

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

FERNANDA SIQUEIRA SILVA

FERNANDA SIQUEIRA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Universidade Federal de Goiás
Regional Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1 **1. Identificação do material bibliográfico:** **Dissertação** **Tese**

1 **2. Identificação da Tese ou Dissertação**

2


Nome completo do autor: Fernanda Siqueira Silva

Título do trabalho: Estratégias de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do (a) autor (a)

Data: 13 / 12 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

FERNANDA SIQUEIRA SILVA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL I**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Maria Aparecida Lopes Rossi

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão

CATALÃO/2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Siqueira Silva, Fernanda

Estratégias de Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I
[manuscrito] / Fernanda Siqueira Silva. - 2016.

169 f.

Orientador: Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional
Catalão, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão,
2016.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, tabelas.

1. Ensino de Leitura. 2. Estratégias de Leitura. 3. Professor
Mediador. I. Lopes Rossi, Maria Aparecida , orient. II. Título.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO) CEP – 75.704 020

Fone: (64) 3441-5366.

Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

**ATA DA XLII SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
FERNANDA SIQUEIRA SILVA**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PELA MESTRANDA **Fernanda Siqueira Silva**. Aos dez dias do mês de março do ano de dois mil e dezesseis (10/03/2016), às 9h (nove horas), na Sala 05, Bloco I, da Unidade Acadêmica Especial Educação da UFG/Regional Catalão, teve lugar a XLII Sessão Pública de Julgamento da Dissertação de Mestrado de **Fernanda Siqueira Silva** intitulada: **“Estratégias de Leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I”**. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes Professores: Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Lopes Rossi (Orientadora UFG/PPGEDUC e Presidente), Prof^ª. Dr^ª. Márcia Elizabeth Bortone (UnB/PPGL – Membro Externo) e Prof^ª. Dr^ª. Selma Martines Peres (PPGEDUC/RC/UFG – Membro Interno). Os examinadores, na ordem citada, arguíram a mestranda sobre a dissertação apresentada, tendo a mesma explicado e/ou rebatido as críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e em Sessão Secreta os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foram anunciados os resultados: Márcia Elizabeth Bortone, Aprovada; Selma Martines, Aprovada; Maria Aparecida Lopes Rossi, Aprovada. Média Final: **APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 49 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos (as) Membros da Comissão Examinadora. Programa de Mestrado em Educação/Regional Catalão, aos 10 de março de 2016.

Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Lopes Rossi – 

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Elizabeth Bortone – 

Prof^ª. Dr^ª. Selma Martines Peres – 

Secretário


ROBERTO FERREIRA TAVARES
Sec. do Prog. de Pós-Graduação em Educação
PPGEDUC-UFG/CAC

À minha mãe e minha tia pelo amor e apoio incondicional na realização deste sonho.

RESUMO

O estudo em questão surgiu dos nossos questionamentos em relação ao papel do professor enquanto mediador e o uso de estratégias, no ensino de leitura, os quais têm sido destacados por vários autores, como Solé (1998), Girotto e Souza (2010); Koch e Elias (2012); PCN-LP (1997); Rossi (2005); Bortoni–Ricardo (2010); Moura e Martins (2012); Kleiman (2013); Marcuschi (2005); Antunes (2003); Bortone (2008), entre outros, como fundamentais para formação de alunos que compreendem o que leem de forma autônoma. Realizamos um estudo sobre as estratégias utilizadas por professoras do 3º ano e do 5º ano do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Corumbáiba – GO, que visou observar e refletir sobre as estratégias de leitura que as professoras utilizavam para desenvolver o ensino de leitura, no 3º ano e no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I. A investigação foi ancorada em uma pesquisa de natureza qualitativa que se valeu de uma abordagem etnográfica. Utilizamos, como procedimentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, a observação participante e o recolhimento do material utilizado pelas professoras nas aulas observadas. Os resultados do estudo apontam que o professor exerce uma prática híbrida quando, ao mesmo tempo que procura levar para a sala de aula textos de gêneros variados, e adota estratégias para motivar os alunos e ativar seus conhecimentos prévios, antes da leitura dos textos, se vale de questões de interpretação voltadas apenas para a superfície do texto ou para inculcar valores morais nos alunos, numa perspectiva claramente tradicional de ensino da leitura. No que se refere às estratégias utilizadas nas duas séries observamos que duas estratégias são utilizadas em ambas as turmas, que são: a ativação do conhecimento prévio e o uso de inferências. Além disso, percebemos diferenças em relação às estratégias de leitura que são desenvolvidas no 3º e no 5º ano, vez que as estratégias utilizadas no 3º ano estão voltadas para recapitulação de conteúdos que já foram trabalhados, para a motivação dos alunos em relação às atividades que são propostas e à releitura de enunciados. Em relação às estratégias de leitura observadas no 5º ano, que se diferenciam das estratégias do 3º ano, temos, principalmente, a atividade voltada para o resumo do texto. Há também, na fala das professoras durante as aulas, uma preocupação com o desempenho dos alunos na avaliação da Prova Brasil. Concluímos que a prática das professoras é influenciada por inúmeros fatores que vão desde a formação que receberam, passando pelo sistema educacional, que é gerenciado por uma comunidade reguladora e controladora que, ao passo que exige resultados mais elevados das professoras, não se compromete a oferecer as condições de trabalho necessárias, chegando até à rotina escolar, que muitas vezes dificulta o trabalho das professoras, que tem que conciliar atividades extracurriculares com atividades voltadas para o ensino.

Palavras-chave: ensino de leitura; estratégias de leitura; professor mediador.

ABSTRACT

The study in question came out of questions related to the role of the teacher as a mediator and the use of strategies in the teaching of reading, which have been highlighted by a number of authors, such as Masetto (2000), Solé (1998), Girotto and Souza (2010); Koch and Elias (2012); PCN-LP (1997); Rossi (2005); Bortoni – Ricardo (2010); Moura and Martins (2012); Kleiman (2013); Marcuschi (2005); Antunes (2003); Bortone (2008), among others, as fundamental for the formation of students who can understand what they read in an autonomous way. It was conducted a study about the strategies used by teachers of the 3rd year and the 5th year of the elementary school of the Corumbaíba municipal system education, that aimed observe and reflect about the reading strategies that the teachers used to develop the teaching of reading, on 3rd and 5th year of the early years of the elementary school. The study was anchored in a qualitative research which made use of an ethnographic approach. We used, as data collection procedure, the semi-structured interview, the participant observation and the collection of the materials used by the teachers in the observed classes. The study results point that the teacher exercise a hybrid practice when, at the same time that they try to take text of different genres to the classroom and adopt strategies to motivate the students and activate their prior knowledge, before the text reading, they rely on questions of interpretation focused only in the text surface or to inculcate moral values to the students, in a perspective clearly traditional of the teaching of reading. About the strategies used in the two classes it was observed that two strategies are used in both classrooms, being them: the activation of previous knowledge and the use of inferences. Besides that, it was perceived differences related to the reading strategies developed in the 3rd and 5th year, since that the strategies used on the 3rd year are geared to the recapitulation of content that have been already worked, for students motivation related to the proposed activities and to the rereading of the statements. Regarding the reading strategies observed on the 5th year, that differ from the 3rd year strategies, it has, mainly, the activity relating to the text summary. It has also, in the speech of the teachers during the classes, a concern with the student performance in the Prova Brasil evaluation. In conclusion the teacher's practice is affected by countless factors that go since from the educational background, passing by the educational system, that is managed by a regulatory and controlling community that, while demands higher results from teachers, don't commit to offer them essential work conditions, until the school routine, that a lot of times makes the teacher's work harder, making them reconcile extracurricular activities with activities focused on teaching.

Keywords: Teaching of reading; reading strategies; mediator teacher.

LISTA DE SIGLAS

ANA - A Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
DEM – Divisão de Ensino Médio
EJA – Educação de Jovens e Adultos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
PCN-LP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNL – Programação Neolinguística
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDF – Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação
UFG – Universidade Federal de Goiás

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Caracterização de Teses e Dissertações do Banco de Dados da CAPES.....	32
Quadro 02 – Perfil Profissional das Professoras Participantes.....	53

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	126
APÊNDICE 02 – Termo de Anuência.....	131
APÊNDICE 03 – Termo de Compromisso.....	132

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: Material utilizada na Aula 01 – 3º ano – Professora Ana.....	133
ANEXO B: Material utilizada na Aula 02 – 3º ano – Professora Ana.....	147
ANEXO C: Material utilizada na Aula 03 – 3º ano – Professora Bruna.....	148
ANEXO D: Material utilizada na Aula 04 – 3º ano – Professora Bruna.....	149
ANEXO E: Material utilizada na Aula 05 – 3º ano – Professora Bruna.....	154
ANEXO F: Material utilizada na Aula 01 – 5º ano – Professora Bruna.....	157
ANEXO G: Material utilizada na Aula 02 – 5º ano – Professora Bruna.....	158
ANEXO H: Material utilizada na Aula 03 – 5º ano – Professora Carla.....	161
ANEXO I: Material utilizada na Aula 04 – 5º ano – Professora Carla.....	163
ANEXO J: Material utilizada na Aula 05 – 5º ano – Professora Carla.....	164

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I: A LEITURA COMO UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: produções sobre leitura	21
1.2. Estratégias de Compreensão Leitora	20
1.2.1. Antes da Leitura	28
1.2.2. Durante a Leitura.....	31
1.2.3. Depois da Leitura	33
1.3. O que dizem as pesquisas sobre as Estratégias de Leitura, o Ensino de Leitura e o Professor Mediador no Banco de Dados da CAPES	35
1.4. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Prova Brasil: Reflexos no ensino de leitura.....	39
CAPITULO II: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	46
2.1. Observação Participante	48
2.2. Entrevista Semiestruturada.....	50
2.3. Roteiro de Observação e Entrevista	51
2.4. Caracterização do Município.	51
2.5. Caracterização da Instituição Escolar.....	50
2.6. Caraterização das Pofessoras Participantes.....	51
CAPÍTULO III: ESTATRÉGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA: o que as professoras dizem.....	56
CAPITULO IV: ESTATRÉGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA: o que as observações revelam	72
4.1. Observação aula 01 - 3º Ano – Professora Ana: Gêneros Textuais	70
4.2. Observação aula 02 – 3º Ano – Professora Ana: Tempo Pretérito (passado)	77
4.3. Observação aula 03 – 3º Ano – Professora Bruna: O reconhecimento da letra H.....	82
4.4. Observação aula 04 – 3º Ano – Professora Bruna: Interpretação de textos e Histórias em quadrinhos	86
4.5. Observação aula 05 – 3º Ano – Professora Bruna: O dono da bola	90
4.6. Observação aula 01 – 5º Ano – Professora Bruna: O livro literário e a ficha de leitura	94
4.7. Observação aula 02 – 5º Ano – Professora Bruna: A borboleta e a tartaruga	100
4.8. Observação aula 03 – 5º Ano – Professora Carla: História em Quadrinhos	102
4.9. Observação aula 04 – 5º Ano – Professora Carla: Por que as crianças não podem trabalhar?.....	107
4. 10. Observação aula 05 – 5º Ano – Professora Carla: Mamãe não faz nada.....	112
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	118

REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES.....	126
ANEXOS.....	133

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Catalão o objeto de pesquisa voltava-se para a investigação sobre o trabalho pedagógico com a literatura infantil que era desenvolvida nos anos iniciais. No decorrer dos estudos, as leituras realizadas e as disciplinas cursadas no programa, aliadas à experiência do estágio no Curso de Pedagogia, esse interesse foi sendo redirecionado. No estágio, as professoras sempre relatavam sobre as dificuldades dos alunos em aprenderem a ler, mostrando-se angustiadas para mudar essa realidade. Diante disso, surgiu o interesse em pesquisar o ensino de leitura, e as estratégias de leitura utilizadas pelos professores no processo do ensino de leitura com os alunos, entendendo que o professor deve exercer sempre um papel fundamental como mediador neste processo. Desde modo, optamos por desenvolver uma pesquisa voltada para perceber as estratégias de leitura utilizadas pelos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, uma vez que a educação deve ter como uma de suas preocupações centrais, a formação do indivíduo crítico, atuante e participante na sociedade.

Neste sentido, a leitura ocupa um papel fundamental nessa formação, pois propicia ao indivíduo a capacidade de desenvolver sua autonomia, ampliar o seu conhecimento e despertar o imaginário. Assim, contribuir para que os sujeitos tenham uma visão crítica da sociedade, percebendo que lugar e papel nela devem desempenhar. Como ressaltam Moura e Martins (2012):

A leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias. (MOURA; MARTINS, 2012, p. 87).

Assim, espera-se de todo leitor que este consiga ser competente, tendo a capacidade de, através dos seus conhecimentos prévios, estabelecer uma relação entre o texto e o mundo, pois um leitor competente não é apenas aquele que decifra uma mensagem, mas, sim aquele que busca um sentido no que está lendo, questionando e buscando fazer conexões e inferências sobre o texto lido.

Segundo Solé (1998), um dos principais desafios da escola é fazer com que os alunos tenham o domínio da leitura, o que é de extrema importância, pois saber ler é fundamental para se ter autonomia nas sociedades letradas. Por isso, entendemos que a atividade de ler deve ser mais do que uma simples leitura dos grafemas, ler deve ser compreender, e essa compreensão se constitui em um processo de construção de significados sobre o texto lido.

No que se referem às atividades voltadas para o ensino de leitura, percebemos que, no cotidiano escolar, estas ainda encontram-se centradas na decodificação, ou seja, em atividades mecanicistas que se acham desvinculadas dos usos sociais da língua. Deste modo, não são trabalhadas as funções sociais que a língua expressa, não se despertando o interesse dos alunos, e não contribuindo para desenvolver nestes a aquisição de habilidades para uma dimensão de interação verbal. Com isso, como salienta Antunes (2003), a leitura configura-se como, “uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (muitas vezes, o que se lê na escola não coincide com o que se precisa ler fora dela)”. (ANTUNES, 2003 p. 28).

A atividade de leitura é uma atividade de interação entre os sujeitos, tanto entre o autor, quanto entre o leitor, qual, busca recuperar, interpretar, compreender o que foi escrito pelo autor, tentando entender suas intenções. No entanto, para que esta relação de interação aconteça, não basta apenas que exista o texto escrito pelo autor, vários fatores influenciam na interação e compreensão do leitor em relação ao texto, uma vez que muito do que conseguimos compreender do texto faz parte do conhecimento prévio que trazemos.

Para Antunes (2003), “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. (ANTUNES, 2003, p. 66).

Nesse sentido, a atividade de ler é um complemento da atividade de produção escrita, sendo também uma atividade de interação entre os sujeitos. A leitura proporciona o acesso aos aspectos da escrita, além dos conhecimentos que já foram produzidos historicamente, e do prazer estético, que o ato de ler oportuniza.

Assim, compreendemos que a atividade de ler propicia ao leitor acesso à novas ideias, conceitos, informações, sobre o mundo, os acontecimentos e as pessoas. E também possibilita a experiência de ler pelo prazer estético, pelo fato de gostar de ler, “para admirar, para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literalmente as coisas. Sem cobrança, sem a preocupação de qualquer prestação de contas posterior”. (ANTUNES, 2003, p. 71).

Pela leitura conseguimos adquirir e apreender os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos), formas de organização sequencial, vocabulário específico dos diversos gêneros textuais. Nesse sentido, a leitura exerce uma função tríplice, na qual, o leitor pode realizar uma leitura para informar-se sobre determinado assunto, adquirindo novos conhecimentos de mundo; ler por prazer, para deleitar-se e, por último, ler para compreender as características da escrita.

Sobre isso Antunes (2003) destaca que:

pode-se prever a existência de uma leitura não uniforme, diferente, portanto, em cada circunstância, dependendo do tema, do nível de formalidade e do gênero do texto lido ou, ainda, dos objetivos e dos motivos implicados no ato de ler. Assim, conforme variem os gêneros de texto (editoriais, artigos, ensaios, notícias, anúncios, avisos, relatórios, instruções de uso, editais, contos, poemas), conforme variem os objetivos pretendidos para a leitura (leitura informativa, leitura recreativa, leitura instrumental etc.), variam também as estratégias a serem utilizadas. O grau de familiaridade do leitor com o conteúdo veiculado pelo texto, interfere, também, no modo de realizar a leitura. Ou seja, ninguém lê da mesma maneira, sempre, não importa que material. Até mesmo um jornal traz seções diferentes que suscitam diferentes comportamentos de leitura. (ANTUNES, 2003, p. 77).

Nesse sentido, o ato de ler envolve diversos processos e estratégias, não dependendo apenas do contexto linguístico, mas também do contexto extralinguístico do texto. Ou seja, o sentido do texto encontra-se tanto no texto como no leitor, e não apenas em um isoladamente. Por isso que nesta pesquisa concebemos a concepção interacional da língua, na qual a compreensão de sentido do texto dá-se através da interação entre autor - texto - leitor.

Para Koch e Elias (2012):

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10).

Assim, o papel do professor como mediador e o uso de estratégias, no ensino de leitura, têm sido destacados como fundamentais para formar alunos que compreendem o que leem. Diante disto, as questões que nortearam a pesquisa são as seguintes: Como tem se desenvolvido o trabalho com a leitura em duas salas de aula da rede pública municipal de Corumbáiba no 3º ano e 5º ano do Ensino Fundamental I? Quais estratégias de leitura são utilizadas no trabalho desenvolvido na sala de aula? Percebem-se diferenças das estratégias de leitura utilizadas no 3º ano e no 5º ano do Ensino Fundamental I?

Buscando responder a essas questões a pesquisa visou investigar e discutir as estratégias de leitura utilizadas no ensino de leitura por professoras do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Corumbáiba – GO, bem como observar e refletir sobre as estratégias de leitura que as professoras utilizam para desenvolver o trabalho pedagógico com a leitura; analisar as concepções e práticas que dão suporte ao fazer pedagógico dessas professoras com relação ao ensino de leitura e perceber quais as estratégias de leitura são consideradas mais eficientes pelas professoras no ensino de leitura.

Optamos por selecionar uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental I, por compreendermos que é o período em que se está consolidando o processo de alfabetização e

uma sala do 5º ano por tratar-se do encerramento de uma etapa relativa aos anos iniciais do Ensino Fundamental I, ou seja, o encerramento do primeiro ciclo escolar.

Nesta perspectiva, as abordagens de leitura que foram tomadas para construir a base teórica que fundamenta este trabalho são: Antunes (2003); Bortone (2008); Bortoni-Ricardo (2010); Girotto e Souza (2010); Kleiman (2013); Koch e Elias (2012); Marcuschi (2005); Masetto (2000); Moura e Martins (2012); PCN-LP (1997); Rossi (2010); Solé (1998), entre outros.

Dessa forma, o presente trabalho está pautado em uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico. A pesquisa foi realizada em uma Instituição Escolar Pública do Município de Corumbáiba – Goiás, em uma sala de aula do 3ª ano e uma sala de aula do 5º do Ensino Fundamental I. Optamos por utilizar como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada e observação participante.

Assim, propusemo-nos a refletir sobre como se realiza o ensino de leitura e quais estratégias são desenvolvidas pelos professores com seus alunos. É neste contexto que se insere esta pesquisa, que visa observar e analisar quais estratégias de leitura têm sido adotadas pelos professores no processo de formação do aluno leitor.

A pesquisa de campo teve início em outubro de 2014, após o parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFG sob o nº 822.057, que ocorreu em 06 de outubro de 2014. A partir da aprovação, começamos a realizar uma busca pela Instituição Escolar e os professores que se prontificassem a colaborar com a investigação. A coleta de dados iniciou-se em 19 de outubro de 2014 e estendeu-se até junho de 2015.

Estruturamos esta dissertação da seguinte maneira: no primeiro capítulo, **A LEITURA COMO UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: produções sobre leitura**, discorremos sobre as bases teóricas que norteiam nosso estudo e que dão sustentação às discussões e análises feitas, dividindo-as em quatro partes: – Sobre as **Concepções de leitura** ancorada na concepção interacional (dialógica) da língua, seguindo a linha de Koch e Elias (2012); PCN-LP (1997); Rossi (2010). – **O ensino de leitura**, discutido principalmente com base em Ferreira e Dias (2002); Girotto e Souza (2010); Kleiman (2013); Marcuschi (2005); Moura e Martins (2012); PCN-LP (1997); Solé (1998). – **Estratégias de compreensão leitora: antes, durante e depois da leitura**, em que nos apoiamos em autores como: Bortoni - Ricardo (2008); Girotto e Souza (2010); Koch e Elias (2014); Masetto (2000); PCN-LP (1997); Rossi (2010); Solé (1998). – **O que dizem as pesquisas sobre as Estratégias de Leitura, o Ensino de Leitura e o Professor Mediador no Banco de dados da CAPES**, em que buscamos descrever as pesquisas que foram realizadas nos últimos anos, que tinham

interface com a temática proposta nesta pesquisa e que se fazem disponíveis no Banco de Dados da CAPES. – Sobre o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Prova Brasil: reflexos no ensino de leitura**, nos pautando em uma discussão a partir, dos documentos oficiais referente a esses Programas, disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC).

No segundo capítulo apresentamos a **TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA**, explicitando a metodologia utilizada, o processo de coleta de dados e o contexto onde esta pesquisa se insere. Procedemos à caracterização do Município, da Instituição Escolar e dos sujeitos participantes da pesquisa. Utilizamos para fundamentar a metodologia: André (1999); Lüdke e André (1986); Szymanski (2011); Tura (2003); Zago (2003).

No capítulo três, **ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA: o que as professoras dizem**, procedemos a análise e interpretação dos dados desta pesquisa, constituído pelas transcrições das entrevistas com as professoras participantes. Em que a análise desses dados nos permitiu identificar as atividades de leitura desenvolvidas pelas professoras e as concepções e práticas de leitura que orientam o seu trabalho em sala de aula.

No capítulo quatro, **ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA: o que revelam as observações** apresentamos a descrição e análise das aulas observadas durante o período de coleta de dados, a fim de revelar quais as estratégias de leitura vêm sendo desenvolvidas pelas professoras do 3º e 5º ano do Ensino Fundamental I com seus alunos, no que se refere ao ensino de leitura voltado para a formação do aluno leitor.

CAPÍTULO I: A LEITURA COMO UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: produções sobre leitura

Neste capítulo, apresentamos as abordagens teóricas que norteiam e fundamentam este trabalho. Partindo da concepção interacional da língua, a pesquisa foi fundamentada no pressuposto de que a compreensão do texto se dá através de uma interação entre o texto e o leitor, levando em consideração os conhecimentos e experiências desse leitor. Dessa forma, para que a compreensão e a interpretação do texto se efetive, os objetivos pretendidos pelo leitor no ato da leitura devem ser claros.

Esta é a concepção de leitura assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN-LP (1997), conforme enfatiza o documento, a leitura é o “processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir, dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua”. (BRASIL, 1997, p. 53).

Rossi (2010) esclarece-nos também sobre o conceito de leitura, afirmando que:

A leitura é produção, tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, já que ao lermos um texto colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem nossa experiência de mundo. Nessa visão, o sentido é construído a partir de uma complexa relação interativa entre autor, texto e leitor. (ROSSI, 2010, p. 68).

Nesse sentido, os conhecimentos que o leitor possui são uma condição essencial para que a interação entre texto e leitor se estabeleça. Nesse processo de interação os objetivos da leitura, ou seja, a intenção de ler determinado texto é que guiará a leitura, uma vez que os conhecimentos linguísticos e nossas vivências orientam o processo de leitura e de compreensão. Entendemos que os conhecimentos variam de leitor para leitor, consequentemente as leituras de um mesmo texto serão plurais.

Segundo Koch e Elias (2012) “a compreensão de um texto varia segundo as circunstâncias de leitura e depende de vários fatores complexos e inter-relacionados entre si”. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 24). Assim, a constituição de cada texto varia de acordo com o objetivo que o autor determina, pois, o texto pode exigir um maior grau de conhecimentos do leitor e, para que esse leitor consiga realizar um processo de compreensão sobre o texto lido, deverá ter uma bagagem maior de conhecimentos prévios.

Conforme defendem Koch e Elias (2012), uma abordagem interacional (dialógica) da língua toma os sujeitos como “atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 10).

Desse modo, a construção de sentidos acontece a partir da interação texto-sujeito e não a partir de algo anterior a esta interação.

Vemos assim que a compreensão de um texto depende das circunstâncias da leitura e que vários fatores acabam por interferir nesse processo de compreensão como: fatores relacionados tanto ao leitor quanto ao autor e ainda ao próprio texto. Os fatores relacionados ao leitor e ao autor referem-se aos elementos linguísticos utilizados, tais como expressões e léxico, presentes no texto, e as circunstâncias de produção do texto, além do conhecimento prévio e das experiências tanto do leitor como do autor. No que diz respeito ao texto em si, destacam-se os aspectos materiais e linguísticos. Dentre os aspectos materiais destacam-se a fonte e tamanho empregados, clareza e cor das letras, papel utilizado. Além desses fatores existe a questão do suporte que contém o texto, que pode ser digital ou impresso. No linguístico observa-se a complexidade ou simplicidade gramatical e de léxico, ausência de nexos e/ou pontuação, entre outros.

Existem também os aspectos discursivos ou extralinguísticos, que o documento do PCN-LP (1997) traz como sendo:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. (BRASIL, 1997, p. 26).

Percebemos que tanto os aspectos linguísticos quanto os extralinguísticos influenciam no processo de compreensão, pois, assim como os linguísticos, os extralinguísticos exercem um papel importante visto que a leitura não se baseia apenas no contexto linguístico do texto, mas depende também do contexto extralinguístico. Nesse sentido, o processo de ler nos proporciona a compreensão da dimensão da escrita, sendo fundamental a leitura de bons textos escritos, para ampliar a nossa competência discursiva na língua escrita. Assim, o processo de compreensão do texto efetiva-se quando o leitor utiliza dos seus conhecimentos prévios, e realiza um processo de interação entre esses conhecimentos e os aspectos linguísticos e extralinguísticos.

O ato de ler exige um leitor competente, que saiba extrair do texto os implícitos deixados pelo autor. Por isso ao ler construímos sentido sobre o texto e ativamos inúmeras estratégias sociocognitivas.

Portanto, a leitura é uma atividade em que as experiências e conhecimentos prévios do leitor exercem uma função na produção de sentidos. O simples conhecimento do código linguístico não basta a leitura, uma vez que o texto vai muito além da simples codificação e

decodificação. Ler é uma atividade de produção de sentido e, uma vez que temos um leitor ativo na construção de sentido é esperado que ele tenha capacidade de colocar seus conhecimentos em interação com o texto, que seja capaz de ser crítico, de avaliar e de contradizer o que lhe é dito.

Fundamentando-nos nesta concepção de leitura, discutiremos no tópico a seguir o ensino de leitura, voltado para a compreensão, concebendo que a atividade de ler só pode ser executada com a participação ativa do leitor, que ao interagir com o texto lido, irá construir e atribuir sentido ao texto. Conforme destacam Koch e Elias (2012), “nesse processo, ressalta-se que a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente”. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 37).

1.1. Ensino de Leitura

Atualmente, o ensino de leitura nas escolas associa-se muito mais ao fracasso do que ao sucesso. Dentre algumas causas deste fracasso estão as práticas de ensino fundamentadas na utilização de textos apenas para o ensino gramatical ou como pretexto para se trabalhar determinados conteúdos, prática que continua a perpetuar-se nas salas de aula. Segundo aponta o PCN–LP (1997):

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, objeto de ensino. Para que possa constituir objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder só seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e combinações entre eles. (BRASIL, 1997, p.40).

Tornar um leitor iniciante em leitor ativo implica levá-lo a fazer inferências, a ser capaz de extrair do texto as ideias centrais, ler o que está nas entrelinhas, fazer uma leitura fluente e dialogar com outros textos lidos e com os conhecimentos que já possui. Assim, cabe à escola, enquanto instituição de formação, levar os alunos a tornarem-se leitores proficientes.

Ferreira e Dias (2002) discutem a questão do ensino de leitura na atualidade, passando pelo papel da sociedade, do professor e da escola. As autoras pontuam que um dos desafios da escola é garantir aos alunos o acesso ao aprendizado da leitura. Nesse sentido, o professor exerce um papel fundamental na formação do aluno leitor.

Assim, para que o aluno aprenda a interpretar, compreender e produzir textos de maneira proficiente o professor deve realizar o trabalho de ensino de leitura a partir do texto e

não a partir de letra, nem sílaba e nem palavras como unidades básicas de ensino de língua. Conforme pontua o PCN–LP (1997):

O ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequência de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar as palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. (BRASIL, 1997, p. 35).

Desse modo, o acesso à leitura e escrita tem se pautado no ensino do código, rejeitando-se a ideia de que a leitura é uma atividade social. Portanto, o ensino de língua materna deve pautar-se no ensino voltado para as atividades linguísticas de leitura, escrita e análise sobre a língua, uma vez que são essas atividades que viabilizam o desenvolvimento de leitores competentes. A leitura não acontece simplesmente por meio de decodificação, a maioria das palavras é na verdade reconhecida, de modo que o leitor fluente dedica uma parte maior da memória para compreensão do texto, enquanto o leitor decodificador utiliza essa mesma parcela de memória na decodificação.

Girotto e Souza (2010) observam ainda que a compreensão do texto também depende do contexto em que as palavras estão inseridas por isso “ao priorizarmos o domínio da técnica na correspondência grafema-fonema, não criamos necessidades autênticas de leitura na criança, uma vez que essa ‘atividade’ fica esvaziada de sentido para o aluno”. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.48).

Assim, a leitura é o produto de interação entre o leitor – texto – mundo e não uma decodificação de palavras, por isso a leitura configura-se assim, como uma experiência cultural, capaz de transformar e modificar a mente histórico-cultural dos sujeitos, constituindo-se como uma atividade complexa, na qual o leitor relaciona-se com outros e com o mundo.

Sobre o processo de leitura Solé (1998), afirma que:

[...] quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos..., etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, nesse sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 46).

Dá a necessidade de despertar nos alunos a vontade de ler, e o professor, enquanto mediador, deve auxiliá-los nesse processo. Cabendo ao professor utilizar-se de estratégias de leitura como o conhecimento prévio dos alunos, estimulando-os a fazerem conexões com as suas experiências, com conhecimento de mundo e com o texto.

O professor ao tornar-se um mediador e utilizar-se de estratégias de leitura contribuirá para a formação de leitores autônomos, críticos, que serão capazes de compreender de forma

clara o texto e fazer novas inferências a partir deste. É o que discutiremos no item a seguir, sobre o uso, ensino e contribuições das estratégias de leitura no ensino de leitura.

1.2. Estratégias de Compreensão Leitora

Segundo Koch e Elias (2012) é por meio das estratégias sociocognitivas que realizamos o processamento textual. Para as autoras:

[...] dizer que o processamento textual é estratégico significa que os leitores diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 39).

Girotto e Souza (2010) lembram que discutir o uso de estratégias no ensino de leitura implica em discutir também sobre o letramento ativo, pois quando o ensino de leitura se dá no âmbito do letramento ativo, este se constitui como mais efetivo, pois o ensino de leitura baseado no “letramento ativo pressupõe a tomada de consciência de estratégias de leitura desde a educação infantil”. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 48). As autoras destacam a importância da utilização de estratégias de compreensão no trabalho com os textos literário, salientando que:

O objetivo da aula de professores de leitura literária, deve ser, explicitamente, ensinar um repertório de estratégias para aumentar o motivo do entendimento e interesse pela leitura. Ou seja, deve-se ofertar situações para que as crianças possam monitorar e ampliar o entendimento, bem como adquirir e ativar o seu conhecimento de mundo, linguístico e textual, a partir do que estão lendo. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 55).

Desde modo, percebe-se como é importante o papel do professor, o qual deve propor estratégias e procedimentos que mostrem caminhos que auxiliem e proporcionem a compreensão leitora dos alunos. Com isso, o professor torna-se um guia neste processo, porque exerce o papel de mediador na construção do conhecimento.

Para a autora Bortoni-Ricardo (2010) “o conceito de andaime é metafórico e se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz”. (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 26). Compreendemos, nesse sentido que o professor mediador deve fornecer andaimes, incentivando e motivando os alunos, propondo atividades voltadas para a compreensão leitora, o que possibilitará aos alunos chegarem aos seus objetivos.

Assim, podemos caracterizar o processo de andaimagem² como uma estratégia de mediação pedagógica, em que as atividades desenvolvidas utilizam-se do processo de andaimes, que auxilia os alunos na compreensão conceitual, levando-os a fazer inferências que contribuirão para a construção de sentidos do texto.

Para Rossi (2010):

Na sala de aula a construção de andaimes está relacionada a um modelo tripartite: IRA – Iniciação – resposta – avaliação que se inicia de um turno de iniciação pelo professor, seguido da resposta dos alunos e da avaliação do professor que pode ser uma validação do que foi dito, uma correção ou mesmo uma expansão da resposta dada. (ROSSI, 2010, p. 73).

Podemos compreender que ao fazer uso do processo de andaimagem o professor estará constantemente presente durante a realização da atividade, auxiliando os alunos, incentivando-os, realizando intervenções e discussões.

Solé (1998) também destaca o papel da mediação do professor no ensino de leitura, afirmando que:

[...] para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de uma forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes que atuam como suporte e recurso. De outro modo, o que poderia ser um desafio interessante – elaborar uma interpretação adequada – pode se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação. (SOLÉ, 1998, p. 42).

Assim, percebe-se como o uso das estratégias de leitura torna-se um aliado eficiente no processo de ensino/aprendizagem, pois elas desenvolvem habilidades leitoras de compreensão e interpretação, as quais contribuem para a formação do leitor independente, crítico, proficiente e autônomo.

Para Coll (1987 apud SOLÉ, 1998, p. 89) estratégias de leitura são “um procedimento – com frequência, chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta”.

Para Solé (1998) as estratégias têm como características próprias não detalharem nem prescreverem totalmente o curso da ação, elas constituem-se em um procedimento de caráter elevado que envolve a formulação de objetivos a serem alcançados e planejamento de ações desencadeadas com a finalidade de atingi-los, propiciando a avaliação e a possível mudança. Devemos nos atentar para o fato de que as estratégias não devem ser tratadas como técnicas precisas, infalíveis ou habilidades específicas, pois, o uso das mesmas caracteriza-se pela capacidade de representar, analisar os problemas e a flexibilidade para buscar soluções.

² Termo utilizado por Bortoni-Ricardo (2010) para se referir a uma estratégia de mediação pedagógica.

As autoras Girotto e Souza (2010) e Solé (1998) defendem o emprego das estratégias de leitura em todas as etapas do ensino de leitura, que elas caracterizam como o antes, o durante e o depois.

Segundo Solé (1998) o professor, no processo do antes da leitura, deve oferecer aos alunos finalidades/objetivos para a leitura, levando os alunos a ativar os conhecimentos prévios, incentivando suas previsões e perguntas. Já no processo do durante a leitura, deve-se avaliar a consistência do texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio. E, no processo do depois da leitura, espera-se que o leitor seja capaz de fazer resumos, destacando as ideias principais e identificando os elementos implícitos no texto.

Girotto e Souza (2010) no que se refere ao processo de leitura destacam que:

a “pré-leitura” resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor. E na etapa durante a leitura o leitor começa a ser seletivo, pois ignora partes não relevantes para seu objetivo de leitura ou relê informações que são importantes ou difíceis de entender. Por último, no momento chamado de depois da leitura, o aluno processa novamente o texto, seja relendo-o, seja resumindo-o. O leitor irá refletir sobre o que acabou de ler e, provavelmente, avaliar a credibilidade do material lido. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 50-51 e 52).

Outro aspecto importante destacado por Girotto e Souza (2010) é que a compreensão do texto depende da fluência de cada aluno e de instruções detalhadas do professor. Portanto, cabe a este, enquanto mediador, planejar e propor atividades cada vez mais complexas, que irão possibilitar ao leitor autoconfiança, levando-o a ler com maior segurança.

O PCN-LP (1997) sugere que na leitura de textos escritos busque-se algumas estratégias voltadas para selecionar os procedimentos de leitura de acordo com o interesse e objetivos do sujeito. Isto porque a leitura pode ter diversas finalidades como a de estudo, entretenimento, formação pessoal, realização de alguma tarefa. Como destaca o documento:

- leitura integral: fazer a leitura sequencial e extensiva de um texto;
- leitura inspeccional: utilizar expedientes de escolha de textos para a leitura posterior;
- leitura tópica: identificar informações pontuais do texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia;
- leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido;
- leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõe uma ordem necessária. (BRASIL, 1997, p. 55).

De acordo com Solé (1998) faz-se importante que os professores reflitam sobre o trabalho com a leitura na complexidade desse processo, e sobre a capacidade que as crianças têm de enfrentarem essa complexidade.

Em relação ao planejamento que o professor deve fazer para trabalhar com as estratégias de leitura, Solé (1998), aponta que este deve levar em conta quatro dimensões:

- Os conteúdos que devem ser ensinados [...] devem abranger as estratégias de planejamento e controle que garantam a aprendizagem. No caso da compreensão leitora, trata-se de ensinar os procedimentos estratégicos que podem capacitar os alunos para ler de forma autônoma e produtiva.
- Os métodos de ensino devem buscar situações mais adequadas para os alunos poderem construir seu conhecimento e aplicá-lo em contextos diversos.
- A sequência dos conteúdos deve ajudar os alunos a aprender o que pressupõe ajudá-los a estabelecer o maior número possível de relações entre o que já sabem e o que lhes é oferecido como novo.
- A organização social da sala de aula deve aproveitar todas as possibilidades que oferece [...] criando situações importantes em que os alunos tenham que construir perguntas interessantes sobre o texto e formulá-las para os outros, aproveitando assim a interação entre iguais. (SOLÉ, 1998, p. 81-82).

Percebemos assim que é possível realizar diferentes atividades de leitura articulando-as de várias formas, buscando sempre oferecer uma leitura significativa para os alunos, para que estes compartilhem e compreendam as finalidades da leitura. Para isso, os alunos devem ter conhecimento sobre quais são os objetivos pretendidos com aquela leitura e saber que podem contar com a presença do professor, que irá auxiliá-los nesse processo. No item a seguir buscamos detalhar o que os autores discutem sobre as estratégias voltadas para o antes, durante e depois da leitura.

1.2.1. Antes da Leitura

Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura devem se fazer presentes durante todo o processo de leitura, compreendendo que as estratégias são passíveis de trocas, ou seja, não precisam seguir uma ordem rígida de utilização. Isto porque, muitas vezes, encontraremos presentes, durante o processo de antes, durante e depois da leitura, as mesmas estratégias.

Compreendemos que ler deve ser muito mais que fazer uso de uma vasta gama de estratégias e técnicas, ler deve ter como objetivo principal levar o aluno a ter uma compreensão do texto, tornando-se uma atividade prazerosa, significativa, um desafio que estimule os alunos. Para isso se faz importante que os alunos sejam motivados pelo professor.

A autora Solé (1998), apresenta seis estratégias que devem ser desenvolvidas no processo antes da leitura, que contribuem para a compreensão dos alunos: 1. Despertar a motivação nos alunos; 2. Deixar claro para estes, desde o início, quais são os objetivos da leitura; 3. Ativar o conhecimento prévio dos alunos. 4. Levar os alunos a estabelecer previsões sobre a leitura do texto; 5. Incentivar a formulação de perguntas sobre o texto.

No que se refere à estratégia da motivação, Solé (1998) salienta que:

Motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos Ler!”, mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela

serão planejados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo. (SOLÉ, 1998, p. 92).

Compreendemos que a partir da mediação do professor o processo de leitura deixará de ser visto pelos alunos como algo enfadonho, e poderá se tornar uma atividade estimulante. Para isso, um dos fatores que contribuem para despertar o interesse dos alunos é oferecer a eles desafios, pois, se faz necessário que eles sintam – se motivados e encontrem sentido na leitura que estão realizando.

Desse modo, ao falarmos em encontrar um sentido para o texto lido, trataremos da segunda estratégia de leitura, mencionada por Solé (1998), pois para que o aluno encontre sentido na leitura, ele deve saber para que está lendo. E nesse momento entra o papel do professor que deve deixar claro para os alunos quais os objetivos da leitura que irão realizar. Os alunos devem sentir que são capazes, saber que podem contar com a mediação do professor que possibilitará a ajuda necessária para que eles possam construir significados a partir do texto lido.

Os objetivos com relação ao texto podem ser variados, pois há diferentes leitores, situações e momentos. Faz-se importante ensinar os alunos a ler com diferentes objetivos, para que, com o tempo, estes consigam ser capazes de estabelecer quais objetivos de leitura lhes interessa e são mais adequados à leitura que irão realizar. Para Solé (1998), “os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente a ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto”. (SOLÉ, 1998, p. 92).

Os objetivos da leitura devem ser pautados também no conhecimento prévio que as crianças possuem em relação ao texto. Compreendemos que, se o leitor possuir conhecimentos prévios adequados ao texto que está sendo trabalhado, este conseguirá atribuir significados ao texto lido.

Nesse sentido, cabe ao professor enquanto mediador, ativar nos alunos o conhecimento prévio, que podemos caracterizar como as vivências e experiências de cada aluno. Está estratégia de leitura para Girotto e Souza (2010), se constitui como a estratégia essencial vez que, a partir dela, outras estratégias podem surgir, como: previsão, interlocução, questionamento e indagação. Assim, ativar o conhecimento prévio possibilita agregar outras estratégias, pois a partir das próprias experiências, os alunos conseguirão atribuir significados ao texto lido.

Para Solé (1998),

Frente à leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos, também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê. (SOLÉ, 1998, p. 104).

Desse modo, o professor ao realizar o processo de ativar o conhecimento prévio dos alunos, não deve apenas explicar sobre o conteúdo, mas sim explicar sobre qual temática tratará o texto, para que os alunos consigam relacionar e criar uma ponte entre o tema do texto e suas experiências, vivências e os conhecimentos que já possuem.

Assim, ao ativar o conhecimento prévio do aluno e ter deixado claro quais os objetivos pretendidos com a leitura, o professor possibilita aos alunos criarem um plano de leitura, que indicará o caminho que deverão fazer na realização da mesma. Nossas vivências e conhecimentos já adquiridos nos permitem realizar previsões, ou seja, um processo de formulação e verificação de hipóteses sobre o texto que será lido. As previsões são estabelecidas antes da leitura do texto, e após a leitura e compreensão deste, os alunos poderão verificar se suas hipóteses a respeito do texto estavam corretas ou não.

Segundo Solé (1998),

Para estabelecer previsões, nos baseamos nos aspectos do texto que já mencionamos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc. e, naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto. (SOLÉ, 1998, p. 107).

Deste modo, a partir das previsões feitas pode-se também formular perguntas, que após a leitura podem ser respondidas. Percebemos que todas as estratégias propostas para serem utilizadas no momento do antes da leitura estão relacionadas entre si, assim as perguntas a respeito do texto que será lido se constituem como uma das últimas estratégias propostas para serem desenvolvidas neste momento.

A formulação de perguntas pode ser feita tanto pelo professor quanto pelos alunos, cabendo ao professor inferir, a partir das perguntas realizadas pelos alunos, levando – os a refletirem sobre as suas perguntas em relação ao texto que será lido. A formulação de perguntas sobre o texto que ainda não foi lido, possibilita maior compreensão. Como ressalta Solé (1998),

As estratégias revisadas – motivar as crianças, oferecendo-lhes objetivos de leitura, atualizar seu conhecimento prévio, ajudá-las a formular previsões, incentivar suas perguntas – encontram-se estreitamente relacionadas, fazendo com que uma geralmente leve à outra. De fato, o natural é que, quando se apresenta um texto e se tem a intenção de fazer um trabalho prévio sobre ele, elas apareçam mescladas, sem que as vezes tenhamos muita certeza de estar formulando perguntas ou previsões. (SOLÉ, 1998, p. 113).

Girotto e Souza (2010) também dedicam especial atenção à ativação de estratégias anteriores à leitura do texto. Ao discutirem sobre tais estratégias, propõem o uso de oficinas de leitura, em que o professor irá planejar o ensino de uma estratégia em um momento específico da aula. Nas oficinas de leitura, inicialmente o professor fará uma aula introdutória de cinco a dez minutos, em que ele apresentará qual a estratégia de leitura será trabalhada na aula. Em seguida, o momento da prática guiada, e da leitura independente, demandará de 35 a 50 minutos. A leitura guiada se configura como uma orientação dada a pequenos grupos, nesse momento, professor e alunos, praticam a estratégia juntos, em uma leitura partilhada, refletindo e construindo significados através da discussão do texto. Na leitura independente, os alunos tentam trabalhar sozinhos, lendo individualmente e silenciosamente o texto. Após a finalização da leitura independente, acontece a avaliação, momento em que se discute sobre a oficina de leitura, da continuidade ou não desta, das expectativas atendidas, dos objetivos alcançados.

Durante as oficinas, todas as estratégias de leitura podem ser desenvolvidas, em momentos distintos, entre as estratégias apresentadas pelas autoras estão: fazer conexões, inferências, visualizações, questionamentos, sumarizações, síntese e ativar o conhecimento prévio que engloba mais quatro estratégias: previsão, interlocução, questionamento e indagação.

Concluimos que as estratégias que podem ser utilizadas antes da leitura têm a finalidade de motivar os alunos para a leitura, transformando-os em um leitor ativo, alguém que compreenda o que lê, sabe por que está lendo, estabelecendo uma relação entre seus conhecimentos, experiências, expectativas e questionamentos.

1.2.2. Durante a Leitura

As estratégias utilizadas no momento antes da leitura suscitam a compreensão do texto, ao permitirem que o leitor se situe diante da leitura, assumindo um papel ativo na leitura. Porém, a maior parcela da atividade de compreensão, e de esforço do leitor, acontece no momento denominado durante a leitura.

A leitura é um momento de transmissão e verificação de previsões que levam a compreensão do texto. Essa compreensão envolve a possibilidade de elaborar um resumo, ou seja, sintetizar as ideias principais do texto. Para isso o leitor deve ser capaz de conseguir distinguir entre o que é essencial e central no texto e o que é secundário.

Como ressalta Solé (1998) para que o leitor se torne ativo e compreenda o que leu, este deve fazer previsões com relação ao texto, “essas previsões, antecipações devem ser compatíveis com o texto, ou ser substituídas por outras. Quando estas são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece”. (SOLÉ, 1998, p. 116).

Nesse sentido, o ato de ler deve proporcionar ao leitor a compreensão dos diversos textos existentes, configurando-se como um ato interno, mas que deve ser ensinado. Cabendo ao professor, tornar-se o mediador desse processo, ensinando aos alunos a fazerem uso das estratégias.

Os alunos devem vivenciar a prática de ver o professor utilizando-se das estratégias durante o processo de leitura, e assim terão uma situação significativa de leitura. Após os alunos vivenciarem a experiência de ver a utilização das estratégias de leitura pelo professor, eles devem ser ensinados a utilizá-las, para que o uso das estratégias possa auxiliá-los no processo de compreensão do texto.

A autora Solé (1998) ao discutir sobre as estratégias de leitura que devem ser utilizadas durante a leitura, afirma ser importante a utilização de dois momentos: a leitura compartilhada e a leitura independente.

A leitura compartilhada engloba as seguintes estratégias: previsões sobre o texto que será lido; perguntas sobre o texto após ser lido; esclarecimento de dúvidas sobre o texto e por último resumir as ideias centrais do texto.

Sobre a leitura compartilhada, e as estratégias de leitura utilizadas neste momento Solé (1998) afirma,

Nas tarefas de leitura compartilhada, resumir – talvez fosse mais adequado falar aqui de recapitulação – significa expor sucintamente o que foi lido. Esclarecer dúvidas refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Com o autoquestionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão. A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 119).

Nesse sentido, percebemos que o professor e os alunos trabalham em parceria, cabendo ao professor, como mediador, realizar as intervenções necessárias durante o processo de uso das estratégias no momento durante a leitura. Todo o processo de durante a leitura deve ser pautado inicialmente nas estratégias prévias, que foram trabalhadas no momento anterior à leitura.

Assim, como no momento que antecede à leitura, em que as estratégias são flexíveis, no momento durante a leitura é recomendável que as estratégias sejam adaptadas às diversas

situações, alunos e aos objetivos propostos. O objetivo das tarefas compartilhadas é ensinar aos alunos a compreender e a controlar a sua compreensão. Desse modo, “as atividades de leitura compartilhada, devem permitir a transferência da responsabilidade e o controle da tarefa de leitura das mãos do professor, para as mãos do aluno.” (SOLÉ, 1998, p. 120)

Dessa forma, os alunos aprenderão a ter uma postura de leitor ativo e responsável, que contribuirá para que esse aluno consiga fazer uso da leitura independente, que se configura como o momento em que o aluno utiliza-se das estratégias que está aprendendo, impõe seu ritmo e os objetivos pretendidos, se tornando um momento de avaliação para aplicação das estratégias trabalhadas. Esse momento de leitura independente deve ser incentivado na escola, pois, como afirma Solé (1998),

Além de propiciar a leitura independente pelo prazer de ler, a escola pode se propor o objetivo de promover o uso de determinadas estratégias em tarefas de leitura individual. Neste caso, pode-se proporcionar ao aluno materiais preparados para que ele pratique por sua própria conta algumas estratégias que podem ter sido objeto das tarefas de leitura compartilhada, com toda a classe, ou em pequenos grupos ou duplas. (SOLÉ, 1998, p. 121).

Nesse sentido, o momento da leitura independente é muito rico por possibilitar ao aluno colocar em prática as estratégias de leitura que já domina, além de contar com o auxílio do professor, que irá mediar todo o processo.

1.2.3. Depois da Leitura

O momento depois da Leitura de acordo com Solé (1998) envolve o uso de três estratégias fundamentais: a identificação da ideia central do texto, a elaboração de um resumo e a formulação de perguntas e respostas a partir do texto lido.

Podemos caracterizar que a ideia central do texto traz para o leitor a informação sobre o enunciado mais importante, em que o autor utilizou para explicar o tema, o qual pode vir explícito ou não no texto. O tema distingue-se de ideia central, pois informa sobre o que trata o texto e expressa-se através de uma palavra ou uma frase.

Solé (1998) ao discutir sobre a estratégia de identificação da ideia central, considera útil definir relevância textual e relevância contextual:

Na relevância textual o autor refere-se à importância atribuída aos conteúdos de um texto em função de sua estrutura e dos sinais utilizados pelo autor para marcar o que ele considerou mais importante – tema; comentários; sinais semânticos; palavras e frases temáticas; repetições, síntese; recapitulações e introduções, sinais léxicos; sinais sintáticos; ordem das palavras ou frases, sinais gráficos. E a relevância contextual, por outro lado, designa a importância que o leitor atribui a determinados trechos ou ideias contidas em um texto, em função de sua atenção, interesse, conhecimentos e desejos. É o que o leitor considera importante durante a leitura e

pode coincidir ou não com o que o autor considerou fundamental. (SOLÉ, 1998, p. 136).

Nesse sentido, ao discutirmos sobre a identificação da ideia principal, devemos considerar o leitor como ativo e responsável pelas identificações diversas de ideias centrais que poderão surgir devido ao fato que existem diferentes tipos de leitores, e estes podem identificar ideias diferentes em um mesmo texto, pois, o reconhecimento da ideia central de um texto, se dá por meio de três combinações: os objetivos de leitura do leitor, os conhecimentos prévios que o leitor possui e a informação que o autor pretendeu transmitir.

Outra estratégia apontada por Solé (1998), que deve ser desenvolvida com os alunos neste momento, é a elaboração do resumo, que está relacionado à identificação do tema e as ideias principais que são apresentadas no texto. Assim, o resumo exige que o leitor estabeleça uma relação entre a temática e as ideias centrais do texto a partir, dos conhecimentos prévios que possui e dos objetivos pretendidos com a leitura.

Assim, como Solé (1998) ressalta, “é importante prestar atenção ao fato de que lemos e elaboramos um resumo de acordo com nossos esquemas de conhecimento e com o que nos deixam e nos fazem interpretar do texto”. (SOLÉ, 1998, p. 146).

Para Giroto e Souza (2010) resumir permite aos alunos darem sentido para as informações importantes do cotidiano em que vivem, e quando os alunos conseguem resumir a informação do texto, eles estão conseguindo selecionar o que consideram mais importante e reescrevem com suas próprias palavras, dando novos significados ao texto lido.

A última estratégia apresentada por Solé (1998) para ser utilizada no momento depois da leitura, refere-se à formulação de perguntas e respostas, que se constitui em uma estratégia fundamental para uma leitura ativa, pois, o leitor que consegue formular perguntas pertinentes sobre o texto, está mais apto a conseguir controlar o seu processo de leitura.

De acordo com Solé (1998) a estratégia de formulação de perguntas e respostas:

[...] é muito utilizada nas classes, de forma oral ou escrita, depois da leitura de um texto, e geralmente também aparece nos guias didáticos e nos materiais de trabalho dos alunos. Embora apareça como uma atividade de ensino, geralmente é usada apenas para avaliar, para checar o que os alunos compreenderam ou recordam de um determinado texto. (SOLÉ, 1998, p. 155).

Nesse sentido, ao ser utilizado apenas como um método de avaliação a formulação de perguntas e respostas perde o seu sentido formativo, e não contribuirá para o aumento da competência e da autonomia do leitor em relação a leitura, pois, o que se espera de todo leitor competente, é que este compreenda o que leu, aprenda a identificar os elementos implícitos no texto, estabeleça relações entre o texto, entre o que está lendo e outros textos já lidos, atribuindo sentido à leitura que está realizando.

O que se vem percebendo atualmente é que o ensino de leitura se insere em um contexto de intenso debate, devido às mudanças sociais e ao rápido avanço das tecnologias, em que se delineiam novas definições e novas questões, suscitadas por diversos campos das ciências. O que se pode perceber é que, de modo geral, a leitura ainda não alcançou um espaço central e interdisciplinar no currículo escolar. Dessa forma, o ensino da leitura coloca-se como assunto importante para pesquisadores de diversas áreas, pois implica em discutir o próprio desenvolvimento humano e colocar em questionamento as melhores práticas para impulsioná-lo.

No próximo tópico propusemo-nos a discutir sobre as pesquisas que têm sido realizadas nos últimos cinco anos envolvendo as seguintes temáticas: ensino de leitura, estratégias de leitura e professor mediador.

1.3. O que dizem as pesquisas sobre as Estratégias de Leitura, o Ensino de Leitura e o Professor Mediador no Banco de Dados da CAPES

Com o intuito de conhecer o que vem sendo pesquisado dentro da temática das estratégias de leitura e do ensino de leitura, fez-se necessário, como um dos procedimentos desta pesquisa, realizar um levantamento de teses e dissertações que contemplam a temática a que essa pesquisa se propõe a investigar. A busca foi feita no portal de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, realizando-se um recorte temporal do ano de 2010 a 2014. Inicialmente foi realizada uma busca a partir das palavras-chave agrupadas: **estratégias de leitura, ensino de leitura e professor mediador**. Nenhum registro foi encontrado. Optamos então por realizar uma busca com cada uma das palavras-chave. Assim, com a palavra-chave: **ensino de leitura**, foram encontradas seis dissertações. Depois realizamos uma busca pelas palavras-chave: **estratégias de leitura**, quando foram encontrados quatro registros e, a partir da palavra chave: **professor mediador**, encontramos três registros.

A partir da busca realizada foi feita a leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos encontrados, que são listados no quadro abaixo:

Quadro1- Caracterização de Teses e Dissertações do Banco de Dados da CAPES

NUMERAÇÃO	BUSCA: PALAVRAS- CHAVE	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO DE PUBLICAÇÃO

TEXTO 1	Estratégias de leitura	PERFIS DE LEITORES E DESEMPENHO DE LEITURA	RUBEM MUNIZ BAPTISTA	2012
TEXTO 2	Estratégias de leitura	A LEITURA ATRAVÉS DO CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DO PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA - A COMPREENSÃO EM FOCO	MARCELA COLADELLO FERRO	2012
TEXTO 3	Estratégias de leitura	O EIXO LETRAMENTO NO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRIO FEDERAL: ENSINO MÉDIO	ROSELENE DE FATIMA CONSTANTINO	2011
TEXTO 4	Estratégias de leitura	PRÁTICAS DE ENSINO DE COMPREENSÃO DE LEITURA E CONHECIMENTOS DE ALUNOS DO ÚLTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I	CYNTHIA CYBELLE RODRIGUES FERNANDES	2011
TEXTO 5	Ensino de leitura	REPRESENTAÇÕES DO AGIR DOCENTE EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	ALCIONE DA SILVA SANTOS	2011
TEXTO 6	Ensino de leitura	POR UMA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: BAKHTIN, PAULO FREIRE E A FORMAÇÃO DE LEITORES AUTORAIS	DIOGO BASEI GARCIA	2012
TEXTO 7	Ensino de leitura	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA NA EJA: UMA EXPERIÊNCIA COM PROFESSORES DE 4º CICLO	ALLAN DE ANDRADE LINHARES	2012
TEXTO 8	Ensino de leitura	O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA COM OS CONTOS DE FADA: A INTER-RELAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES SOCIOCULTURAL E	CAROLINE COSTA PEREIRA	2011

		LINGÜÍSTICA DO GÊNERO.		
TEXTO 9	Ensino de leitura	LETRAMENTO CIENTÍFICO CRÍTICO E GÊNERO NOTÍCIA DE PC: ANÁLISE DE ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LEITURA EM LÍNGUA INGLESA	THAIANE DA SILVA SOCOLOSKI	2011
TEXTO 10	Ensino de leitura	ENSINO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS: ANÁLISE DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS MEDIADO PELA LIBRAS	SUELEN SANTOS MONTEIRO	2012
TEXTO 11	Professor mediador	UM OLHAR SOCIOEDUCATIVO: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR	ADENILDO DE LIMA	2012
TEXTO 12	Professor mediador	VIOLÊNCIA E INDISCIPLINA NA ESCOLA, LEGISLAÇÃO E SOLUÇÃO DE CONFLITOS: UM ESTUDO DE CASO CENTRADO NO PROFESSOR MEDIADOR ESCOLAR E COMUNITÁRIO	CARLOS ALBERTO FERREIRA DE SOUZA	2012
TEXTO 13	Professor mediador	PROFESSOR MEDIADOR UTILIZANDO AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROLINGÜÍSTICA EM SALA DE AULA	JAIR SERGIO DOS PASSOS	2011

Fonte: Organizado pela autora, 2014.

Após a leitura dos resumos dos 13 trabalhos encontrados, foram selecionados seis trabalhos que tinham interfaces com a presente pesquisa e realizada a leitura completa da dissertação. Os outros sete, por se tratarem de uma temática distante da que esta pesquisa contempla não foram lidos integralmente, já que versavam as seguintes temáticas: 1. Sobre as

representações do agir docente que são observáveis nos textos/discursos da Instância Oficial e dos professores cursistas. 2. O papel da linguagem em constituir as atividades sociais (popularização do conhecimento científico), os papéis e as relações interpessoais (pesquisador, pesquisador-colega, governo, público não especialista, jornalista) no gênero notícia de popularização da ciência (PC). 3. Em analisar as contribuições do uso de recursos pedagógicos e a práticas docentes da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) na formação de leitores com deficiência auditiva/surdez. 4. Observar o percurso dos estudantes, comparando as atividades iniciais e as atividades finais da sequência didática, para isso foi realizada uma sequência didática montada pelo pesquisador / professor, ancorada no ensino de leitura e no trabalho com textos, e aplicada em suas aulas do 7º ano na disciplina de História. 5. Buscou-se nesta pesquisa que problematiza o acompanhamento das medidas socioeducativas em meio aberto, para alunos em conflito com a lei, o foco que foi considerado nessa situação é a condição deste estudante que se encontra em igualdade com os demais, mas que, no entanto, por tratar-se de alguém que cumpre uma medida implicada pelo imperativo da escolarização, necessita de atenção pedagógica não apenas voltada para o acesso do ensino regular, mas acrescida de outras garantias que lhe possibilite transitar com isonomia no ambiente escolar e em seu entorno. 6. O objetivo deste trabalho foi investigar a existência de modelos de resolução de conflitos, principalmente envolvendo o Professor Mediador Escolar e Comunitário numa escola da rede pública do interior de São Paulo. As mais diversas tentativas de enfrentamento das questões referentes à violência e indisciplina dentro das escolas e a possibilidade de existir ou não, práticas e ações restaurativas, políticas públicas e legislação sobre o assunto. 7. Neste estudo objetivou-se a compreensão dos aspectos necessários na formação do professor mediador do ensino superior para o seu real sucesso em sala de aula, tanto na relação do professor com o aluno como na concepção da aprendizagem significativa com resultados efetivos. Partindo-se de abordagens com relevância das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com a neurolinguística, mais especificamente a Programação Neurolinguística (PNL) na ação docente em sala de aula.

No que se refere à leitura dos seis trabalhos com interface com a atual pesquisa, percebemos que a dissertação: *Perfis de leitores e desempenho de leitura* teve como principal objetivo traçar uma discussão teórica sobre as práticas de leitura de adolescentes com idade entre 11 e 14 anos do Ensino Fundamental de escolas públicas no Município de São Gonçalo e Maricá. Foram realizadas observações e análises dos níveis de leitura e compreensão de leitura dos alunos. Como resultado observou-se que os alunos que se saem melhor na compreensão de texto, são aqueles que leem as matérias escolares. E, os alunos que estão

ligados às atividades de ler por prazer não tiveram impacto positivo na compreensão de texto. Os resultados são discutidos à luz do papel que a leitura exerce na nossa cultura e no sistema educacional.

A pesquisa intitulada *A leitura através do currículo: uma análise do PCN de Língua Portuguesa – a compreensão em foco* foi realizada a partir de uma análise do PCN –LP do primeiro e segundo ciclos (1ª à 4ª série do Ensino Fundamental), no que diz respeito à concepção de leitura, tendo como ponto de vista a abordagem das estratégias de compreensão leitora. O objetivo da pesquisa foi examinar cada uma das partes dos PCNs que definem valores e funções para o ensino da leitura. Buscou-se analisar informações e questões que discutem sobre o ensino de leitura nos quatro primeiros anos do ensino. Neste caso foi feita uma análise documental sobre os aspectos: o que e como ensinar (conteúdo/metodologia), a qual revelou que, embora a concepção de leitura que fundamenta o PCN esteja assentada sobre o princípio que ler e compreender, o tratamento didático do ensino de leitura não oferece suporte necessário para que ocorra esse ensino voltado para a compreensão.

A autora considera que as estratégias de compreensão leitora constituem-se em uma alternativa que possibilita um processo ativo de construção de significados. Entretanto para a autora da pesquisa o PCN de LP não dá subsídios ao professor para que ele desenvolva atividades voltadas para compreensão. Assim, ela finaliza explicando que o ensino de leitura é uma área a ser explorada, e que a escola deve proporcionar aos alunos uma experiência rica em leitura, na qual, cada criança possa tornar-se realmente leitora. Na leitura do texto, percebeu-se uma interface com esta pesquisa, no sentido de compreender a importância das estratégias no ensino de leitura, o trabalho proporcionou subsídios para entender a prática do professor que muitas vezes carece de um maior entendimento, o que inclusive o PCN não traz claro em seu texto.

A pesquisa realizada por Roselene de Fatima Constantino teve como objetivo investigar a aplicabilidade do eixo Letramento do Currículo de Educação Básica do Distrito Federal no ano de 2008 pela Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Foi realizada uma investigação do currículo utilizado pela SEDF e do conceito de letramento, para se verificar quais as perspectivas educacionais esse conceito poderia criar para o professor na sala de aula. Assim, foram analisadas aulas dos professores em diferentes escolas de ensino médio, foram realizadas também entrevistas com dois professores e uma conversa com professores, diretores e coordenadores em que fazem uma análise de sua prática pedagógica. Por último, foi feita uma entrevista com o vice-diretor e a ex-diretora da Divisão de Ensino Médio (DEM) da SEDF. Tais procedimentos levaram a pesquisadora a ter uma

visão parcial da realidade da prática da sala de aula e dos vários recursos pedagógicos utilizados pelos professores e pelos profissionais da parte técnico-pedagógica da SEDF. Foi possível, segundo ela, perceber que o eixo Letramento não tem sido plenamente compreendido pelos professores, pois muitos dos documentos que foram analisados são bem elaborados, porém são desconhecidos pelos professores. Assim, a aplicabilidade do conceito de letramento tem ficado a desejar, devido à falta de infraestrutura e desmotivação dos alunos. Este trabalho apesar de discutir sobre as práticas dos professores, não contempla uma discussão sobre os usos das estratégias.

No texto *Práticas de ensino de compreensão de leitura e conhecimento de alunos do último ano do ensino fundamental I* a pesquisadora se propôs a analisar práticas de ensino de compreensão de leitura e sua possível relação com o desenvolvimento de habilidades de compreensão de leitura nos alunos. A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas do último ano do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Recife. Foi realizado um estudo de caso coletivo em contextos diferentes (Turma 1 e Turma 2), e foram realizadas observações (12 dias letivos em cada turma), além da aplicação de atividades diagnósticas de leitura, no início e no final do ano escolar, nas quais foram utilizados os 15 itens de avaliação de compreensão de leitura que integram a Prova Brasil. A análise dos dados demonstrou que as práticas das duas professoras eram bastante distintas, de modo que na turma 1 foi encontrado um ensino mais planejado, que atendia melhor a uma diversidade de gêneros textuais e modalidades de leitura, já o trabalho desenvolvido na turma 2, se distanciava da sistematização do ensino de leitura defendida por vários estudiosos da área, como Brandão (2006), Marcuschi (2008) e Spinillo (2008).

A análise dos desempenhos dos alunos indicou que os que estudavam na turma 1 começavam o ano com habilidades de compreensão leitora significativamente superior aos seus colegas da turma 2 e que tais diferenças se mantiveram ao final do ano. As crianças das duas turmas, por outro lado, não alcançaram avanço significativo ao final do ano letivo. A autora atribui esses resultados a diversos fatores, dentre eles: o histórico de aprendizado dos alunos e a oscilação dos níveis de complexidade dos itens da Prova Brasil. A autora questiona quanto à ausência de metas claras – quanto ao desempenho em compreensão de leitura- para o conjunto de alunos que frequentam nossas redes públicas. Também coloca como necessidade uma análise rigorosa do nível de complexidade dos itens que, a cada edição da Prova Brasil, avaliam as mesmas habilidades de leitura.

No texto 7 o autor Allan de Andrade Linhares, entendendo a leitura como um processo em que o leitor interage com o texto e a ele atribui sentidos, desenvolveu um estudo com o

objetivo de investigar as concepções de leitura e práticas empregadas pelas professoras de 4º ciclo de EJA nesse processo de ensino. Foi realizada observação participante das aulas de quatro professoras, as quais foram gravadas em áudio e também foram realizadas entrevistas. Os resultados do estudo evidenciaram que, ao desenvolver o ensino de leitura no cotidiano de orientações leitoras, as professoras priorizaram, no que dizem e no que fazem, concepções de leitura que pouco possibilitam ao leitor construir sentidos. Foi observado que o ensino de estratégias claras para o processo de leitura não foi privilegiado e o que predominava era a interpretação do professor.

Quanto ao material didático usado para ensinar leitura, as professoras ofereceram poucas oportunidades aos alunos, por meio das atividades selecionadas e da condução delas, para compreender os gêneros textuais em questão, além de optarem, no que se refere à compreensão textual, por questões de localização ou por construírem respostas para eles. Assim, com esse estudo, percebeu-se que o ensino de leitura desenvolvido nas turmas pesquisadas pouco oferece aos alunos de EJA meios para atuar, significativamente, como um leitor social, mesmo que as professoras tenham tentado uma aproximação com o texto e com a leitura. Na leitura do mencionado trabalho foi possível perceber que este aproximava-se bastante da temática desta pesquisa, pois o autor busca analisar as concepções de leitura e as práticas dos professores, porém a pesquisa foi realizada com os alunos do EJA enquanto a atual pesquisa volta-se para os anos iniciais.

O texto 8 *O ensino de leitura em língua estrangeira com os Contos de fada: a inter-relação entre as dimensões sociocultural e linguística do gênero* trata sobre uma investigação do uso do gênero Conto de fadas no ensino de leitura em língua inglesa no contexto da escola pública. Para o desenvolvimento da pesquisa elaborou-se uma sequência didática, que foi aplicada numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental numa escola da rede pública estadual de Minas Gerais. Os resultados da pesquisa apontaram a relevância de se explorar adequadamente a dimensão sociocultural do gênero para o desenvolvimento da compreensão leitora, mas sem negligenciar o aspecto linguístico-textual, o que se revelou como um grande desafio a ser enfrentado na prática pedagógica. Este trabalho apesar de tratar sobre a questão da leitura do texto trabalha na perspectiva do ensino como segunda língua, o que o distancia da presente pesquisa.

A partir da leitura desses trabalhos foi possível perceber que embora todos possuíssem interface com a presente pesquisa o que mais se aproximou foi o trabalho “Concepções e práticas de leitura na EJA: uma experiência com professores de 4º ciclo”, mesmo que este se caracterize como uma pesquisa realizada em uma turma de EJA o autor buscou investigar as

concepções de leitura e práticas empregadas pelas professoras de 4º ciclo de EJA no processo de ensino. Deste modo, percebemos que os autores discutem sobre as estratégias de leitura, mas nenhum deles focou em analisar as estratégias que o professor utiliza na sua prática docente nos anos iniciais. Por isso, apesar da semelhança entre as pesquisas, consideramos relevante e pertinente investigar as estratégias de leitura utilizadas no ensino de leitura por professores do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de educação do município de Corumbáiba.

Além da discussão sobre o ensino de leitura, as estratégias de leitura e as pesquisas que têm sido realizadas nesta área, sentimos a necessidade de realizar uma discussão e reflexão sobre PNAIC (O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e a Avaliação da Prova Brasil, dois Programas Federais, os quais observamos que interferem diretamente na prática docente. É o que trataremos no item que segue abaixo.

1.4. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Prova Brasil: Reflexos no ensino de leitura

Como o objetivo do trabalho é discutir o ensino de leitura, buscando compreender quais as estratégias de leitura são utilizadas neste ensino, no 3º e 5º ano do Ensino Fundamental I, percebemos durante a construção dos dados da pesquisa, a necessidade de problematizar as orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa–PNAIC, visto ser este um programa desenvolvido no 1º, 2º e 3º ano dos Anos Iniciais e a Prova Brasil, uma avaliação diagnóstica realizada nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I.

O PNAIC é um programa instituído pelo Governo Federal, em parceria com os Estados e Municípios. Seu objetivo é que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental I.

O documento do MEC sobre o Pacto ressalta:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2009).

O PNAIC estabelece que quatro princípios devem ser considerados durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, que são: o ensino sistemático e problematizado, em que o ensino de leitura e a produção de textos devem ocorrer desde o início da Educação

básica e o trabalho com a diversidade de gêneros que circulam socialmente. O trabalho pedagógico deve também proporcionar às crianças o conhecimento de diferentes áreas e de temas diversos.

As ações do PNAIC, além de ter como meta contribuir para a alfabetização e o letramento de todas as crianças em língua portuguesa e em matemática até o 3º ano do Ensino Fundamental I, têm como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Para isso, os professores alfabetizadores realizam um curso presencial de dois anos com uma carga horária de 120 horas. Este curso é realizado com base no Programa do Pró-Letramento, e é orientado por um professor da rede que, antes de aplicar o curso para os demais professores alfabetizadores, realiza um curso de formação de 200 horas, ministrado pelas Universidades Públicas. É importante salientar que todos os envolvidos no Programa recebem o auxílio financeiro de uma bolsa: os professores alfabetizadores recebem uma bolsa no valor de R\$200,00 e os demais recebem valores distintos, dependendo da função que desempenham dentro do Programa.

No decorrer da Formação Continuada que estes professores alfabetizadores recebem, são disponibilizados diversos materiais didáticos e pedagógicos, como: livros didáticos (entregues pelo PNLD) e manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

Nesse sentido, o documento afirma:

[...]a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (BRASIL, 2009).

Percebemos que o Programa buscar levar os professores alfabetizadores a realizarem uma reflexão sobre a sua prática docente, e para isso oferecem uma formação continuada que irá lhes proporcionar novos conhecimentos, além de oferecer a estes profissionais, materiais didáticos e pedagógicos diversos, que possibilitarão um melhor desenvolvimento de sua prática, pois muitas instituições escolares, não dão subsídios para que o professor realize um bom trabalho, que contribua para a formação do aluno.

O Programa também realiza avaliações que culminam em um processo de premiação e reconhecimento aos professores, escolas e redes de ensino que mais avançarem na alfabetização de suas crianças conforme apontado pelos resultados das avaliações. Assim, fica a cargo do professor toda a responsabilidade do ensino, caso a Instituição Escolar não alcance uma boa nota na avaliação, apenas o professor é culpabilizado, não considerando os vários fatores que existem nas instituições escolares que acabam por interferir na prática docente.

A proposta do PNAIC ao propor o processo de avaliação, conforme colocado pelo documento do MEC que traz as orientações relativas ao Pacto, visa verificar o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo e com isso possibilitar às redes, implementação de medidas e políticas corretivas. São realizadas também avaliações processuais pelo professor que são discutidas no curso de formação, a Provinha Brasil, realizada no início e no final do 2º ano, e por último a avaliação pelo INEP, no 3º ano, o qual encerra o ciclo de alfabetização. No entanto este processo, conforme inferimos nos dados coletados durante a pesquisa, acabou por virar um processo de competição entre as Instituições Escolares e de culpabilização do professor pela sua “prática ruim” como docente. Desse modo, o professor se vê pressionado por coordenadores, gestores, Secretários de Educação, entre outros, para que seus alunos consigam alcançar o índice desejável para que a escola obtenha uma boa classificação.

A construção dos dados levou-nos à necessidade de discutir, além do PNAIC, o Programa de Avaliação da Prova Brasil, realizado no 5º ano do Ensino Fundamental I, pois, assim como no processo de avaliação do Pacto, percebemos que a Avaliação da Prova Brasil interferem na prática docente.

A Prova Brasil, que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) faz parte das avaliações diagnósticas desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Em 2005 o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, que tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino do sistema educacional brasileiro, a partir, de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

As avaliações são realizadas no 5º ano do Ensino Fundamental I e no 9º ano do Ensino Fundamental II, são questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática voltadas para a resolução de problemas. Além das avaliações, os alunos também respondem ao questionário socioeconômico, fornecendo informações sobre fatores do seu contexto social que podem estar associados ao desempenho deste na avaliação. Os professores das turmas e

os diretores das escolas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, sobre perfil profissional e as condições de trabalho.

A Prova Brasil é elaborada a partir de matrizes de referência, que têm como orientação os PCN e uma consulta nacional dos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. A matriz de referência que norteia as provas de Língua Portuguesa da Prova Brasil está estruturada com o foco na leitura, e requer a competência de conhecimentos em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

Como ressalta o documento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2005),

A realização de uma avaliação de sistema com amplitude nacional, para ser efetiva, exige a construção de uma matriz de referência que dê transparência e legitimidade ao processo de avaliação, informando aos interessados o que será avaliado. As matrizes descrevem o objeto da avaliação, são um referencial curricular mínimo a avaliar em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Torna-se necessário ressaltar que as matrizes não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que possa ser aferido por meio do tipo de instrumento de medida utilizado no Saeb e na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, seja representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. (IBGE - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, 2005).

Assim, a matriz de referência encontra-se subdividida em tópicos ou temas, denominados descritores. Cada descritor tem uma conexão entre conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos que irão responder a certas competências e habilidades. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens das avaliações das diferentes disciplinas.

Percebemos que o processo avaliativo possui inúmeros benefícios para a prática do professor, como, proporcionar subsídios para levar o professor a refletir sobre sua prática docente, no entanto, a Prova Brasil, por se tratar de uma avaliação diagnóstica, acaba por gerar um ranqueamento entre as escolas, uma vez que o resultado é divulgado, o que acaba por gerar no professor desconforto e angústia em relação à responsabilidade que é colocada sobre ele, para que os alunos consigam obter uma nota desejável.

Nesse sentido, os professores acabam por terem uma prática engessada, fundamentando e planejando suas aulas somente a partir dos descritores, realizando atividades de treinamento com os alunos, para que eles consigam um bom desempenho na avaliação.

CAPITULO II: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

De acordo com André (1999) no final do século XIX, surgiu a abordagem qualitativa de pesquisa devido à necessidade dos cientistas sociais da época que queriam um modelo que se adequasse aos estudos no campo social e humano. Até então, as pesquisas pautavam-se na perspectiva positivista, cujo método era aplicado nos estudos das ciências físicas e naturais, porém, na área das humanas e do social esse método era insuficiente e ineficiente, pois as pesquisas no campo social e humana são complexas e dinâmicas.

Para Weber (1980 apud ANDRE, 1999, p. 17) “o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações”.

Nesse sentido, caracterizamos a pesquisa qualitativa como sendo aquela que se pauta na interpretação e na descoberta, concebendo que fatos e valores estão interligados. Esta abordagem baseia-se em uma visão holística, ou seja, aquela que considera o todo levando em consideração as partes e suas inter-relações.

Como o objetivo desta pesquisa é investigar e discutir as estratégias de leitura utilizadas no ensino de leitura por professores, do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de educação de Corumbá - GO buscamos pautar-nos em uma abordagem qualitativa do tipo etnográfica, que, para André (1999) constitui-se como:

[...] um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos; (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (ANDRÉ, 1999, p. 27).

Deste modo, a abordagem do tipo etnográfica possibilitará uma reflexão sobre as estratégias de leitura que os professores utilizam para desenvolver o trabalho pedagógico com a leitura, permitindo-nos analisar as concepções e práticas que dão suporte ao fazer pedagógico dessas professoras com relação ao ensino de leitura e perceber quais as estratégias de leitura são utilizadas no processo de ensino de leitura.

Assim, a etnografia voltada para as pesquisas no campo educacional tem como objeto de estudo os processos educativos, partindo da observação, entrevista e análise dos dados.

Concebemos que a pesquisa de tipo etnográfico tem inúmeras características como: a preocupação com o processo e não com os resultados finais; a ênfase nos significados que as pessoas participantes da pesquisa têm em relação com as suas experiências e visão de mundo;

o trabalho em campo, realizando observações e, por último, a descrição dos dados. Segundo André (1999) a pesquisa do tipo etnográfica,

[...] busca formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (ANDRÉ, 1999, p. 42).

Desde modo, podemos perceber o quão rico torna-se a pesquisa pautada em uma abordagem qualitativa de tipo etnográfico, pois o pesquisador estará estabelecendo um contato direto com a situação pesquisada, percebendo os processos e as relações que são estabelecidas diariamente no ambiente pesquisado.

A pesquisa de cunho etnográfico realizada no cotidiano escolar faz-se importante, pois permite ao pesquisador compreender os processos de socialização, a rotina e as interações que se dão no ambiente escolar.

No entanto, como vivemos em uma sociedade contraditória, ao realizar o estudo em campo no cotidiano escolar, essas contradições apareceram, além das estruturas de poder existente, formas de dominação e o modo como é organizado o trabalho na instituição escolar.

Para se realizar um estudo do cotidiano escolar, temos que compreender as três dimensões presentes neste campo: a dimensão institucional, a dimensão pedagógica e a sociopolítica/cultural.

André (1999) descreve essas três dimensões como sendo,

- A dimensão institucional ou organizacional envolve os aspectos referentes ao contexto da prática escolar: formas de organização do trabalho pedagógica, estruturadas de poder e decisão, níveis de participação dos seus agentes, disponibilidade de recursos humanos e materiais, enfim toda a rede de relações que se forma e transformar no acontecer diário.
- A dimensão pedagógica ou instrucional abrange as situações de ensino nas quais se dá o encontro professor-aluno-conhecimento.
- Dimensão fundamental no estudo das questões do cotidiano da escola é a sociopolítica/cultural, que se refere ao contexto sociopolítico e cultural mais amplo, ou seja, aos determinantes macroestruturais da prática educativa. (ANDRÉ, 1999, p. 44).

Assim, ao realizarmos uma pesquisa no cotidiano escolar devemos compreendê-la nestas três dimensões, pois elas nos permitem conhecer os processos de dominação e resistência, a cadeia de poderes estabelecida, possibilitando assim uma compreensão das relações sociais existentes no cotidiano escolar, percebendo as pressões e ordens existentes no âmbito da política que implementa suas políticas públicas de cima para baixo, interferindo na dinâmica e gerando conflitos no ambiente escolar.

Na realização deste estudo, pautaremos-nos na pesquisa qualitativa a qual supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente que está sendo pesquisado. Como afirma Lüdke e André (1986, p. 11) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento.” Como instrumentos de coleta de dados faremos uso de observações na sala de aula e entrevistas com as professoras participantes.

2.1. Observação Participante

De acordo com Tura (2003) as pesquisas nas instituições escolares a partir do século passado estiveram fortemente marcadas pela busca de respostas para explicar sobre os mecanismos de exclusão e o fracasso escolar presentes nos sistemas de ensino, desfavorecendo àqueles alunos que são das camadas sociais mais baixas, configurando-se como um sistema que diz oferecer oportunidades iguais para todos, no entanto, aqueles que pertencem às classes sociais e econômicas desfavorecidas não têm as mesmas oportunidades. Por isso a necessidade de estudar e criar uma teoria que desse conta de responder a essas questões.

Desse modo, faz-se necessário pensar em uma nova metodologia de pesquisa que consiga perceber as interações presentes entre os alunos, professores e a relação entre ensino e aprendizagem, fazendo reacender assim as pesquisas voltadas para um cunho qualitativo.

Um dos procedimentos de coleta de dados presente na abordagem qualitativa é a observação. Tura (2003) concebe observação como sendo a fase inicial e capaz de proporcionar ao ser humano os primeiros contatos com o mundo que o cerca, pois “pelo olhar entramos no mundo e começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam”. (TURA, 2003, p. 184).

Nesse sentido, ao observarmos um determinado objeto de estudo estabelecemos uma relação de poder e de significados que serão compartilhados com a realidade observada. No entanto, devemos manter atentos à objetividade e subjetividade, fazendo-se necessário seguir algumas etapas sequenciais como uma revisão bibliográfica sobre a temática do objeto de estudo, buscar fontes de dados demográficos ou históricos.

Além desses procedimentos investigativos Tura (2003) descreve que não podemos esquecer do caráter reflexivo que a pesquisa qualitativa de cunho social tem, pois, “esquecer

isso é correr o risco de repetir a limitação de certos estudos que terminaram por atar-se à mera descrição e fogem à interpretação e reflexão sobre o observado”. (TURA, 2003, p. 185).

Para não cairmos neste equivoco tenhamos em mente que na abordagem etnográfica, a observação é participante, pois não existe neutralidade. Desse modo, tanto o pesquisador como a situação pesquisada serão afetados um pelo outro, por isso teremos relatórios com fatos parciais ou provisórios, pois a realidade está em constante transformação e o que estará presente em nossas análises não será a realidade observada como um todo, mas sim como uma construção do real a partir das nossas experiências e procedimentos teóricos – metodológicos que lançamos mão na nossa pesquisa.

Tura (2003) classifica as observações em:

[...] observação metódica, sistemática, direta, flutuante in situ, naturalista, participante, não participante, etc. O que se estuda pode ser a totalidade de uma cultura, o significado de determinadas práticas sociais ou um comportamento específico. Com efeito, o objeto de estudo, a orientação teórica – metodológica, as negociações realizadas no campo de pesquisa, a forma de como os dados irão determinar o tipo de observação. (TURA, 2003, p.186).

A observação participante foi, ao longo do tempo, e tornando-se um parâmetro no âmbito da abordagem qualitativa o que tem gerado inúmeros estudos indicando que:

[...] a observação pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua. Envolve também a formulação de hipóteses ou questões, o planejamento, a análise, a descoberta de diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos da realidade investigada e, certamente, a análise do próprio modo segundo o qual o pesquisador olha seu objeto de estudo. (TURA, 2003, p. 187 e 188).

Lüdke e André (1986) concebem que a observação, para configurar-se realmente como um método científico, precisa ser controlada e sistematizada, ou seja, precisa ser planejada, tendo em vista “o quê” e “como” observar, determinando assim qual será o objeto de estudo.

Postic e Ketele (1994 apud TURA, 2003, p. 188) descrevem alguns instrumentos que se fazem presentes no período de observação que são: “sistemas de categorias, inventários ou sistemas de regras, escalas de avaliação, protocolo de análise da interação, relatórios de fluxo do comportamento, procedimentos clínicos (câmeras ou gravadores ocultos) e o próprio pesquisador”.

Na pesquisa qualitativa, o instrumento de observação será o próprio pesquisador. Neste caso, o diário de campo aparece como um auxiliar no processo de observação utilizando o pesquisador como instrumento.

Segundo Tura (2003), o diário de campo,

[...] é um recurso imprescindível, que ele irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, cada vez mais se interessar pelo registro do que foi observado e pelo que vai percebendo de vantagem nesta tarefa, que é especialmente importante, quando é preciso confrontar informações díspares, analisar diferentes posições diante de situações ocorridas ou relembrar uma sequência de fatos. (TURA, 2003, p. 189).

Desde modo, podemos caracterizar a observação como um processo de análise profunda sobre as relações sociais estabelecidas no ambiente pesquisado, para compreender a construção dos significados e identidades presentes que são construídas nos processos de socialização.

Segundo Geertz (1989 apud TURA, 2003) a observação deve caracterizar-se como uma descrição densa do que foi observado,

[...] porque parte do pressuposto de que os acontecimentos do cotidiano se inter-relacionam com estruturas sociais mais amplas e com tradições que foram sendo incorporadas pelo grupo em ritos e costumes, que têm seus genes em situações distintas do momento em que são vividos. (GEERTZ, 1989 apud TURA, 2003, p. 190).

A observação possibilita assim um contato pessoal e direto do pesquisador com o objeto pesquisado, estando mais perto da perspectiva dos sujeitos participantes da pesquisa, percebendo assim sua visão de mundo e os significados que os sujeitos atribuem sobre as ações e a realidade que os cercam. E além da observação, utilizaremos ainda, no processo de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, que será discutida no item seguinte.

2.2. Entrevista Semiestruturada

De acordo com Szymanski (2011) a entrevista enquadra-se na abordagem qualitativa, por tratar-se de um procedimento de coleta de dados permeado pela interação social, o qual possibilita perceber os significados subjetivos dos sujeitos participantes e analisar questões/objetos complexos.

Assim, ao consideramos o caráter de interação social presente nas entrevistas, percebemos que esta jamais se configurará como neutra, pois a relação que será estabelecida entre o entrevistador e o entrevistado pode influenciar nas informações que estarão presentes na entrevista, não se esquecendo das emoções que ocorrem em um processo de diálogo, pois Maturana (1998 apud SZYMANSKI, 2011, p. 11) concebe “o entrelaçamento do linguajar como um emocionar”.

Deste modo, percebemos que a entrevista acontece a partir da interação humana entre o pesquisador que busca algo e o entrevistado que buscará responder e organizar suas respostas para determinada situação.

Szymanski (2011) entende que o processo interativo complexo, “tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre os significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas”. (SZYMANSKI, 2011, p. 14). Percebemos então, que os significados que os sujeitos participantes da pesquisa trazem consigo podem ser percebidos através da interação que está presente durante o processo investigativo com entrevistas.

Lüdke e André (1986) também concebem que nas entrevistas a relação que se cria é de interação, a qual possibilita uma relação entre quem pergunta e quem responde. Assim, nas entrevistas não totalmente estruturadas, que podemos denominar semiestruturadas, por não haver uma imposição de ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto.

Segundo Zago (2003) a entrevista apresenta limites e possibilidades na compreensão da realidade pesquisada, representando um instrumento de ajuda para o pesquisador que optar por desenvolver seu trabalho com entrevistas. No entanto, devemos ter em mente que cada realidade é singular e traz consigo suas próprias particularidades. Por isso, devemos manter atentos aos princípios éticos e não fugirmos da objetividade da pesquisa, tentando garantir uma maior aproximação da realidade que será analisada, mesmo sabendo que nenhum método será capaz de apreender toda a realidade em suas múltiplas dimensões.

Na presente pesquisa, optamos pelo uso da entrevista semiestruturada que se caracteriza como um guia de questões que foram elencadas a partir do objetivo que se pretende alcançar e da temática da pesquisa. Tais questões constituem-se em um eixo orientador, não se fazendo necessário segui-las à risca, pois as entrevistas semiestruturadas têm um caráter de flexibilidade uma vez que o desenvolvimento da entrevista vai adaptando-se ao entrevistado.

2.3. Roteiro de Observação e Entrevista

Foram realizadas cinco observações na sala do 3º e do 5º ano dos Anos Iniciais, elas foram previamente agendadas com as professoras, coordenadoras e diretora da instituição pesquisada, para que o processo de coleta interferisse o mínimo possível na rotina escolar. As observações foram realizadas apenas nas aulas que envolviam o ensino de leitura.

As entrevistas com as professoras aconteceram individualmente, em horários e dias agendados com antecedência. Foi realizada uma entrevista com cada uma das professoras participantes.

Segue abaixo as questões formuladas na entrevista semiestruturada:

- a. Qual a sua área de formação? Possui Especialização? Em qual área?
- b. Há quanto tempo atua como professor?
- c. Como é realizado o planejamento das suas aulas no que se refere ao ensino de leitura? Anual, semestral, bimestral ou semanal? E no que se refere ao ensino de leitura, na sua prática na sala de aula você se baseia em algum autor que estudou durante a sua formação, alguma fundamentação teórica, algum curso de formação que você tenha feito, ou outro material?
- d. Durante as suas aulas de leitura você percebe que os alunos se mostram interessados ou não?
- e. Com que frequência trabalha atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura?
- f. Quais as estratégias você considera mais eficientes para formação do aluno leitor?
- g. E quais estratégias você já utilizou em suas aulas e considera menos eficientes? Por quê?
- h. Nas suas aulas de leitura você trabalha com a diversidade de gêneros textuais?
- i. Na sua escola possui biblioteca? Os alunos podem levar os livros para ler em casa?

2.4. Caracterização do Município

O interesse em realizar a pesquisa no município de Corumbá - Goiás deu-se porque sou natural deste município e por ser uma cidade de pequeno porte que está afastada da capital, por isso despertou-me maior interesse em perceber como é a realidade local.

Corumbá é uma cidade situada no Sudeste de Goiás, o município é banhado pelos rios Corumbá, Paranaíba e Veríssimo. A região foi desbravada por bandeirantes paulistas, no fim do Século XIX. A parte que hoje compreende o município era uma fazenda denominada Arrendidos, pertencente à família do paulista Francisco das Neves e outros. A atual sede era um ponto forçado da passagem de viajantes que, vindos de São Paulo e outros pontos do país, que demandavam à capital de Goiás. Naquela época, em 1884, a sede da fazenda contava com um aglomerado de casas que recebeu o nome de Arraial Novo dos Paulistas. Pertencia ao município de Catalão.

Em 1885, Manoel Francisco das Neves e a família Ferreira de Cubas, também condômina da Fazenda Arrendidos, doaram à Igreja Católica 200 alqueires de terra, sendo a sede do Arraial Novo dos Paulistas. A partir de então, começou a desenvolver o povoado com

a colaboração de afrodescendentes, espanhóis e brasileiros, sendo a maioria composta de criadores de gado e fazendeiros. Pela Lei estadual nº 266, de 12 de julho de 1905, foi o povoado elevado à categoria de vila, com o nome de Vila Xavier de Almeida, sendo instalada em 12 de fevereiro de 1906. Pela lei nº 351, de 20 de julho de 1909, sua denominação foi mudada para Corumbáiba. Em 1911, na divisão administrativa, o município era composto dos distritos de Corumbáiba e de Nova Aurora. Pela lei nº 399, de 28 de maio de 1912, é levado à categoria de cidade. Em divisão administrativa referente ao ano de 1933, o município compõe-se apenas do distrito-sede e no referente a 1936, figura com mais o distrito de Areão. Pelo Decreto-Lei estadual nº 1233, de 31 de outubro de 1938, foi extinto o distrito de Areão. Pelo decreto nº 4147, de 19 de dezembro de 1933, criou-se a comarca de Corumbáiba, sendo instalada em 17 de janeiro de 1934. Sete vereadores em exercício compõem o legislativo municipal, sendo prefeito o Sr. Manoel Antônio do Amaral.

A principal atividade econômica do município na atualidade é a indústria de laticínio, embora a pecuária e o comércio sejam também atividades significativas.

Atualmente o município tem 8.181 habitantes³, conta com quatro escolas municipais, sendo a Creche Municipal Comecinho de Vida I que atende crianças de zero a cinco anos, a Escola Municipal Geane Márcia de Educação Infantil que atende crianças de três a cinco anos, e duas de Ensino Fundamental I a Escola Municipal Couto de Magalhães e a Escola Municipal Ascendino Celestino da Silva. E no âmbito estadual o município conta com a Escola Estadual Osório Martins Cardoso que atende crianças do 6º ao 9º ano e o Colégio Estadual Simon Bolívar que atende alunos do 6º ano a 3ª série do Ensino Médio.

2.5. Caracterização da Instituição Escolar

Realizamos esta pesquisa em uma escola pública que atende crianças do Ensino Fundamental I. Esta escola foi criada em março de 1961 pela Loja Maçônica Luz Corumbaibense. De início, a escola começou suas atividades no prédio da referida loja em sistema multisseriado, com 20 alunos e uma professora. Em 1963, a Escola passa a funcionar em regime conveniado com o Estado de Goiás, contando com 03 profissionais.

Em 1974, a escola transfere-se para o atual endereço onde permanece até os dias presentes. Na época, tratava-se de uma construção singela e de pequeno porte, erguida com recursos municipais. Possuía duas salas de aula com capacidade para abrigar 80 alunos, um

³ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades @**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=520590&search=||info%EFicos:-informa%E7%F5es-completas>. Acesso em: 09 out de 2014.

ambiente destinado à secretaria e uma cantina. A referida escola tem uma área 2025m², sendo 640,82 m² de área construída, O prédio da escola situa-se em um bairro periférico que concentra grande parte da população carente da cidade, por isso a escola era e continua sendo muitas vezes, alvo de discriminação da sociedade local.

Atualmente a escola conta com 16 professores e cinco auxiliares de sala, com 227 alunos matriculados tanto da zona urbana quanto da rural do município, a instituição funciona no período matutino e vespertino.

Ressalta-se que o nome da instituição escolar e das professoras participantes ficaram em sigilo a fim de assegurar a privacidade da Instituição e em relação aos sujeitos participantes da pesquisa, estes receberam nomes fictícios, atendendo assim as normas do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás – UFG.

2.6. Caracterização das Professoras Participantes

A escolha das professoras deu-se de forma aleatória, foram selecionadas duas professoras, uma do 3º e uma do 5º ano, as quais receberam nomes fictícios. O processo de coleta de dados iniciou-se no segundo semestre de 2014, após a aprovação do Comitê de Ética⁴ da Universidade Federal de Goiás, estendendo-se até o primeiro semestre de 2015.

No decorrer da pesquisa, no início de 2015, as professoras participantes passaram a dar aula para turmas diferentes. A professora Ana do 3º ano passou a dar aulas para o 2º ano e a professora Bruna do 5º ano passou a dar aulas para o 3º ano. Deste modo, tivemos que selecionar outra professora do 5º ano e optamos por continuar com a professora Bruna que atualmente está dando aulas para o 3º ano.

A professora Ana é natural do município de Corumbáiba - GO, possui formação no curso de Magistério e enquanto cursava este, dava aulas na Creche Municipal de Corumbáiba na educação infantil. Após terminar o magistério, começou a cursar Pedagogia. No momento, finaliza uma Especialização em Alfabetização. Atua como professora há 18 anos, sendo destes, sete como professora da turma de 3º ano do Ensino Fundamental I.

A professora Bruna é natural do município de Corumbáiba – GO, casada, possui formação no curso de Magistério, e iniciou sua carreira como professora dando aulas na zona rural em sala de aula multisseriada. Depois de cinco anos, cursou Pedagogia e depois fez uma Especialização em Planejamento Educacional. Trabalha no município há 25 anos,

⁴ Parecer número: 822.057.

exercendo em geral cargos administrativos. Como professora atuou poucos anos. Atualmente, pela primeira vez é professora de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I.

A professora Carla é natural do município de Corumbáiba – GO, casada, possui formação no curso de Geografia e Especialização em Neuropedagogia. Iniciou sua carreira como professora aos 18 anos, enquanto cursava a faculdade. Atua como professora há 16 anos e como professora do 5º ano há cinco anos. Sempre deu aulas para o ensino fundamental, nunca para o ensino médio. Atua como professora na rede municipal e na rede estadual.

CAPÍTULO III: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA: o que as professoras dizem

Neste capítulo, procederemos à análise e interpretação dos dados desta pesquisa, constituídos pelas transcrições das entrevistas com as professoras participantes. A análise desses dados permitiu-nos identificar como as professoras descrevem as atividades de leitura desenvolvidas, as concepções de leitura que orientam o trabalho em sala de aula, as atividades relacionadas ao planejamento das aulas, e às condições de trabalho que vivenciam na escola.

A pesquisa de campo teve seu início em outubro de 2014, após a aprovação do CEP da UFG, quando começamos a busca pela escola e professoras que se prontificaram a colaborar com a investigação. A coleta de dados iniciou-se em 19 de outubro de 2014 e estendeu-se até junho de 2015.

Foram realizadas entrevistas gravadas em áudio e, posteriormente transcritas. As questões formuladas objetivaram conhecer a formação das professoras sujeitos da investigação, como era realizado seu planejamento, quais estratégias de leitura elas utilizam nas aulas de leitura, com que frequência era desenvolvido o trabalho com a leitura, entre outras questões.

No decorrer da pesquisa as professoras participantes foram transferidas para outras turmas, pois sempre no início do ano letivo acontece o processo de modulação dos professores, que consiste no deslocamento do professor para outras turmas ou até mesmo outras escolas da rede, de acordo com as necessidades da Secretaria Municipal de Educação. Assim, pode acontecer de algum professor continuar atuando na mesma série por mais de um ano letivo, mas, em muitos casos, os professores não trabalham por mais de um ano consecutivo com uma mesma série. A modulação é regulamentada pela Lei Municipal nº: 374, que dispõe sobre o estatuto do Magistério Público do Município.

Desse modo, a professora Ana do 3º ano passou a dar aulas para o 2º ano e a professora Bruna do 5º para o 3º ano. Optamos por continuar a pesquisa com a Bruna como professora do 3º ano e selecionamos uma nova professora, a Carla, professora do 5º ano. Sendo assim, foi entrevistada a professora Ana enquanto professora do 5º ano, e posteriormente realizada outra entrevista, quando ela lecionava para o 3º ano.

O primeiro dado que as entrevistas revelaram são de que todas as professoras entrevistadas têm formação superior e possuem pós-graduação em nível de especialização.

Quadro 2 – Perfil Profissional das Professoras Participantes

Prof. ^a	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)	ACÚMULO
Ana – 3º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério • Pedagogia 	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização em Alfabetização 	18	Não
Bruna – 3º e 5º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Magistério • Pedagogia 	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização em Planejamento educacional 	25	Não
Carla – 5º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Geografia 	<ul style="list-style-type: none"> • Especialização em Neuropedagogia 	16	Sim – Município e Estado

Fonte: Entrevista semiestruturada com as professoras participantes, 2014.

Outra questão levantada foi sobre o tempo que estas professoras atuam na sala de aula. Todas afirmaram possuir mais de 16 anos de carreira, só a professora Bruna informou ter maior experiência em cargos administrativos do que como professora em sala de aula.

No que se refere ao planejamento e ao material utilizado para trabalhar o ensino de leitura, buscamos saber em que fontes as professoras fundamentavam-se para o planejamento das atividades, se havia estudo *teórico sobre o ensino de leitura* na escola, ou outro material. Assim, fizemos a seguinte pergunta:

Como é realizado o planejamento das suas aulas no que se refere ao ensino de leitura? Anual, semestral, bimestral ou semanal? E no que se refere ao ensino de leitura, na sua prática na sala de aula você se baseia em algum autor que estudou durante a sua formação, alguma fundamentação teórica, algum curso de formação que você tenha feito, ou outro material?

Foi possível perceber a partir das respostas, que nenhuma das professoras mencionou algum autor que estudou durante a sua formação, ou alguma fundamentação teórica, nem curso de formação que tenham feito. As professoras Ana (3º ano), Bruna (3º ano) e Carla (5º ano) afirmam fazer uso de livros literários e a professora Bruna enquanto professora do 5º ano fala fazer uso dos descritores da Prova Brasil.

A Prova Brasil é uma avaliação diagnóstica que têm como objetivo avaliar a proficiência dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, esta avaliação foi elaborada a partir de uma de Matriz de Referência, na qual, estas tiveram como base os PCNs e as propostas curriculares dos estados e municípios. As Matrizes de Referência estão subdivididas em tópicos ou temas e estes, em descritores.

Os descritores são uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos que irão verificar certas competências e habilidades. Os descritores especificam o que cada habilidade e competência pressupõem e são utilizados como base para a construção dos itens da avaliação. Assim, cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verificam-se quais habilidades e competências os alunos possuem.

Percebemos que a prática do professor é influenciada por essas avaliações externas, e que as pesquisas e discussões que vêm sendo feitas nas universidades sobre o ensino de leitura, não chegam até o chão da escola.

Dessa forma, percebe-se que as professoras realizam ações de ensino planejadas de acordo com suas experiências, a realidade da sala de aula, o planejamento anual e a matriz de habilidades da Prova Brasil. É o que se pôde observar nas respostas:

Professora Ana – 3º Ano: *Semanal. Quando vou preparar minhas aulas a primeira coisa que faço é o texto, o livro literário. Pego o livro literário ou um trechinho de algum livro. Por exemplo, de ciências, sobre os animais, então jogo ele em português, geografia e trabalho essas coisas do livro.*

Professora Bruna - 3º Ano: *É semanal, tem a hora atividade que nós realizamos na escola e depois o restante trago para casa, e termino em casa. O material que trabalho é mais infantil, como Ruth Rocha, porque quando eu estudava era textos do Paulo Freire que é para adultos, agora como são crianças então trabalho mais com o infantil.*

Professora Bruna - 5º Ano: *Nós realizamos o planejamento anual, e depois fazemos os planos de aula semanais, porque somos duas professoras de 5º ano, então buscamos trabalhar interligadas, no dia da hora atividade nós planejamos juntas. O que nós*

mais utilizamos são os descritores, trabalhamos muito em cima dos descritores. Hoje devido à Prova Brasil, nos trabalhamos mais esses textos dos descritores.

Professora Carla – 5º Ano: *Aqui na escola eles pedem semanal, mas acho melhor fazer todo dia. Não faço um plano de aula, faço um roteiro. Então faço um roteiro todo dia, porque não dá para fazer plano de aula uma vez por semana, para semana inteira. Porque na nossa aula, não temos como saber o que vai render, ainda mais 5º ano os meninos têm dia que o conteúdo eles assimilam bem, outro dia já não. Você tem que ficar mais tempo naquele conteúdo, mas gosto de fazer mais diário, todo dia faço. Trabalho uma vez por semana com eles um livro literário, no armário tem umas caixas com os livros, cada um pega o livrinho, lê e depois conta a história.*

Neste sentido, percebe-se que nenhuma das professoras realiza o seu planejamento de acordo com o que a autora Solé (1998) discute. Segundo essa autora faz-se necessário um planejamento consistente em que as tarefas de leitura e a seleção dos materiais sejam criteriosamente escolhidas. A autora ressalta ainda a importância de se ter objetivos claros sobre o que se pretende alcançar com determinada atividade.

Com relação à frequência de dias da semana em que trabalham atividades voltadas à leitura, as professoras Ana e Bruna afirmaram dedicar três dias, a professora Carla afirma que, por ser o ano da avaliação da Prova Brasil, ela trabalha de três a quatro vezes, o que não acontece no ano em que a mencionada prova não é realizada. Percebemos assim, como as avaliações externas têm interferido no planejamento do professor. É o que podemos conferir nas falas das professoras:

Professora Ana – 3º Ano: *Trabalho todos os dias, mas na escola, no horário pede que trabalhem somente três vezes na semana. Só que todos os dias tem a leitura deleite, que é o livro literário, mas não são todos os dias que trago o livro literário, geralmente peço a própria vivência deles. Um dia peço para um aluno contar a história do que aconteceu no dia anterior, outro dia peço para eles falarem sobre a leitura do dia que é a palavra do evangelho, que é feita todos os dias. E alguma leitura assim da atividade.*

Professora Bruna – 3º Ano: *Três dias na semana.*

Professora Bruna – 5º Ano: *Três dias na semana, é português e produção de texto, nós intercalamos. Nós lemos um texto dessas revistas ou do caderno educacional, escaneia o texto e cada um tem o seu, nós lemos em grupo. Separo por parágrafo, para cada um falar o que entendeu, ou tiro um texto só e divido os parágrafos distribuindo em grupos e cada um vai lendo aquele parágrafo e explicando. E primeiro nós lemos juntos.*

Professora Carla – 5º Ano: *De três à quatro vezes por semana, ainda mais que esse ano tem prova Brasil. O ano que não tem Prova Brasil trabalho duas vezes na semana.*

O que se pode inferir das falas das professoras é que todas demonstram preocupação em colocar atividades de leitura na rotina da sala de aula, mesmo que não sejam atividades voltadas para desenvolver com os alunos estratégias de leitura mais elaboradas.

Outro ponto a ser ressaltado é a influência da Prova Brasil nas práticas de ensino. O que se percebe das falas é que há uma grande preocupação com o desempenho dos alunos, o que acaba descaracterizando o objetivo da avaliação diagnóstica, que seria um meio para oferecer subsídios para outras práticas de sala de aula, e não um fim em si mesmo.

Na fala da Professora Ana (3º ano) ela menciona sobre algumas ações, dentre elas a leitura deleite, que é ler pelo simples prazer de ler, o ato de se deleitar na leitura, que se constitui como uma das propostas que são estabelecidas pelo PNAIC.

O PNAIC se constitui como um programa promovido pelo Governo Federal juntamente com os Estados e Municípios, para assegurar que todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental I estejam alfabetizadas. As ações do PNAIC são formadas por um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, que são disponibilizados pelo Ministério da Educação, no qual, um dos objetivos é a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Quanto à questão:

Quais as estratégias você considera mais eficientes para formação do aluno leitor?

Sobre as estratégias de leitura adotadas pelas professoras na sala de aula, percebe-se nas falas das professoras que Ana e Bruna (5º ano) gostam de fazer uso de cartazes

explicativos e assim como a professora Carla aponta que inicialmente parte da experiência dos alunos, ou seja, do conhecimento prévio que eles já possuem sobre o assunto. A professora Bruna (3º ano) menciona apenas atividades que realiza com os alunos. As professoras responderam:

Professora Ana – 3º Ano: *Gosto de levar cartazes e explicar para eles o conteúdo com os cartazes, parece que eles aprendem mais assim. Primeiro fazemos a acolhida, que é a leitura deleite, leio um livro literário, um poema, uma narração de uma história, um relato de vida, os meninos que moram na fazenda contam sobre alguma coisa que aconteceu, eles querem relatar para o coleguinha, ou um filme, então todos os dias tem que ter a oração e a chamada, a leitura deleite. Tem um dia que é jogos, outro dia cantinho da leitura, outro dia música e tem a sequência didática, porque nós não podemos ficar saindo do livro didático e do planejamento da escola. Gosto sempre de perguntar para eles primeiro, de partir do conhecimento que eles já têm.*

Professora Bruna – 3º Ano: *Trabalho o livro literário, com a leitura normal mesmo, com a interpretação de texto, com o data show. Peço para ilustrarem o texto, fazer interpretação.*

Professora Bruna – 5º Ano: *Através de apresentação de cartazes, leitura e ilustrações da vivência e da experiência deles, que é contada por eles. Eles leem o livro e contam se têm alguma experiência que eles têm relacionada com a história. Deixo eles criarem e falarem sobre as experiências deles, porque tem alunos que gostam de contar, porque não adianta pegar a minha ideia e ficar falando para eles, então acho que tenho que deixar eles serem pensantes, serem críticos também, o que eles acham, fazer um debate.*

Professora Carla – 5º Ano: *Gosto de trabalhar antes de começar a leitura de ter uma conversa prévia. Um levantamento prévio da vivência deles. Hoje vou trabalhar “Por que as crianças não podem trabalhar”, então, aqui na sala os alunos são muito*

problemáticos. O conselho tutelar direto está aqui. Então, são crianças carentes mesmo. Dias atrás levantei uma questão, nós estávamos fazendo um debate sobre trabalhar, e falando sobre quando o conselho tutelar vai nas casas falando que os meninos não podem trabalhar então por isso escolhi esse texto para trabalhar com eles. Faço um levantamento antes, vejo quais as dificuldades que eles têm para depois trabalhar o texto. Na semana passada nós estávamos trabalhando Histórias em Quadrinhos, percebi que eles tiveram mais facilidade em HQ do que na fábula. Então o tempo na HQ vai ser mais curto que na fábula.

Nos depoimentos percebe-se que as professoras Ana, Bruna (5º ano) e Carla ao trabalhar com a leitura, procuram ativar o conhecimento que os alunos possuem sobre o que foi lido. Ou seja, buscam levar o aluno a compartilhar o que ele já sabe, o que gostaria de dizer sobre o assunto e as dificuldades que enfrenta para entender o texto. Afirmam a necessidade de resgatar com os alunos suas vivências e experiências relacionadas às leituras que realizarão. Somente na fala da professora Bruna (3º ano) que não foi possível perceber qual estratégia ela utiliza, pois menciona apenas as atividades que são realizadas.

Deste modo, o que se pode deduzir é que o trabalho com os textos é pautado no conhecimento prévio dos alunos levando-os a fazer inferências, o que, para Girotto e Souza (2010), constitui-se como a estratégia de leitura essencial, da qual partem todas as outras estratégias. Para estes autores na medida em que o conhecimento prévio dos alunos é ativado, eles tornam-se capazes de fazer conexões a partir das suas vivências. Com isso, desenvolvem de forma mais facilitada o processo de compreensão do texto, ao fazer conexões com suas experiências de vida. “Pois o conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento”. (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 66).

Podemos caracterizar que o conhecimento prévio é uma estratégia de conexão que permite ao leitor monitorar a sua compreensão. Desse modo, ao articular o conhecimento prévio com as novas informações do texto, os alunos são capazes de fazer perguntas, visualizar, inferir, sumarizar e sintetizar.

A autora Kleiman (2013) também discute sobre a importância de se fazer uso do conhecimento prévio que os alunos já possuem ao se trabalhar com o ensino de leitura, para ela:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento

adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 2013 p. 15).

Assim, compreendemos que fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento, pois as vivências de mundo e conhecimento prévio dos leitores contribuem para as conexões, e estas se constituem fundamentais para a compreensão.

No depoimento da professora Bruna do 5º ano, percebe-se que ela procura levar os alunos a ter um raciocínio crítico, tentando levá-los a pensar por eles mesmo, e não apenas aceitar as opiniões ou ideias da professora.

Na fala da professora Carla fica claro que ela se preocupa sempre com as dificuldades que seus alunos enfrentam ao ler um texto, dando voz aos alunos para que eles manifestem as suas opiniões. Nesse sentido, a professora desempenha um papel importante por identificar quais as dificuldades de aprendizado que os seus alunos apresentam, e, frente a essas dificuldades, repensar a sua prática docente estabelecendo estratégias que possibilitem e facilitem a aprendizagem desses alunos. Assim, percebemos que existe a preocupação da professora no sentido de pensar estratégias que auxiliem a compreensão do aluno sobre determinado conteúdo.

Por outro lado, outro dado que chama a atenção nas falas das professoras é o engessamento que se observa na prática do professor. É o que fica explícito na fala da professora Ana, quando ela menciona sobre não sair do livro didático e do planejamento da escola. Ou seja, o professor acaba não tendo total autonomia para construir uma prática de ensino de leitura que vá além do que é preconizado pelo material didático.

Com relação às estratégias que as professoras já trabalharam e não obtiveram grandes resultados elas destacaram:

Professora Ana – 3º Ano: *Foi no início quando comecei no 3ª ano antes do pacto. Eu trabalhava mais com o tradicional, pegava um texto de um livro jogava no quadro e quase não fazia a leitura, passava muita tarefa, fazia a leitura, mas não ficava em volta do aluno na carteira. O texto era passado no quadro, depois pedia para copiar e às vezes lia uma vez só e logo respondiam, se eles não dessem conta eu passava no quadro, não fazia eles pensarem.*

Professora Bruna – 3º Ano: *Nós usávamos muito o conto, faz uma leitura do livro*

para eles, uma historinha, uma história do livro, cada dia lê um livro, até hoje fazemos, mas, assim não chamava atenção deles, então, passei a deixar eles escolherem, cada um escolhia um dia o livro para ler, mas é assim, aquele gosta do livro o restante da sala não gosta, é difícil. E os livros que têm lá são muito antigos. Eles já viram no 2º ano, estão vendo agora no 3º, eles estão cansados dos livros que têm.

Professora Bruna – 5º Ano: *Nós temos que dar tudo pronto para eles, por isso muitos morrem de preguiça, nossa senhora. Eles têm que se esforçar e pelo menos tentar fazer. É muito difícil porque tem muita coisa para fazermos, cobram muito de nós, mas o tempo é pouco. No 5º ano tem Proerd, tem olimpíada de português, Prova Brasil, é ano de formatura, então é muito corrido.*

Professora Carla – 5º Ano: *Quando pedia muito para eles fazerem a leitura e depois pedia uma produção de texto, sem trabalhar com eles antes essa leitura, percebia que não rendia muito. Eles não entendiam, não se interessavam, então eu contava a história, a leitura como se fosse uma história para eles. Eles gostavam, eles têm mais gosto pela leitura e as vezes eu faço uma encenação.*

Percebe-se nos depoimentos que o não estar acompanhando o aluno, e não deixar que pense por si só, dando apenas as respostas prontas e não discutindo inicialmente com ele sobre o texto que está sendo trabalhado, configura-se como uma prática pedagógica negativa na visão das professoras. Para elas apenas pedir que os alunos realizem a leitura do texto e respondam às questões propostas, faz com que os alunos não se mostrem interessados pela aula, o que acaba interferindo no rendimento escolar destes.

Em seus depoimentos as professoras mostram a preocupação com o seu papel como mediadoras, em que busca auxiliar e motivar os alunos no processo de ensino/aprendizagem, exercendo assim uma função de guia, de incentivadoras, que se propõem a realizar um trabalho em parceria com os alunos, buscando auxiliá-los no processo de aprendizagem por meio de andaimes. Isto é, situações de ensino/aprendizagem articuladas em torno das estratégias, dando pistas e dicas para que os alunos possam refletir e assim chegar a uma resposta.

Nesse sentido, a leitura por se constituir como uma atividade criadora de sentido, ao ser mediada pelo professor, contribui para que o aluno possa estabelecer estratégias cognitivas, como ativar os conhecimentos prévios. E o professor enquanto mediador é a ponte, o intermediário que aproxima o leitor da leitura e do livro, o que torna tão importante o papel do mediador.

Em contrapartida, ao problematizar sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula, uma das professoras, Bruna (5º ano) relata sobre o pouco tempo que ela tem para trabalhar com os alunos e sobre as cobranças da instituição escolar para com o professor, o que acaba por dificultar o seu trabalho. Na fala da professora do 3ºano, evidencia-se a falta de estrutura da escola, pois os livros disponíveis já estão velhos, o que acaba por não motivar os alunos na leitura. Percebemos como a gestão escolar, as políticas de avaliação, o ranking a partir das notas que são atribuídas às escolas, acabam por exercer um papel regulador no trabalho desenvolvido pelo professor, realizando cada vez mais cobranças para que o professor tenha mais rendimento, apesar da pouca estrutura oferecida.

Tal fato é percebido por Guimarães (2013), quando ela problematiza sobre as condições de trabalho do professor, mostrando que o tempo destinado para o planejamento e estudo dos professores, a quantidade de alunos na sala, estrutura física da escola, disponibilização de materiais pedagógicos, carga horária, entre outros, interferem diretamente na qualidade da educação. Entretanto, segundo a autora, essa qualidade tem sido medida apenas com relação ao desempenho dos alunos em Avaliações Diagnósticas. Desse modo, os resultados de testes são divulgados e analisados, não levando em consideração que o desempenho dos alunos está interligado às condições de trabalho do professor, como se este fosse o único responsável pela qualidade do ensino.

No que se refere à questão:

Durante as suas aulas de leitura você percebe que os alunos mostram-se interessados ou não?

Nos relatos foi possível perceber que quando o professor faz uso das estratégias de leitura, e procura levar os alunos a relatarem sobre suas experiências, motivando-os e fazendo com que fiquem interessados pela leitura, isto contribui para formação do aluno leitor. É o que podemos perceber nas respostas das professoras:

Professora Ana – 3º Ano: *No início não, esse ano, vou falar desse ano, esse ano no início eles assim, vou começar do ano passado que foi pelo pacto. Porque quando nós*

começamos a desmembrar esse tipo de trabalho é cansativo, não é fácil, logo em seguida vêm as críticas, que um professor trabalha mais que os outros, nós ganhamos uma bolsa, mas essa bolsa não chega aos gastos do que é cobrado de nós, é de 200,00. Então é muito pouco. Esse pacto é para alfabetizar os alunos porque agora os alunos têm que ser alfabetizados até o 3º ano. Como eu estou na 3ª série pega mais, a responsabilidade é maior, só que se eu tivesse começado do 1º ano que vai passar por todo o processo dado pelos professores que é do pacto, vem para 2º ano naquele ritmo, e vai para 3º. Quando chegar em mim é mais fácil de você trabalhar com eles, porque eles já sabem o que é o cantinho da leitura, que é o cantinho da matemática, sabem que nós somos cobrados, que nós não podemos fugir daquela rotina, hoje são os jogos? Sim, então vamos jogar, mas o jogo todo em cima da alfabetização, não é pegar uma bola e vamos pegar e chutar, é tudo diferente. Ontem foi a troca do livro cada um queria falar, contar do seu livro. Como separei todos os livros, porque vem uma caixa de livros didáticos do pacto e a caixa de jogos também, e é muito bom, separei todos os livros, quase todos falam sobre os animais, tem sobre os meios de comunicação, meios de transporte, tem muita coisa que nós estamos colocando nessa sequência, porque os professores que fazem o pacto têm que estar montando essa sequência também, ontem fizemos a troca do livro e a ficha literária que foi um pouco diferente das outras que eu usava, o que aconteceu ontem quando entrei na sala de aula, todos estavam com o livrinho em cima da carteira, e fizemos a troca de livro, fiz assim cada um iria vender o seu produto, eles tinham que falar bem, porque se eu não falar bem do meu livro ninguém vai comprar, depois a ficha literária, nome do livro, do autor, eles tinham que relatar, escrever um pouco o que eles gostaram, o que aquele livro marcou na vida deles, os que têm dificuldade falei para escrever pelo menos uma palavra que você achou bonita no livro, por exemplo escrever sapo, todos escreveram.

Professora Bruna – 3º Ano: *Depende do livro, porque hoje como eles têm acesso à muita tecnologia, eles têm tudo que eles querem ter, assistem todos os filmes que eles querem, os desenhos, então não é qualquer leitura que atrai eles.*

Professora Bruna – 5º Ano: *Depende do texto que você está trabalhando, tem que ser*

um texto que vai chamar a atenção deles, ou se você colocar os meninos com as meninas, os meninos vão ler uma parte e as meninas vão ler a outra, valendo pontuação, vamos ver quem ganha. Então o grupo lê o livro e faz esquemas e apresenta através de desenho. Depende do texto porque em cima dele você vê o que pode trabalhar.

Professora Carla – 5º Ano: *Eles ficam, e gostam principalmente quando nós começamos a fazer uma encenação da história. Eles gostam bastante.*

A partir das respostas percebe-se que a prática pedagógica que o professor desenvolve com seus alunos influencia no interesse deles pela aula. O que se pode inferir das falas é que o interesse dos alunos pela leitura está diretamente relacionado aos textos que lhes são oferecidos para a leitura e às atividades realizadas a partir destes.

Percebe-se na fala da professora Ana traços de uma prática condenada pelos estudiosos como Abramovich (2008) que é a ficha literária, a qual a autora questiona:

Essa ficha – às vezes chamada de encarte de trabalho (!?) – anexada à maioria dos livros ou proposta pela professora pouco pede além da compreensão literal e linear da narrativa. Essa ficha tão bitolada e tão bitoladora, tão padronizada, tão igual para todos os alunos (às vezes do Oiapoque ao Chuí.), como poderá ajuda-los a perceber o que significa cada leitura individual, personagem, a emitir seu parecer único e pessoal?? (ABRAVOMIVH, 2008, p.143)

Compreendemos, assim como a autora que as atividades de leitura realizadas a partir do livro literário, devem buscar desenvolver o senso crítico, levar o aluno a refletir sobre o que foi lido, despertando nele as emoções que cada história nos transmite, como irritação, alívio, tristeza, alegria, em vez de focar o trabalho com leitura de um texto literário em fichas de leitura, às quais, os alunos respondem geralmente as mesmas perguntas, o que não contribui de maneira efetiva para a formação leitora deste aluno

No que diz respeito ao trabalho com a diversidade de gêneros textuais, conforme orientam os PCN-LP (1997), que propõem a necessidade de se trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, que possibilitam ao aluno uma inserção na cultura letrada, ampliando sua competência linguística e discursiva, propiciando uma melhor compreensão da realidade, indagamos:

Nas suas aulas de leitura você trabalha com a diversidade de gêneros textuais?

Obtivemos as respostas:

Professora Ana – 3º Ano: *Todos os dias, principalmente poema, bilhete, texto informativo, textos nutricionais, igual a receita que eles trazem.*

Professora Bruna – 3º Ano: *Trabalho.*

Professora Bruna – 5º Ano: *Trabalho.*

Professora Carla – 5º Ano: *Trabalho, como nós pegamos os descritores da Prova Brasil, então trabalho sempre.*

Nos depoimentos, ambas as professoras afirmam trabalhar com os gêneros textuais, o que para Marcushi (2002) é importante, pois, essa seria uma forma de trabalhar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Deste modo, a escola tem o papel de possibilitar ao aluno o acesso à diversidade de textos que circulam na sociedade, ensinando-o a produzir e interpretar estes, nas diferentes situações comunicativas do dia a dia no universo escolar e social.

Sobre a biblioteca escolar e o empréstimo de livros, as professoras responderam que esta se encontra desativada. A sala está sendo usada para outros fins e não para empréstimo de livros para os alunos. Dentro das salas de aulas ficam alguns livros e são esses que os alunos realizam a leitura e levam para casa. Como afirmam as professoras:

Professora Ana – 3º Ano: *Uma pequeninha, onde é o lugar de colocar a bagunçeira. Ela não está funcionando. Tem os livros que ficam no armário e os que ficam no cantinho da leitura. Quem terminar primeiro de fazer a tarefa vai e pega o livro para ler e leva para casa deles, no outro dia eles contam um pouquinho.*

Professora Bruna – 3º Ano: *Não tem biblioteca.*

Professora Bruna – 5º Ano: *Tem, mas é muito fraca, por isso fico tentando buscar aquelas revistas nova escola, essas revistas que têm textos diferentes. Porque na biblioteca os livros são muito antigos, eles já estão enjoados deles, às vezes pego emprestado na sala de recurso, mas esses não deixo levar para casa porque tenho medo, tem uns que não têm responsabilidade. Os livros da biblioteca deixo eles levarem, por exemplo tenho 20 alunos, eu vou na biblioteca e pego 30 livros e levo para sala, deixo eles escolhem, mas eles não gostam muito. Por isso falei que gosto de levar essas revistas nova escola que têm texto diferentes, porque no 5º ano agora é para trabalhar muito contos, poesia, no caderno educacional tem muitos, e nós utilizamos os contos do caderno educacional.*

Professora Carla – 5º Ano: *tem, mas não usa.*

O que os depoimentos mostram é a falta de estrutura da escola que não oferece suporte para o fazer pedagógico do professor. Pesquisas como a de Guimarães (2013), mostram que essa é uma realidade existente em muitas instituições, pois as escolas nem sempre têm meios para propiciar que a biblioteca mantenha-se efetivada na instituição, muitas vezes é preciso fazer adaptações e mudanças temporárias no espaço escolar, e a sala em que se encontrava a biblioteca, passa ser utilizada como sala de aula ou como outro espaço.

Tal realidade contraria orientações contidas em materiais pedagógicos do MEC, como o Pró-Letramento, que ressaltam a importância da biblioteca em se constituir como um espaço que propicia aos alunos a imersão na cultura. Segundo esse material, no espaço da biblioteca é possível se ter acesso aos mais diversos bens simbólicos e materiais criados ao longo da história da humanidade. Assim, faz-se importante que os alunos estejam imersos nessa cultura, porém, como a realidade de muitas escolas não permite que essas possuam uma biblioteca, o professor deve, juntamente com a direção, criar meios para suprir essa falta da biblioteca escolar, como, por exemplo, criando um acervo de livros e guardando-os em um armário na própria sala de aula. Como foi possível perceber nos relatos, as professoras têm buscado realizar esse caminho, de deixar alguns livros no armário e, a partir deles trabalhar com seus alunos, já que a biblioteca encontra-se desativada temporariamente.

Ao final das análises das entrevistas o que deduzimos, a partir dos depoimentos das professoras participantes da pesquisa é que há algumas diferenças em relação ao

planejamento, as atividades desenvolvidas e as interferências externas que influenciam na prática docente nas duas séries, como o PNAIC no 3º ano e a Avaliação da Prova Brasil no 5º ano.

Em relação às estratégias de leitura utilizadas pelas professoras, tanto do 3º ano quanto do 5º, estas afirmam que buscam iniciar a aula a partir da experiência e vivência de seus alunos, ou seja, ativando o conhecimento prévio deles.

Ao relatarem sobre o planejamento das aulas o que se percebe é que as professoras Ana e Bruna do 3º ano baseiam-se em livros literários, tentando partir do estético para fixação de determinados conteúdos. Já a professora Bruna enquanto professora do 5º ano realiza o planejamento com base nos descritores que são avaliados na Prova Brasil, buscando trabalhar atividades voltadas para a interpretação de texto, realizando um processo de treinamento dos alunos para que estes obtenham uma boa nota para instituição escolar. Percebe-se neste caso a carga de responsabilidade colocada sobre o professor que recebe inúmeras cobranças de coordenadores, gestores, secretárias de educação que cobram bons resultados nas avaliações externas sem, no entanto, proporcionar a este profissional subsídios materiais para que este desenvolva um bom trabalho de formação do aluno leitor ativo.

Podemos inferir que, em relação ao planejamento, observa-se que as professoras do 3º ano preocupam-se com o domínio da técnica da leitura, quando desenvolvem atividades voltadas principalmente para o reconhecimento de grafemas-fonemas e para o ensino gramatical. Já nas atividades desenvolvidas no 5º ano, as professoras têm uma maior preocupação em trabalhar atividades que propiciem aos alunos o desenvolvimento das habilidades de interpretação e compreensão do texto, visando à avaliação da Prova Brasil que irá avaliar as habilidades e competências do aluno no que se refere à leitura.

Por outro lado, apesar do planejamento e os objetivos do ensino serem diferentes do 3º para o 5º ano, há a preocupação de todas as professoras em levar os alunos a ativar seus conhecimentos prévios através das suas experiências e vivências. Destaca-se ainda, o relato das professoras participantes sobre a importância de realizar a mediação pedagógica, ou seja, acompanhar o aluno, percebendo suas dificuldades e realizando um trabalho que busque criar caminhos para auxiliar o processo de ensino/aprendizagem da leitura.

Após a realização das entrevistas e por essa pesquisa inserir-se no campo do cotidiano escolar, passamos então a observação das aulas, conforme acordado com a escola e com as próprias professoras. No presente estudo a observação desse cotidiano escolar nos permitiu compreender como o professor e a instituição escolar vêm promovendo o ensino de leitura. O objetivo central da observação foi analisar e refletir sobre a prática docente voltada para o

ensino de leitura e o uso das estratégias de leitura utilizadas na sala de aula. É o que trataremos no capítulo seguinte.

CAPITULO IV: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA: o que as observações revelam

Nessa etapa do trabalho foram observadas 10 aulas: cinco aulas no 3º ano e cinco no 5º ano do Ensino Fundamental I. Com a observação buscamos perceber quais as estratégias de leitura vêm sendo desenvolvidas pelas professoras do 3º e 5º ano do Ensino Fundamental I com seus alunos, no que se refere ao ensino de leitura voltado para a formação do aluno leitor. E como o estabelecido pelo CEP da UFG, todas as aulas observadas foram previamente agendadas.

As três professoras, durante o período de entrevistas e observações mostraram-se prontas a colaborar com a pesquisa e permitiram que eu assistisse às suas aulas. Todas as aulas observadas eram previamente agendadas com as professoras, no entanto, durante o processo de observação houve alguns contratempos que impediram minha visita, como por exemplo, festas escolares, festas do município, semana de prova, motivos particulares da professora.

Em algumas ocasiões houve o cancelamento da aula que já estava agendada, por motivos de saúde das professoras e por ser semana de prova, e a professora afirmou precisar revisar o conteúdo com os alunos. Houve também um dia que permaneci na instituição durante todo o período escolar, esperando a aula de ensino de leitura, porém, neste dia os alunos iriam fazer a prova de matemática. A professora havia passado algumas atividades para casa de revisão do conteúdo que seriam corrigidas de forma breve, no entanto, a maioria dos alunos não havia feito as tarefas, por vários motivos, alguns afirmaram ter esquecido outros que não havia ninguém para ensiná-los e outros que tentaram fazer, mas não conseguiram. Assim, a professora teve que fazer as atividades no quadro, revisando o conteúdo com os alunos, pois eles mostravam-se com grandes dificuldades. Em seguida os alunos iniciaram a prova, o que acabou por se delongar mais tempo do que a professora havia previsto. E como os alunos ainda tinham aula de educação física, a professora não conseguiu trabalhar neste dia com a disciplina de português. Esse acontecimento mostrou-nos que, mesmo a professora tendo um planejamento a ser seguido, vários fatores interferem na rotina da sala de aula, fazendo com que o professor tenha que, muitas vezes, adaptar ou mesmo mudar o que havia sido proposto inicialmente para ser trabalhado com os alunos. Todos esses eventos acabaram por atrasar o processo de coleta de dados.

4.1. Observação aula 01 - 3º Ano – Professora Ana: Gêneros Textuais

A primeira aula observada foi da professora Ana, em uma sala do 3º ano. No dia agendado ela trabalhou com os alunos atividades com diversos gêneros textuais como: notícia, charge, propaganda, outdoor, narração: seleção de argumento, narração: interpretação de foto, anúncio, história em quadrinhos e bilhete (ANEXO A, p. 133-146).

Inicialmente, a professora dividiu os alunos em duplas e distribuiu uma atividade xerocopiada com um gênero textual diferente para cada dupla. Pediu que um aluno fosse até a secretária e buscasse um jornal, pois em algumas das atividades seria necessário o uso deste. O aluno retornou à sala e disse que na secretaria eles haviam informado que a escola não possuía jornal, apenas revistas. A professora distribuiu as revistas somente para as duplas em que a atividade proposta solicitava o recorte de uma notícia, uma charge ou uma propaganda de outdoor. Para o restante das duplas não foram entregues revistas, pois era solicitado apenas uma interpretação ou escrita de um texto. Ela pediu que os alunos fizessem uma leitura silenciosa, e disse que passaria na carteira auxiliando as duplas que tivessem dificuldade na atividade proposta.

Durante a atividade, a professora se deslocou pela sala, passando por cada carteira dos alunos perguntando se eles estavam tendo alguma dúvida em relação à atividade. Foi possível perceber que muitos alunos tinham dificuldade em realizar a leitura e interpretar o que estava sendo cobrado nas atividades. Nestes casos, a professora se detinha nas carteiras e realizava a leitura do enunciado para as duplas com dificuldades. Após a professora realizar a leitura do enunciado eles conseguiam responder à atividade proposta.

Em uma das duplas a atividade proposta era que eles descrevessem sobre o nome de um jornal, data de publicação, número de cadernos e quantidade de páginas, mas por não haver jornal na escola, a professora pediu que eles recortassem alguma notícia da revista e apresentassem essa notícia.

Depois que a professora foi em todas as duplas e realizou a leitura do enunciado da atividade ela foi à frente do quadro, e pediu a atenção da sala para lembrar com eles qual era a rotina feita na sala todos os dias:

Professora: *Primeiro a gente faz a oração, depois a leitura deleite, e a cada dia eu trabalho um gênero textual diferente. Um dia um livro literário, ou uma carta, um poema, um texto que o colega traz de casa.*

Após as explicações, ela fixa um cartaz escrito “Cantinho da Leitura” no quadro e, ao passar alguns minutos, ela pergunta se todos haviam terminado e eles responderam positivamente. Então a professora pediu que cada dupla se dirigisse ao quadro para ler e explicar sobre a atividade que realizaram. A primeira dupla apresentou uma notícia retirada de uma revista, eles começaram a ler a notícia. Quando eles terminaram a professora indagou:

Professora: *Do que está falando esta notícia que vocês leram?*

Alunos: *Sobre os animais.*

Professora: *Sobre quais animais estava falando nessa notícia?*

A partir da fala da professora percebemos que ela realiza um processo de mediação ao questionar os alunos sobre a notícia que estavam apresentando, percebe-se que o objetivo era fazer com que os alunos reconhecessem qual o assunto do texto. A partir das questões propostas, o que inferimos é que a professora provocou os alunos para que prestassem atenção a determinados aspectos do texto, como por exemplo, sobre quais animais a notícia estava tratando, o que contribuiu para ativar o conhecimento prévio deles.

Nesse momento, vários alunos começaram a comentar sobre os animais que gostavam e dos quais eles conheciam:

Aluno 1 - *Na minha casa tem um gato.*

Aluno 2- *Na minha um cachorro e um papagaio.*

Aluno 3- *Lá na fazenda tem vaca, porco, cachorro, periquito.*

Aluna 4- *Um dia tia meu pai matou uma cobra lá em casa.*

Percebemos que a professora fez com os alunos ativassem o conhecimento prévio, a partir do momento que relataram sobre a experiência e vivência que eles possuíam com os animais. Dando seguimento à atividade, a professora pediu silêncio aos alunos, pois todos começaram a falar ao mesmo tempo. Então a professora questionou:

Professora: *Mas a gente pode matar os animais?*

Aluno: *não.*

Aluno: *a gente vai preso NE tia.*

Professora: *Nós não podemos maltratar os animais, alguém sabe qual o órgão público responsável por proteger os animais?*

Aluno: *meu pai falou que é o IBAMA tia*

Professora: *Muito bem, se o IBAMA pegar a gente matando algum animal, leva a gente preso num é. Agora vamos para outra dupla se não, num vai dar tempo.*

Neste caso, percebe-se que a questão levantada pela professora é subjetiva, não precisando do texto para ser respondida, a resposta pode ficar a cargo do aluno. Marcuschi (2005), ao fazer uma reflexão sobre a tipologia de perguntas de compreensão encontradas nos livros didáticos, considera que as questões subjetivas pouco têm a ver com o texto lido e acabam não contribuindo para a formação do leitor crítico. Foi o que percebemos na aula observada, quando as questões discutidas a partir do texto lido não retomam o conteúdo do mesmo.

Após encerrar a explicação sobre o IBAMA, a professora pediu que a dupla se sentasse e chamou a dupla seguinte à frente do quadro. A dupla apresentou uma charge da Mônica, a professora perguntou sobre o que estava falando a História em Quadrinhos e os alunos começaram a falar ao mesmo tempo:

Aluno 1: *Que a Magali queria comer tudo*

Aluno 2: *ela ficava pedindo comida*

Aluno 3: *a mãe dela levou ela no médico*

Alunos 4: *é porque ela come muito*

Novamente percebemos que a professora tentava levar os alunos a reconhecerem qual o assunto da HQ. Porém, após os alunos relatarem o assunto da história a professora não realizou mais nenhuma intervenção e nenhuma pergunta para a dupla. Ela apenas aguardou os alunos ficarem em silêncio, e chamou a próxima dupla à frente.

Os alunos leram as atividades referentes a uma propaganda de chiclete, realizando a leitura das perguntas e respostas. A professora não fez comentários sobre as atividades. As

duplas seguintes só realizam a leitura do que haviam respondido na atividade e sentam-se. A professora não realizou nenhuma intervenção ou pergunta.

Foi possível perceber que os alunos acabaram por se alongar por muito tempo para realizarem as atividades, o que interferiu no momento da apresentação. Pelo fato da professora não ter muito tempo, acabou por não dar o retorno necessário sobre as atividades para todas as duplas durante a apresentação. Deste modo, a organização do tempo da aula interferiu no trabalho da professora que não reforçou e não levou os alunos à reformulação da atividade, configurando-se como uma ausência de mediação.

No momento em que a última dupla terminou de apresentar a professora diz:

Professora: *Vocês sabiam que a escola não recebe Jornal? Nós fizemos essa descoberta hoje, quando eu pedi para o aluno X ir na secretaria buscar e eles disseram que aqui não tinha. A tia, juntamente com vocês, vamos fazer um ofício pedindo que seja enviado jornal todos os meses, porque uma escola tem que ter jornal e não apenas revista não é!?*

Alunos: *é*

O que se percebe nesta atividade é que a professora buscou trabalhar com a diversidade de gêneros textuais buscando atender às orientações atuais, pois, a inserção dos gêneros no processo de ensino-aprendizagem faz-se necessária, uma vez que colabora para o desenvolvimento da linguagem e da competência metagenérica que propicia a compreensão e a produção.

Durante a apresentação da primeira dupla a professora levou os alunos a repensarem sobre a temática do texto lido, levando-os a inferirem novas ideias a partir da leitura da notícia sobre os animais. Percebemos que neste momento a professora trabalhou a estratégia da predição, quando procurou levá-los a inferir o conteúdo do texto a partir das experienciais e vivências que eles já possuíam sobre os animais. Nesse sentido, levar o aluno a fazer inferências permitiu que eles conseguissem lembrar e recapitular o que já sabiam, além de criarem novos conhecimentos. As inferências resultaram de um diálogo com o texto, e permitiu a compreensão deste texto uma vez que ao inferirmos estamos compreendendo o que lemos.

No entanto, o único momento que percebemos o uso das estratégias de leitura foi durante apresentação da primeira dupla, no decorrer da aula observamos que a professora não

fez uso de nenhuma estratégia de leitura. Pois, ela não realizou nenhuma intervenção na apresentação das outras duplas.

Ao final da aula, ao enfatizar a importância da escola possuir jornais, e se propor a fazer um ofício juntamente com os alunos, reivindicando a coordenação que a escola realizasse a assinatura de um jornal, ficou evidenciado a falta de estrutura da escola para atender às demandas de um trabalho pedagógico voltado para a diversidade de materiais escritos.

4.2. Observação aula 02 – 3º Ano – Professora Ana: Tempo Pretérito (passado)

Na segunda aula observada da professora Ana, na sala do 3º ano, ela trabalhou com uma atividade sobre o tempo verbal Pretérito (passado), ela iniciou a aula falando:

Professora: *como a gente já trabalhou com os gêneros textuais, então quando a gente vai fazer uma receita na casa da gente, precisamos das instruções, hoje então vamos trabalhar com o gênero textual instrucional. Todo texto tem o que?*

Alunos: *início, meio e fim.*

A professora fala sobre a alimentação, enfatizando que devemos nos alimentar de três em três horas e afirma que naquela aula iriam fazer o suco detox. Para isso os alunos trouxeram as frutas e a couve e após terminarem a atividade eles iriam fazer suco. Informa também que estava programado que eles iriam receber a visita da nutricionista, naquele dia, que ela iria explicar melhor sobre a alimentação, mas infelizmente não iria ter como ela comparecer na escola aquele dia. Então a professora, juntamente com a auxiliar de cozinha, iria fazer o suco.

Ela pergunta aos alunos: **“Por exemplo, o que é mais saudável beber uma coca-cola ou um suco detox?”** Eles respondem: **“o suco.”**

Ela informa que o suco deve ser consumido logo após ser feito, para não perder os nutrientes que possui, e pede para que os alunos peguem o caderno de português. A professora distribui para cada um dos alunos uma atividade xerocopiada (ANEXO B, p. 147). Antes de iniciar o trabalho com a atividade, ela passa no quadro o cabeçalho do dia: local, data e conteúdo: português e pergunta para os alunos:

Professora: *Ontem a gente trabalhou com o tempo presente, e o tempo presente é o que esta acontecendo?*

Alunos: *agora.*

Professora: *O suco detox vai acontecer quando? No passado, presente ou futuro?*

Alunos: *no futuro*

Professora: *É porque ainda vai acontecer, então vamos revisar a aula de ontem.*

A professora fixa um cartaz na frente do quadro e inicia a aula revisando as terminações verbais do presente, ela percebe que os alunos parecem estar com sono, então pede que eles se levantem e comecem a fazer alguns exercícios de alongamento, em seguida diz: **“agora que já alongamos e vocês acordaram vamos continuar.”**

A professora continua explicando e perguntando para eles as terminações ar, er, ir na 1ª, 2ª e 3ª pessoa do singular e plural, conforme está escrito no cartaz explicativo. Novamente ela fala que a atividade que foi entregue se refere ao tempo passado. Pergunta se já colaram no caderno, e pede para que eles comecem a copiar as atividades do quadro em outra folha do caderno. Ela passa exercícios sobre o tempo pretérito (passado) no quadro.

Enquanto a professora está escrevendo no quadro a coordenadora vai à sala e pede para que a professora mande um aluno por vez para tomada da leitura. Durante a aula, de um em um eles saem para tomada da leitura que dura em média uns 3 minutos para cada aluno. Mesmo sem todos os alunos presentes a professora começa a explicação sobre o tempo verbal do passado e em seguida começa a falar sobre a sequência didática e pergunta:

Professora: *Quando começou a nossa sequencia didática? Qual foi o primeiro tema? Qual foi o primeiro texto?*

Os alunos: *As férias de Alicia.*

Professora: *e nós continuamos com ela?*

Alunos: *Não*

Professora: *Então ela está no?*

Alunos: *Passado*

Professora: *E vamos fazer o encerramento da sequência na fazenda então vai ser no?*

Alunos: *Futuro*

Professora: *Hoje nós vamos fazer o suco de couve então é no?*

Alunos: *Presente*

A professora faz um relógio no quadro e pergunta sobre o que representa o ponteiro maior e o ponteiro menor, ela fala sobre as horas para explicar o presente, passado e o futuro. Depois de explicar ela pede para que os alunos realizem a leitura coletiva de uma manchete que foi entregue na folha xerocopiada para os alunos, e indaga:

Professora: *agora vamos ler a atividade juntos, fazer uma leitura coletiva, o que é uma leitura coletiva?*

Alunos: *ler juntos*

Professora: *e leitura individual?*

Alunos: *ler sozinho*

Professora: *e jogral?*

Alunos: *quando cada um lê um parágrafo do texto.*

Ela pergunta aos alunos se a manchete é um tipo de texto, eles respondem que sim e ela questiona sobre o que é manchete, os alunos respondem que é um gênero textual. A professora juntamente com os alunos lê a manchete e em seguida ela pergunta:

Professora: *O que fala nessa manchete?*

Alunos: *sobre os mineiros*

Professora: *sobre os mineiros que ficaram presos. Em baixo da terra. E de onde a manchete foi tirada?*

Alunos: *da internet*

Professora: *a internet é um meio de transporte ou comunicação?*

Alunos: *comunicação.*

Na sequência da atividade, a professora faz a pergunta que está na atividade para os alunos:

“Foram” refere-se a um fato que:

() *Vai acontecer (futuro);*

() *Está acontecendo (presente);*

() *Já ocorrido (passado)*

Os alunos respondem que **“já ocorrido (passado)”**, e a professora pede que eles leiam a frase que segue abaixo na atividade, onde, ao lado da gravura de uma menina está a frase:

O tempo PASSADO indica a ação que já aconteceu antes.

Ex.: Ela **tomou** café e **partiu** o bolo.

Eles leem e a professora pergunta:

Professora: *ela quem?*

Alunos: *a menina.*

Professora: *então a menina foi substituída por um pronome pessoal.*

Ela vai para o cartaz e começa a escrever sobre a conjugação dos verbos no passado. Pergunta para os alunos se da maneira como ela está explicando está ficando claro, se eles estão entendendo. Então começa a escrever no cartaz e perguntar sobre como ficará o verbo conjugado no passado, os alunos vão lendo o que a professora está anotando no cartaz de explicação. Quando termina a professora diz:

Professora: *vocês sabem que os verbos são uma ação, e sobre a atividade de ontem que eu respondi da pós que eu estou fazendo, o autor Vigostky falava que o que o professor ensina para o aluno ele carrega para a vida toda. Eu aprendi os verbos de uma forma meio traumática, então eu mais a coordenadora pensamos em ensinar verbos de uma*

forma diferente, diferente do decorreba, ensinar de um jeito que vocês entendam. Vocês se saíram bem na provinha ANA e não foi só por causa de mim, foi por causa de vocês também. Cada dia é um novo aprendizado diferente, por exemplo, a auxiliar de sala X disse que adora verbos, porque a professora dela ensinou de uma forma diferente. Que a tia Ana já não gosta de verbos porque aprendeu de outra forma. Quem quer vai e quem não quer fica, na provinha ANA a tia Ana viu que vocês acertaram porque vocês já tinham visto a matéria.

A professora perguntou se todos já haviam terminado de responder para ela poder corrigir, eles responderam que sim. A professora foi até o quadro e corrige as atividades, perguntando as respostas para os alunos. Em seguida, ela informa que iriam fazer o suco detox. Pediu para que eles guardassem o caderno de português e foi até a cantina e trouxe para sala os ingredientes do suco e liquidificador. A professora foi anotando a quantidade de cada ingrediente que foi sendo colocado no liquidificador. Eles fizeram o suco e beberam na sala de aula. A professora informou que trabalharam com eles a receita do suco no outro dia e que depois do recreio iria trabalhar as medidas que foram usadas para fazer o suco.

O que se percebeu é que apesar de anunciar a leitura de um texto instrucional que seria a receita do suco detox, a leitura deste não foi realizada na aula, já que a atividade que foi entregue para os alunos era uma atividade de ensino gramatical, um modelo de ensino da língua muito presente nas escolas que é condenado por estudiosos como Antunes (2009). Para ela:

A pesquisa acerca do que se faz nas aulas de línguas- embora aqui no detenhamos mais nas aulas de português – tem revelado que ainda prevalece (salvo algumas exceções) uma concepção de língua demasiado estática (sem mudanças), demasiado simplificada e reduzida (sem indefinições, sem imprevisibilidades), descontextualizada (sem interlocutores, sem intenções) e, portanto, falseada. Isto é, ainda predomina uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso [...]. Uma língua que, nesses termos, facilmente se esgota em um estudo da morfologia das palavras e da sintaxe das frases. Ou se satisfaz na exploração de nomenclaturas e classificações, com requintes de pormenores, beirando, na maioria das vezes, os dogmatismos infundados das abordagens simplistas. (ANTUNES, 2009, p. 34).

Ao final o que se percebeu foi que a atividade foi um pretexto para o trabalho com os tempos verbais. Ou seja, como salienta Antunes (2009), houve a preocupação com a nomenclatura e classificação dos tempos verbais. Pode-se dizer que não houve atividade voltada para a leitura do texto. No entanto, percebemos que a professora a todo o momento

fez perguntas para os alunos tentando levá-los a recapitularem os conhecimentos que já dominam. Há também a preocupação em motivar os alunos para o conteúdo que está sendo exposto.

Assim, ao propor uma atividade com um gênero textual: receita, que circula socialmente fora da escola, e que se caracteriza por suas funções comunicativas, cognitivas, institucionais, linguísticas e estruturais, que possibilitam situações comunicativas, a professora não explorou a leitura do texto. Pelo contrário, utilizou o mesmo para levar os alunos a compreender os tempos verbais, definindo passado, futuro e presente de forma estática, sem considerar que, como salienta Perini (1998, p. 254) “o tempo semântico não se confunde com o tempo cronológico que é registrado no relógio e nos calendários”. O autor lembra, por exemplo, que o tempo presente do indicativo dos verbos, pode indicar tanto o presente, como o passado, o futuro ou um presente contínuo. Por isso, podemos considerar esta atividade como sendo uma prática híbrida, que, como ressaltam Kleiman e Martins (2005): são situações de sala de aula, “em que muitas vezes o mesmo educador ora age como genuíno agente transformador, ora recorre a práticas de reconhecido cunho tradicional. ” (KLEIMAN E MARTINS, 2005, p. 284). Isso ocorre na prática analisada, na medida em que a professora realiza ações que contemplam um gênero textual que circula socialmente, mas que foi utilizado tanto para trabalhar uma alimentação saudável como para fixar um ensino gramatical, calcado na memorização e na nomenclatura. Não se percebendo assim a leitura e a compreensão do texto como um evento sócio-comunicativo.

4.3. Observação aula 03 – 3º Ano – Professora Bruna: O reconhecimento da letra H

Na terceira aula observada da professora Bruna, na turma do 3º ano, ela trabalhou uma atividade voltada para o reconhecimento da letra H e de alguns dígrafos formados com o h como: CH – LH e NH. Ela iniciou a aula pedindo que os alunos se sentassem e pegassem o caderno de português, em seguida entregou uma atividade xerocada (**ANEXO C, P. 148**) para os alunos. Pediu que colassem no caderno e quando terminou de entregar a atividade, foi à frente do quadro e disse:

<p>Professora: <i>Vocês são detetives então vamos à questão.</i></p>

Ela lê o cabeçalho da atividade, o qual pede que os alunos encontrem as palavras com *H, CH, LH e NH* que estão escritas ao lado de um quadro de caça – palavras. Depois de ler o cabeçalho ela diz:

Professora: *lembrando mesmo LH, NH é o que?*

Alunos: *dígrafo.*

Professora: *certo, na atividade dois, depois de vocês encontrarem as palavras no quadro, vocês vão escrever as palavras no quadro abaixo separado, igual está pedindo ai.*

Após a professora terminar de explicar, um aluno a chama na carteira e pergunta: “**as palavras que temos que achar são essas do lado?**” A professora responde: “**sim, vamos lá detetives**”. Os alunos ficam empolgados dizendo que são detetives e contando quantas palavras eles já haviam encontrado. Um aluno diz que encontrou 8 palavras, e a professora diz: “**encontre o restante, se não, não será um detetive de verdade.**”

A professora passa pelas carteiras dos alunos observando se estão fazendo a atividade e sugere: “**pintem as palavras que forem encontrando com lápis de cor para ficar mais fácil**”. Um aluno conta para o colega onde está uma das palavras que devem ser encontradas e a professora diz: “**detetive dando pista pro outro, vai ficar no prejuízo.**”

Depois de um tempo, os alunos ainda não haviam terminado a atividade, e a professora fala: “*vocês estão demorando muito e detetives não demoram assim não*”. Ela dá mais um tempo para eles e depois de alguns minutos começa a corrigir e pergunta aos alunos quais palavras eles encontraram com H, os alunos vão falando as palavras e ela vai anotando no quadro. Ela pergunta sobre as outras letras: Ch, Lh e Nh e anota no quadro. Um aluno diz:

Aluno: *achei tampinha tia.*

Professora: *não tem tampinha não detetive, você está achando muitas coisas. Nessas palavras podemos encontrar o que? E ela mesmo responde: encontros consonantais, vamos encontrar nestas palavras os encontros.*

Alunos: *st, rp, st...*

A professora não corrige o equívoco dos alunos sobre os encontros consonantais, e enquanto eles vão falando, ela sublinha nas palavras registradas no quadro, os encontros certos que são: **BR-brilharam** e **TR- estranho**. Em seguida ela diz:

Professora: *e os encontros vocálicos, que tem muita gente que errou na prova ontem, vamos encontrar.*

Alunos: *ia, ei, ei, ui...*

A professora circulou os encontros vocálicos nas palavras que estavam no quadro e disse: “**e os dígrafos, têm muitos, vamos encontrá-los.**” Os alunos foram falando e a professora vai sublinhando. Em seguida ela diz:

Professora: *vamos ver se têm palavras que iniciam com vogal?*

Aluno 1: *olhos*

Aluno 2: *estranho.*

A professora circula essas palavras e diz: “**então essas duas começam com vogal e o restante começa com consoante, agora vamos para a tarefa de baixo.**”

A professora lê a poesia em voz alta para os alunos e pergunta sobre que letra fala o poema e eles respondem, sobre a letra H. Ela diz: “**agora vocês vão colocar H nas palavras abaixo e ver quais palavras vocês formam. Essa atividade se parece com a que fizemos na semana passada, nós fizemos sobre o L vocês lembram? Cara virou Clara. Em todas as palavras vocês vão incluir o H.**”

A professora passa de carteira em carteira perguntando se já haviam terminado e vendo se os alunos estão acrescentando a letra H corretamente nas palavras. Depois de perceber que alguns alunos estavam tendo dificuldades, ela vai ao quadro e escreve a palavra **CAMA** e diz:

Professora: *a letra H só cabe em um lugar das palavras. Por exemplo a palavra CAMA vocês não vão mudar as sílabas de lugar não, só vão acrescentar o H, e aí CAMA vai ficar CHAMA. Ai vocês testam em qual lugar vai caber o H, porque tem lugar que não vai caber.*

Ela continua andando pela sala e vai até a carteira de uma aluna que havia escrito uma palavra errada, ela então pergunta a aluna:

Professora: *Que palavra é essa?*

Aluna: *marca*

Professora: *onde está o H nesta palavra? Não têm então você vai acrescentar o H, não vai mudar as letras de lugar não só vai acrescentar o H.*

A professora dá mais alguns minutos para os alunos terminarem e depois vai para o quadro e vai perguntando para os alunos como ficou cada palavra, enquanto vai anotando no quadro. Em seguida ela lê o desafio que está na atividade:

O que é? O que é? Heitor tem um, Heleninha tem dois e Ana não tem nenhum?

Os alunos respondem que a resposta é letra H e a professora finaliza a aula.

Nesta atividade percebeu-se que a professora teve uma preocupação em motivar os alunos a participarem da atividade, na medida em que procura instigá-los a serem detetives. Por outro lado se percebe que a atividade teve o objetivo de trabalhar a ortografia, voltada para os usos da letra H, em uma perspectiva mecanicista.

O documento do PCN-LP (1997) pontua que,

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. No entanto, diferentemente de outros aspectos da notação escrita – como a pontuação – as, restrições da norma ortográfica estão definidas basicamente no nível da palavra. Isto faz com que o ensino da ortografia possa desenvolver –se por meio tanto de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão como de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico. (BRASIL, 1997, p. 87).

Para o estudioso, Moraes (s/d) o ensino da ortografia se faz necessário, pois ter o domínio da normal padrão de escrita é uma das exigências sociais. O ensino da ortografia deve se iniciar na medida em que o aluno já consegue ler e escrever sozinho pequenos textos. Em relação as regras e as irregularidades da escrita Moraes (s/d), afirma:

As pesquisas feitas em português e em outras línguas mostram que a ortografia é um complexo objeto de conhecimento e que, para aprendê-la de modo mais eficiente, precisamos assumir o papel de sujeitos ativos, que analisam as peculiaridades da norma estabelecida, indagando as palavras com que se

defrontam. Diferentemente do que as antigas didáticas propunham (as cópias intermináveis, os livros de “treino ortográfico”), sabemos, hoje, que a escola pode e deve promover um ensino de ortografia que leve os estudantes a ativamente formular conhecimentos sobre as regras e irregularidades da escrita autorizada. (MORAIS, s/d, p. 32).

Assim, ao realizar o ensino da ortografia o professor deve buscar iniciar seu trabalho, a partir, dos erros dos alunos, e em seguida planejar o que precisa ser trabalhado, contribuindo para que os alunos possam superar suas próprias dificuldades. No trabalho realizado na sala de aula não observamos a preocupação em levar os alunos a uma postura mais reflexiva sobre a ortografia, já que as atividades foram voltadas principalmente para o reconhecimento do uso da letra H sem levar os alunos a formular conhecimentos sobre as regras e irregularidade da escrita autorizada, como preconiza Morais (s/d).

No que se refere às atividades de leitura o que observamos foi a leitura voltada para os enunciados das questões. O poema de Pedro Bandeira: **Maluquices do H**, foi lido em voz alta pela professora, mas não foram levantadas questões nem orais ou escritas, voltadas para a construção do sentido do mesmo. Deste modo, pode-se dizer que na aula não foi desenvolvida nenhuma estratégia de leitura, vez que o objetivo da aula foi voltado especificamente para a atividade cujo alvo foi à memorização da ortografia.

4.4. Observação aula 04 – 3º Ano – Professora Bruna: Interpretação de textos e Histórias em quadrinhos

Nesta quarta aula da professora Bruna do 3º ano, ela trabalhou uma atividade com 05 textos diferentes: 02 Histórias em Quadrinhos e 03 textos pequenos seguidos de questões de interpretação. Ela inicia a aula pedindo aos alunos que formem grupos de 03 alunos. Após a formação de todos os grupos, ela entrega uma atividade xerocopiada (**ANEXO D, p.149**) para cada aluno. Todos os alunos recebem a atividade com os 05 textos. A professora dividiu as atividades entre os grupos, cada grupo ficou responsável pela leitura de um texto diferente e de responder as questões de interpretação deste.

A professora pediu que os alunos realizem a leitura em grupo e depois respondessem as questões. Um aluno chama a professora e informa que quer marcar a letra A na questão 01, mas o outro colega do grupo que marcar a letra C. A professora diz:

<p>Professora: <i>Vocês têm que entrar em um acordo, e ver qual é a resposta. Porque é o grupo, não é um marcar uma e o outro marcar outra. Lê o texto novamente e achem a</i></p>

resposta certa, a que combinar mais.

Um aluno informou que o grupo já havia terminado e perguntou se podiam responder as outras questões, a professora explicou:

Professora: *Quem terminou e quiser ir fazendo as outras enquanto os colegas não terminaram pode. Eu estou esperando todos terminarem para gente corrigir. O grupo 2 já terminou e está fazendo as outras atividades. Porque o objetivo é o grupo 01 estar fazendo, depois a gente vai corrigir, eles vão falar qual a opção de resposta eles marcaram e nós juntos com eles vamos ver se está certo ou não.*

A professora deu mais alguns minutos para os alunos terminarem a atividade e depois pergunta se todos terminaram para poder fazer a correção. Informou que começaria com o grupo 01, e que somente o grupo poderia responder as questões do texto 01. Se os alunos do grupo 01 responderem errado, ela iria fazer a pergunta para o restante da turma e então eles teriam a chance de responder. Ela se dirigiu ao grupo 01 e perguntou:

Professora: *Como chama a História de vocês?*

Alunos: *História em Quadrinhos*

Professora: *Quem escreveu a história?*

Alunos: *Mauricio de Souza*

Em seguida ela lê a História em Quadrinho em voz alta e a questão que se seguia abaixo, a questão 01 que era voltada para levar os alunos a inferirem sobre a história, ao perguntar o que a expressão “**da hora**” afirmada por Monica sobre o desenho do Cascão significava. A professora realizou a leitura da questão e o grupo havia marcado a alternativa errada. A professora se dirigiu para o restante da sala e pergunta: “**Grupos, qual vocês acham que é a resposta certa?**”

Os alunos também não conseguiram responder corretamente, a professora refaz a leitura da questão e pergunta para eles novamente qual era a resposta, os alunos não souberam responder, a professora então diz qual é a alternativa correta.

Ela passou para a leitura das questões seguintes e o grupo 01 responde todas corretamente. A professora informou que iria para o grupo 02, que agora seria a vez deles responderem. Ela perguntou:

Professora: *Como chama o texto do grupo 2?*

Alunos: *Talita*

Professora: *Quem escreveu?*

Os alunos não souberam pronunciar corretamente, então a professora os ajuda, respondendo: “**Tatiana Belinky.**” Ela iniciou a leitura do texto em voz alta para os alunos e ao terminar de ler o texto, ela leu a questão 06, que afirmava sobre a mania de Talita de dar nome de gente aos objetos da casa, e questionava sobre o que demonstrava ser Talita, uma menina curiosa, exagerada, estudiosa ou criativa?

Compreendemos que esta questão busca levar os alunos a fazer inferências, pois a resposta não está explícita no texto, o que de acordo com Girotto e Souza (2010) contribui de formar fundamental para a compreensão do leitor, ou seja, ao inferir os leitores fazem uso de seus conhecimentos prévios e estabelecem uma relação com o texto, fazendo conexões, deduções, até chegarem a uma resposta.

Os alunos responderam corretamente à questão 06, a professora passou para a leitura da questão 07, que os alunos também responderam corretamente. Quando ela leu a questão 08 os alunos responderam errado, e a professora diz:

Professora: *Humm, grupão o que é a frase “ainda bem que têm roupa limpa dentro do doutor Mário, né mamãe?”*

Alunos: *C (interrogação) tia*

Professora: *Por que ela é a C (interrogação)?*

Alunos: *Porque tem um ponto de interrogação enorme*

Professora: *Parabéns é um ponto de interrogação. Ela está fazendo uma pergunta.*

A professora lê a questão 08, os alunos respondem corretamente. Ela passa para o texto 3 e pergunta pra o grupo:

Professora: *Como chama o texto 3?*

Alunos: *A boneca Guilhermina.*

Professora: *Quem é o autor?*

Alunos: *Não aparece aqui.*

Professora: *É autor desconhecido*

A professora inicia a leitura do texto 03 em voz alta e depois a leitura das questões 10, 11, 12, 13 e 14, os alunos respondem corretamente todas as questões. Em seguida ela se dirigiu ao grupo 04 e questiona-os:

Professora: *Qual o título do texto de vocês?*

Alunos: *A raposa e as uvas*

Professora: *E o autor?*

Alunos: *autor desconhecido*

Ela realiza a leitura do texto e depois segue para as questões de interpretação do texto, os alunos respondem corretamente as questões. Então a professora passa para o texto 05, ela inicia lendo o título do texto “*Vida de Passarinho*” e depois faz a leitura dele para os alunos. Em seguida ela lê a questão 20, que questiona sobre qual o intuito do autor da história em quadrinhos ao escrever essa história, que continha alguns versos do poema “Canção do exílio de Gonçalves Dias”.

Percebe-se que esta questão está voltada para levar os alunos a inferirem, tendo que fazer conexões, entre o Poema de Gonçalves Dias e a crítica implícita sobre o desmatamento. Podemos caracterizar essas conexões como de texto-mundo, ou seja, o leitor deve estabelecer uma relação com o texto e com algum acontecimento global.

Nesse sentido, conforme Marcuschi (2005) perguntas inferenciais exigem que o leitor tenha uma bagagem de conhecimentos prévios, conhecimentos textuais, contextuais e enciclopédicos, para que consiga realizar uma análise crítica, chegando a uma resposta.

Os alunos ao responderem a questão respondem equivocadamente. Então a professora pergunta para o restante da sala, mas todos respondem errado. Ela fala qual a

resposta eles deveriam marcar e passa para a leitura da questão 21, os alunos respondem corretamente. Após finalizar, ela pede que os alunos voltem às suas carteiras para os lugares, e que colemb a atividade no caderno de português.

Nesta atividade desenvolvida pela professora foi possível perceber que a principal estratégia de leitura utilizada para levar os alunos a perceber os sentidos dos textos lidos, foi rereer para os alunos as questões em que eles tiveram dificuldades de entendimento. Nesta releitura não foi percebida outras intervenções que levassem os alunos à reelaboração de suas respostas. Foi o caso da questão relacionada à história da Mônica. Diante da dificuldade dos alunos em entender o sentido da expressão: “**Da hora**” a opção da professora foi fornecer a resposta correta, sem fornecer mais pistas que levassem os alunos a realizar a inferência necessária para entender o texto.

O que se pode perceber é que das três questões inferenciais presentes na atividade que trabalhavam, os alunos conseguiram responder apenas uma. Podemos inferir que isso ocorreu porque questões inferenciais são complexas, por se tratarem de perguntas onde a resposta não está explícita no texto e sim nas entrelinhas deste. Deste modo, por não ter havido uma mediação mais efetiva, com o fornecimento de pistas aos alunos para que eles reelaborassem suas respostas, os alunos não conseguiram compreender, não realizando nenhuma inferência e não chegando a uma resposta adequada das questões. Deste modo, podemos afirmar, como Giroto e Souza (2010) que “Se os leitores não inferem, então, não entenderam a essência do texto que leem.” (GIROTO E SOUZA, 2010, p. 76)

4.5. Observação aula 05 – 3º Ano – Professora Bruna: O dono da bola

Nesta quinta aula observada da professora Bruna, do 3º ano, ela trabalhou com o livro “O dono da bola de Ruth Rocha” e questões de interpretação do texto. Ela inicia a aula pedindo que os alunos guardem o material, pois ela irá montar o data show para passar a história de um livro e depois irá entregar uma atividade de interpretação.

Após montar o data show a professora pede que os alunos façam silêncio para ouvir a história e diz:

Professora: *O nome do livro é o Dono da bola de Ruth Rocha, e não é um filme não, é a leitura do livro que eu vou passar para vocês. Quero todo mundo prestando atenção agora e depois eu vou dar as atividades para vocês fazerem.*

A professora começa a passar o vídeo para os alunos, o vídeo é a narração do livro. Quando a apresentação do livro termina a professora pergunta:

Professora: *Entenderam?*

Alunos: *Sim*

Professora: *Gostaram da história?*

Alunos: *Sim*

Professora: *Agora então vamos passar para as atividades*

Inferimos que essas duas perguntas se caracterizam como questões subjetivas, que não proporcionam ao leitor um aprofundamento do texto, apenas trabalha –o de maneira superficial. Não necessitando que o aluno volte ao texto para responde-las, pois, qualquer resposta será válida. Para Marcuschi (2005), responder a perguntas subjetivas, “trata-se de uma resposta que não assume posição alguma, não contribui para a formação do raciocínio crítico”. (MARCHUSCHI, 2005, p. 56).

Dando seguimento à atividade, a professora entrega uma atividade xerocopiada com um texto adaptado do livro O dono da bola de Ruth Rocha seguido de questões de interpretação (ANEXO E, p. 154) para os alunos. Enquanto ela está entregando um aluno que já havia recebido diz:

Aluno: *Tia esse texto é grande em?*

Professora: *é tudo que passou aqui, é só você dar uma pincelada e responder. Você pode até tentar responder sem ler o texto, mas é melhor você ler, é mais uma frisada que você vai dar no texto e ai você vai responder certinho.*

Ao finalizar a entrega das atividades a professora passa entre as carteiras verificando se os alunos estão fazendo a atividade. Um aluno fica em dúvida sobre a imagem de uma tenda de índio e pergunta a professora o que era aquele desenho. A professora responde:

Professora: *lá no texto tem, leia o texto.*

A professora continua andando pela sala, e depois de alguns minutos os alunos são chamados para lanche. Ela pede que eles guardem a atividade e que após o lanche eles continuem. Os alunos levam 15 minutos realizando o lanche. Quando terminam, a professora pede que eles retomem a atividade. Ela dá mais alguns minutos e inicia a correção.

A professora vai lendo as questões e os alunos respondem em voz alta e ela vai anotando no quadro as respostas. Quando os alunos terminam de responder a questão B – nº 1, a professora questiona:

Professora: *Não está perguntando aqui, mas quem escreveu o texto?*

Alunos: *Ruth Rocha*

A professora continua a leitura das questões, e na questão 04, em que pedia que fossem pintadas as frases que indicavam o que Caloca dizia aos amigos, a professora vai respondendo junto com os alunos quais as frases estavam corretas e deveriam ser pintadas. Ao ler a frase:

“Mas eu quero dar a bola para o time. De verdade”.

Professora: *lá no final do texto ele falou isso, não falou!? Ele resolveu que não poderia viver sem os amigos e ai disse isso.*

Ela continua a leitura das frases corretas e quando termina de anotar no quadro um aluno pergunta:

Aluno: *tia a frase e o que é que você quer em troca?”*

Professora: *Não, isso ai foi o menino que propôs para ele. O que ele queria em troca da bola, e ai ele disse que a bola ele não vendia.*

A professora passou para a correção das questões 06 e 07 e ao finalizar, pediu que os alunos colassem a atividade no caderno e informou que havia acabado a aula de português. Na análise da atividade o que podemos ver é que ela foi composta em sua maioria de questões objetivas e subjetivas.

Na atividade, o que ficou evidenciado foi a preocupação da professora em realizar a leitura das questões, oferecendo sempre a alternativa correta aos alunos. Nesse sentido, como

observado em outras aulas, a mediação realizada se volta principalmente para a leitura em voz alta das respostas esperadas, não se percebendo a ativação de outras estratégias que levassem os alunos à compreensão do texto. Percebemos ainda que na atividade de interpretação encontramos questões objetivas e subjetivas, tais como (ANEXO E, p. 155):

A) Por que Caloca não tinha amigos?

B) Você leu no texto “mas futebol ele tinha que jogar com a gente porque não se pode jogar sozinho.” O que você acha? Pode-se brincar de futebol sozinho?

Para Marcuschi (2005) tal tipologia de pergunta não contribui para uma compreensão mais aprofundada dos textos e não leva a uma reflexão crítica do que foi lido. Segundo ele, as questões de cunho subjetivo dispensam a voz do ator e a compreensão do texto, buscando apenas a opinião do leitor a respeito do texto. Quanto às questões objetivas, são perguntas que não têm como objetivo o processamento do texto lido, e que o enfocam apenas de maneira superficial. Tais questões restringem-se à solicitação de informações já explícitas na superfície do texto. Esse tipo de pergunta volta-se apenas para a decodificação e cópia, não exigindo do leitor uma compreensão do texto lido.

Ao final das análises o que ficou evidenciado foi que as professoras do 3ª ano fazem uso das estratégias de ativação dos conhecimentos prévio dos alunos, a partir do momento que buscam levá-los a relataram sobre sua experiência e vivência possibilitando que estes consigam inferir novas ideias a partir da leitura. Outra estratégia percebida foi a releitura dos enunciados das questões de interpretação do texto, sempre que os alunos não conseguiam realizar a atividade. Com a releitura a professora levava os alunos a refletir sobre o lido, e com isso reformular as respostas e suas compreensões sobre os textos lidos, realizando assim, um processo de mediação. Destacamos que a falta de estrutura escolar comprometeu duas aulas observadas: uma delas pela falta de material disponível para a prática da professora, quando a professora necessitou de jornais para a realização de uma atividade e a escola não dispunha de tal material. Outra dificuldade percebida foi devida à própria organização do tempo da aula que interferiu na prática docente, não sendo possível que a professora reforçasse e reformulasse com os alunos a atividade. Com relação as atividades de leitura, observamos que, ao mesmo tempo que são desenvolvidas em sala de aula ações voltadas para a diversidade de gêneros textuais e interpretação dos mesmos, percebemos que as professoras se valem dos textos para o ensino gramatical e ortográfico, com a preocupação voltada para a

nomenclatura e classificação dos tempos verbais e para os usos da letra H, em uma perspectiva mecanicista.

Após as análises e reflexões das aulas e atividades realizadas na turma do 3º ano dos Anos Iniciais, discutiremos as aulas e atividades desenvolvidas no 5º ano do Ensino Fundamental I.

4.6. Observação aula 01 – 5º Ano – Professora Bruna: O livro literário e a ficha de leitura

Na primeira aula observada da professora Bruna do 5º ano, ela trabalhou com o livro literário e a ficha de leitura (ANEXO F, p. 157). Ela inicia a aula informando aos alunos que irá trabalhar com o livro literário. Ela dividiu os alunos em cinco grupos de 04 alunos, o critério de seleção foi pegar o primeiro nome da chamada com o último e assim sucessivamente. Ela avisa que irá passar nos grupos com alguns livros e deixar que cada grupo escolha o livro que mais gostar e em seguida irá entregar a ficha de leitura que deverá ser preenchida. Ela afirma:

Professora: *Primeiro vocês vão ler o livro juntos em grupo e só depois responder a ficha literária.*

Na ficha literária havia questões sobre: título, autor, ilustrador, nome dos personagens, qual era o personagem principal da história, de que parte eles mais gostaram, desenhar algumas partes do livro e fazer comentários dizendo se acharam o título do livro adequado, se há alguma palavra que eles não sabem o significado e realizar buscar desta palavra no dicionário, se gostaram do livro e por que?

A professora passou com alguns livros em cada grupo deixando que eles escolhessem o que queriam ler. Após olhar a capa, e dentro do livro, eles escolheram o que mais agradou ao grupo. Depois da entrega dos livros, ela passa em cada grupo entregando a ficha literária e informou novamente que era para ser feita somente depois da leitura. Pediu que os alunos realizem uma leitura em voz baixa, e que eles deverão fazer a atividade em grupo e não individualmente.

A professora foi de grupo em grupo observando se todos estavam fazendo a leitura de forma coletiva, reforçando que a atividade devia ser feita em grupo. Em um dos grupos ela auxiliou os alunos com dúvidas sobre quem era o ilustrador. Eles estavam confundindo o

autor com o ilustrador, a professora mostra onde estava escrito o nome do ilustrador no livro para os alunos.

Enquanto os alunos faziam a atividade a professora passava nos grupos perguntando se eles estavam tendo alguma dúvida. Ela passava de grupo em grupo informando que os alunos irão apresentar para o restante da turma sobre o livro que leram.

Em outro grupo, ela leu o que eles responderam na ficha sobre os personagens e depois pega o livro e pergunta para eles: “**São somente esses personagens? Não está faltando ninguém? Leiam de novo o livro.**” Em um outro grupo ela lê a ficha e indaga para eles: “**O personagem principal é esse mesmo? Leiam o livro de novo, porque está errado essa resposta.**”

A professora se dirigiu a outro grupo e fala sobre os erros ortográficos das respostas na ficha e diz que os alunos estão copiando do livro. Ela pergunta:

Professora: *E a palavra que vocês não conhecem o significado, por que está em branco?*

Alunos: *a gente conhece todas tia.*

Professora: *tenho certeza que não, podem procurar no livro uma palavra que não conhecem e procurar o significado no dicionário.*

Ela passou de grupo em grupo vendo se as respostas estavam corretas, e as que se encontravam erradas, ela fazia a pergunta novamente para o grupo, perguntando se a resposta era aquilo mesmo. Quando os alunos finalizaram a tarefa a professora iniciou a correção, pediu que um grupo de cada vez fosse à frente do quadro para apresentar o livro que haviam escolhido.

Um aluno do primeiro grupo vai à frente, a professora pede que ele leia o livro. O aluno começa a ler e a professora o interrompe dizendo:

Professora: *primeiro a gente tem que apresentar o livro, falar o título, o autor, a editora, o ilustrador, mostrar a capa e depois ler.*

Percebeu-se que a professora, ao pedir que os alunos informassem sobre o título, autor, ilustrador, trabalhou com questões objetivas que se configuram, na análise de Marcuschi (2005) como de “pura decodificação”. (MARCUSCHI, 2005, p. 54). Após o aluno apresentar

o livro e realizar a leitura a professora chama o próximo grupo, uma aluna vai à frente e inicia falando:

Aluna: *Bia Velella.*

Professora: *Quem é Bia Velella? Seus colegas não sabem.*

Aluna: *a autora.*

Professora: *Muito bem, então apresente seu livro primeiro, depois faça a leitura.*

Um aluno do terceiro grupo foi à frente, apresentou o livro e começou a leitura, mas como a história era grande, no meio da leitura do livro a professora diz: **“como essa história é grande e não temos muito tempo, porque têm mais grupos para apresentar, conta um resumo do livro para os seus colegas.”**

O aluno ficou um pouco tímido e com dificuldades em resumir a história, a professora pede que outro colega do grupo vá à frente para ajudá-lo. Eles contam brevemente o enredo da história.

Podemos inferir que, ao fazer um resumo realizamos um processo de seleção a partir do nosso interesse em relação ao texto, e percebe-se que os alunos se mostraram com dificuldade para fazer um resumo da história por não terem compreendido bem o texto, pois antes de se fazer um resumo deve-se compreender o texto.

Segundo Girotto e Souza (2010) “resumir e sintetizar permite-nos atribuir sentido às informações importantes que nos rodeiam no cotidiano, pois não podemos nos lembrar de todas, em todos os momentos”. (GIROTTTO E SOUZA, 2010, p. 103).

Nesse sentido, ensinar a resumir, escolher quais fatos são importantes é fundamental para a formação do leitor autônomo, pois quando leitores resumem uma informação durante a leitura, eles conseguem selecionar e ressignificar com as suas palavras as informações relevantes. O que contribui para que esse leitor consiga memorizar e atribuir significados aos fatos. Na atividade o que percebemos foi a dificuldade do grupo em resumir a história, o que mostra dificuldade de compreensão do que foi lido.

Dando seguimento a atividade, a professora pede que o grupo se sente e chama o quarto grupo, e diz que, como o livro deles também era grande, não precisavam ler, apenas contar um resumo da história para os colegas. O aluno começou dizendo:

Aluno: *a história é muito boa.*

Professora: *Por quê?*

Aluno: *Porque fala sobre os animais.*

Ao realizar a pergunta “por que o aluno havia gostado da história” a professora busca desenvolver a visão crítica do aluno, entretanto, o pouco tempo disponível para a atividade não permite um aprofundamento no relato de cada grupo, tornando a ação aligeirada, sem espaço para questionamentos mais aprofundados sobre o que foi lido. Assim, o aluno apresenta o livro e conta brevemente sobre a história, sem que haja mediação ou interferências da professora.

O grupo cinco foi à frente, apresentou o livro e a aluna começou a ler a ficha literária, a professora interrompe e diz que não é para ler a ficha, é para fazer um resumo do livro. A aluna, um pouco tímida, conta sobre o livro.

Percebeu-se que a professora realiza um processo de mediação, ao se dirigir aos grupos verificando se as respostas estavam corretas, e aquelas que estavam incorretas ela realiza novamente a leitura da questão para os alunos, fazendo com que eles repensassem a sua resposta.

A prática docente pautada na mediação compreende a leitura como uma atividade social, que exige do leitor que faça uso dos seus conhecimentos linguísticos e experiências de vida, para que este consiga assimilar as informações presentes no texto.

Para Moura e Martins (2012):

O trabalho pedagógico com a leitura visa possibilitar ao aluno o contato com diversos contextos de uso da linguagem, orais e escritos, para aprender a adequá-la às diversas situações vividas no cotidiano. Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o do mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto. (MOURA E MARTINS, 2012, p. 90).

Compreendemos que a prática da mediação se constitui em uma ferramenta essencial para a prática do professor que busca trabalhar o ensino de leitura em seu sentido amplo pois, ao fornecer pistas para a compreensão dos textos e questionar as respostas dadas, a professora, auxiliou-os a buscar os conhecimentos que já dominavam, permitindo que eles estabelecessem uma conexão entre o que foi abordado no texto e o conhecimento que eles já possuíam, além de levá-los ao diálogo com outros textos lidos.

Depois que os grupos se apresentaram, a professora vai à frente com um livro e começa a apresentá-lo, falando sobre o autor, o título, e lê a história para os alunos. Ela vai lendo e mostrando as ilustrações de cada página que lê. Ela pergunta:

Professora: *quem vocês acham que são os personagens do livro?*

Aluno 1: *a borboleta*

Aluno 2: *a lagarta*

Professora: *Quem é o personagem principal?*

Alunos: *a borboleta*

Professora: *Como ele é?*

Alunos: *primeiro feia, depois bonita*

Professora: *De qual parte vocês mais gostaram?*

Alunos: *de quando ela vira borboleta*

Professora: *vocês sabem o que é um casulo?*

Alunos: *onde a borboleta mora*

Professora: *e já viram um casulo de borboleta?*

Aluno 1: *sim tia, lá em casa tinha um, ai meu irmão jogou fora.*

Aluno 2: *na fazenda eu já vi*

Aluno 3: *eu já coloquei um dentro de um vidro tia.*

Aluno 4: *Eu não conheço não*

Em seguida a professora resume a história para os alunos. Com isso entendemos que a professora busca servir de modelo para os alunos fazendo, ela própria, a leitura de um livro em voz alta, questionando-os sobre determinados aspectos do livro. Observamos que a professora buscou levar os alunos a ativarem o conhecimento prévio que já possuíam sobre o processo de metamorfose da borboleta, ativando nos alunos um conhecimento que eles já

possuíam da sua própria vivência e experiência, sobre a formação de um casulo e consequentemente da borboleta. Para Kleiman (2013):

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 2013 p. 15).

O processo realizado pela professora de tentar levar os alunos a expressarem verbalmente sobre seus conhecimentos constitui-se como uma estratégia fundamental para que os alunos possam inferir, pois, através da ativação dos conhecimentos prévios que o aluno possui, ele terá condições de realizar inferências, ao realizar conexões entre as suas experiências e as ideias do texto. Com isso ela colabora com os alunos, questionando, negociando sentidos e construindo um modelo de leitor que apresenta uma atitude ativa diante do texto que lê.

Por outro lado, também ficou ressaltada na atividade a limitação das ações de mediação devido ao tempo escolar. Durante toda a atividade a professora chamava a atenção para a necessidade dos grupos serem breves e rápidos, já que todos deveriam apresentar suas leituras. Com isso, podemos observar que o professor está inserido em uma rede administrativa e burocrática que restringe e limita seu trabalho “com um conjunto de ações segundo os modos e modelos fornecidos pela instituição, no tempo exigido e nos locais permitidos”. (KLEIMAN e MARTINS, 2005 p. 278). Tal limitação, acaba por interferir com as atividades de ensino do professor, que tem que adequá-las à rotina escolar.

Outro aspecto importante da aula foi a solicitação do preenchimento da ficha literária que é questionada por vários estudiosos como Abramovich (2008) que, ao criticar tal procedimento, indaga: “E essa bendita ficha, que é solicitada ao final de cada leitura? O que ela significa, o que acrescenta à criança?”(ABRAMOVICH, 2008 p. 142).

De acordo com a autora, o ensino com a literatura infantil foi implementado nas instituições escolares, esperando – se que todas os alunos iriam ter o domínio da leitura, no entanto, pelo fato dessa leitura vir na maioria das vezes, acompanhada de atividades a serem desenvolvidas e não apenas a realização da leitura por prazer, por deleite, por encantamento, faz com que os alunos percam o interesse pela leitura. Foi o que observamos, após a leitura dos livros eles se deparam com atividades como essa, de preenchimento de uma ficha literária, que não possibilita ao aluno desenvolver toda a sua capacidade de raciocínio crítico, não o levando a refletir sobre a história lida.

4.7. Observação aula 02 – 5º Ano – Professora Bruna: A borboleta e a tartaruga

Nesta aula da professora Bruna do 5º ano, ela trabalhou a leitura de um texto, seguido de questões de interpretação. Inicialmente ela informou aos alunos que seria a aula de português e que iria dividir os alunos em grupos para realização da atividade.

A professora dividiu os alunos em 03 grupos de 05 alunos, a partir da ordem da chamada. Depois que ela formou os grupos, passou em cada um deles e distribuiu uma atividade xerocopiada (**ANEXO G, p. 158**) para cada um.

Em seguida ela se dirigiu à frente da sala e informou que iria classificar os grupos em 1, 2 e 3, e no final da realização da atividade o grupo que acertasse mais questões seria o ganhador.

Através de um sorteio a professora distribuiu as perguntas que iriam ser respondidas por cada grupo. Mas, informou que eles deveriam responder todas as questões e que somente iriam valer ponto aquelas que foram destinadas para cada grupo. As questões foram divididas da seguinte maneira: grupo 01 – questões 01,02 e 03; grupo 02 – questões 04, 05 e 06; grupo 03 – questões 07, 08, 09 e 10.

Ao terminar de dividir as questões a professora informou que iria realizar a leitura em voz alta do texto e pergunta:

Professora: *O que nós devemos ler primeiro ao ler um texto?*

Alunos: *titulo*

Professora: *e qual é o título desse texto?*

Alunos: *a borboleta e a tartaruga*

Professora: *e o autor?*

Alunos: *Liliana Lacocca*

Professora: *Muito bem, agora eu vou ler e vocês façam silêncio e prestem atenção.*

A professora leu o texto em voz alta para todos os alunos e, após terminar, pediu que eles realizassem uma leitura silenciosa do texto novamente. Percebemos que a professora utilizou da leitura independente nesta atividade. Segundo Giroto e Souza (2010), a leitura

independente é o momento em que as crianças, após terem inicialmente trabalhado em parceria com o professor e os colegas, realizam depois a leitura individual e silenciosa.

Quando os alunos terminam de ler, a professora pediu que eles começassem a responder as questões de interpretação. Ela vai passando nos grupos verificando se todos os alunos estavam realizando a atividade. A professora explica que as questões de interpretação do texto devem ser respondidas a partir da compreensão que cada um teve da leitura do texto. Ela concede alguns minutos para os alunos, e após eles terminarem, inicia a correção.

A Professora vai lendo as perguntas e anotando no quadro as respostas, e informa que o grupo 01 que deverá responder. Ela inicia a leitura da pergunta 01 - sobre qual era o título do texto; 02 - quem era o autor do texto e a 03 - quantos e quais eram os personagens do texto. Os alunos do grupo responderam todas as questões.

Mais uma vez vemos, com Marcuchi (2005), que essas três perguntas podem ser classificadas como questões objetivas, pois a resposta encontra-se centrada no texto, o que torna essas questões com um caráter de perguntas de pura decodificação.

Dando seguimento à atividade a professora informa que agora será a vez do grupo 02 responder as perguntas. Ela realiza a leitura da questão 04- que indagava onde se passava a história; 05 - quantos parágrafos havia no texto e 06 - para citar uma característica da tartaruga. Os alunos responderam corretamente as questões.

Em relação à questão sobre a quantidade de parágrafos podemos classificá-la, assim como Marcuschi (2005), como metalinguística, que não contempla a compreensão do texto, ou seja, perguntas que indagam sobre a estrutura do texto ou partes dele. E a questão sobre a característica da tartaruga podemos inferir que essa se classifica também como uma pergunta objetiva.

A professora passa para a leitura das questões seguintes do grupo 03, que se voltava para: 07 - citar uma característica da borboleta; 08 - se o aluno se parecia mais com a tartaruga ou com a borboleta e para que explicasse a resposta; 09 - se na opinião dos alunos duas pessoas tão diferentes como a tartaruga e a borboleta poderiam ser amigas e 10 - se a história acontecia em mês, um dia ou uma semana.

Os alunos responderam corretamente sobre a característica da borboleta, e ao responderem com qual dos animais eles se pareciam mais, todos começaram a falar ao mesmo tempo. A professora pediu silêncio e informou que cada um respondesse da forma que desejasse. Em relação à questão 09 os alunos não fizeram tumulto, apenas responderam que **“sim, porque nenhuma pessoa é igual à outra”**.

Percebe-se que as questões 08 e 09 são perguntas vale-tudo, que como ressalta Marcuschi (2005), “são as perguntas que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.” (MARCUSCHI, 2005, p. 55)

Ao finalizar a correção a professora pede que os alunos cole a atividade no caderno e informa que a aula de português acabou.

Observamos que nesta aula, a professora utilizou da prática independente de leitura, não realizando intervenções ou discussões em relação ao texto ou às perguntas. Também pode-se dizer que a maioria das questões da atividade são questões subjetivas e objetivas, que se referem ao que está na superfície do texto, ou no caso das subjetivas, que não precisam da compreensão para serem validadas. Neste caso, não se percebeu a realização de estratégias voltadas para a compreensão mais global do texto, ou para um diálogo dos alunos entre autor e texto, que os permitisse fazer inferências, polemizar e assim, construir os sentidos do texto.

4.8. Observação aula 03 – 5º Ano – Professora Carla: História em Quadrinhos

Na terceira aula da professora Carla, no 5º ano, ela trabalhou com o gênero textual história em quadrinhos. Inicialmente ela entregou aos alunos uma atividade xerocopiada (ANEXO H, p. 161) com duas histórias em quadrinhos e questões de interpretação. Enquanto entregava as atividades, a professora questiona-os sobre qual gênero literário eles haviam visto na aula passada, e eles respondem que havia sido a fábula.

A professora informou que a atividade que eles iriam trabalhar naquele dia seria sobre História em Quadrinhos. Após a leitura da história em voz alta para os alunos, ela levantou algumas questões sobre linguagem verbal e não verbal, recapitulando com eles o que seria cada uma delas. Foi possível perceber que ela já havia trabalhado esse conteúdo, pois eles não demonstraram nenhuma dificuldade ao responderem.

A professora prossegue a aula fazendo uma interpretação oral com os alunos da HQ que foi entregue para eles, falando sobre as placas na estrada, ela afirma:

Professora: *Na estrada sempre têm placas sinalizando não é, falando a quantos KM temos que andar.*

Alunos: *sim*

Professora: *nesta história está escrito na placa REDUZA. O que é reduza?*

Alunos: *era uma cidade.*

Professora: *Então adiantou ele ficar reduzindo a velocidade?*

Alunos: *Não.*

Professora: *Este fato torna essa história o quê? Engraçada?*

Aluno 1: *humor.*

Professora: *dá um certo humor à história, agora vamos a interpretação oral.*

Em seguida a professora vai lendo as perguntas e fazendo comentários sobre a HQ, anotando as respostas no quadro e questiona:

Professora: *ele é um motorista consciente ou não?*

Alunos: *sim.*

Professora: *e todas as pessoas são assim? Que vê placa e para?*

Alunos: *não.*

Professora: *tem gente que vê placa e não para, então esse motorista é consciente, por quê? Porque ele obedeceu à sinalização. Como a gente percebe? Dá pra ver o velocímetro do carro?*

Alunos: *não, pelos risquinhos.*

Professora: *O que acontece com o passar do tempo?*

Alunos: *os riscos vão diminuindo*

Professora: *O que provoca o humor da tirinha? Por que a tirinha fica engraçada? O que vocês acham engraçado?*

Alunos: *por causa das placas.*

Professora: *Só por causa das placas?*

Aluno 2: *não é só por causa das placas não, eu coloquei assim tia, porque ao ler as placas pensou que tinha que parar.*

Professora: *muito bem, vamos à segunda atividade.*

A professora foi anotando no quadro as respostas para as questões e em seguida passou para a atividade dois. Ela iniciou a atividade perguntando:

Professora: *quem é esse personagem?*

Alunos: *Mafalda.*

Professora: *Vocês gostam da Mafalda?*

Alunos: *sim.*

Professora: *tem fábula da Mafalda?*

Alunos: *tem.*

Professora: *O que é uma fabula?*

Alunos: *História com animais e moral.*

Professora: *então tem fabula da Mafalda?*

Alunos: *não, porque é uma HQ.*

Professora: *onde vocês leram a Mafalda?*

Alunos: *jornal, televisão, revista.*

Professora: *a Malfada está conversando com quem?*

Alunos: *com o Quino.*

Professora: *onde eles estão conversando?*

Alunos: *no parque.*

Os alunos responderam errado sobre com quem a Mafalda estava conversando, mas a professora não faz nenhuma interferência nessa hora, ela lê a história em voz alta para os alunos e em seguida pergunta novamente:

Professora: *Com quem ela está conversando?*

Alunos: *Miguelito.*

Professora: *vocês leram Mafalda e Quino do lado e acharam que o amigo dela era o Quino né, agora vocês sabem. Qual era a dúvida do Miguelito? Sujeito e predicado né. O Miguelito não entende por mais que a professora explica e explica, ele não entende. Então a Mafalda quis dar um exemplo. Qual é o sujeito?*

Alunos: *esse lixo.*

Professora: *e o predicado: enfeia a rua, mas ele entendeu que ela estava perguntando de quem era a culpa pelo lixo e que era do Prefeito. Ele continuou sem entender não foi!?*

A professora lê as questões de interpretação e vai fazendo comentários sobre as respostas, ela lê a pergunta 01:

Professora: *Que resposta a menina esperava ouvir? É sobre qual era o sujeito e predicado. E como o Miguelito interpretou?*

Alunos: *quem era o culpado pelo lixo.*

Professora: *Crítica implícita é o que a gente interpreta no texto, porque a gente não deve jogar lixo na rua. As pessoas têm que ter consciência, mas como tem pessoas que não tem, então é responsabilidade de quem manter a cidade limpa?*

Alunos: *do prefeito.*

Professora: *porque a gente paga impostos para que o prefeito mantenha a cidade limpa. Então qual a crítica? É a que a culpa pela cidade não estar limpa é do prefeito não é? Mas é só culpa do prefeito? É culpa da população também. Qual a expressão da Mafalda?*

Alunos: *espanto.*

Professora: *Ela está assustada?*

Aluno: *não.*

Professora: *ela está insatisfeita, porque ela ficou sem saber o que dizer para ele, mas ele estava errado? Não né. Vocês gostaram das Histórias em Quadrinhos?*

Os alunos respondem que sim e a professora finalizou pedindo que eles colassem a atividade no caderno de português.

Nesta aula, percebe-se que a professora pratica, mais uma vez, o que é considerado prática híbrida de ensino, pois, ao mesmo tempo em que procura levar os alunos a fazerem inferências a partir das duas histórias trabalhadas, ela também aproveita os textos para trabalhar valores morais que extrapolam o conteúdo das HQs, como o respeito às regras de trânsito e responsabilidade dos cidadãos sobre a limpeza das cidades.

Na primeira história, ela inicia levando os alunos a fazer inferência e, a partir daí, descobrirem o que provoca o humor na tirinha. Como vimos, a inferência dá ao leitor condições de complementar a informação que está disponível, pois através da utilização dos conhecimentos de conceitos linguísticos, o leitor consegue inferir as informações explícitas e implícitas do conteúdo textual. Consideramos perguntas inferenciais:

- **Observe a tirinha acima, que relação pode ser feita entre a velocidade do carro e o que diz a placa na estrada?**
- **Como é mostrada a velocidade do carro em cada quadrinho e como a percebemos?**
- **O que provoca o humor na tirinha? Comente.**

Por outro lado, a segunda questão não exige dos alunos diálogo com o texto, uma vez que se apoia em conhecimentos externos ao texto, no caso as leis de trânsito. Ou seja, a ligação com o texto é apenas um pretexto para passar aos alunos valores que se espera que cultivem:

- **De acordo com a tirinha, pode-se dizer que o condutor do carro é consciente de suas responsabilidades como motorista? Por quê?**

Com relação à tirinha da Mafalda, o que observamos é que todas as questões, transcritas abaixo, exigiam senso crítico do leitor e a realização de inferências para serem respondidas.

- **Como a frase foi interpretada pelo menino?**
- **Qual a crítica implícita na resposta do menino?**
- **Que resposta a menina esperava ouvir?**
- **O que revela a expressão da menina?**

Percebemos que estas buscam levar os alunos realizarem um processo de inferência, pois a resposta não se encontra explícita no texto. Para que os alunos consigam responder, vão precisar fazer uso dos seus conhecimentos texto-mundo e texto-texto, como ressalta Marcuschi (2005) “as questões inferências são perguntas mais complexas; exigem conhecimentos textuais, enciclopédicos, bem como regras inferências e análise crítica para busca de respostas.” (MARCUSCHI, 2005, p. 54). Também percebemos na atividade, que a professora busca explorar com as questões propostas a ironia presente na história, o que possibilita, como orientam Bortone e Martins (2008, p.100) “que o leitor desenvolva seu olhar crítico e reflexivo diante do texto”. Por outro lado, na discussão oral feita a partir da HQ, a professora aproveita também para cultivar nos alunos valores relacionados à cidadania.

Desse modo, ao trabalhar com os alunos as duas tirinhas e a interpretação destas, a professora além de trabalhar a leitura como interação, levando os alunos a reconstruírem o sentido do texto e as intenções pretendidos pelo autor, ela também as utiliza para realizar um ensino de cultivar valores morais nos alunos.

4.9. Observação aula 04 – 5º Ano – Professora Carla: Por que as crianças não podem trabalhar?

Ao chegar à escola a professora Carla do 5º ano informou-me que o texto que ela iria distribuir para os alunos não pode ser impresso, porque a escola estava com contenção de gastos, e que não foi permitido que ela imprimisse o texto na escola. Nesta aula a professora trabalhou a interpretação oral de um texto, intitulado “Por que as crianças não podem trabalhar?” de Helio Mattar, retirado da Folhinha. In: Folha de S. Paulo, 02/03/2002 (ANEXO I, p. 163).

Ela iniciou a aula cumprimentando os alunos e informando-os que ela iria ler um texto e em seguida fazer uma interpretação oral com eles. Antes de dar início à leitura do texto a

professora levantou algumas questões com os alunos em relação ao conselho tutelar e ao trabalho infantil:

Professora: *Semana passada a gente estava falando sobre o Conselho Tutelar e estávamos falando que o CT não deixa criança o quê?*

Alunos: *trabalhar.*

Professora: *Por quê?*

Alunos: *porque é de menor.*

Professora: *Mas tem de menor que trabalha. Vocês acham que é certo criança trabalhar?*

Alguns alunos respondem que não, e uma aluna diz que o irmão trabalhava, a professora pergunta quantos anos tinha o irmão dela e aluna informa que 17 anos, em seguida a professora pergunta onde ele trabalhava, e a aluna responde que no supermercado. A professora volta-se para o restante da classe e pergunta:

Professora: *E vocês acham certo criança trabalhar?*

Alunos: *Não.*

Professora: *O CT não deixa criança trabalhar, se o pai e a mãe colocar a criança pra trabalhar o conselho vai lá dana e tira, mas ai tem muitos de menor que ficam solto na rua fazendo bagunça, arruaça e ficam fazendo coisa que não podem, usando droga, bebendo e fumando não tem?*

Alunos: *tem.*

Professora: *Ai pode?*

Alunos: *Não.*

Professora: *Porque tem uns adolescentes que ficam fazendo arruaça ai na rua, quebrando lâmpada, apedrejando casa, muitas delas não vai para escola. E criança tem que fazer o que? Qual o trabalho da criança?*

Aluno 1: *estudar*

Aluno 2: *brincar*

Aluno 3: *correr.*

Professora: *Os direitos? Direito de ter uma escola para estudar, de brincar, de receber carinho do pai e da mãe e quais são os deveres da criança?*

Alunos: *estudar, fazer tarefa, respeita o pai e a mãe, respeitar a professora.*

Em seguida a professora questiona os alunos se eles respeitam os pais, a maioria responde que sim, e um aluno diz:

Aluno: *Eu brigo, meu pai me bateu eu fugi de casa. Uma hora depois que eu voltei.*

Professora: *Que feiura, e o pai e a mãe bate na gente é de maldade?*

Alunos: *não*

Professora: *E por que eles batem?*

Alunos: *Para nosso bem.*

Professora: *Se vocês estiverem fazendo as coisas certinhas o pai e a mãe tem motivo pra bater? Se eles baterem é porque vocês estavam fazendo alguma bagunça. Porque pai e mãe dá a vida por causa dos filhos, não é isso? Se filho adoecer a gente fica mais doente ainda, se filho quer uma coisa, pai e mãe faz de tudo para comprar, às vezes está apertado, às vezes deixa de compra para eles para comprar para vocês. E o que eles ganham em troca?*

Aluna 1: *Beijo e abraço.*

Professora: *Quer dizer que eles só ganham beijo e abraço quando compram alguma coisa pra vocês?*

Aluna 2: *Não, eu beijo toda hora.*

Professora: *A tá, tem muitos pais que na idade de vocês estava trabalhando e nunca estudaram, não tem?*

Aluno 3: *Tem, meu pai não sabe ler nem escrever.*

Professora: *E vocês acham que eles não estudaram porque eles não queriam? Não, é porque eles tinham que trabalhar.*

Aluna 4: *Tia meu pai começou a trabalhar com 10 anos.*

Aluno 5: *Tia, meu pai disse para mim que quando morava no Itambé, ele tinha que ir lá no córrego lavar roupa e vasilha.*

Aluno 6: *A minha mãe começou a trabalhar com seis anos.*

Aluna 7: *A minha começou com sete.*

Professora: *Estão vendo hoje vocês estão aqui estudando, cheirosinhos com os cadernos limpinhos e onde está o pai e a mãe de vocês?*

Alunos: *Trabalhando.*

Professora: *Trabalhando para compra as coisas para vocês. Então vocês tem que dar mais valor no pai e na mãe de vocês, porque o pai e a mãe eles danam com a gente, mas é para nosso bem, porque eles não querem que quando vocês crescerem, vocês fiquem iguais aqueles tontos que ficam na praça bebendo, usando drogas, não que ver a policia batendo em vocês. Então se o pai e a mãe de vocês está trabalhando é para dar as coisas que vocês querem, que vocês precisam, mais ai tem gente que fala “eu queria tanto um celular minha mãe não me deu”, se ela não deu é porque ela não tem condições, porque agora não tem jeito, então tem que esperar e não revoltar, nem fugir de casa. Porque por mais que eles sejam bravos eles amam vocês, eles não querem que vocês tenham a vida que eles tiveram, de deixar de estudar para trabalhar. Então vamos lá eu vou ler um texto para vocês sobre o trabalho, sobre por que as crianças não podem trabalhar.*

Após finalizar a discussão inicial a professora inicia a leitura do texto em voz alta que estava no notebook dela para os alunos. Quando termina de ler ela explica que o texto foi tirado da Folha de São Paulo, a data de publicação e pergunta:

Professora: *o que é a Folha de São Paulo?*

Alunos: *Um jornal.*

Professora: *Um jornal lá de?*

Alunos: *São Paulo.*

Professora: *Do que fala esse texto?*

Alunos: *Das crianças, que criança não pode trabalhar.*

Professora: *Então o que as crianças devem fazer?*

Alunos: *Estudar, brincar, joga bola.*

Professora: *O Governo faz o que pra ajudar essas crianças para elas não trabalhem? A escola, vocês vem para escola para estudarem e vão embora, quando chegam na casa de vocês o que vocês fazem?*

Aluno 1: *Eu durmo*

Aluno 2: *vejo TV*

Aluno 3: *brinco*

A professora levanta algumas questões com os alunos sobre os programas de lazer oferecidos no município:

Professora: *Tem uma escolinha gratuita de futebol? Tem né, na quadra e escolinha de teatro? Não, e clube com piscina, para joga bola? Então, no Estatuto da Criança e do Adolescente fala que a criança tem que estudar, brincar, praticar esportes, não é isso, mas o que o Governo faz para favorecer isso? Nada não é, quem tem que fazer são os pais. Aqui em Corumbáiba os trabalhos de menor aqui na nossa região são as crianças trabalhando onde? Escritório, no supermercado, não são trabalhos pesados. Tem cidade grande que as crianças vão trabalhar não é em escritório e supermercado não, eles trabalham em carvoaria, lixão, nas lavoras. Elas têm que ir cedo, ficar o dia inteiro trabalhando e voltam a noite, elas têm tempo para estudar?*

Alunos: *Não.*

A professora volta-se para a aluna que, no início da aula, havia mencionado que seu irmão trabalhava em um supermercado e explica:

Professora: *O irmão da aluna X trabalha, mas ele estuda, não estuda?*

Aluna: *Estuda tia.*

Em seguida a professora informa que irá fazer uma interpretação oral da história e inicia com a seguinte pergunta:

Professora: *Qual parte do texto retrata a ideia de que as crianças não podem trabalhar? A parte em que fala que as crianças tem que ser livres, não é!?*

Aluno: *Quando fala que elas têm que brincar.*

Professora: *Lembra o dia que a gente trabalhou o texto sobre liberdade? Ai no texto falava liberdade não é fazer o que quer, é sim fazer o que?*

Alunos: *é certo*

Ao terminar a interpretação oral, a professora pede que os alunos peguem o caderno de português e façam uma redação sobre o texto que foi lido e discutido “Por que as crianças não podem trabalhar?”. Pede que eles façam um texto falando porque eles acham que crianças não podem trabalhar, e sobre as crianças que estão trabalhando o que eles acham que elas deveriam estar fazendo, o que eles acham sobre o trabalho infantil.

Percebe-se que nesta aula, a professora ao realizar uma discussão inicial sobre os direitos e deveres das crianças e sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, antes de iniciar a leitura do texto e a interpretação oral, ativou o conhecimento prévio dos alunos sobre essa temática.

Podemos inferir também, que, pela falta de estrutura da escola, a qual não possibilitou que o texto, que seria entregue aos alunos fosse impresso, alegando estar passando por um momento de contenção de gastos, a realização da atividade acabou sendo prejudicada, o que influencia de forma negativa na prática docente.

4. 10. Observação aula 05 – 5º Ano – Professora Carla: Mamãe não faz nada

Nesta quinta aula da professora Carla, do 5º ano, inicialmente ela informa aos alunos que antes da prova eles irão fazer uma atividade de interpretação, ela afirma:

Professora: *Então nós vamos fazer uma interpretação oral do texto, porque na prova de português vai cair também e na Prova Brasil, todos sabem que cai é leitura e interpretação.*

Podemos inferir a partir da fala da professora é que, como mencionado anteriormente neste trabalho, as avaliações externas têm influenciado o planejamento e a prática docente, de forma negativa, pois o professor acaba por ter sua prática engessada, pois trabalha cada vez mais atividades para treinar os alunos, para que se saiam bem nas avaliações.

Após explicar qual seria a atividade do dia a professora entrega uma atividade xerocopiada (ANEXO J, p. 164) com um texto intitulado “Mamãe não faz nada”, seguida de algumas questões de interpretação do texto para cada um dos alunos. Após terminar de entregar, ela inicia a leitura do texto em voz alta, ao finalizar a leitura a professora pergunta:

Professora: *E aí o que vocês acharam deste texto?*

Alunos: *Engraçado*

Professora: *Isso aí é a figura de alguém que vocês conhecem em casa?*

Aluno: *A minha mãe*

A professora questiona os alunos se algum deles tem uma mãe que apenas trabalha em casa e muitos afirmam que sim, então ela pergunta:

Professora: *E as mães que trabalham em casa não fazem nada?*

Aluno 1: *minha mãe não faz nada*

Professora: *Quem faz o almoço?*

Aluno 1: *minha mãe*

Aluna 2: *Minha mãe me manda fazer tudo e aí eu fico nervosa e falo, “mãe quem arruma a casa não é só a mulher não, o homem também tem que ajudar”. Aí ela fala que não.*

Aluna 3: *Minha mãe me mandar lavar vasilha, aí eu falo que não e ela fala, “hum você vai ver, vou te bater”, aí eu lavo.*

Percebe-se que a professora busca iniciar o diálogo de interpretação do texto lido a partir da vivência e experiência dos alunos, ou seja, buscando ativar o conhecimento prévio que eles possuem para facilitar o entendimento e compreensão do texto. Nesse sentido, a partir do conhecimento prévio, os alunos irão fazer conexões estabelecendo assim uma relação entre os conhecimentos que já possuem e aqueles novos conhecimentos que serão apreendidos a partir do texto.

A professora volta-se para a aluna 3 e pergunta se o pai dela trabalha na oficina, ela informa que sim. Então a professora diz que ela é a menina do texto e explica:

Professora: *Seu pai é mecânico, imagina seu pai ao chegar da oficina tarde ter que fazer janta para sobrar para o almoço do outro dia. Ter que lavar roupa também e passar e deixar arrumadinha para o outro dia, ajudar vocês com a tarefa de casa. Então imagina se não tivesse a sua mãe, você imagina se seu pai conseguiria dar conta desse serviço todinho!?*

Aluna 3: *Não*

Professora: *Imagina a rotina que a mãe de vocês tem.*

Aluno: *Ai meu Deus*

Professora: *Agora imagina aquela mãe que trabalha fora de casa, levanta, vai trabalhar. E ai quando chega em casa ela não faz nada? A mãe de todo mundo aqui tem empregada?*

Os alunos respondem que não, a professora explica como é complicado trabalhar fora e ainda ter que trabalhar em casa, e começa a relatar um fato que aconteceu com ela:

Professora: *Esses dias eu fiquei muito brava, mais muito brava mesmo, na Escola X eu estava aplicando um teste, e chegou uma mãe e eu estava sentada na mesa olhando os meninos fazerem o teste. Essa mãe sempre vai à escola conversar com a filha dela. Então quando eu a vi chegando à porta eu falei para a menina sua mãe chegou. A mãe dela acenou chamando para ir até ela. Ai eu disse para a aluna sua mãe está chamando, a mãe dela virou para mim e disse: “larga de ser preguiçosa, vem aqui, eu estou chamando é você”. Eu cheguei e falei para ela assim, a senhora me desculpe, mas a senhora não sabe da minha vida para a senhora me chamar de preguiçosa, eu*

falei quem levanta 05:45 da manhã para arrumar e dar banho em menino, levar para escola, depois vou para outra escola sete horas dou aula até 11:20 da manhã, chegou em casa, faço almoço, dou almoço para menino, levo o menino para casa da minha mãe. Volto para outra escola para dar aula, chego em casa 17:30, vou ensinar tarefa para meu filho, fazer janta, vou arrumar a casa e ainda vou corrigir prova e planejar aula. Então eu tenho certeza que isso ai a mãe de vocês também faz e tem gente que ainda reclama e fala “minha mãe é uma chata”, ai a mãe pergunta por que tirou essa nota, ai vocês acham que a mãe é chata, mas qual o serviço que vocês têm?

Aluno 1: *estudar*

Aluno 2: *e brincar*

A professora explica como é complicada a rotina da mãe de cada um dos alunos, que eles deveriam dar mais valor à mãe que têm, e informa que irá começar a fazer a interpretação oral do texto. Ela informa que o texto foi escrito por Marilda Prates, e realiza a leitura da questão 01 que afirma que a mulher da história perdeu seu nome de batismo, e que este foi trocado por outro. Então a professora pergunta para os alunos:

Professora: *Qual nome outro nome?*

Aluno 1: *Mãe*

Aluno 2: *Mãe chata*

Professora: *a mãe de vocês cada uma tem um nome, antes de ser mãe ela tinha um nome, Ana, Maria, Joana, era fulana ai ela casou e teve filhos e perdeu aquele nome de batismo, parou de ser aquela moça bonita, maquiada, para se tornar mãe. Aquela mãe que deixa de comprar roupa para ela, para comprar para vocês. Que anda de chinelo velho para comprar sapato bonito para vocês. Às vezes aquela mãe que nem celular tem, mas o de vocês é de última geração com internet e tudo mais. Então aquela mãe perdeu o nome de batismo ou trocou por outro nome. E qual a importância da palavra mãe? O que vocês acham?*

Aluno: *Amor*

Professora: *Qual a importância? Vocês acham que a mãe de vocês tem importância*

na vida de vocês?

Alunos: *têm*

Professora: *E por que ela tem importância para vocês?*

Aluno 1: *porque ela cuida da gente*

Aluno 2: *porque ela faz tudo*

Em seguida a professora passa para próxima questão e pergunta aos alunos se eles acham que a mãe deles é chata, os alunos respondem que não e uma aluna responde que sim, afirmando:

Aluna 1: *minha mãe é chata, ela me coloca para arrumar a casa.*

Professora: *só por isso ela é chata? Não é você que está sendo muito preguiçosa não!?! Então, mas quem respondeu que acha que a mãe não é chata, por que ela não é chata?*

Aluno 2: *Porque ela dá comida*

Aluno 3: *porque ela dá amor*

Dando continuidade à atividade a professora lê a questão 03 e pergunta para os alunos como a mãe do menino do texto se sentiu quando leu que ele havia escrito que a profissão dela era fazer nada, os alunos respondem:

Aluno 1: *triste tia*

Aluno 2: *ela fazia tudo para ele e ele fala isso*

A professora faz um elogio e questiona os alunos se no texto que ela havia lido em algum momento a mãe havia feito algo para ela, como ir ao salão arrumar o cabelo ou fazer as unhas, os alunos respondem que não e a professora pergunta:

Professora: *Ela vive para quem?*

Alunos: *para o filho*

Professora: *Muito bem, para o filho e o marido.*

A professora passa para a leitura da questão 04 e pergunta aos alunos se eles concordavam com a resposta que o filho havia escrito, ao dizer que a profissão da mãe dele era fazer nada, os alunos respondem que não e a professora questiona:

Professora: *Por quê?*

Aluno 1: *Porque ela faz muita coisa*

Aluno 2: *Ela que fazia tudo em casa*

A professora parabeniza os alunos e encerra a aula, e pede que eles colemb a atividade no caderno.

O que podemos inferir sobre a aula observada é que a professora buscou ativar o conhecimento prévio dos alunos, levando-os a fazerem conexões com suas experiências, possibilitando que eles inferissem novas informações a respeito do texto. Assim, segundo Girotto e Souza (2010)

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 76).

Nesse sentido, a professora buscou motivar os alunos, tentando estabelecer uma ponte entre o conhecimento que eles já possuem e as informações do texto, se constituindo como uma mediadora, no sentido que levou os alunos a estabelecer conexões sobre a realidade vivenciada no lar com a mãe e o texto que trazia a história da rotina de uma mãe, similar a realidade dos alunos. Por outro lado, a leitura serviu também para que a professora reafirmasse aos alunos a importância de respeitarem os pais. Ou seja pode-se dizer que o texto foi selecionado já com o intuito de passar tais valores para os alunos. Tal prática também foi observada por Rossi (2010), quando a autora, em sua pesquisa, busca perceber o processo de escolarização dos diferentes gêneros textuais. Segundo ela:

Os depoimentos dos professores confirmam que a principal preocupação, quando se vai trabalhar um texto em sala de aula, é o fato de este poder ser utilizado para o ensino de algum conteúdo ou servir de mote para a discussão de atitudes e sentimentos que se espera que o aluno adote. Neste aspecto, percebe-se que a leitura intrínseca do texto que levaria à produção de sentidos deste com base na implementação de estratégias de leitura que levem o aluno a processá-lo, percebendo o gênero a que pertence, a estrutura

textual e os efeitos de sentido provocados pelo autor figura em segundo plano. (ROSSI, 2010, p. 95)

Assim, compreendemos que o texto que foi escolhido pela professora se fundamentava em uma preocupação em retirar dele valores a serem seguidos no âmbito familiar o que, em alguns casos, acaba por prejudicar a leitura, não possibilitando uma formação de leitores críticos.

De acordo com Kleiman (2001) alguns professores buscam trabalhar com textos voltados para inculcar valores morais nos alunos, por compreenderem que um texto só terá sentido se passar uma lição de moral. Deixando de lado, em vários casos, a voz do texto e a visão de mundo do autor.

Assim, ao final das análises o que ficou evidenciado foi que as professoras do 5^a ano utilizam como principais estratégias no ensino de leitura, a motivação dos alunos, ativação do conhecimento prévio, que se constitui como uma estratégia fundamental para que os alunos possam inferir, trabalham com o uso das inferências, do resumo, e realizam um processo de mediação.

Como foram observadas aulas de duas professoras por razões já justificadas, percebemos nas aulas da professora Carla, uma preocupação maior em utilizar os textos para inculcar valores morais nos alunos, o que em alguns casos acaba por prejudicar a leitura do texto.

Uma diferença observada entre as aulas do 5^o e do 3^o anos, foi que no 5^o ano todas as atividades desenvolvidas foram voltadas para o ensino da leitura e a interpretação dos textos lidos, vez que no 3^o ano, em algumas das aulas observadas, os textos serviram apenas para o ensino gramatical e ortográfico.

Assim como nas aulas observadas no 3^o ano, percebemos que também no 5^o ano, o tempo escolar influenciou de forma negativa na prática docente, limitando as ações de mediação.

Outro aspecto negativo da instituição escolar foi a contenção de gastos que impediu que o texto que seria entregue para os alunos fosse impresso. E por último, observamos que durante as aulas as professoras mencionam sobre a Avaliação da Prova Brasil, que influencia o planejamento e a prática docente de forma negativa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com o intuito de delinear algumas considerações, retomamos às questões norteadoras desse trabalho: Quais estratégias de leitura são utilizadas no trabalho desenvolvido na sala de aula? Percebem-se diferenças das estratégias de leitura utilizadas no 3º ano e no 5º ano do ensino Fundamental?

O estudo em questão surgiu dos nossos questionamentos em relação ao papel do professor enquanto mediador e o uso de estratégias de leitura, no ensino de leitura, os quais têm sido destacados por vários autores, como Bortoni–Ricardo (2010); Giroto e Souza (2010); Rossi (2010) e Solé (1998). entre outros, como fundamentais para formação de alunos que compreendem o que leem de forma autônoma. Assim realizamos um estudo sobre as estratégias utilizadas por professoras do 3º ano e do 5º ano do Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Educação de Corumbá – GO, que têm sido utilizadas no processo de formação do aluno leitor. Para desenvolvimento deste estudo, buscamos suportes teóricos relativos ao ensino de leitura, às concepções de leitura e as estratégias de compreensão leitora. A investigação sobre esse contexto foi ancorada em uma pesquisa de natureza qualitativa, adotando uma perspectiva etnográfica. Os passos trilhados na condução da pesquisa vislumbravam responder às questões que norteavam o desenvolvimento do trabalho.

Neste sentido, a partir das análises realizadas das observações é possível perceber que as estratégias adotadas pelas professoras do 3º ano podem ser classificadas em cinco: 1. **Ativar o conhecimento prévio**; 2. **Inferências**; 3. **Recapitulação de conhecimentos já apreendidos**; 4. **Motivação dos alunos**; 5. **Releitura, levando os alunos a perceberem os sentidos dos textos**. E as estratégias de leitura utilizadas pelas professoras do 5º ano podem ser classificadas em 3: 1. **Ativar o conhecimento prévio**; 2. **Síntese**; 3. **Inferências**.

Percebe-se que apenas duas estratégias são utilizadas em ambas as turmas, que são: **a ativação do conhecimento prévio e o uso de inferências**. Podemos afirmar que há algumas diferenciações em relação às estratégias de leitura que são desenvolvidas no 3º e no 5º ano, pois, as estratégias utilizadas no 3º ano estão voltadas para recapitulação de conteúdos que já foram trabalhados, para a motivação dos alunos em relação às atividades que são propostas e a releitura de enunciados, os quais a maioria dos alunos ainda tem dificuldades para compreender.

Em relação às estratégias de leitura observadas no 5º ano, que se diferenciam das estratégias do 3º ano, temos o resumo. Há também na fala das professoras durante as aulas, preocupação com o desempenho dos alunos na Avaliação da Prova Brasil. Neste sentido percebemos que elas, conforme preconizado nos descritores da Matriz de Referência dessa avaliação, realizam atividades voltadas para: localizar informações explícitas em um texto;

inferir o sentido de uma palavra ou expressão; inferir informações implícitas, distinguir entre os diferentes gêneros textuais.

Desde modo, essas diferenciações se fazem presentes pelo fato de que os objetivos a serem alcançados, a partir das atividades desenvolvidas com os alunos do 3º se diferenciam dos objetivos dos alunos do 5º ano. Na turma do 3º ano percebemos que de cinco aulas voltadas para o ensino de leitura, em duas delas o objetivo principal das aulas foi voltado especificamente para as atividades cujo alvo foi à memorização da ortografia e o ensino gramatical.

Outro dado que nos chamou a atenção foi relativo às contradições observadas em relação as estratégias de leituras mencionadas na entrevista semiestruturada e as observadas na sala de aula com a professora Ana (3º ano), e com a professora Bruna, quando esta estava com a turma do 5º ano. No que se refere à professora Ana, ela afirma fazer uso de cartazes explicativos e diz realizar todos os dias a leitura deleite (“um livro literário, um poema, uma narração de uma história, um relato de vida, um filme”). No entanto, durante as aulas observadas, não presenciamos a realização da leitura deleite. No caso da professora Bruna, ela menciona, na sua entrevista, algumas estratégias que são utilizadas, e dentre essas o uso de cartazes. Durante as observações das aulas, não percebemos a utilização deste, mas, as demais estratégias citadas pela professora foram desenvolvidas nas aulas observadas.

Na prática da professora Carla (5º ano) o que ficou evidenciado foi a sua preocupação em trabalhar textos e realizar discussões com os alunos de cunho social. O que foi percebido com os textos que trataram do respeito à mãe (ANEXO), dos direitos e deveres da criança (ANEXO), e das HQs (ANEXO) que deram margem para discussão sobre leis de trânsito e deveres dos cidadãos. Tais atividades nos levaram-nos a inferir que a professora tem sua prática voltada normalmente para buscar uma moral ou ensinamento nos textos trabalhados, buscando muitas vezes, textos com fins educativos, voltados para cultivar valores e atitudes que a sociedade espera que o aluno adote e que devem ser cultivados no espaço escolar.

Kleiman (2001) vê nessa prática a marca da interpretação de textos na tradição escolástica, que funciona com alguns gêneros, como fábulas, mas tem consequências desastrosas para outros gêneros. Segundo ela:

A tradição escolástica na escola, que originalmente era um método de abordagem dos textos para refletir e reconciliar religião e razão transformou-se, com o correr do tempo, em método para preservar e inculcar ideias preestabelecidas, aprovadas, moralmente corretas. (KLEIMAN, 2001, p. 62).

Assim, é notório, como a herança da tradição escolástica está presente no trabalho com a interpretação de textos que se transformou em um método para preservar, inculcar e cultivar valores tidos como socialmente aceitáveis e moralmente corretos.

Como ressalta Manguel (1997), ao descrever sobre as características do método escolástico:

Em essência, o método escolástico consistia em pouco mais do que treinar o estudante a considerar um texto de acordo com certos critérios preestabelecidos e oficialmente aprovados, os quais eram incutidos neles às custas de muito trabalho e sofrimento. No que se refere ao ensino de leitura, o sucesso do método dependia mais da perseverança do aluno que de sua inteligência. (MANGUEL, 1997, p. 92-93).

Assim como Manguel (1997), compreendemos que na escola de hoje ainda reverberam os traços da tradição escolástica, agora não mais para conciliar os ensinamentos da religião com os da razão, mas sobretudo para levar os alunos a adotarem atitudes e valores que os tornem “bons cidadãos”, ou seja aqueles que, na visão escolar, não se insurgem contra o que está posto pela sociedade.

Walty (2006), ao falar sobre a leitura do texto literário na escola, condena essa visão, lembrando que o ato de ler na escola é conduzido de forma controladora que evita a realização de uma leitura não prevista. Ao fazer isso, a escola reforça a formação “do leitor obediente que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com propriedade os enunciados textuais” (WALTY, 2006, p.52). Também Soares (2006) tece crítica a esse viés moralizante observado na escolarização dos textos que são lidos na sala de aula. Para ela essa é uma escolarização inadequada que ocorre na escola e que deveria ser evitada, vez que não desenvolve no aluno a percepção crítica dos textos lidos.

Outro dado relevante para ser discutido, diz respeito às condições de trabalho que são oferecidas aos professores nas Instituições Públicas de Ensino. Como se pode ver nas aulas observadas, as professoras não contam com material diversificado para desenvolver atividades de leitura com os alunos. Foi o que comprovamos, como por exemplo, a falta de assinatura de um jornal da escola, a biblioteca se encontrar desativada e a contenção de gastos, impossibilitando que o professor xerocopiasse a atividade que iria ser entregue para os alunos. Todos esses fatores interferem de forma negativa na prática do professor, dificultando seu trabalho.

Percebemos que são realizadas inúmeras cobranças para o professor e, ao mesmo tempo, não são propiciadas condições efetivas de trabalho, para que ele possa desenvolver um trabalho que contribua para a construção de leitores autônomos, levando-os a perceber os

aspectos sócios históricos e culturais, formando leitores que interagem com a leitura de forma crítica e ativa, que é objetivo principal do ensino de leitura nas escolas.

Neste sentido, as observações revelam que a prática do professor fica comprometida, não só pelas condições de trabalho oferecidas pela instituição, mas também pela rotina existente na escola, o que proporciona pouco tempo para o professor realizar as atividades programadas para a aula. Percebemos que a escola se ocupa com atividades extracurriculares como festas, comemorações, gincanas em detrimento das atividades curriculares previstas. Como afirma Saviani (2005), a instituição escolar tem uma dificuldade em distinguir o que é essencial e o que é acidental no processo de ensino aprendizagem, e muitas vezes há uma valorização excessiva das atividades extracurriculares, deixando para segundo plano as atividades previstas nos currículos. É o que se percebe, na fala do autor:

Faz-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 2005, p. 16).

Assim, faz-se necessário ressaltar como a rotina escolar influencia na prática destas professora, pois, algumas das aulas observadas tanto do 3º ano quanto do 5º ano, percebemos que, pelo tempo ser aligeirado, a realização das atividades ficaram comprometidas, no sentido que a professora não realizou muitas intervenções e discussões em relação às respostas dos alunos.

Nesta perspectiva, percebe-se como existem contradições no espaço escolar, pois entidades administrativas acabam por mediar os eventos sociais da sala de aula, e suas orientações trazem um caráter prescritivo e autoritário sobre como deve ser a atuação do professor na sala de aula. Essas práticas administradoras, prescritivas e autoritárias também se configuram como burocráticas e são limitadoras, o que acaba por levar ao engessamento da prática do professor.

Sobre o discurso autoritário Bakhtin (1934 apud KLEIMAN e MARTINS, 2007, p. 286) afirma,

A palavra de autoridade [authoritative] exige que a reconheçamos, que a façamos nossa; ela nos amarra, independente de qualquer poder que poderia ter para persuadir-nos internamente; a encontramos com sua autoridade já fundida nela. A palavra de autoridade está localizada numa zona distante, conectada organicamente a um passado que é sentido como sendo hierarquicamente superior. Ela é, em outras palavras, a palavra dos pais. Sua autoridade já estava aceita no passado. É um discurso anterior.

Desde modo, a reflexão bakhtiniana e o gênero do discurso se relacionam com as esferas das atividades que servem como forma de comunicação. Essas esferas, em detrimento de suas funções e condições, possibilitam o surgimento de gêneros do discurso e de enunciados próprios. E tal discurso está impregnado na formação do professor, que sente dificuldades em se desvencilhar desse discurso de autoridade, não sendo capaz de articular-se para uma resposta autêntica.

Assim, devido à demora com que as transformações nas práticas sociais chegam ao chão da escola, o discurso inovador acaba por se efetivar somente após um longo período de tempo nas práticas educacionais. Devido a esse fato, situações híbridas acabam por serem geradas na sala de aula, vez que hora o professor mantém uma postura de agente transformador e em outros momentos baseia-se em práticas de ensino tradicional, “executando um trabalho de hibridização ou de bricolagem, em que mistura sua leitura particular dos temas geradores com elementos próprios da pedagogia tradicional”. (KLEIMAN e MARTINS, 2007, p. 291). Vimos essa prática híbrida quando as professoras, ao mesmo tempo que procuram levar para a sala de aula textos de gêneros variados, e adotam estratégias para motivar os alunos e ativar seus conhecimentos prévios, antes da leitura dos textos, se valem de questões de interpretação voltadas apenas para a superfície do texto ou para inculcar valores morais nos alunos, numa perspectiva claramente tradicional de ensino da leitura.

Concluimos, a partir dos dados obtidos nas entrevistas e nas aulas observadas, que a prática do professor é influenciada por inúmeros fatores que vão desde a formação que recebeu, que são os elementos centrais da identidade profissional passando pelo sistema educacional, que é gerenciado por uma comunidade reguladora e controladora, que ao passo que exige resultados mais elevados dos professores, não se compromete a oferecer as condições de trabalho necessárias, chegando até a rotina escolar, que muitas vezes dificulta o trabalho do professor, que tem que conciliar atividades extracurriculares com atividades voltadas para o ensino

Ao professor cabe, buscar junto às gestões melhores condições de trabalho, e estabelecer quais as melhores medidas (estratégias) a serem tomadas, em relação aos textos que serão abordados, o papel da biblioteca, quais as estratégias desenvolver, como incentivar os alunos, como avaliar a leitura. Isso exige que o professor assuma uma postura de comprometer-se a realizar um processo reflexivo sobre sua prática docente, no sentido de construir contextos de aprendizagens reflexivos, exercitando uma observação ativa em relação aos alunos e à sua própria intervenção, desenvolvendo atividades didáticas diversificadas e

significativas de leitura, desenvolvendo uma prática que propicie aos alunos uma reflexão crítica. Entretanto, o professor sozinho e em condições de trabalho adversas, dificilmente concretizará essa prática transformadora.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gosturas e bobices**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. A Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 39-50.

ANTUNES, Renata; OLIVEIRA, Thaís de. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI, Ricardo, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Os dozes trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013, 63 – 79.

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

ARENA, Dagoberto; GIOTTO, Cyntia G. G. Simões; MENIN, Ana Maria da C. S.; SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. **A Construção da leitura e da escrita: do 6º Ano 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; FERNANDES DE SOUSA, Maria Alice. **Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização**. In: TACCA, M.C. (Org.) **Aprendizagem e trabalho Pedagógico**. Campinas: Ed. Alínea, 2006, p. 87 – 112.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska R.; CASTANHEIRA, Salete Flôres F. **Formação do Professor como Agente Letrador**. Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEF, 2009. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> > Acesso em: 08 de dezembro de 2015.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A Escola e o Ensino da Leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan. /jun., 2002.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler e três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1982.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **O Texto Na Sala de Aula**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GIROTTI, Cyntia Graziela Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. **Estratégias de Leitura:** para ensinar alunos a compreender o que leem. In. SOUZA, R. J. de (Org.) *Ler e Compreender estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 45 – 114.

GUIMARÃES, Sione P. de M. **Construção de Práticas de Ensino de Leitura:** com a palavra o professor. P. 158. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, UFG, Catalão, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento:** Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

_____. **Oficina de Leitura:** teoria e prática. Campinas: Pontes, 1998.

_____. (Org.) **A Formação do Professor:** perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Angela B.; MARTINS, Maria S. C. **Formação de Professores: A contribuição das instancias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes**. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007, p. 273-298.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

KOPKE, H. F. Repertório de Estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.6, n. 1, p.67-80, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

SOARES, Magda. **A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil**. In EVANGELISTA. Aracy A.M. BRANDÃO, Heliana M. B. e VERSIANI. Zélia M (orgs). *A escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e Juvenil*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCUSCHI, Luiz A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) **O Livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 48 – 61.

_____. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 – 36.

_____. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MOURA, Ana Aparecida V. de; MARTINS, Luzinethe Rodrigues. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al (Org.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 87-112.

MORAIS, Arthur Gomes de. A ortografia como objeto de uma aprendizagem reflexiva. In: MORAI, Arthur G. de. **Guia da Alfabetização**. v. 2. São Paulo: Editora Segmento. S/D, p. 30-45.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1998.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes. **O processo de Escolarização dos diferentes gêneros textuais observado nas práticas de ensino de leitura**. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, UNB, Brasília, 2010, p. 12-249.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9 ed. Campinas, Sp: Autores Associados, 2005.

SILVA, Elisabeth, R. (Org.) **Texto & ensino**. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

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

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.) **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011. p. 9-61.

TURA, Maria de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2003. p. 183-206.

WALTY, Ivete L. C. **Literatura e escola: anti-lições**. In EVANGELISTA. Aracy A.M. BRANDÃO, Heliana M. B. e VERSIANI. Zélia M (orgs). A escolarização da Leitura Literária: O jogo do livro infantil e Juvenil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZAGO. N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de, VILELA, Rita Amélia

Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DPA, 2003. p. 287-309.

ANEXO

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS**”. Meu nome é **FERNANDA SIQUEIRA SILVA**, sou o pesquisador(a) responsável e minha área de atuação é o Ensino de Leitura. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail (**fernanda2504@outlook.com**) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (64)34471789/(64)96248284. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Título: “Estratégias de Leitura nos Anos Iniciais”.

Justificativa:

A educação deve ter como uma das preocupações centrais a formação do indivíduo crítico, atuante e participante na sociedade. Neste sentido a leitura ocupa um papel fundamental nessa formação, uma vez que propicia ao indivíduo a capacidade de desenvolver sua autonomia, ampliar o conhecimento e despertar o imaginário. Assim, contribui para que os sujeitos tenham uma visão crítica da sociedade, percebendo que lugar e papel nela devem desempenhar. Como ressaltam Moura e Martins (2012):

A leitura é essencial para o indivíduo construir seu próprio conhecimento e exercer seu papel social no contexto da cidadania, pois a capacidade leitora amplia o entendimento de mundo, propicia o acesso à informação, facilita a autonomia, estimula a fantasia e a imaginação e permite a reflexão crítica, o debate e a troca de ideias. (MOURA; MARTINS, 2012, p. 87)

A leitura de acordo com o PCNs (1998) é o “processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir, de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc.” (BRASIL, 1997, p. 69)

Assim espera-se de todo leitor que este consiga ser competente, tendo a capacidade de, através dos seus conhecimentos prévios, estabelecer uma relação entre o texto e o mundo. Pois um leitor competente não é apenas aquele que decifra uma mensagem, mas, sim aquele que busca um sentido no que está lendo, questionando e buscando fazer inferências sobre o texto que está lendo.

Solé (1998) destaca sobre o processo de leitura, afirmando que:

[...] quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; á medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos..., etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, nesse sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 46)

Daí a necessidade de despertar nos alunos a vontade de ler, e o professor, enquanto mediador, deve auxiliá-los nesse processo. Pois cabe ao professor, enquanto mediador, utilizar das estratégias e do conhecimento prévio dos alunos, estimulando esses a fazerem conexões com as suas experiências, conhecimento de mundo e o texto.

Segundo Girotto e Souza (2010), “a criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar, e implementar atividades de leitura literária.” (GIROTTTO; SOUZA, 2010, p. 54)

A leitura se configura como uma experiência cultural, capaz de transformar e modificar a mente histórico-cultural dos sujeitos, se constituindo como uma atividade complexa, na qual o leitor se relaciona com outros e com o mundo.

De acordo com o PCN (1997),

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (BRASIL, 1997, p. 56)

E um dos mecanismos que podemos utilizar para que a escola consiga cumprir com o seu papel de formadora de indivíduos autônomos, é utilizar as estratégias de leitura no trabalho desenvolvido na sala de aula, no qual o professor torna-se um mediador desse

processo de leitor/texto, assim como tratam os autores Masetto(2000), Solé (1998), Moura e Martins (2012), Girotto e Souza (2010), entre outros.

Segundo Isabel Solé (1988), as estratégias de leitura estão presentes no processo de leitura e são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite aos alunos compreender e interpretar, de forma autônoma os textos lidos.

Assim, se faz necessário refletir sobre como vem sendo realizado o ensino de leitura e quais estratégias vêm sendo desenvolvidas pelos professores com seus alunos. É neste contexto é que se insere esta pesquisa que visa observar e analisar quais e como estratégias de leitura têm sido trabalhadas pelos professores no processo de formação do aluno leitor. Com isso, perceber ainda que concepções de leitura dão suporte ao fazer pedagógico da professora, e quais estratégias são consideradas mais eficientes no trabalho desenvolvido. Desde modo foram selecionadas duas salas: uma de 3º ano do ensino fundamental I, que é quando se esta consolidando o processo de alfabetização e no 5º ano do ensino fundamental I que encerra a etapa relativa aos anos iniciais do ensino fundamental o primeiro ciclo escolar.

Objetivos:

O projeto visa investigar e discutir as estratégias de leitura utilizadas no ensino de leitura por professores, do 3º e do 5ª ano do Ensino Fundamental I da rede municipal de educação do município de Corumbáiba - GO. Bem como observar e refletir sobre as estratégias de leitura que as professoras utilizam para desenvolver o trabalho pedagógico com a leitura, analisar as concepções e práticas que dão suporte ao fazer pedagógico das professoras com relação ao ensino de leitura e perceber quais as estratégias de leitura são consideradas mais eficientes pelas professoras no ensino de leitura.

Riscos:

Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo educacional, a pesquisa não oferece riscos para os sujeitos pesquisados, visto que o anonimato será mantido. Além disto, as conclusões e publicações dos resultados têm o comprometimento em contribuir com a discussão sobre leitura, professor mediador e as estratégias de leitura.

Benefícios:

Por essa pesquisa se pautar numa abordagem compreensiva e interpretativa a observação e as entrevistas nos permitirá observar e refletir sobre quais as estratégias de leitura as professoras utilizam para desenvolver o trabalho pedagógico com a leitura e perceber quais as concepções dão suporte ao fazer pedagógico dessas professoras com relação ao ensino de leitura.

Ressalta-se que haverá sigilo a fim de assegurar a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, ou divulgação do nome do participante quando for de interesse do mesmo. Bem não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela sua participação e havendo liberdade de recusar a participar ou reiterar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Os benefícios da pesquisa serão expressos em forma de devolutiva para a escola em que serão apresentados os resultados do estudo. No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Catalão, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF/ n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**Estratégias de Leitura nos Anos Iniciais**”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável **Fernanda Siqueira Silva**, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE 02 – Termo de Anuência**TERMO DE ANUÊNCIA**

A **Secretaria Municipal de Educação de Corumbáiba - Goiás** está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**Estratégias de Leitura nos Anos Iniciais**”, coordenado pelo(a) pesquisador(a) **Fernanda Siqueira Silva**, na **Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão**.

A **Secretaria Municipal de Educação de Corumbáiba - Goiás** assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *(outubro de 2014)* até *(junho de 2015)*.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Corumbáiba, de de 2014.

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

APÊNDICE 03 – Termo de Compromisso



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS REGIONAL CATALÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12*, e suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “**Estratégias de Leitura nos Anos Iniciais**”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: ____/____/____

<i>Nome do(a) Pesquisador(a)</i>	<i>Assinatura</i>
1.	
2.	
3.	
4.	

ANEXOS

ANEXO A: Material utilizado na Aula 01 – 3º ano – Professora Ana

Atividade 01:

2

JORNAL

*O jornal é um importante meio de comunicação.
É através dele que tomamos conhecimento de fatos importantes que aconteceram no lugar onde moramos, no nosso Estado, no nosso país e no mundo.*



Você sabe ler um jornal?

Às vezes usamos um jornal para fazer pesquisas e trabalhos e nem sabemos como manuseá-lo, como encontrar notícias.

Existem jornais de diversos tipos, mas todos eles têm formas parecidas: páginas soltas, encaixadas umas às outras. É preciso manuseá-los com cuidado para não desmontá-los.

- Escolha um jornal publicado na cidade onde você mora e aprenda a conhecê-lo melhor:

Nome do jornal: _____

Data: _____

Número de cadernos: _____

Quantidade total de páginas: _____

Atividade 02:

6

PROPAGANDA

Propaganda é o conjunto de técnicas destinadas a influenciar opiniões. É desenvolvida por meio de veículos de comunicação e pode ser de idéias, produtos ou serviços.

Para se criar uma propaganda, temos de observar os seguintes itens:

- Qual é o público-alvo?
- Qual é o produto a ser oferecido?
- Qual veículo de comunicação será usado?
- Que linguagem será utilizada? (formal, impessoal).
- Tempo disponível (TV e rádio) ou espaço (imprensa escrita).
- Criação de um slogan (frase marcante e de fácil memorização que mostra as qualidades de um produto ou de um serviço).

- Observe a propaganda abaixo e responda ao que se pede.



- a) Qual é o produto anunciado? _____
- b) Qual é o nome do produto? _____
- c) Qual é o público-alvo do anúncio? _____
- d) Qual é o *slogan* da propaganda? _____
- e) Qual veículo de comunicação está sendo usado para a divulgação desse produto? _____

Atividade 03:

7

OUTDOOR

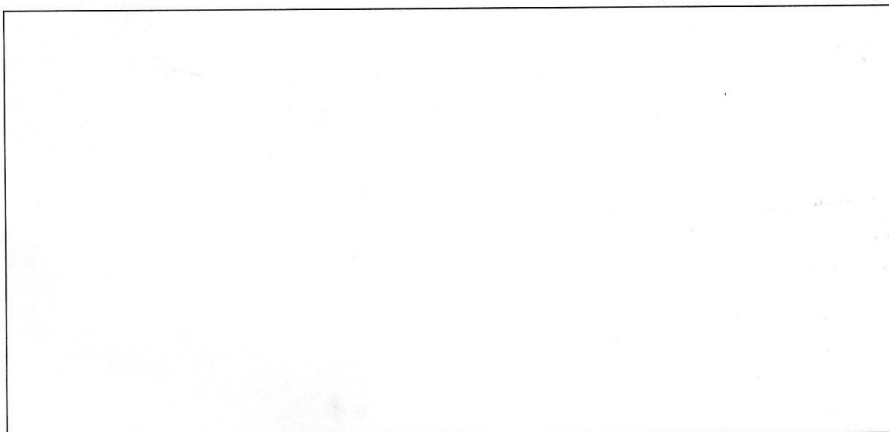
Outdoors são cartazes enormes que anunciam produtos e, geralmente, são colocados em grandes espaços abertos, como ruas, avenidas, estradas.

No outdoor, encontramos o nome do anunciante, o endereço, o tipo e a data da promoção ou evento.

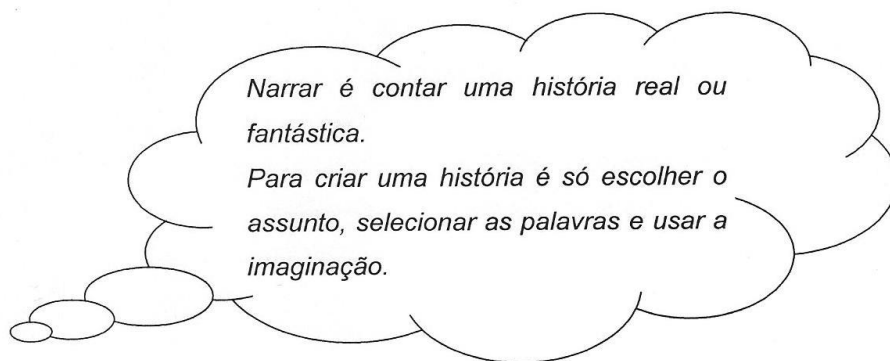
- Observe o modelo abaixo e, depois, crie um produto para anunciar no seu outdoor.



- Meu outdoor.



Atividade 04:

NARRAÇÃO: SELEÇÃO DE ARGUMENTO

- Invente uma história usando algumas das expressões abaixo. Não se esqueça de dar um título para ela.

um carro

um passarinho

um marciano

um cachorrinho abandonado

um fantasma

uma gota de chuva

um botão de rosa

Não quis acreditar!

Eu comecei a _____

De repente, _____

Quando acordei, _____

Atividade 05:

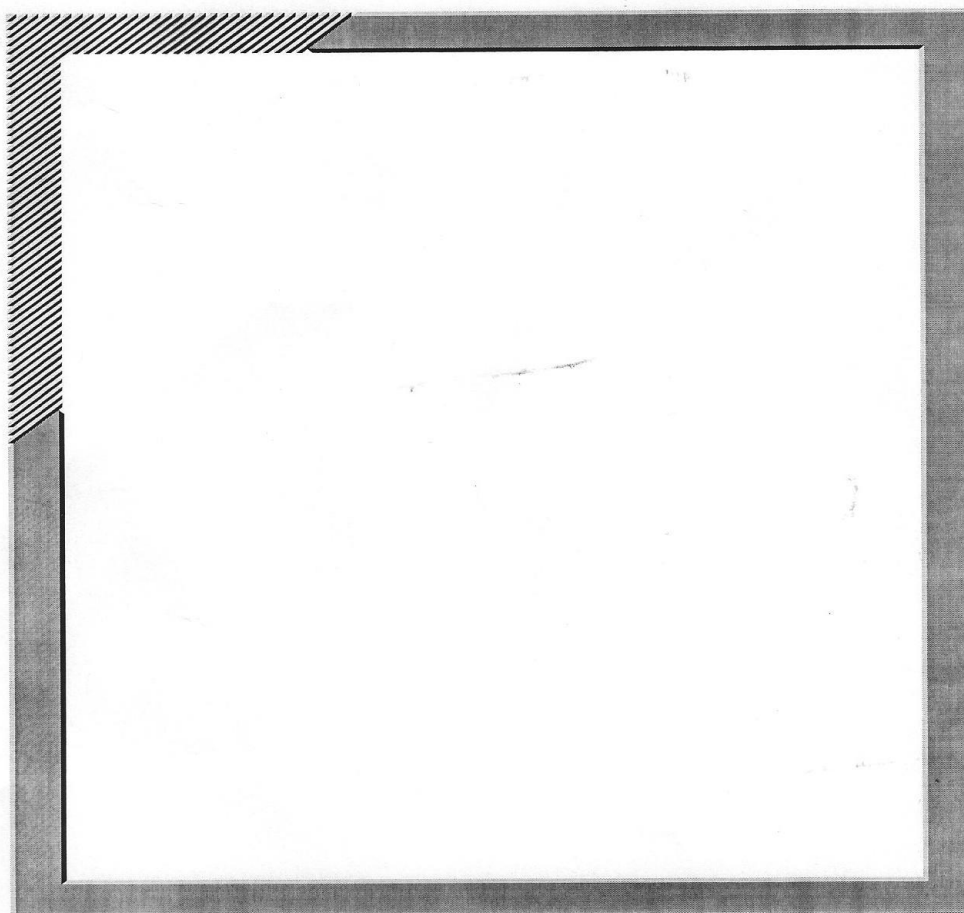
ANÚNCIO

Quando queremos comprar, vender, encontrar alguma coisa, escrevemos um anúncio.

O anúncio pode ser escrito ou falado. Ele pode aparecer em jornais, revistas, folhetos, cartazes de rua, na televisão, no rádio e até no cinema.

Nem todos os anúncios são confiáveis. Existem anúncios falsos, que escondem o mal que o uso de um produto pode causar.

- Recorte e cole aqui um anúncio:

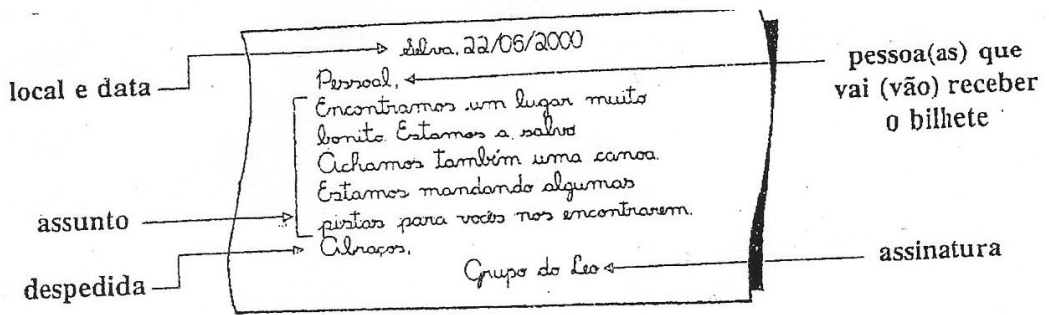


BILHETE

Você sabe o que é um bilhete?

Bilhete é uma mensagem que enviamos ou recebemos de alguém.

As partes que aparecem em um bilhete são:



- Por que será que o menino não foi à aula? Crie o bilhete que o menino está entregando à professora..



- Edu recebeu o seguinte bilhete:

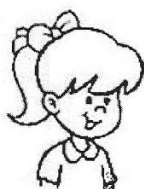
Oi Edu,
Tudo bem?
A nossa turma está combinando de jogar futebol no próximo sábado às 9 horas.
Contamos com você para ficar no gol.
O que você acha?
Será que você pode levar a bola? Mande resposta.
Um abraço.
Marcelo 12/07/2010

- Se você fosse o Edu, o que você escreveria para responder o bilhete de Marcelo?

Atividade 08:

12

CARTA: CRIAÇÃO A PARTIR DE UM TEXTO



Existem crianças que gostam muito de fazer perguntas, de saber o porquê das coisas.

Glorinha era assim: uma menina muito curiosa.

- Leia com atenção.

A curiosidade premiada

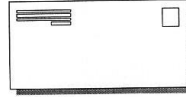
Glorinha passou dias fazendo perguntas, sem parar:

- Onde o sol estava, quando era de noite?
- O que é arco-íris?
- O que faz o vento ventar?



Glorinha é a principal personagem do livro *curiosidade premiada*, de Fernanda Lopes Almeida, da Editora Ática.

- Vamos escrever uma carta para Glorinha?

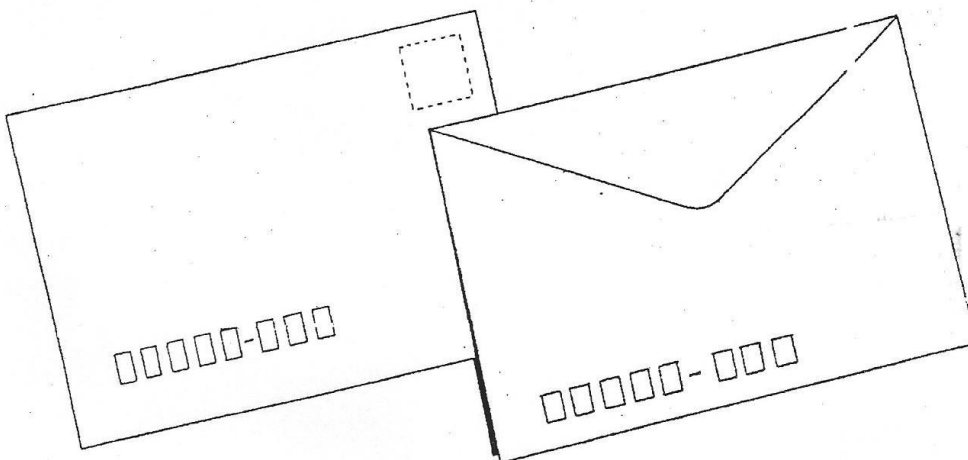


Escolha uma das perguntas que ela fez e escreva uma carta respondendo.

Local e data	➔ _____	
saudação	➔ <i>Querida Glorinha,</i>	
assunto	[_____ _____]	
		➔ [_____ _____]

despedida	➔ <i>Um grande beijo,</i>	
assinatura	➔ _____	

- Preencha o envelope.



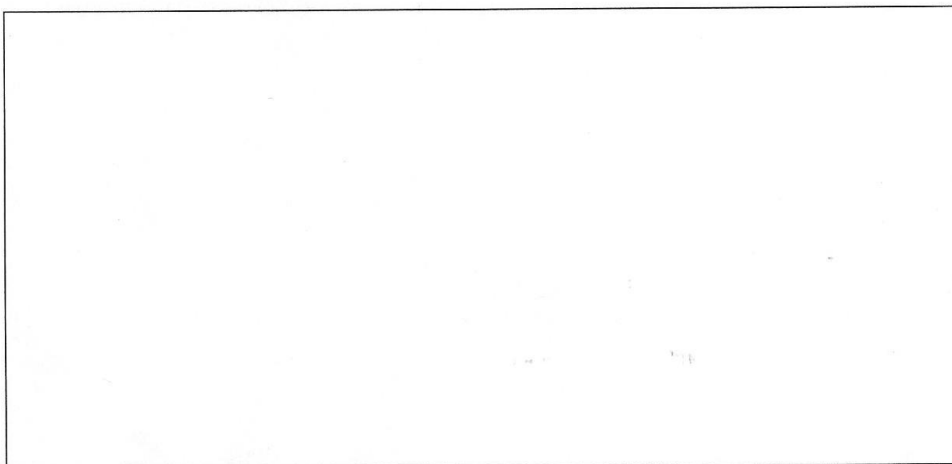
Atividade 09:

5

CHARGE

Charge: desenho humorístico, com ou sem legenda, ou balão encontrado em jornais e revistas, tendo como tema algum acontecimento atual.

- Recorte, de revistas e/ou jornais, uma charge e cole-a no espaço abaixo.



- Agora, observe a charge e interprete o que ela quer dizer.



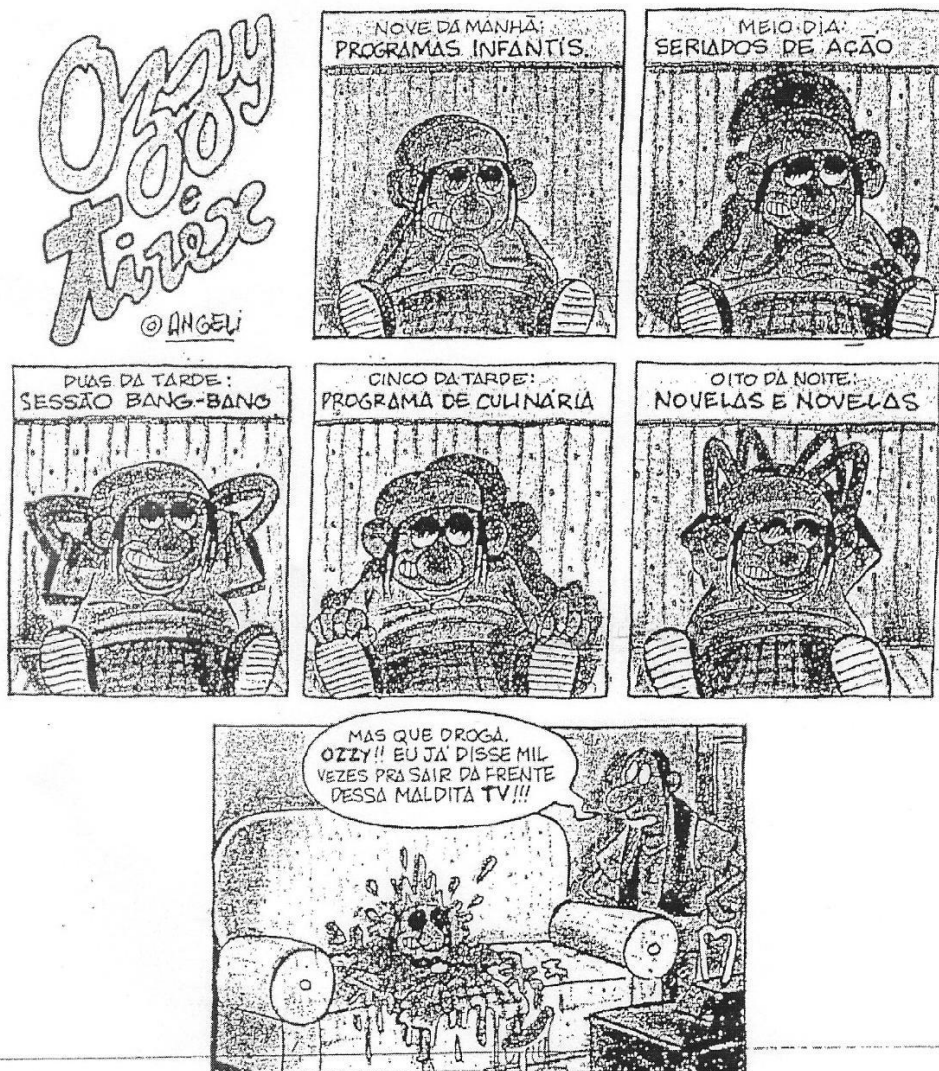
Atividade 10:

8

NARRAÇÃO: INTERPRETAÇÃO DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Ozzi é uma personagem criada por Angeli, um escritor de histórias em quadrinhos.

Ozzi sempre apronta uma das suas. Veja o que aconteceu com eles desta vez.



Essa história em quadrinhos foi publicada na "Folhinha", suplemento infantil do jornal Folha de S. Paulo, n. 1638, de 20/01/95.

ANEXO B: Material utilizado na Aula 02 – 3º ano – Professora Ana

Tempo pretérito (passado)

01 Leia a manchete:

Sobreviveram uma semana na mina alagada

Seis mineiros foram resgatados depois de terem estado presos, durante uma semana, num túnel inundado nas montanhas no norte das Filipinas.

http://jn.sapo.pt/Paginainicial/Mundo/Interior.aspx?content_id=1019910 em 30/09/2008

"foram" refere-se a um fato que:

- vai acontecer (futuro).
- está acontecendo (presente).
- já ocorrido (passado).

O tempo **PASSADO** indica a ação que já aconteceu antes.
Ex.: Ela **tomou** café e **partiu** o bolo.



Vamos conjugar os verbos abaixo no tempo **PASSADO**?

	1ª Conjugação	2ª Conjugação	3ª Conjugação	
	TOMAR	BEBER	PARTIR	
SINGULAR	1ª pessoa	Eu tom _____	Eu beb _____	Eu part _____
	2ª pessoa	Tu tom _____	Tu beb _____	Tu part _____
	3ª pessoa	Ele tom _____	Ele beb _____	Ele part _____
PLURAL	1ª pessoa	Nós tom _____	Nós beb _____	Nós part _____
	2ª pessoa	Vós tom _____	Vós beb _____	Vós part _____
	3ª pessoa	Eles tom _____	Eles beb _____	Eles part _____

ANEXO C: Material utilizado na Aula 03 – 3º ano – Professora Bruna

Você é o detetive!



1- Encontre as palavras com H, CH, LH e NH que estão escritas nas laterais do quadro abaixo:

BRILHARAM	F	I	L	H	O	R	A	M	D	E	K	V	A	Q	U	I	N	H	A	P	C	HISTÓRIA
CHAMADO	S	L	K	O	L	H	O	S	P	R	D	T	A	O	G	A	R	R	M	F	H	HOMEM
CHEIRO	O	O	D	Y	O	E	S	T	R	A	N	H	O	R	I	O	U	H	F	A	A	MARAVILHOSO
DINHEIRO	Z	C	H	E	I	R	O	P	Q	R	A	X	V	H	X	Ç	H	O	M	E	M	MACHADO
ESTRANHO	I	E	A	M	A	R	A	V	I	L	H	O	S	O	P	O	U	S	O	A	A	MULHER
FILHO	N	F	R	B	R	I	L	H	A	R	A	M	K	O	D	O	M	T	Ã	B	D	OLHOS
GALINHA	H	Y	P	E	H	I	S	T	Ó	R	I	A	X	P	R	A	Q	Ó	E	T	O	SOZINHO
HARPA	O	X	A	M	A	D	O	G	D	C	S	V	M	U	L	H	E	R	J	G	E	VAQUINHA
	M	A	C	H	A	D	O	I	K	D	Q	U	V	D	I	N	H	E	I	R	O	
	Q	U	I	W	E	S	U	Z	B	I	M	G	A	L	I	N	H	A	A	O	A	

2- Escreva, na coluna adequada, as palavras que você encontrou no quadro acima.

H	CH	LH	NH

Vamos ler outro poema?



Maluquices do H

O H é letra incrível,
 muda tudo de repente.
 Onde ele se intromete,
 tudo fica diferente...
 Se você vem para cá,
 vamos juntos tomar chá.
 Se o sono aparece,
 tem um sonho e adormece. [...]

BANDEIRA, Pedro Bandeira. *Mais respeito, eu sou criança!* São Paulo: Moderna, 2009. p. 58.

1- Faça como o poema *Maluquices do H*. Descubra novas palavras, colocando a letra H em uma das sílabas das palavras abaixo:

- a) cama _____
- b) vela _____
- c) marca _____
- d) taco _____
- e) bico _____
- f) sono _____
- g) mala _____
- h) galo _____
- i) cão _____
- j) mola _____
- k) cala _____

DESAFIO

O que é? O que é? Heitor tem um, Heleninha tem dois e Ana não tem nenhum?

ANEXO D: Material utilizado na Aula 04 – 3º ano – Professora Bruna

SONDAGEM DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA PORTUGUESA

TEXTO 1:

HISTÓRIA EM QUADRINHOS

Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7526

1 – No primeiro quadrinho, a Mônica pensou que o lagarto era um desenho. Ao usar a expressão “da hora” ela deu a entender que o desenho (0.2)

(A) tinha acabado de ser feito.
 (B) durava somente uma hora.
 (C) era moda entre a turma
 (D) deveria ser usado na hora.

2 – No terceiro quadrinho a Mônica desmaia por que: (0.2)

(A) fica emocionada com o desenho do cascão.
 (B) percebe que o lagarto é de verdade.
 (C) o cascão está muito fedido.
 (D) o cascão bateu nela.

3 – A expressão **uau!** Significa: (0.2)

(A) legal
 (B) chato
 (C) feio
 (D) sem graça

4 – o bicho que o cascão trás no peito é (0.2)

(A) um dinossauro
 (B) uma lagartixa
 (C) um lagarto
 (D) uma barata

5 – no primeiro quadrinho a expressão do cascão é de (0.2)

- (A) quem está com medo
- (B) quem está se exibindo
- (C) quem está triste
- (D) quem está com raiva

Texto 2:

Talita

Talita tinha a mania de dar nomes de gente aos objetos da casa, e tinham de ser nomes que rimassem. Assim, por exemplo, a mesa, para Talita, era dona Teresa, a poltrona era vó gordona, o armário era o doutor Mário, a escada era dona Ada, a escrivaninha era tia sinhazinha. A lavadora era prima Dora, e assim por diante.

Os pais de Talita achavam graça e topavam a brincadeira. Então, podiam-se ouvir conversas tipo como esta:

– Filhinha, quer trazer o jornal que está em cima da tia sinhazinha!

– É pra já, papai. Espere sentado na vó gordona, que eu vou num pé e volto noutro.

Ou então:

– Que amolação, prima Dora está entupida, não lava nada! Precisa chamar o mecânico.

– Ainda bem que tem roupa limpa dentro do doutor Mário, né mamãe?

E todos riam.

Belinky, Tatiana. A operação do tio Onofre: uma história policial. São Paulo: ática, 1985.

6 - A mania de Talita de dar nomes de gente aos objetos da casa demonstra que ela é (0.2)

- (A) curiosa
- (B) exagerada.
- (C) estudiosa.
- (D) criativa.

7 - A mania de Talita era (0.2)

- (A) brincar com os objetos da casa
- (B) colocar nomes nos objetos da casa
- (C) esconder os objetos da casa
- (D) quebrar os objetos da casa.

8 - Na frase “ainda bem que tem roupa limpa dentro do doutor Mário, né mamãe”? Esta frase é uma: (0.2)

- (A) afirmação
- (B) negação
- (C) interrogação
- (D) exclamação

9 - Esperar sentado na vó gordona quer dizer (0.2)

- (A) sentar em cima da vó de Talita
- (B) sentar na poltrona chamada vó gordona
- (C) sentar no colo da vó gordona
- (D) sentar ao lado da vó de Talita

Texto 3:

A boneca Guilhermina

Esta é a minha boneca, a Guilhermina. Ela é uma boneca muito bonita, que faz xixi e cocô. Ela é muito boazinha também. Faz tudo o que eu mando. Na hora de dormir, reclama um pouco. Mas depois que pega no sono, dorme a noite inteira! Às vezes ela acorda no meio da noite e diz que está com sede. Daí eu dou água para ela. Daí ela faz xixi e eu troco a fralda dela. Então eu ponho a Guilhermina dentro do armário, de castigo. Mas quando ela chora, eu não agüento. eu vou lá e pego a minha boneca no colo. A Guilhermina é a mais bonita da rua.

10 - O texto trata, principalmente, (0.2)

- (A) das aventuras de uma menina.
- (B) das brincadeiras de uma boneca.
- (C) de uma boneca muito especial.
- (D) do dia-a-dia de uma menina.

11 - Guilhermina é (0.2)

- (a) uma criança
- (b) uma moça
- (c) um brinquedo
- (d) uma menina

12 - Na frase “ela é uma boneca muito bonita” a palavra em destaque se refere a: (0.2)

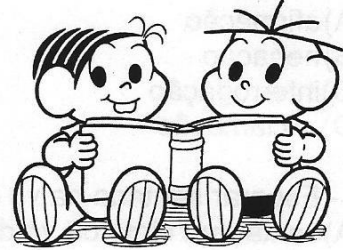
- (A) mãe da Guilhermina
- (B) dona da Guilhermina
- (C) Guilhermina
- (D) amiga da Guilhermina

13 - Quando a Guilhermina acorda no meio da noite ela pede (0.1)

(A) água (B) Suco (C) colo (D) leite

14 - Guilhermina é uma boneca (0.1)

(A) esperta
(B) bonita
(C) chorona
(D) feia



Texto 4:

A raposa e as uvas

Num dia quente de verão, raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

“que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “aposto que estas uvas estão verdes.”

Esta fábula que ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

15 - A frase que expressa uma opinião é: (0.2)

(A) “a raposa passeava por um pomar.”
(B) “sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.”
(C) “a raposa afastou-se da videira.”
(D) “aposto que estas uvas estão verdes.”

16 - **Exausta** e frustrada, a raposa afastou-se da videira... a palavra em destaque significa (0.2)

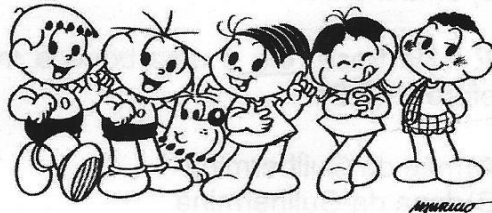
(A) Irritada (B) cansada (C) conformada (D) triste

17 - N frase “com sede e calor sua atenção foi capturada por um cacho de uvas”. Quer dizer que: (0.2)

(A) assim que viu a uva ela ficou com vontade
(B) alguém chamou a atenção da raposa
(C) ela não ligou para as uvas
(D) ela não gostava de uvas

18 - A raposa passeava (0.2)

(A) num dia frio de verão
(B) num dia quente de verão
(C) numa tarde de verão
(D) numa manhã de verão



19 - Passear por um pomar é (0.2)

- (A) passear por uma plantação de verduras
- (B) passear por uma plantação de árvores frutíferas
- (C) passear pelo bosque
- (D) passear por um campo

Texto 5:



20 - O autor desses quadrinhos pretendeu chamar a atenção para a (0.2)

- (A) necessidade de preservar as árvores.
- (B) poesia "canção do exílio", que fala da terra.
- (C) vida de passarinho solitário.
- (D) volta o sabiá para sua casa.

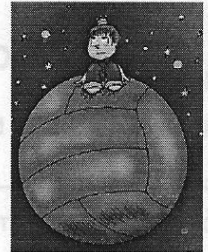
21 - Na frase **essa era a palmeira** significa (0.2)

- (A) que ainda vão plantar uma palmeira
- (B) que ali tinha uma palmeira
- (C) que a palmeira continua ali
- (D) que a palmeira morreu



ANEXO E: Material utilizado na Aula 05 – 3º ano – Professora Bruna

O dono da bola



Este é o Caloca. Ele é um amigo legal. Mas ele não foi sempre assim, não. Antigamente ele era o menino mais enjoado de toda a rua. E não se chamava Caloca.

O nome dele era Carlos Alberto.

Caloca morava na casa mais bonita da nossa rua. Os brinquedos que Caloca tinha, vocês não podem imaginar! Até um trem elétrico ele ganhou do avô. E tinha bicicleta, com farol e buzina, e tinha tenda de índio, carrinho de todos os tamanhos e uma bola de futebol de verdade. Caloca só não tinha amigos. Porque ele brigava com todo mundo. Não deixava ninguém brincar com os brinquedos dele. Mas futebol ele tinha que jogar com a gente, porque não se pode jogar sozinho.

O nosso time estava cheio de amigos. O que nós não tínhamos era bola de futebol. Só bola de meia, mas não é a mesma coisa. Bom mesmo é bola de couro, como a do Caloca.

Mas, toda vez que a gente ia jogar com Caloca, acontecia a mesma coisa. Era só o juiz marcar qualquer falta do Caloca que ele gritava logo:

— Assim eu não brinco mais! Dá aqui a bola!

E, assim, Carlos Alberto acabava com tudo que era jogo.

A coisa começou a complicar mesmo, quando resolvemos entrar no campeonato do nosso bairro. A gente precisava treinar com bola de verdade para não estranhar na hora do jogo.

— Se Beto jogar de centroavante, eu não jogo!

— Se eu não for o capitão do time, vou embora!

E quando não se fazia o que ele queria, já se sabe, levava a bola embora e, adeus, treino.

Toda vez que o Carlos Alberto fazia isso, ele acabava voltando e dando um jeito de entrar no time de novo. Mas, daquela vez, nós estávamos por aqui com ele. A primeira vez que ele veio ver os treinos, ninguém ligou.

Aí, o Carlos Alberto resolveu jogar bola sozinho. A gente passava pela casa dele e via. Ele batia bola com a parede. Acho que a parede era o único amigo que ele tinha.

Mas eu acho que ele já não estava gostando de estar sempre sozinho.

Na quarta, no meio do treino, lá veio ele com a bola debaixo do braço.

— Oi, turma, que tal jogar com uma bola de verdade?

Nós estávamos loucos para jogar com a bola dele. Mas não podíamos dar o braço a torcer.

— Olha, Carlos Alberto, você apareça outra hora. Agora, nós precisamos treinar — disse Catapimba.

— Mas eu quero dar a bola para o time. De verdade!

Nós todos estávamos espantados:



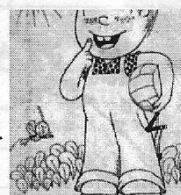
– Eu só quero jogar com vocês...

Os treinos começaram, animadíssimos.

O final do campeonato estava chegando e nós precisávamos recuperar o tempo perdido.

Carlos Alberto estava outro. Jogava direitinho e não criava caso com ninguém.

E, quando nós ganhamos o campeonato, todo mundo se abraçou.



Adaptado de ROCHA, Ruth. Marcelo, marr

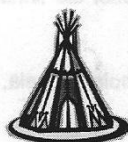
CONVERSANDO COM O TEXTO...

1 - Responda:

a) Qual o título da história que você acabou de ler?

b) Como era o nome do personagem da história que tinha o apelido de Caloca?

c) Risque o brinquedo que Caloca ganhou de seu avô.



d) Por que Caloca não tinha amigos?

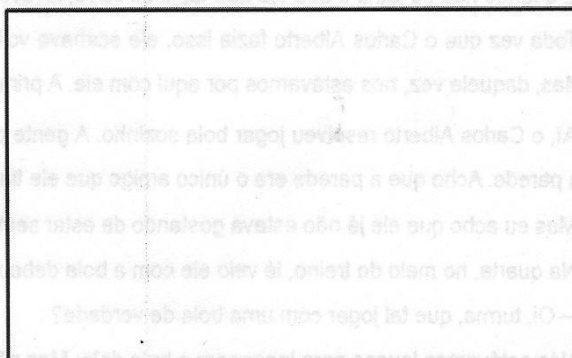
e) Você leu no texto “Mas futebol ele tinha que jogar com a gente, porque não se pode jogar sozinho.”

O que você acha? Pode-se brincar de futebol sozinho? Converse com seus colegas e com seu Professor.

f) Por que Carlos Alberto acabava com tudo que era jogo?

3 - Leia o trecho e desenhe o que você entendeu.

“Aí, o Carlos Alberto resolveu jogar bola sozinho. A gente passava pela casa dele e via. Ele batia bola com a parede. Acho que a parede era o único amigo que ele tinha.”



4 - Releia o trecho "Mas os treinos nunca chegavam ao fim. Carlos Alberto estava sempre procurando encrenca..." Agora, pinte os retângulos que indicam o que Caloca dizia aos amigos quando causava confusão.

– Se Beto jogar de centroavante, eu não jogo!

– Eu só quero jogar com vocês...

– Se eu não for o capitão do time, vou embora!

– Mas eu quero dar a bola para o time. De verdade!

– Se o treino for muito cedo, eu não trago a bola!

– E o que é que você quer em troca?

6- Preencha a cruzadinha com o nome dos desenhos:

7 - Agora, complete o trecho do texto O DONO DA BOLA, escrevendo o nome dos brinquedos que você descobriu na cruzadinha.

"Os brinquedos que Caloca tinha, vocês não podem imaginar! Até um _____ ele ganhou do avô. E tinha _____, com farol e buzina, e tinha _____ de todos os tamanhos e uma _____ de verdade."

ANEXO F: Material utilizado na Aula 01 – 5º ano – Professora Bruna

FICHA LITERÁRIA**1 – ASPECTOS GERAIS:**

- a) Título do livro: _____
- b) Autor(a) do livro: _____
- c) Ilustrador do livro: _____
- d) Editora: _____ Número de páginas: _____

2 – PERSONAGENS:

- a) Quais são? _____

- b) Quem é o personagem principal e como ele é? _____

3 ENREDO:

- a) De que parte do livro você mais gostou? _____

- c) Desenhe três partes do livro

--	--	--

4 – COMENTÁRIOS:

- a) Você achou o título do livro adequado? _____
- b) Que outro título você daria para história? _____
- c) No livro tem alguma palavra que você não sabe o significado? Anote-a e procure no dicionário: _____

- d) Você gostou do livro? Por que? _____

ANEXO G: Material utilizado na Aula 02 – 5º ano – Professora Bruna

A borboleta e a tartaruga

Era uma manhã ensolarada e a velha tartaruga, que vivia na lagoa há mais de cem anos, saiu para tomar sol.

Procurou um cantinho na margem, se ajeitou vagarosamente e lá decidiu ficar no maior sossego.

Naquela mesma hora, uma borboleta, que tinha acabado de nascer, apareceu por lá, batendo apressadamente as asas.

Toda agitada, olhando para tudo quanto é lado, sem saber por onde começar.

— O que será aquilo? — pensou a borboleta quando viu a tartaruga.

E imediatamente pousou sobre ela.

— Pronto! Eu sabia que este meu sossego não ia durar! — reclamou a tartaruga. — Xô! Xô! Vai incomodar outra! Se você não consegue ficar um minuto parada, deixa em paz quem quer ficar tranquila no canto dela!

— Mas quem é você? — perguntou a borboleta.

Não está vendo que eu sou uma tartaruga?

— Que horror! — gritou a borboleta. — Fui pousar logo em cima do bicho mais parado que existe no mundo. Que horror!

E foi embora do jeito que tinha chegado.

— Que bicho irritante! — pensou a borboleta. — Eu não sei como alguém pode ficar a vida toda parada com tanta coisa para se ver.

— Que bicho irritante! — pensou a tartaruga. — eu não entendo como alguém pode se mexer o tempo todo, sem ter um pingo de sossego.

E enquanto a borboleta voava, a tartaruga encolheu a cabeça e ficou onde estava.

— Que linda flor! Como é bonita aquela amarela! E a vermelha também! Você é uma árvore? Bom dia, passarinho! Vou correr atrás da abelha... Olha eu no espelho da lagoa!...

— Para que sair daqui se o calor do sol está tão gostoso? — pensou a tartaruga.

E assim o dia foi passando, e a tartaruga no canto dela pensava:

— Nada melhor do que uma boa dormida depois de um dia longo como este.

— Nossa! Já está anoitecendo e eu não vi quase nada! — pensou a borboleta. — Como o dia foi curto!

Quando a noite chegou, a tartaruga decidiu ficar onde estava mesmo e só voltar para a lagoa no dia seguinte. E a borboleta, surpreendida pela escuridão, procurou um lugar para ficar.

— Vou pousar nesta pedrinha — pensou a borboleta, e pousou sobre a tartaruga.

— Que ventinho gostoso! — pensou a tartaruga quando sentiu a borboleta sobre ela. E fechou os olhos.

Que pedra quentinha! — pensou a borboleta e dormiu.

Naquela noite, a borboleta sonhou que era tartaruga e a tartaruga sonhou que era borboleta.

LACOCCA, Liliana. A borboleta e a tartaruga. São Paulo, Ática, 1999.

Compreensão de texto

1) Qual é o título do texto?

R.: _____

2) Quem é o autor?

R.: _____

3) Quantos e quais são os personagens do texto?

R.: _____

4) Onde se passa a história?

R.: _____

5) Quantos parágrafos há no texto?

R.: _____

6) Cite uma característica da tartaruga.

R.: _____

7) Cite uma característica da borboleta.

R.: _____

8) Você se parece mais com a tartaruga ou com a borboleta? Explique sua resposta.

R.: _____

9) Em sua opinião dá para duas pessoas tão diferentes como a tartaruga e a borboleta, serem amigas? Justifique sua resposta.

R.: _____

10)Esta história se acontece em:

- a) Um mês
- b) Um dia
- c) Uma semana

ANEXO H: Material utilizado na Aula 03 – 5º ano – Professora Carla

Gênero tirinhas aula 03

PARA O FUTURO

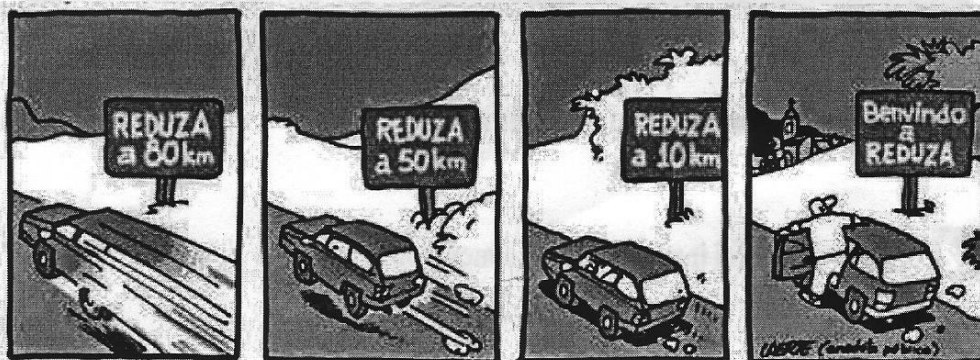
Conceito

As tiras são um subtipo de HQ; mais curtas (até 4 quadrinhos); de caráter sintético, podem ser sequenciais (capítulos de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia); as imagens atuam como marcas que ajudam a significar o texto verbal. A linguagem é informal e há uso enfático de alguns recursos, como:

- A pontuação;
- O tamanho variado das letras, que servem para exprimir sentimentos;
- Os balões para as falas e os pensamentos das personagens;
- Símbolos e sinais;
- Letreiros;
- Onomatopeias (palavras que representam ou imitam sons);
- Legendas.

Prática de leitura

Leia a tirinha abaixo e, a seguir, responda às questões propostas:



<http://concursos.urisantiago.br/saopedro/provas/Operario.pdf>

- 01** Observe a tirinha acima, que relação pode ser feita entre a velocidade do carro e o que diz a placa na estrada?
- 02** De acordo com a tirinha, pode-se dizer que o condutor do carro é consciente de suas responsabilidades como motorista? Por quê?
- 03** Como é mostrada a velocidade do carro em cada quadrinho e como a percebemos?

04 O que provoca o humor na tirinha? Comente.

Prática de escrita

DESAFIO

Analisar a tirinha abaixo e, em seguida, responder às questões que se seguem:



<http://tirasdemafalda.tumblr.com/>

- 01** Que resposta a menina esperava ouvir?
- 02** Como a frase foi interpretada pelo menino?
- 03** Qual a crítica implícita na resposta do menino?
- 04** O que revela a expressão da menina?

ANEXO I: Material utilizado na Aula 04 – 5º ano – Professora Carla**Por que criança não pode trabalhar?**

Criança não pode trabalhar por um motivo simples: porque ela está muito ocupada sendo criança. Ser criança é ter a liberdade de fazer uma porção de coisas: ir à escola, brincar, ler, praticar esportes, conviver com outras crianças. Ser criança é ser livre para inventar brincadeiras, fazer descobertas e, aos pouquinhos, aprender a ler o mundo.

Quando uma criança trabalha, não sobra tempo para brincar e estudar. As crianças que trabalham, em vez de papel e lápis, usam enxadas e pás. Em vez de conviver com outras crianças na sala de aula, elas passam o dia cercadas de adultos, suando a camisa em lavouras, em carvoarias, em lares de estranhos, em lixões e nas ruas.

O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) diz com todas as letras: abaixo dos 16 anos é proibido trabalhar. Mas estar escrito na lei não é suficiente. É preciso que os governos, as famílias e as empresas estejam atentos e prontos a ajudar as crianças que trabalham, tirando-as dessas atividades, garantindo que elas possam estudar e ajudando suas famílias a acolhê-las com dignidade e carinho.

Helio Mattar. Folhinha. In: Folha de S. Paulo, 02/03/2002.

ANEXO J: Material utilizado na Aula 05 – 5º ano – Professora Carla

Mamãe não faz nada



Era uma vez uma mulher que perdeu seu nome de batismo, ou melhor outro muito usado: o de Mãe. Sendo mãe, tornou-se uma pessoa essencialmente chata. A maior cobradora da paróquia: “Faça isso, faça aquilo...”. O relógio toca. Começa a batalha.

— Vamos acordar, pessoal! Corre e liga a água para o café. O leite também (quando tem).

— Vamos, crianças, vistam o uniforme. O pai já está no banho.

— Rápido. Tem aula. Cê o café. Serve a mesa.

— Vamos, pessoal. Olha a hora. Comam todo o pão. Escovem os dentes.

Pronto. O marido foi para o trabalho; e os filhos, para a escola. Trocou de roupa, tirou a mesa, lavou a louça do café. Arrumou as camas. Varreu a casa. Retirou o pó dos móveis. Chegou o verdureiro. Feitas as compras, corre ao açougue. Aproveita a saída, passa pelo banco e paga as contas de água e luz. Volta correndo. Faz o almoço, olha o relógio. Está na hora de o marido e as crianças chegarem. Chegaram. Serve o almoço.

— Menino, não belisque sua irmã!

O pai pede que lave seu macacão. Conta que hoje o trabalho melhorou um pouco, mas é para cuidar das despesas. Breve repouso e volta ao serviço. A mãe lava a louça do almoço. A filha seca os pratos; e o filho, os talheres e se manda para o quintal. O cachorro com os pelos da cauda bem aparados.

— Esse menino! Foi por isso que ele pegou a tesoura...

— Crianças, façam a lição.

— Sim, claro, arranjar figuras para a tarefa de Geografia.

Costurar a barra da calça do menino. Pregar botão na blusa da menina.

— Mãe, amanhã é aniversário da professora. Tenho que levar um bolo.

Pronto. O bolo está no forno. Enquanto assa, lava o macacão. Passam na panificadora. Voltam para casa.

— Tomem banho!

Providencia o jantar.

— Não gosta de ovo? Tem que comer. Faz bem para a saúde.

Fiquem quietos. Deixem o pai assistir ao noticiário sossegado. Ele está cansado. Trabalhou o dia todo.

— Vão para o banho! Já arrumaram o material para a aula de amanhã? Mas que turma! Desde que chegamos do dentista, estou dizendo pra irem pro banho.

Todos deitados. Verificação total da casa. Deixa mesa arrumada para o café matinal.

— Ora veja! O menino se esqueceu de guardar um caderno.

Abriu-o. Deu uma olhada na lição. Ele preencheu uma página com dados pessoais: nome completo, data e local de nascimento e também dados familiares. Profissão do pai: mecânico. Profissão da mãe: não faz nada, só fica em casa...

Fonte: PRATES, Marilda. *Reflexão e Ação* – 5ª série. São Paulo: Editora do Brasil, 1984.

Refletindo Sobre o Texto



1. O texto de Marilda Prates conta a história de uma mulher que perdeu seu nome de batismo e trocou por um outro nome. Qual esse nome e qual sua importância?

2. Em sua opinião as mães são mesmo chatas? Por quê?

3. Na redação de um de seus filhos a mãe leu: « *Profissão da mãe: Não faz nada, só fica em casa ...* ». Como você acha que essa mãe se sentiu ao ler isso? Por quê?

4. Você concorda com a resposta do garoto que diz: « Mamãe não faz nada... » ? Justifique sua resposta.