acho interessante.                             |
| A.2  | Gosto. Gosto dos contos e leio mais em casa.                            |
| A.3  | Sim. Prefiro as H.Q, leio sempre as revistas novas.                     |
| A.4  | Sim. Gosto de qualquer um, leio os livros que levo da escola para casa. |
| A.5  | Gosto. Prefiro quadrinhos. Leio mais na escola.                         |
| A.6  | Gosto. Leio mais quadrinhos, porque acho engraçado.                     |
| A.7  | Gosto. Leio gibi.                                                       |
| A.8  | Gosto. Leio contos e histórias.                                         |
| A.9  | Sim. Leio as vezes, qualquer tipo.                                      |
| A.10 | Gosto. Gosto das H.Q, porque as histórias são pequenas.                 |
| A.11 | Gosto. As histórias do livro que estudo (didático).                     |
| A.12 | Gosto. Mas não leio muito, porque não sei. Gosto de quadrinhos.         |
| A.13 | Gosto. As H.Q, não pego livro na escola porque não tenho carteira.      |

Todos, afirmam gostar de ler, estão motivados para a leitura, ansiosos por se tornarem leitores competentes. O fato comprova que os incentivos existem e tem efeito positivo. A grande maioria dos alunos, 8, dentre os 13 afirmam ter uma preferência pelas histórias em quadrinhos, por conter textos curtos, histórias engraçadas e por ser interessante, exatamente o que procura um leitor iniciante. Esta preferência é um pouco preocupante, pois falamos de alunos de 5º ano que já deviam ter gosto por outros tipos de textos. Porém, deve-se

aproveitar a vontade de ler e investir ainda mais na formação leitora e escritora, buscando a progressão da competência tão evidenciada e necessária. Porque a criança gosta tanto da história em quadrinhos? Kato (2003, p.125), diz que é porque esse gênero de texto, além de ser visualmente atraente, retrata um tipo de linguagem que já domina: o conversacional.

Na questão número 2, “Qual a maior dificuldade que você sente quando está lendo?”

|      |                                                                             |
|------|-----------------------------------------------------------------------------|
| A.1  | A dificuldade está nas letras, aí, eu não entendo a palavra.                |
| A.2  | Ler palavras grandes.                                                       |
| A.3  | As palavras meio difíceis.                                                  |
| A.4  | Eu gaguejo, porque as palavras são muito grandes.                           |
| A.5  | Tenho dificuldade com as palavras complicadas.                              |
| A.6  | Não sinto dificuldade.                                                      |
| A.7  | As palavras difíceis, porque demoro a ler.                                  |
| A.8  | Os textos muito grandes, as letras mais difíceis.                           |
| A.9  | Leio muito devagarzinho.                                                    |
| A.10 | Confundir as letras e as palavras.                                          |
| A.11 | As palavras muito difíceis, eu não consigo ler.                             |
| A.12 | Ler o livro. Tem muitas atividades. Tenho dificuldade em juntar as sílabas. |
| A.13 | Tenho vergonha de ler.                                                      |

A principal dificuldade citada pelos alunos é tão básica que não deveria estar presente em uma turma de 5º ano, a questão de decodificar/codificar o código lingüístico, é uma habilidade básica que é alicerce para a leitura e escrita. Estes alunos leem em nível local, compreendem a composição da palavra escrita, porém não possuem ainda a compreensão global do texto. Estes alunos conquistaram o pensamento alfabético, mas essa conquista não significa que o aluno está alfabetizado, nem do ponto de vista ortográfico, nem do ponto de vista léxico. Considera-se alfabetizado alguém que escreve, lê e entende, estas são habilidades básicas.

Na questão número 3, “o que mais atrapalha no momento da leitura?”

|     |                                                                                         |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| A.1 | Fico nervoso quando leio para os outros e esqueço dos pontos, ler pra gente estranha... |
| A.2 | É o nervosismo, não gosto da implicância dos colegas, porque gaguejo, em casa é a       |

|      |                                                         |
|------|---------------------------------------------------------|
|      | televisão.                                              |
| A.3  | O barulho na escola e, em casa são os amigos lá da rua. |
| A.4  | As palavras grandes atrapalham.                         |
| A.5  | Quando chega alguém e agente tem que parar de ler.      |
| A.6  | Quando não sei a palavra.                               |
| A.7  | A zuada dos colegas.                                    |
| A.8  | As pontuações, não consigo ler.                         |
| A.9  | Leio devagar, isso atrapalha.                           |
| A.10 | Quando eu confundo as letras e as palavras.             |
| A.11 | Meus irmãos atrapalham em casa, prefiro ler na escola.  |
| A.12 | As letras e as palavras muito difíceis.                 |
| A.13 | As palavras que eu não entendo.                         |

A própria situação de dificuldade leitora é colocada como principal causadora de desconforto em ler. É a consciência de que seu péssimo desempenho atrapalha nas atividades de sala, essa consciência pode ser usada a favor de um crescimento, pois se obtém maior empenho daquele que sabe que tem a dificuldade. Lentidão, gaguejo, paradas em meio de palavras, confusão na pronúncia de palavras e a não percepção da pontuação promove a descontextualização do escrito e a falta de compreensão e, este é o problema que aflige 9 entre os 13 alunos questionados, como pode ser conferido acima.

Na questão número 4, “Que atividade de leitura você mais gosta?”

|      |                                                                              |
|------|------------------------------------------------------------------------------|
| A.1  | Gosto mais de matemática.                                                    |
| A.2  | Ler só para a professora.                                                    |
| A.3  | Ler o livro, os contos na escola.                                            |
| A.4  | Quando coloca pra nós ler, ela dá um papelzinho e todos leem ao mesmo tempo. |
| A.5  | Gosto das poesias na sala de leitura, uma vez por semana.                    |
| A.6  | Quadrinhos para escrever a história.                                         |
| A.7  | Textos pequenos.                                                             |
| A.8  | Ler o livro didático, todos juntos.                                          |
| A.9  | Gosto de ler os problemas de matemática são pequenos e eu consigo entender.  |
| A.10 | Ler o livro, todos juntos.                                                   |
| A.11 | Gosto quando a professora lê as histórias.                                   |

|      |                                    |
|------|------------------------------------|
| A.12 | Gosto de ler junto com os colegas. |
| A.13 | Ler todos juntos.                  |

A leitura coletiva, em forma de jogral foi apontada como a atividade favorita, tendo sido citada por 5 dentre os 13 alunos. Essa atividade parece realmente excelente pra quem não possui ainda, a competência leitora uma vez que não se consegue ouvir indivíduos, mas a turma. Alguns simplesmente acompanham balbuciando uma ou outra palavra e passam despercebidos em meio ao coral.

Na questão número 5, “Que atividade de leitura você menos gosta? Por que?”

|      |                                                                      |
|------|----------------------------------------------------------------------|
| A.1  | Gosto de todas.                                                      |
| A .2 | Ler em voz alta. Porque eu fico nervoso.                             |
| A .3 | Eu gosto de todas.                                                   |
| A .4 | Não gosto de História, porque tem muita palavra difícil.             |
| A .5 | Quando precisa ler e escrever, porque não lembro da história depois. |
| A .6 | Gosto de todas.                                                      |
| A .7 | Não gosto de textos grandes, porque demoro a ler.                    |
| A .8 | Gosto de todas.                                                      |
| A .9 | Gosto de tudo.                                                       |
| A.10 | Gosto de todas.                                                      |
| A.11 | Não gosto de ler para os colegas tenho vergonha.                     |
| A.12 | Ler sozinha, eu não gosto.                                           |
| A.13 | Tenho vergonha de ler.                                               |

Em resposta a essa questão 6 dos 13 alunos afirmam gostar de todas as atividades de leitura realizadas.

Leitura individual e em voz alta surge como a atividade de maior rejeição entre os participantes. Ler para o outro, causa vergonha, pois promove a implicância de colegas, quem lê teme virar motivo de gozação na classe. Esse é outro indicativo de que reconhecem que possuem certa deficiência em leitura e percebem a diferença entre um leitor fluente e a sua de leitor iniciante.

Na questão número 6, “como você gostaria que fosse a aula de leitura?”

|      |                                                                          |
|------|--------------------------------------------------------------------------|
| A.1  | Mandar ler e fazer perguntas.                                            |
| A.2  | Pra ler textos pequenos, que a professora manda pra casa ou ler pra ela. |
| A.3  | Queria que tivesse teatro.                                               |
| A.4  | Ela dá um papelzinho pra gente ler na frente da turma, só com palavras.  |
| A.5  | Brincadeiras com as palavras mais difíceis.                              |
| A.6  | Brincadeiras com fantoches.                                              |
| A.7  | Atividade só pra ler sem fazer atividade depois.                         |
| A.8  | Com muitos livros, livros didáticos.                                     |
| A.9  | Assim mesmo, está bom.                                                   |
| A.10 | Não sei.                                                                 |
| A.11 | Não sei.                                                                 |
| A.12 | Com brincadeiras de palavras.                                            |
| A.13 | Cada um ler seu texto silencioso.                                        |

Como sugestão de atividades de leitura e escrita os alunos apresentaram: teatro de representação e de fantoches; brincadeiras com palavras, leitura livre, leitura de palavras e frases para os colegas e a leitura de textos curtos.

## Síntese das respostas aos questionários

Anteriormente analisei as respostas dos professores (n=02) e dos alunos (n=13) às perguntas de questionário, vamos aqui tentar construir um quadro geral com as categorias ou idéias-chave induzidas de nossa problemática que procuram sintetizar aquelas respostas e ainda os dados de observação.

### **AOS PROFESSORES:**

1. O que você considera importante para a formação da competência leitora?
2. A compreensão em leitura tem relação com as atividades desenvolvidas? Por quê?
3. De que forma você incentiva o hábito de leitura dos alunos? Sua ação tem surtido efeito positivo?
4. Escreva como você planeja suas aulas, dando destaque as de leitura.
5. Que atividades são trabalhadas e com quais tipos de texto?

6. Descreva uma aula de leitura já desenvolvida.

#### **AOS ALUNOS:**

1. Você gosta de ler? Que tipo de texto você mais ler?
2. Qual a maior dificuldade que você sente quando está lendo?
3. O que mais atrapalha no momento da leitura? Por quê?
4. Que atividade de leitura você mais gosta?
5. E a que menos gosta? Por quê?
6. Como você gostaria que fosse a aula de leitura?

Considerando as perguntas e respostas dos professores e alunos, enumeramos ideia principal por tema:

#### **PROFESSORES**

**Competência em leitura e escrita** – decodificação, ouvir leituras, ler socialmente.

**Atividades escolares** – explorar o texto, releituras, conhecimento explícito e implícito, compreensão.

**Hábitos de leitura** – leitura em voz alta, projetos de leitura, levar livro para casa.

**Aulas de leitura** – predição, leitura compartilhada, leitura exemplar, exploração oral e exploração escrita.

**Tipos de texto** – gêneros variados, tipologia de acordo com unidade do livro didático, características e funções de cada gênero. Preferência do aluno: história em quadrinho e contos.

#### **ALUNOS**

**Dificuldade em leitura e escrita** – entender palavras, juntar as sílabas, ler devagar.

**O que atrapalha no momento da leitura** – nervosismo, televisão, barulho, palavras grandes, paradas, palavras desconhecidas, a pontuação.

**Atividade que mais gosta** – ler para a professora, jogral, poesias na sala de leitura, produção escrita de H.Q, ler e escrever textos pequenos, ler problemas de matemática, ouvir leitura feita pela professora.

**Atividade que menos gosta** – ler em voz alta, textos longos, reescrita de histórias, ler para os colegas.

**Sugestões para a aula de leitura e escrita** – leitura em voz alta com perguntas orais, leitura de textos pequenos, teatro, leitura em voz alta de palavras, jogos de palavras, teatro de fantoches, leitura sem atividade depois, leitura silenciosa.

### **3.1.3 Terceira Parte**

#### **Análise Global dos Dados Coletados.**

Esta parte da pesquisa pretende responder ao terceiro objetivo proposto “comparar as atividades de leitura e escrita desenvolvidas na escola com os resultados obtidos” e viabiliza-se com a análise das atividades aplicadas. Levantou-se a seguinte questão: As atividades escolares de leitura e escrita têm relação com a competência dessas capacidades?

#### **A produção escrita**

Demonstraram ter pouco domínio das convenções da escrita; 40 alunos ou 64% do total; o que significa que não sabem ainda utilizar a pontuação, as letras maiúsculas, paragrafação e até o espaçamento entre as palavras não é considerado, por vezes; não utilizam a concordância verbal e nominal, e cometem erros primários de ortografia. Porém, 12 ou 19% do total apresentaram escrita com controle satisfatório das convenções da escrita, arriscando-se no uso de pontuações, parágrafos e concordância textual, diminuindo visivelmente os erros ortográficos; na escrita com bom controle das convenções; 9 alunos ou, 14%, são os que conseguiram surpreender em suas produções pela facilidade e versatilidade na aplicação das convenções gráficas. Os 64% dos alunos que tem pouco domínio das convenções da escrita, continuarão sua caminhada com todo esse déficit de aprendizagem, que adquiriram durante o decorrer de sua vida estudantil, não durante um ano, mas, durante toda uma vida escolar, por problemas sociais, culturais, econômicos ou fisiológicos.

#### **A leitura silenciosa individual com resolução de questões**

Ao ler silenciosamente, o aluno coloca em jogo as suas estratégias, interagindo com o texto, neste caso, segundo análise da questão de número dois, 81% dos alunos conseguiram

localizar informações explícitas. De acordo com a análise da questão três, 76% da turma deduziram informações implícitas e considerando análise da questão quatro, 63% constroem argumentos para avaliar e julgar as idéias do texto. Os dados demonstram o crescimento na compreensão em leitura e denota que as intervenções utilizadas na turma em atividades sequenciadas, atividades permanentes e projetos surtem efeito positivo na aprendizagem e no gosto pela leitura, evidenciados durante a pesquisa. Porém ressalta-se que ainda precisamos avançar em relação ao restante da turma que simplesmente não conseguiu cumprir a atividade proposta.

Considerando que a aplicação se deu no segundo semestre. Com esta turma não é mais possível intervir, para tentar modificar o quadro apresentado, porém, a utilização de intervenções pedagógicas adequadas, para cada estudante e para cada situação de dificuldade é uma prática que já está implementada e é utilizada durante o ano e que continuará sendo aplicada com as novas turmas que vão surgindo. É visto que a pesquisa abre perspectivas para novos trabalhos, que no futuro poderão auxiliar no desenvolvimento da compreensão em leitura de muitas crianças, não só de 5º ano, mais de séries anteriores ou posteriores.

## **A leitura em voz alta**

A análise demonstrou que a pesquisa reflete a realidade que se apresenta nas provas nacionais, sendo que há um avanço no índice de desenvolvimento da compreensão em leitura, visto que o maior número de alunos encontra-se estatisticamente avançando no ato de ler já que apenas 14 alunos, 22% da turma, leu com muita dificuldade. O restante (78% do total) leu com alguma fluência e leu com fluência satisfatória. Os números mostram que 22% da turma de 5º ano, 14 alunos irão concluir a série lendo com muita dificuldade, e esta dificuldade se traduz em ler silabando, colocando espaços entre as sílabas das palavras, juntando uma palavra a outra, ler gaguejando, com muitas hesitações e paradas inadequadas.

## **Questionário aos alunos com maiores dificuldades em leitura.**

Concluindo, os dados do questionário, mostram que os alunos do 5º ano expressam gosto pela leitura, fato confirmado pelas respostas apresentadas, todavia, seria uma excelente estratégia proporcionar a esses leitores iniciantes um lugar tranquilo onde possam ler, somente por ler, pelo simples deleite da leitura, assim estaria favorecendo e valorizando a aquisição de

uma habilidade essencial a sua formação. É necessário que conheçam outros gêneros textuais, que possam livremente poder produzir seus próprios escritos, que busquem além da história em quadrinhos e que tenham acesso aos vários títulos de contos infantis e infanto-juvenis para que, o hábito de ler, que já possuem, se propague ainda mais e seja ainda mais valorizado para que o percentual de leitores possa aumentar, avançando no desempenho e na competência leitora, que tanto buscamos formar. E o professor necessita de outros aparatos, programas que funcionem realmente, salas menos numerosas e maior acompanhamento por parte de outros profissionais que possam auxiliar na difícil tarefa de dar voz e liberdade de expressão aos alunos da escola pública.

### **3.2. Discussão dos Resultados**

O estudo conduzido foi importante não só pelos resultados imediatamente alcançados, como também pela expectativa criada na escola, principalmente entre os alunos de motivação à leitura e escrita. Assim, este trabalho de pesquisa teve também o efeito de gerar na equipe da escola (professores e coordenação) um interesse pelos resultados alcançados e a abertura de perspectivas para incluir na rotina escolar, outras formas de trabalho que incentivem os alunos a lerem com mais frequência e de maneira compreensiva. No entanto, a luta para desenvolver pesquisas é árdua e demanda grande esforço para manter o projeto e muita atenção aos acontecimentos no local que podem interferir na proposta inicialmente concebida pelo pesquisador.

Sugere-se que estudos futuros investiguem, que tipos de intervenções podem ser feitas para o desenvolvimento da compreensão leitora a partir do trabalho com textos antes, durante e depois da leitura. E logo no início do ano letivo na escola. É reconhecida a importância que a compreensão em leitura e escrita têm no desempenho escolar, em todas as disciplinas. Constata-se que no Brasil muitas pesquisas surgem nessa área, a partir delas possibilita-se formas de identificar eventuais desajustes, bem como proporcionar o diagnóstico preventivo de possíveis dificuldades de aprendizagem. Ficaram evidentes as dificuldades dos alunos, o que nos leva a pensar em propostas para o desenvolvimento da compreensão leitora e escritora. Diante das constatações, sugere-se:

- Enfatizar a **compreensão** como meta principal da aquisição da leitura, estimulando a apreensão metalingüística das estratégias de leitura possibilitando assim a construção da compreensão global dos textos lidos.
- Possibilitar aos que tem grandes dificuldades, uma maior aprendizagem, com oportunidade de aprender a **autonomia**, ser capaz de expressar-se oralmente com articulação do pensamento, e escrever as suas próprias palavras decodificando e codificando não só os códigos da escrita, mas a estruturação do pensamento e da fala.
- Oportunizar a leitura pelo importante **prazer** de ler e deleitar-se com a leitura. É dar-se conta que a ação de ler deve ser voluntária e livre de obrigações;
- Potencializar a análise lingüística, como **reflexão** metalingüística, pois esta permite ao aprendiz pensar sobre a língua, sobre o sistema de escrita alfabética para que desenvolva estes domínios e possa escrever com segurança;
- Oferecer a interação com os diferentes **gêneros** literários em diferentes suportes de textos, pois é fundamental para o processo de aquisição da leitura e escrita;
- Explorar o **reconhecimento de palavras**, listas com palavras significativas e contextualizadas, o sentido das palavras no texto, ordenação das frases do texto fragmentado, reconstituindo o texto original.
- Possibilitar **Produção coletiva** de textos, listas de palavras, contos, poesias, e qualquer outro gênero textual.
- É importante que os alunos **escrevam espontaneamente**, para que exponham e confrontem suas hipóteses.
- Desenvolver **análise estrutural** do texto: função e formato do texto, seqüência do texto; início, meio e fim, distribuição dos parágrafos, identificação dos espaços entre as palavras, identificação dos sinais de pontuação, uso de letras maiúsculas e minúsculas, coesão e coerência de idéias.

## **CONCLUSÃO**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lembrando as perguntas de partida e objetivos e dispondo-os lado a lado percebe-se uma complementação coerente entre os dois, vejamos:

- Identificar práticas de leitura e escrita que foram desenvolvidas no espaço escolar;
- Aplicar atividades de leitura e produção escrita para diagnóstico da compreensão leitora dos alunos de 5º ano;
- Investigar as atividades reais e as aplicadas seguindo as teorias em estudo;
- Identificar a percepção, sobre leitura e escrita, dos alunos do 5º ano que apresentaram maiores dificuldades.

Tendo sido concretizados os cinco objetivos propostos esta concretização e efetivação da pesquisa deu-se através de observação de aulas, questionário aos professores, elaboração e aplicação das atividades de leitura e produção escrita, análise dos dados coletados e das atividades aplicadas, tendo sido respondidas todas as perguntas e alcançados todos os objetivos restou-nos fazer uma apreciação Geral do percurso, uma vez que, desenvolveu-se a pesquisa in lócus aplicou-se as atividades preteridas e analisou-se os resultados,

Depois de tudo o que foi discutido até aqui, caberiam algumas considerações a respeito das implicações desses resultados para a teoria sobre a compreensão de leitura e para o ensino da leitura e escrita no ensino fundamental, especialmente no 5º ano.

Quanto às implicações teóricas do que aqui se apresentou, quero considerar como primeiro aspecto o fato de que esta pesquisa coloca-se de acordo com a concepção de que o processo de aquisição da leitura se dá em interdependência com as estratégias de compreensão em que deve ser considerado o antes, o durante e o depois da leitura. Não se pode estabelecer a idade ou série escolar em que as crianças adquirem determinadas competências, mas os resultados podem ilustrar a conclusão de que a aquisição se dá com a prática da leitura e escrita em situações reais, com objetivos pré-determinados ou formulados, de acordo com, o nível de competência do aluno leitor, a ativação dos seus conhecimentos prévios e o uso social da leitura e da escrita.

Outro aspecto a considerar é que esta pesquisa evidencia ser a leitura inicial (quando ainda não conhece a escrita convencional), assim como a leitura proficiente (quando além de já conhecer a escrita convencional, reflete sobre o que ler, consegue utilizar a metacognição para regular, supervisionar, planejar e avaliar sua leitura) regida pelo uso de estratégias e,

portanto, as estratégias do leitor iniciante são diferentes – e, por isso, devem ser vistas sob outro paradigma – daquelas utilizadas pelo leitor proficiente.

Outra questão é a evidência de que as estratégias se diferenciam à medida que as crianças vão ampliando sua concepção acerca da escrita. Esse pode ser um indício de que, ao longo das experiências do leitor com textos, ele se aprimora cada vez mais no uso que faz das estratégias para ler, ele ganha um maior controle da sua leitura e, conseqüentemente, ele se torna cada vez melhor leitor desde que esteja envolvido constantemente e produtivamente com atividades reais de leitura e escrita. O ensino das estratégias apresenta-se, portanto, como uma excelente metodologia para desenvolvimento da compreensão leitora e escritora.

É importante ressaltar que há fatores intrínsecos ao texto que interferem na sua compreensão. Assim, o gosto pela leitura e a frequência com que se lê interferem na recuperação de palavras e seu conteúdo, na busca da pista do contexto, na extensão da palavra a ser encontrada. Esses aspectos merecem ser mais bem explorados em pesquisas que utilizem o antes, o durante e o depois da leitura.

Quanto ao papel da instrução nessa fase de ensino, quero enfatizar que além do professor, a contribuição dos pais e da família é fundamental, no sentido de fornecer situações ideais para que a criança desenvolva boas habilidades de leitura. Mais evidente é o papel que a escola desempenha no processo de aquisição da leitura e escrita.

Mediante os dados apresentados é válido ressaltar a importância das estratégias de leitura como instrumento de diagnóstico e de desenvolvimento de compreensão em leitura e sua relevância no contexto educacional. Contudo, sabe-se que há ainda a pesquisar no conhecimento referente às possíveis intervenções no trato da compreensão da leitura e outras habilidades básicas, o que necessita ser mais bem explorado em novos estudos.

Embora tenha sido revelada a competência em leitura e escrita dos alunos no 5º ano de escolaridade por meio da avaliação diagnóstica, é preciso que mais pesquisas sejam aplicadas para propiciar a ampliação do conhecimento sobre as intervenções a partir do trabalho com o ensino das estratégias antes, durante e depois da leitura.

Espera-se que a realização de outras pesquisas supere as limitações deste estudo, principalmente no que se refere ao tamanho da amostra. Apesar disso, elas poderão contribuir para a ampliação dos conhecimentos na área e para aprimorar os procedimentos técnicos e avaliativos empregados nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

BRASIL, PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental –Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no ciclo II do Ensino Fundamental** /São Paulo: SME/DOT 2006.

COLL, C. **Psicologia e Currículo**. Tradução: Cláudia Schiling. São Paulo, Ática, 1999.

COLL, MARCHESI & PALACIOS, **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2 ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERREIRO, E. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. in: **Pró-Letramento: Alfabetização e Linguagem** – ed.rev. e ampl. Fascículo Complementar, Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognition monitoring: A new area developmental inquiry. American Psychologist, in: DAVIS, C; NUNES, M. M. R.; e NUNES, C. A. A.; **Metacognição e Sucesso escolar: articulando teoria e prática**, Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a1135125.pdf>; acesso em 10 de abril de 2012.

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 22. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 28 ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOODMAN. K. **The reading process**. In: CARREL, P. L.;DEVINE, J.; ESKEY, D.E.(eds.). Interactive approaches to second language reading. Cambridge: Cambridge University Press,1988, p.11-21. in: Pinto. C. M; Richer. M. G. Teoria da Atividade e Modelos de Leitura em Livros Didáticos de Português - L2. Disponível em:

[http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C\\_2S\\_06/Marcos\\_Candida.pdf](http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C_2S_06/Marcos_Candida.pdf). Acesso em abril de 2012.

IDEB - (Disponível em <[189.14.105.211/conteudo/pnll](http://189.14.105.211/conteudo/pnll)>. Acesso em: 03/09/2012)

INEP – Disponível em ([portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados](http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados) – Acesso em: 30/09/2013)

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Trad. de Bruno Charles Magne. Vol.1. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 7 ed., 6ª reimpressão, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Aprendizado da leitura**. 4 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KOCH, I. G. V.; **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Texto e a Construção do Sentido**. Campinas, SP: Contexto, 1997. v. 2000.

KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14 ed., Campinas, SP: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**. 14 ed. Campinas: Pontes, 2012.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor)

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC – para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO, (disponível em(<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>))

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, 296p.

MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, B. M. J. F de; **Conversas sobre normalização de trabalhos acadêmicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

PISA, 2000. **Relatório Nacional**. Brasília, 2001.

PNLL - **Programa Nacional do Livro Didático**. (Disponível em <189.14.105.211/conteudo/pnll\_download.pdf>. Acesso em: 03/09/2012) .

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola?** In: M.T.G.Pereira (org.); Língua e Linguagem em questão; Rio de Janeiro, UERJ, 1996, 6ª reimpressão, 2000.

RICHARDSON, R. J. e colaboradores. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed., São Paulo: Editora Atlas S.A., 2007.

ROAZZI, A.; LEAL, T. F.; CARVALHO, M. R. **A questão do método no ensino da leitura e da escrita**. Teresina: APECH / UFPI, 1996.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 8 ed., 1986.

RUMELHART, D. E. **Toward an interactive model of reading**. In: SINGER, H; RUDELL, R. Theoretical models and process of reading. 3ed. Newark, International Reading Association, 1985, p.722-751. in: Pinto. C. M; Richer. M. G. Teoria da Atividade e Modelos de Leitura em Livros Didáticos de Português - L2. Disponível em: [http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C\\_2S\\_06/Marcos\\_Candida.pdf](http://jararaca.ufsm.br/websites/l&c/download/Artigos/L&C_2S_06/Marcos_Candida.pdf). Acesso em abril de 2012.

SANCHEZ in, COLL, MARCHESI & PALACIOS, **Desenvolvimento Psicológico e Educação**. 2 ed., Porto Alegre: Artmed, 2004

SILVA, E.T. **A produção da leitura na Escola: pesquisas x propostas**. Ática, 1995.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1978.

\_\_\_\_\_. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. **Letramento em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento**, 6 ed., 1ª reimpressão, São Paulo, contexto, 2011.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TEBEROSKY, A; TOLCHINSKY, L. **Além da Alfabetização**. São Paulo, Ática, 2000.



## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE I**

### **ULHT - UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS**

*Campus Universitário de Lisboa*

*Departamento de Educação*

### **CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Prezado (a) Diretor (a)

Sou aluna regularmente matriculada no curso de mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias ULHT e desenvolvo dissertação de conclusão de curso, pesquisando a Compreensão Leitora nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental.

Venho por meio desta solicitar de Vossa Senhoria, autorização para observação das aulas de Língua Portuguesa desta instituição, assim como, aplicação de questionário de perguntas abertas aos professores que ministram a disciplina. Tais dados são de suma importância para conclusão do referido trabalho.

Os dados obtidos serão tratados metodologicamente e utilizados somente com finalidades acadêmicas.

Sem mais para o momento, coloco-me à disposição para esclarecimentos se necessário.

Atenciosamente.

Erivânia Machado da Silva

Discente do Curso de Mestrado em Ciências da Educação

Junho de 2012.

## **APÊNDICE II**

### **MODELO DE QUESTIONÁRIO DE PERGUNTAS ABERTAS - AOS PROFESSORES.**

Roteiro\*

Prezado(a) colega,

Estou iniciando uma pesquisa sobre as atividades escolares e a compreensão leitora no 5º ano e preciso de sua colaboração. Por favor, responda ao questionário abaixo (não há necessidade de se identificar).

Muito obrigada!

Erivânia Machado da Silva

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

1. O que você considera importante para a formação da competência leitora?
2. A compreensão em leitura tem relação com as atividades desenvolvidas? Por quê?
3. De que forma você incentiva o hábito de leitura dos alunos? Sua ação tem surtido efeito positivo?
4. Escreva como você planeja suas aulas, dando destaque as de leitura?
5. Que atividades são trabalhadas e com quais tipos de texto?
6. Descreva uma aula de leitura já desenvolvida.

\*Roteiro baseado em SILVA E. T. A produção da leitura na escola. São Paulo: Ática, 1995.

### APÊNDICE III

## MODELO DE PLANILHA DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA PROFICIÊNCIA LEITORA E ESCRITORA DOS ESTUDANTES.

### Sondagem da proficiência dos estudantes em leitura e produção de textos escritos

#### 1-A leitura em voz alta revela que:

| LEITURA                     |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| - Leu com muita dificuldade |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| - Leu com alguma fluência   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| - Leu com fluência          |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

#### 2- O texto produzido revela:

| Aluno                                                            |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| - Escrita não alfabética                                         |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| - Escrita alfabética com pouco domínio das convenções da escrita |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| - Escrita com controle satisfatório das convenções da escrita    |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| - Escrita com bom controle das convenções da escrita             |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

**Fonte:** Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no ciclo II do Ensino Fundamental /São Paulo: SME/DOT (2006).

## **APÊNDICE IV**

### **MODELO DE QUESTIONÁRIO DE PERGUNTAS ABERTAS - AOS ALUNOS COM DIFICULDADE EM LEITURA**

1. Você gosta de ler? Que tipo de texto você mais ler?
2. Qual a maior dificuldade que você sente quando está lendo?
3. O que mais atrapalha no momento da leitura? Por quê?
4. Que atividade de leitura você mais gosta?
5. E a que menos gosta? Por quê?
6. Como você gostaria que fosse a aula de leitura?

## APÊNDICE V

### MODELO DE ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA

Estudante: \_\_\_\_\_ 5º ano

Idade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1. Conto das fábulas: A cigarra e a formiga e a formiga boa. **Reescrita** do conto, adequando o final.
2. Ler a fábula, O sapo e o boi, e responder as questões propostas:

#### FÁBULA

##### O sapo e o boi

Há muito, muito tempo existiu um boi imponente. Um dia o boi estava dando seu passeio da tarde quando um pobre sapo todo mal vestido olhou para ele e ficou maravilhado. Cheio de inveja daquele boi que parecia o dono do mundo, o sapo chamou os amigos.

– Olhem só o tamanho do sujeito! Até que ele é elegante, mas grande coisa; se eu quisesse também era.

Dizendo isso o sapo começou a estufar a barriga e em pouco tempo já estava com o dobro do seu tamanho normal.

– Já estou grande que nem ele? – perguntou aos outros sapos.

– Não, ainda está longe!- responderam os amigos.

O sapo se estufou mais um pouco e repetiu a pergunta.

– Não – disseram de novo os outros sapos -, e é melhor você parar com isso porque senão vai acabar se machucando.

Mas era tanta vontade do sapo de imitar o boi que ele continuou se estufando, estufando, estufando – até estourar.

**Moral: Seja sempre você mesmo.**

#### **RESPONDA:**

1. Qual o animal imponente da história?
2. O que o sapo resolveu fazer para ficar igual ao boi?
3. Por que o sapo teve inveja do boi?
4. Você concorda com a atitude do sapo? Por quê?

Relate um acontecimento cotidiano que poderia ilustrar a moral da fábula.

## **A N E X O S**

## ANEXO I

Prof. Dr. **José Bernardino Duarte** (*Orientador*)

Instituto de Educação/ULHT

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, diretor (a) da escola \_\_\_\_\_ (nome da escola), autorizo a discente Erivânia Machado da Silva, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa-Portugal, a realizar pesquisa por meio de coleta de dados com os professores de 5º ano, Ensino Fundamental, desta instituição, para fim de dar continuidade ao trabalho de conclusão de curso.

Os dados coletados serão utilizados unicamente com finalidades acadêmicas e os sujeitos participantes serão preservados de suas identidades.

A pesquisa se constituirá de observação de aulas no segundo ciclo do Ensino Fundamental (5º ano), e aplicação de questionário contendo questões sobre o tema investigado.

Agosto de 2012.

---

(assinatura)

## ANEXO II

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO PARA QUESTIONÁRIO

Eu, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ (Cargo que ocupa na instituição) desta escola  
\_\_\_\_\_ (nome da escola), concordo  
em participar da pesquisa de conclusão de curso da discente Erivânia Machado da Silva, da  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias ULHT Lisboa Portugal, por meio de  
coleta de dados e questionário para dar continuidade seu trabalho de conclusão de curso.  
Os dados coletados serão utilizados unicamente com finalidades acadêmicas e os sujeitos  
participantes serão preservados de suas identidades.  
A pesquisa se constituirá de observação de aulas no segundo ciclo do Ensino Fundamental (5º  
ano), e aplicação de questionário contendo questões sobre o tema da pesquisa.

Agosto de 2012.

\_\_\_\_\_  
(assinatura)

## ANEXO III

### III) Projeto da Sala de Leitura.

#### PROJETO CULTIVANDO LEITORES

##### APRESENTAÇÃO:

Vivemos em uma sociedade letrada, que exige de cada indivíduo um nível de proficiência leitora que o torne participante deste universo cada vez mais complexo de material escrito. Nesta realidade a leitura e a escrita se torna fator preponderante para a inserção social. Diante disso, a função da escola é possibilitar a aquisição da leitura e da escrita à todos os alunos como forma de promoção da cidadania e ferramenta primordial na construção do saber. Para isso se faz necessário que todos os educadores propiciem o acesso e a descoberta prazerosa do mundo mágico da leitura aos alunos, servindo como modelo de leitor e permeando as relações entre os livros e os educandos.

O presente projeto nasce da preocupação desta escola com a ausência de hábito de leitura dos alunos. E na ausência deste mesmo hábito na família. Em todas as disciplinas de ensino são percebidas dificuldades diante de uma leitura oral, silenciosa, da compreensão de uma simples questão de matemática, na escrita e no encadeamento lógico dos textos produzidos pelos alunos. Essa realidade traduz o pouco contato dos mesmos com os escritos. Suscitando em todos nós educadores o desejo de contribuir para a transformação deste quadro. Partindo do pressuposto que o aluno precisa ter acesso aos livros, ser conquistado pela leitura e que a mesma precisa ter funcionalidade, é que este projeto pretende estimular o prazer pela leitura bem como favorecer um desenvolvimento maior da aprendizagem dos alunos em todas as áreas de ensino, através do envio de livros de literatura infantil e infanto-juvenil para a casa dos alunos de forma sistemática e no retorno desta leitura através da partilha da mesma com toda a escola.

##### PÚBLICO ALVO:

- Alunos do 1º ao 5º ano e EJA

##### DURAÇÃO:

- Permanente.

##### OBJETIVO GERAL:

- Fomentar o hábito de leitura nos alunos e favorecer a aprendizagem dos conteúdos em todas as disciplinas de ensino

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:**

### **Do 1º ao 3º ano:**

- Apresentação do projeto de leitura aos alunos;
- Sensibilização da importância da leitura para todas as pessoas;
- A cada bimestre os professores de cada turma selecionarão junto com os alunos duas obras de literatura infantil que deverá ser lida por todos os alunos da turma. O professor faz um trabalho de predição do livro visando atizar a curiosidade e despertar o interesse pela leitura do livro escolhido. Durante todo o bimestre o professor desenvolverá atividades criativas e dinâmicas sobre os livros e seus autores objetivando a continuidade do interesse dos alunos até que toda a turma leia os livros.
- Duas a três vezes por semana, 2 a 4 alunos de cada turma levam para casa os livros escolhidos pelos professores para serem lidos com o acompanhamento dos pais ou responsáveis por eles;
- Os livros são transportados em pastas previamente decoradas pelos professores contendo também a apresentação sintética do projeto aos pais;
- O retorno dos livros acontece entre dois e quatro dias depois;
- A partilha da leitura na turma acontece através da exposição oral dos alunos da leitura realizada; em comentários dos alunos da parte que mais gostaram ou mesmo de pontos culminantes da história. Discussões, montagem de painéis, resenhas e atividades criativas diversas.

### **Do 4º ao 5º ano:**

- Todos os procedimentos realizados com os alunos do 1º ao 3º ano, sendo que os livros para empréstimos passam a ser os de literatura infanto-juvenil e a leitura torna-se mais autônoma. Dependendo do tipo de livro o tempo de devolução será prorrogado.

### **ATIVIDADES DE PREDIÇÃO:**

- ♦ Elaborar uma propaganda para divulgar o livro;
- ♦ Cartaz com apresentação do título do livro ou autor, fazendo uma divulgação ou convite à leitura;
- ♦ Organizar um jornal falado sobre o livro;
- ♦ Iniciar a história e parar;
- ♦ Explorar o autor com atividades criativas;
- ♦ Trazer informações sobre a obra que interesse aos alunos;
- ♦ Ler o livro e divulgar os pontos culminantes da história;
- ♦ Desenvolver atividades explorando a capa e o título;
- ♦ Escrever uma carta a turma falando sobre o livro;
- ♦

### **ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DA LEITURA PROPOSTA:**

- Proporcionar momentos de discussões, seminários, produções, construções de painéis, resenhas e pequenos relatos acerca do livro;
- Realizar atividades de exploração dos personagens e do contexto da história através da releitura em: dobraduras, colagens, pintura, desenho, música, teatro e etc;
- Representar um episódio em história em quadrinhos;
- Escrever uma carta ao autor opinando sobre o livro, sugerindo ou mesmo falando da experiência da leitura;
- Criar paródias;
- Cochiço de cinco minutos sobre o livro;
- Momento escritor: o aluno fará o papel de escritor do livro e será entrevistado pela turma;
- Jornal falado sobre a obra;
- Escrever carta aos colegas ou para outra turma discorrendo sobre o livro;
- Representar os personagens;

### **AValiação:**

- Cumprimento do prazo na devolução dos livros;
- Apropriação da leitura realizada demonstrada na exposição oral ou escrita;
- Acompanhamento do desempenho dos alunos no projeto através de fichas preenchidas pelo professor;
- Acompanhamento do desempenho de cada turma no projeto através de fichas preenchidas pelo coordenador;
- Avaliação no coletivo de professores bimestralmente.

### **CULMINÂNCIA:**

No final de cada bimestre as turmas escolherão uma obra para partilhar com toda a escola de forma criativa através de: música, contação de história, teatro, produções, poesias, paródias e etc.

### **RECURSOS:**

- Livros de literatura infantil e infanto-juvenil
- Gibis
- Pastas de plástico transparente;
- Papel ofício;
- Papel madeira
- Cartolina
- Indumentárias para as apresentações
- Lápis de cor
- Giz de cera
- Tesouras
- Professores e alunos

## ANEXO IV

### IV) Projeto A Cor da Cultura.



#### **JUSTIFICATIVA:**

Durante muito tempo o Brasil foi considerado um país sem discriminação racial, já que sua própria Constituição Federal preconiza a igualdade de direitos e deveres a todos os brasileiros sem distinção. Além do que o preconceito racial já estava tão arraigado que passava a ser naturalizado e despercebido. Somente através de estudos e pesquisas realizados, muitos destes, resultados de ações e reivindicações dos movimentos negros é que se fez notar o quão preconceituoso e discriminatório é o nosso país.

Felizmente muito se tem feito nos últimos dez anos em termos legais para reparação, reconhecimento e valorização da identidade, cultura e da história afro-brasileira e africana. Entretanto as leis não funcionam só por que estão no papel, é preciso investimento na construção de uma consciência coletiva e individual de respeito e valorização das diferenças.

Notadamente o papel da educação na composição de uma nova história contada utilizando os verdadeiros sujeitos, é de fundamental importância. Partindo desse pressuposto todos os educadores são convidados a se envolver na sensibilização, conscientização e mudança de postura acerca das relações étnico-raciais, visando o reconhecimento e a valorização da diversidade étnica e cultural do nosso país

#### **OBJETIVO GERAL:**

Reconhecer e valorizar as diferenças e combater preconceitos.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Valorizar a cultura africana.
- Ressaltar a raça negra como parte formadora da sociedade brasileira.
- Envolver os alunos e a comunidade escolar em pesquisas e debates sobre a origem e a resistência negra na formação da nossa sociedade.

#### **DESENVOLVIMENTO:**

Estudos e oficinas realizadas com os professores;

Introdução a educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas disciplinas de arte, história e literatura no currículo da escola, bem como de forma transdisciplinar.

#### **Com os alunos:**

- Textos informativos;
- Palestras e debates;
- Entrevistas
- Pesquisas
- Poesias
- Produção de texto
- Cordéis

- Músicas
- Jogos
- Desenhos
- Maquetes;
- História em quadrinhos;
- Vídeos;
- Oficinas;
- Danças
- Artes Plásticas

#### **AValiação:**

- Através dos trabalhos realizados.
- Observação e registro das vivências em sala de aula

#### **CULMINÂNCIA:**

Apresentação dos trabalhos realizados em sala de aula.

#### **PERÍODO:** Permanente

#### **PÚBLICO-ALVO:**

Alunos do 1º ao 6º ano e EJA

Professores e funcionários

#### **Recursos materiais**

CD's, papel ofício, revistas, som, grafite, cartolinas, pinceis, tinta guache, Gíbis, lápis de cor, giz de cera, jornais e etc.

