

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA

Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação

Maria Lígia Sachs Zulmires de Campos

**INVESTIGANDO A CAPACIDADE LEITORA DE ALUNOS DO 4º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL: FOCO NO USO DE ESTRATÉGIAS**

**Araraquara - SP
2018**

Maria Lígia Sachs Zulmires de Campos

**INVESTIGANDO A CAPACIDADE LEITORA DE ALUNOS DO 4º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL: FOCO NO USO DE ESTRATÉGIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

FICHA CATALOGRÁFICA

C214i Campos, Maria Lígia Sachs Zulmires de
Investigando a capacidade leitora dos alunos do 4º ano do Ensino
Fundamental: Foco no uso de estratégias
Araraquara: Universidade de Araraquara, 2018.
118f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Processos de
Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara - UNIARA

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

1. Leitura. 2. Estratégias de Leitura. 3. Ensino Fundamental I.

CDU370

CAMPOS, M. L. S. Z. de. Investigando a capacidade leitora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental: Foco no uso de estratégias. 2018. 118f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

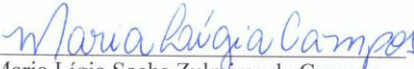
ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Maria Lígia Sachs Zulmires de Campos

TÍTULO DO TRABALHO: Investigando a capacidade leitora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental: Foco no uso de estratégias

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação/2018

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede à Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Maria Lígia Sachs Zulmires de Campos

Endereço completo: Av. João Monteiro, 360 ap. 11C – Jardim Botânico – Araraquara SP

E-mail: marialigiacampos@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.**

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DA AUTORA: MARIA LÍGIA SACHS ZULMIRES DE CAMPOS

TÍTULO DO TRABALHO: "INVESTIGANDO A CAPACIDADE LEITORA DE ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: FOCO NO USO DE ESTRATÉGIAS"

Assinatura das Examinadoras:

Conceito

Prof. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Prof. Dra. Luciana Maria Giovanni
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Prof. Dra. Denise Maria Margonari
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 07/05/2018

Prof. Dra. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

*Aos meus pais, Maurício e Laís e ao meu amor,
Alan, por tanto carinho, cuidado e incentivo na
caminhada da vida.*

AGRADECIMENTOS

Imaginei que escrever os agradecimentos seria tarefa fácil! “Ah! É só agradecer”, pensei. Ao me deparar com este momento, fiquei horas iniciando e apagando a minha escrita, “*só um rascunho/ a folha está cheia deles/ riscos e palavras/ procurando um caminho*”. Eu sabia a quem agradecer, mas não sabia como fazê-lo com graça e poesia. Não sabia como começar, então comecei sem saber...

Esta pesquisa, este curso, estas experiências e todo o aprendizado significam, para mim, novas possibilidades, novas descobertas, me aproximar e me encantar com a seriedade e o comprometimento do trabalho dos pesquisadores.

À minha orientadora querida, Dirce, agradeço por toda a sua generosidade e dedicação. É um presente tê-la como mentora e agora, como amiga. A você, todo o meu carinho, admiração e gratidão!

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação, que tanto ensinam e inspiram a todos nós, alunos, trazendo motivação para prosseguirmos com as nossas pesquisas.

À banca examinadora, Professora Luciana e Professora Denise, vocês foram fundamentais para que eu confiasse na relevância do meu trabalho. Obrigada!

À minha amiga, Alexandra, por toda a parceria e cumplicidade desde o início. Foram muitas as trocas de ideias, as discussões sobre os textos e sobre as dissertações, as saídas após as aulas e as reflexões conjuntas. Sua amizade e disponibilidade ajudaram a tornar esse percurso mais leve. Te agradeço sempre!

À minha “primíssima”, Línlya, que mesmo distante geograficamente, tão presente fisicamente e virtualmente. Agradeço por todo o incentivo, por ser fonte de inspiração, por participar de todos os momentos, se interessar por meu curso, minha pesquisa, minhas ideias e por me ensinar, com muita paciência, o que sabe.

Agradeço ao Alan, pela compreensão quando precisei ficar horas estudando, abdicando da convivência, pela paciência quando me ouvia falar sobre a minha pesquisa, por me levar e buscar às aulas de sexta-feira – para que eu não me atrasasse procurando vaga para estacionar – e por estar sempre me apoiando em todas as minhas escolhas e decisões.

Agradeço à minha família amada por ser tão unida e presente. Meus pais, Maurício e Laís, meus irmãos, Larissa e Toninho (e seus respectivos cônjuges!), minha sobrinha, Luísa, minha tia, Sílvia, ao casal de “primíssimos” e ao meu amor. Todo o carinho de vocês me fortalece e me motiva a buscar o melhor que eu posso ser!

Agradeço também aos colegas da turma 2016, pela cumplicidade, risadas, trocas de alegrias (e também de angústias!) nos últimos dois anos. Foi muito bom fazer parte deste grupo!

Finalizo os agradecimentos com a sensação de abertura de “*novos horizontes/ se não for isso, o que será?!/ quem constrói a ponte/ não conhece o lado de lá*”. Sinto-me feliz e grata por tantos aprendizados.

RESUMO

Investigações recentes como *Retratos da leitura no Brasil 4*, realizada pela equipe do Instituto Pró-Livro em 2015, têm apontado a falta de domínio da leitura em todos os níveis de ensino de nosso país, mais especificamente no início do processo de aprendizagem da língua escrita. Por isso é necessário investigar como os escolares estão se apropriando das estratégias de leitura para que possam tornar-se leitores autônomos. Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é identificar as dificuldades de aprendizagem da leitura de um grupo de seis alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, relacionando essas dificuldades com o domínio de estratégias necessárias para se tornar um leitor competente. Autores como Solé, Koch, Elias, Dota, Schnewly e Doltz, Tardif, Borges, entre outros, ofereceram os fundamentos teóricos deste estudo. Trata-se de pesquisa qualitativa, um estudo de caso, envolvendo um grupo de seis alunos – escolhidos aleatoriamente – do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública de uma cidade do interior paulista e a professora da classe. Os instrumentos/procedimentos selecionados para a coleta dos dados foram uma entrevista com a professora e a aplicação de um instrumento elaborado para verificar o domínio das principais estratégias de leitura pelos alunos. Os dados obtidos permitem apontar alguns resultados como: a presença de conhecimentos prévios não garante a compreensão do texto, sendo necessário que o aluno aprenda a ativar essa estratégia, com a mediação do professor; a antecipação é uma estratégia que todos conseguem mobilizar e que garante a motivação para prosseguirem na leitura; a maioria tem dificuldade de identificar alguns gêneros textuais, como, por exemplo, o poema; demonstram dificuldade para fazer inferências, estratégia fundamental para o entendimento textual, entre outros. Os resultados apontam dificuldades identificadas relacionando-as com o domínio de estratégias necessárias para se tornar um leitor competente e que devem ser trabalhadas pelo professor para melhoria da capacidade leitora de seus alunos. Esperamos que esta investigação possa contribuir para o ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, oferecendo pistas para tornar mais eficaz a intermediação do professor, fazendo com que os alunos se conscientizem dessas estratégias e não apenas as usem de forma intuitiva, auxiliando-os a se tornarem leitores autônomos e competentes.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias de leitura. Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

Recent investigations such as *Retratos da Leitura no Brasil 4*, carried out by the research team of the *Pró-Livro* Institute, in 2015, have pointed to the lack of the reading ability in all learning levels in our country, more specifically, in the beginning of the written language learning process. For this reason, it is necessary to investigate the way students are appropriating of the reading strategies so that they can become autonomous readers. Being so, the general objective of this research is to identify the reading learning difficulties of a group of six 4th grade elementary students, relating these difficulties with the mastery of the necessary strategies to become a competent reader. Authors such as Solé, Koch, Elias, Schnewly and Doltz, Tardif, Borges, among others, offered the theoretical basis for this study. It is a qualitative research, a case study, with a group of six 4th grade elementary students, chosen at random in a public school of a city in São Paulo state and the teacher of these students. The instruments/procedures selected for the data collection were an interview with the students' teacher and the application of an instrument elaborated with the aim to verify the mastery of the main reading strategies by the students. The obtained data allow us to point to some results such as: the presence of previous knowledge isn't a guarantee for text comprehension, being necessary that the students learn to activate this reading strategy with the teacher's mediation; the anticipation is a strategy that all the students are able to mobilize and it provides the motivation for them to continue to read; most of them have difficulty to identify some text genres, for instance, the poem; they have difficulty to make inferences, an important strategy for text understanding. These results point to some identified difficulties, relating them to the domain of the necessary strategies to become a competent reader and which must be worked by the teacher to improve the reading capacity of her students. We expect that this research may contribute to the teaching of reading in the initial years of elementary school, offering hints to a more efficient teacher's mediation, leading the students to use these strategies in a conscious way, and not intuitively, helping them to become autonomous and efficient readers.

Keywords: Reading. Reading strategies. Elementary level I.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: História em Quadrinhos I.....	70
Figura 2: História em Quadrinhos II.....	73
Figura 3: Porco-espinho	83

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: Luiz Fernando com a bicicleta que comprou com o próprio dinheiro economizado.	65
--------------------------------------------------------------------------------------------------	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas sobre a leitura em sala de aula	14
Quadro 2: Pesquisas sobre a formação do professor de leitura	18
Quadro 3: Pesquisas sobre estímulos e trajetórias do processo de leitura.....	19
Quadro 4: Saberes dos professores	29
Quadro 5: Saberes da professora	38
Quadro 6: Poema - questão 1.....	47
Quadro 7: Poema - questão 2.....	48
Quadro 8: Poema - questão 3A.....	49
Quadro 9: Poema - questão 3B.....	50
Quadro 10: Poema - questão 4.....	51
Quadro 11: Poema - questão 5.....	52
Quadro 12: Poema - questão 6.....	53
Quadro 13: Narrativa- questão 1	57
Quadro 14: Narrativa - questão 2	58
Quadro 15: Narrativa - questão 3	58
Quadro 16: Narrativa - questão 4	59
Quadro 17: Narrativa - questão 5	60
Quadro 18: Narrativa - questão 6	61
Quadro 19: Narrativa - questão 7	62
Quadro 20: Narrativa - questão 8	62
Quadro 21: Narrativa – questão 9.....	63
Quadro 22: Notícia - questão 1	66
Quadro 23: Notícia-questão 2.....	66
Quadro 24: Notícia – questão 3	67
Quadro 25: Notícia – questão 4A	68
Quadro 26: Notícia – questão 4B	68
Quadro 27: Notícia – questão 4 C	69
Quadro 28: Notícia – questão 4 D	69
Quadro 29: História em Quadrinhos I – questão 1	71
Quadro 30: História em Quadrinhos I – questão 2	71
Quadro 31: História em Quadrinhos I – questão 3	72
Quadro 32: História em Quadrinhos I – questão 4	72
Quadro 33: História em Quadrinhos I – questão 5	73
Quadro 34: História em Quadrinhos II – questão 1.....	74
Quadro 35: História em Quadrinhos II – questão 2.....	75
Quadro 36: História em Quadrinhos II – questão 3.....	75
Quadro 37: História em Quadrinhos II – questão 4.....	76
Quadro 38: História em Quadrinhos II – questão 5.....	76
Quadro 39: História em Quadrinhos II – questão 6.....	76
Quadro 40: História em Quadrinhos II – questão 7.....	77
Quadro 41: Receita – questão 1	79
Quadro 42: Receita – questão 2.....	79
Quadro 43: Receita – questão 3.....	80

Quadro 44: Receita – questão 4.....	80
Quadro 45: Receita – questão 5.....	80
Quadro 46: Receita – questão 6.....	81
Quadro 47: Receita – questão 7.....	81
Quadro 48: Receita – questão 8.....	82
Quadro 49: Fábula - questão 1.....	84
Quadro 50: Fábula - questão 2.....	84
Quadro 51: Fábula - questão 3.....	85
Quadro 52: Fábula - questão 4.....	85
Quadro 53: Fábula - questão 5.....	86
Quadro 54: Fábula - questão 6.....	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Levantamento de Algumas Pesquisas Sobre o Tema	14
Questões de Pesquisa e Objetivos	20
Estrutura da Dissertação	21
1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS	22
1.1 Conceito de Leitura.....	22
1.2 Estratégias de Leitura.....	22
1.3 Gêneros Textuais	26
1.4 Saberes Docentes	27
2. PERCURSO METODOLÓGICO.....	30
2.1 Contexto da Pesquisa.....	30
2.2 Participantes	34
2.3 Instrumentos/Procedimentos	34
3. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS	38
3.1 O que diz a Professora.....	38
3.2 Sobre o Material Didático Utilizado.....	42
3.3 Dificuldades de Leitura e sua Relação com o Domínio das Estratégias de Leitura	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS: PISTAS PARA TORNAR MAIS EFICAZ A INTERMEDIÇÃO DO PROFESSOR.....	87
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE	94
Apêndice A	94
Apêndice B	96
Apêndice C	98
Apêndice D	100
Apêndice E.....	102

INTRODUÇÃO

Para tornar os alunos bons leitores – para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura –, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (BRASIL, 1997, p.58)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – na epígrafe acima, apontam a importância das práticas de leitura como caminho para a motivação e encantamento, que deve ser constante e ter a intencionalidade de formar o leitor competente, ou seja, aquele que compreende o que lê.

O educador necessita sempre se antecipar e planejar todas as atividades de leitura, para que ela seja diversificada tanto em suas dinâmicas quanto em seus conteúdos. “Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes”. (BRASIL, 1997, p. 55).

Apesar da importância inquestionável da leitura, ela não serve apenas para que os indivíduos tenham acesso à informação, mas também como uma porta de entrada para o universo das grandes obras literárias. Investigações recentes têm apontado a carência de domínio da leitura em todos os níveis de ensino em nosso país. A quarta edição da pesquisa *Retratos da leitura no Brasil 4*, organizada por Failla (2016), numa iniciativa do Instituto Pró-Livro com dados coletados em 2015 e que tem como uma das principais finalidades informar e mobilizar a sociedade sobre a necessidade de melhorar a leitura da população brasileira, informa, em suas considerações finais, que

[...] apesar da população alfabetizada funcionalmente ter passado de 61% em 2001 para 73% em 2011, apenas 1 em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Ou seja, o aumento da escolaridade média da população brasileira teve um caráter mais quantitativo (mais pessoas alfabetizadas) que qualitativo (do ponto de vista do incremento na compreensão leitora). (FAILLA, 2016, p. 127)

O contexto desfavorável revelado pelas pesquisas, como por exemplo a organizada por Failla (2016), provocou inquietações e motivação para entender o processo de ensino-aprendizagem da leitura, contribuindo assim, para o desenvolvimento de uma técnica mais eficaz no ensino desta prática. Enquanto educadora, com graduação em Pedagogia e especialização em Língua Portuguesa, atuando há aproximadamente 12 anos em diferentes setores na área da educação – Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação de Jovens e Adultos, Coordenação Pedagógica (permeando entre escolas públicas e particulares) e, atualmente, como Secretária Municipal de Educação em um município bem pequeno no interior do estado de São Paulo – percebo a importância da leitura para a formação dos alunos, bem como a dificuldade que alguns apresentam para se tornarem leitores. Aqueles que sabem ler, que gostam de ler e interpretam aquilo que leem, têm vocabulário ampliado, apresentam poucos erros ortográficos, a leitura é fluente, sabem argumentar e apresentam bom rendimento nas demais disciplinas.

No meu cotidiano escolar, enquanto professora, sempre busquei diversificar e destacar as estratégias de leitura a fim de estimular e possibilitar que os alunos se encantassem por ela, mas percebo que essas atividades, muitas vezes são mais bem aproveitadas por alguns alunos e nem tanto por outros, portanto é necessário investigar se os alunos fazem uso das *estratégias* aprendidas na escola no processo de leitura, para assimilação do que se lê.

Se a escola deve possibilitar o aprendizado das estratégias de leitura, ela pode também influenciar no incentivo à leitura, pois:

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos. (SOLÉ, 1998, p. 65)

Solé ressalta o importante papel do professor, insubstituível no auxílio do aprendizado da leitura. A autora afirma ainda que “Só com ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante” (SOLÉ, 1998, p. 92). Assim, acreditando na importância do professor no ensino das estratégias a serem utilizadas pelos alunos, fundamentais para a compreensão leitora, iniciei a trajetória desta pesquisa, primeiramente buscando dissertações, teses e artigos que tratassem deste tema.

Levantamento de Algumas Pesquisas Sobre o Tema

Por meio de levantamento bibliográfico, confirmei a relevância do tema escolhido para esta pesquisa. Com as expressões “estratégias de leitura”, “incentivo à leitura” e “ensino de leitura”, encontrei muitos trabalhos e selecionei aqueles que, pelo título e resumo, me pareceram se aproximar mais de meus interesses de pesquisa.

O levantamento foi realizado no site da Scielo, local em que busquei por artigos acadêmicos e em bibliotecas de grandes universidades do país: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e Faculdade de Educação da USP.

A partir dessa seleção, os textos foram agrupados com base nos seguintes temas: Atividades de ensino ou incentivo à leitura em sala de aula (19 trabalhos); Formação de professor (3 trabalhos); Levantamento de produções acerca do incentivo à leitura (2 trabalhos); Estudo sobre a trajetória de leitores (1 trabalho).

Os textos que demonstram como *a leitura pode ser trabalhada em sala de aula* com o objetivo de obter bons resultados no aprendizado dos alunos e favorecendo para que se tornem leitores são apresentados no Quadro I, a seguir:

Quadro 1: Pesquisas sobre a leitura em sala de aula

Autores	Título	Data
1. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira e Maria da Graça Bompastor Borges Dias	Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental	2002a
2. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira e Maria da Graça Bompastor Borges Dias	A escola e o ensino da leitura	2002b
3. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira e Maria da Graça Bompastor Borges Dias	A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial	2004
4. Maura Spada Zanella	Leitura e aprendizagem da ortografia: Um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental	2007
5. Elaine Cristina Baiarde	Leitura e escola: um estudo sobre a visão de professores e alunos sobre a prática de leitura	2008

Autores	Título	Data
6. Fabiano José Colombo	A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora	2009
7. Gilse Cabrera Rissi	Hipertexto e estratégias de leitura	2009
8. Madalena de Souza Reis	O professor como agente de letramento e o pensar alto em grupo na leitura de poemas	2009
9. Rosangela Almeida Valerio	O que é leitura? uma investigação interdisciplinar	2009
10. Wilse Arena da Costa; Mariza Inês da Silva Pinheiro e Maria Neuma da Silva Costa	O bibliotecário escolar incentivando a leitura através da <i>webquest</i>	2009
11. Emerson Cappelletti	Discurso literário e ensino: caminho para a formação do leitor literário	2010
12. Marcello Bulgarelli	Aprendizagem mediada de literatura pelos direitos do leitor	2010
13. Sheila Aparecida de Moraes Ibiapino Spadafora	O cordel em sala de aula: contribuição ao ensino de língua portuguesa	2010
14. Thaís Helena Tadiotto Martimiano	Avaliando uma proposta de ensino para crianças que apresentam dificuldades em leitura e escrita	2010
15. Mariana Oliveira dos Santos e Maria Emilia Ganzaroli	Histórias em quadrinhos: formando leitores	2011
16. Priscila Maria Sbizera Bolognesi	Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão	2012
17. Carolina Iturra Herrera	Formas de organizar as experiências de leitura coletiva nas aulas de compreensão de textos	2014
18. Maíra Anelli Martins	Desempenho de escolares do ensino fundamental I em fluência e compreensão de leitura	2014
19. Nilma Alves Pedrosa	A leitura do texto escrito pela escrita de leitores: uma abordagem da prática de leitura em sala de aula	2015

Fonte: organizado pela autora, 2016.

Dentre os trabalhos constantes no Quadro I, alguns foram agrupados de acordo com o critério de estímulo à leitura, apresentando, em seus resultados, a confirmação de que essas atividades encantam os alunos.

Bolognese (2012) apresenta a roda de leitura como atividade que tem como objetivo estimular a leitura dos alunos.

Nessa perspectiva, as experiências escolares, especialmente as rodas de histórias, se configuram como importantes vivências dos sentimentos e do exercício exploratório da razão. A escola desempenha um papel decisivo ao oferecer diversas atividades em que ensinam o refinamento desses aspectos, à medida que estimulam os alunos a explorarem suas ideias e emoções. (BOLOGNESE, 2012, p. 72)

Reis (2009) destaca a leitura de poemas visando verificar a interpretação e o encantamento pela leitura.

Rissi (2009, p. 111) investiga a utilização das mídias digitais e o perfil do leitor das mesmas como forma de levá-las para a sala de aula, a fim de “contribuir para se pensar o ensino da leitura em contexto digital”, visando estimular a sua prática.

Spadafora (2010) demonstrou que a leitura e a produção de literatura de cordel podem despertar o interesse e a motivação por esse gênero textual e aproximar os alunos da cultura popular que, frequentemente, não é valorizada.

Valério (2009) destaca a interdisciplinaridade como forma de motivar a leitura, pois independentemente de gênero e do assunto do texto, é importante a mobilização dos profissionais da educação para incentivar a leitura e o encantamento pela mesma, em vez de apenas constatar, como é frequentemente comum, que o aluno não lê.

Santos e Ganzarolli (2011) utilizaram em sua pesquisa as *histórias em quadrinhos* para verificar que, sendo bem trabalhadas na escola e nas bibliotecas, esse gênero pode estimular a leitura, desde que não seja utilizado de forma isolada e acompanhado de atividades bem elaboradas.

Costa, Pinheiro e Costa (2009) fizeram uma pesquisa de incentivo à leitura em uma biblioteca escolar, utilizando-se da *webquest*, que é basicamente o uso de recursos da internet e concluíram sua eficácia para despertar o interesse pela leitura nos alunos do quinto ano de Ensino Fundamental I.

Ainda constam no Quadro I, trabalhos agrupados com base no critério de relevância no que se refere ao aprendizado da leitura e produção textual, comentados a seguir.

Bulgarelli (2010, p.4) toma como ponto de partida os “direitos do leitor” e justifica essa opção:

Pode-se compreender, assim, por que o ensino de Literatura pelos direitos do leitor seria relevante para a aprendizagem como um todo, pois não se limitaria a limitar o modo pelo qual o aluno lê o texto, mas sim, instrumentalizá-lo com ferramentas para que pudesse tornar-se sujeito leitor. (BULGARELLI, 2010, p. 4).

Martins (2014) pesquisou sobre a importância de melhorar a qualidade de ensino da leitura relacionando a fluência e a compreensão leitora de escolares, e sugeriu, a partir das dificuldades encontradas, o estabelecimento de parâmetros de avaliação de leitura para ser utilizado por professores em sala de aula.

Colombo (2009) partiu da literatura infantil para enfatizar a importância da formação de crianças leitoras, com acesso a obras diversificadas, com incentivo e atividades planejadas para esse fim, o que favorece a aquisição da escrita e a leitura por deleite.

Baiarde (2008, p. 112) estudou sobre a visão de professores e alunos de Ensino Médio acerca da leitura e concluiu que os alunos e professores do grupo pesquisado “têm a atividade de leitura com um hábito e que tem por finalidades expandir e aprimorar os conhecimentos de quem a realiza”.

Martimano (2010) destacou a importância de observar os alunos com dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita e utilizou o treino como forma de ambientação com palavras, demonstrando, nos resultados de sua pesquisa, que esse pode ser um método eficaz para favorecer o aprendizado de alunos com dificuldades.

Reis (2009, p. 33) destacou a leitura de poemas, com o instrumento “pensar alto em grupo”, que é apresentado no trabalho como “um instrumento que possibilita a eliciação dos processos cognitivos envolvidos na compreensão de um texto”.

Pedrosa (2015) abordou a prática da leitura em sala de aula a partir dos textos produzidos pelos próprios leitores, apontando essa atividade como uma maneira de favorecer o aprendizado.

Cappelletti (2010) investigou a leitura de texto literário a partir de pesquisa com dois grupos de estudantes: os que leram a obra literária *Alice no país das maravilhas*, na versão traduzida por Ana Maria Machado, de forma autônoma e os que leram a mesma obra de forma compartilhada e com a orientação do pesquisador. Concluiu que a leitura compartilhada acompanhada de uma sequência didática favorece a compreensão leitora.

Zanella (2007) demonstrou a importância do ensino e aprendizado da ortografia para o desenvolvimento do processo da escrita.

Ferreira e Dias (2002a, p. 60) utilizaram as estratégias de tomar notas (anotar ideias relevantes durante a leitura para auxiliar na compreensão do texto) e da imagem mental (traduzir o material escrito em imagem durante a leitura) para verificar a eficácia na assimilação do conteúdo lido:

A instrução para uso das estratégias de Tomar Notas e Imagem Mental, constitui-se como um instrumento de efeito positivo para promover a habilidade de compreensão de leitura, uma vez que possibilita a participação ativa do leitor com o texto, favorecendo a integração das informações nele contidas e a construção de inferências, como faz o leitor habilidoso. (FERREIRA e DIAS, 2002a, p. 60).

Ferreira e Dias (2004) destacam a importância das inferências para a produção de sentido, pois é necessária a interação entre leitor e autor para que ocorra a interpretação por parte do leitor (a partir de seus conhecimentos) daquilo que o autor pretende com sua escrita.

Ferreira e Dias (2002b) privilegiaram a escola como lugar de produção do conhecimento no que se refere à leitura, pois consideram esse aprendizado um dos mais valorizados e exigidos pela sociedade, pontuando que “Como objeto de conhecimento que é, a leitura precisa ser explicitada. Deste modo, defende-se que as estratégias de leitura precisam ser ensinadas para que o leitor-aprendiz se torne um leitor autônomo e competente” (FERREIRA; DIAS, 2002b, p.48).

Herrera (2014) apresentou um estudo acerca do trabalho conjunto de alguns professores e seus alunos nas atividades de ensino e aprendizado de compreensão de textos.

Foram encontradas três pesquisas que evidenciam a importância da *formação do professor* para exercer bem seu papel de mediador e incentivador da leitura, conforme o Quadro 2:

Quadro 2: Pesquisas sobre a formação do professor de leitura

Autores	Título	Data
20. Maria do Carmo Zanaro Delalana	O professor e o ensino de leitura: uma reflexão sobre a formação continuada	2006
21. Patricia Colavitti Braga	Na estrada dos enigmas, leituras e linguagens - imagem e palavra em cena	2006
22. Eliana Scaravelli Arnoldi	Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais	2014

Fonte: organizado pela autora, 2016.

Dentre os textos citados neste agrupamento, os de Arnoldi (2014) e Braga (2006) se referem à importância do encantamento do professor pela leitura. O primeiro conclui que o professor que gosta de ler será o que mais estimulará seus alunos; o último defende que é preciso que os professores aprendam arte para ensinar e incentivar a criatividade de seus

alunos, pois as ideias para bons textos devem partir de dentro para fora e é preciso conhecer para se ter criatividade.

Delalana (2006) apresenta uma reflexão sobre a maneira pela qual chegam os textos científicos aos professores e conclui que há dificuldade de articulação entre teoria e prática, por fatores diversos, como: a postura que o professor tem diante dos textos advindos de universidades, a dinâmica do projeto que não prevê a participação da comunidade escolar e a maneira como a teoria é apresentada, deixando lacunas que podem levar à generalização de conceitos tratados. Demonstra que o Estado e a Universidade são responsáveis pela formação continuada do professor e que eles devem prever as dificuldades iniciais para não prejudicar os alunos, com a ausência desta formação aos professores.

Os trabalhos constantes no Quadro 3 se referem a estímulos e trajetórias do processo de leitura:

Quadro 3: Pesquisas sobre estímulos e trajetórias do processo de leitura

Autores	Título	Data
23. Tatiana Almendra Garcia Pereira	Equivalência de estímulos e ensino de leitura: uma análise da produção nacional da Análise do Comportamento publicada de 1989 a 2007	2007
24. Rozeli Frasca Bueno Alves	Jovens leitores e leituras: um estudo de suas trajetórias	2008

Fonte: Organizado pela autora, 2016.

Pereira (2007), de uma perspectiva psicológica, apresenta os resultados de seus levantamentos e análises de um período de 18 anos, trazendo as equivalências de estímulos como ferramentas para o ensino da leitura e apresentando práticas com resultados satisfatórios durante quase duas décadas marcadas por muitas mudanças e inovações tecnológicas.

Alves (2008) faz um estudo da trajetória de leitores, contemplando os seguintes aspectos: o início e os primeiros contatos com a leitura; os motivos para a leitura; o acesso e o incentivo à leitura; o que, por quê e para que leem.

A maioria das pesquisas levantadas estava voltada para atividades motivadoras de leitura em sala de aula; um conjunto menor analisou a formação do professor de leitura e algumas pesquisas isoladas trataram da leitura do ponto de vista comportamental e da trajetória de leitores. Não foram encontradas pesquisas direcionadas para o uso das estratégias de leitura por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental I, foco do meu interesse, fundamentais para a formação de um leitor competente.

Justificativa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1997) definem a formação do leitor competente, como aquele que compreende o que lê e que sabe utilizar os procedimentos de compreensão leitora, a fim de estabelecer relações entre texto e entrelinhas, texto atual com textos lidos anteriormente, diversidade de sentidos que podem ser atribuídos ao texto e argumentar acerca do que leu. Sendo assim, as estratégias de compreensão da leitura devem ser ensinadas de forma sistematizada àqueles que participam do processo educativo escolar. Segundo Solé (1998, p. 47), “se ensinarmos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender”.

Sabendo que a leitura é tão importante, sabendo que há estratégias para que ela seja trabalhada de modo eficaz na sala de aula e sabendo ainda que, apesar de ser apresentada aos alunos, eles não dominam essas habilidades, senti a necessidade de pesquisar acerca da capacidade de leitura de alunos do Ensino Fundamental I.

Considerando a importância do ensino das estratégias para a formação de um leitor autônomo, a *justificativa* para a realização deste estudo está na falta de pesquisas voltadas para investigar se os alunos estão conseguindo fazer uso das mesmas no processo de aprendizagem da leitura, trazendo contribuições relevantes para o professor desse nível de ensino no seu trabalho docente com leitura.

Questões de Pesquisa e Objetivos

Os questionamentos que levaram à proposição deste projeto de pesquisa foram:

- a) Quais estratégias os alunos do 4º ano mobilizam na atividade de leitura?
- b) Em que proporção a identificação dos gêneros e suas principais características auxilia na atividade de leitura?
- c) A falta de conhecimentos linguísticos e textuais interfere até que ponto na compreensão leitora?
- d) O quão necessário é o conhecimento prévio para que o aluno faça inferências?

Com base nos questionamentos apresentados, foram propostos os seguintes objetivos para esta pesquisa:

Objetivo geral: identificar as dificuldades de aprendizagem da leitura de um grupo de seis alunos do 4º ano do Ensino Fundamental relacionando essas dificuldades com o domínio de estratégias necessárias para se tornar um leitor competente.

Este objetivo geral pode ser explicitado nos seguintes **objetivos específicos:**

a) Investigar quais estratégias os alunos considerados bons leitores mobilizam durante o processo de leitura.

b) Avaliar em que proporção a identificação dos gêneros e suas principais características auxilia na atividade de leitura.

c) Verificar até que ponto a falta de conhecimentos linguísticos dificulta a compreensão textual.

d) Avaliar o papel do conhecimento prévio na capacidade de fazer inferências.

E os resultados poderão contribuir para um ensino mais eficaz dessa habilidade fundamental para o sucesso no processo de escolarização.

Estrutura da Dissertação

Para finalizar esta introdução, apresento a estrutura desta dissertação que foi organizada nas seguintes seções:

Na seção 1, foram apresentados os principais fundamentos teóricos sobre leitura, gêneros textuais e saberes docentes que nortearam esta pesquisa.

Na seção 2, foi delineado o percurso metodológico desta pesquisa qualitativa, de base empírica, um estudo de caso, detalhando o contexto da pesquisa, os participantes e os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados, a saber: instrumento avaliativo para os alunos, entrevista com a professora e análise do material didático utilizado.

A seção 3 contém uma análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados. Seguem as Referências e os Apêndices.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Nesta seção serão abordados alguns fundamentos teóricos sobre o conceito de leitura adotado nesta pesquisa, as estratégias necessárias para se formar um leitor autônomo, os gêneros textuais e os saberes docentes, conceitos fundamentais neste estudo.

1.1 Conceito de Leitura

O conceito de leitura adotado nesta pesquisa baseia-se principalmente em Solé (1998) para quem “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 1998, p.22).

Segundo esta perspectiva interativa,

[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervém tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar aos textos nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver num processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p.23).

1.2 Estratégias de Leitura

A partir da perspectiva de leitura como uma habilidade interativa entre o leitor e o texto, a principal autora que fundamentou nossas análises sobre as *estratégias de leitura* foi Solé (1998). Ela faz uma reflexão acerca do ensino e da aprendizagem da leitura, partindo da ótica construtivista e salientando que as estratégias *devem ser ensinadas* e o professor deve oferecer suporte ao aluno, entretanto, é preciso que, posteriormente, o aluno se aposses do conhecimento que construiu e prossiga com sucesso no propósito da compreensão da leitura.

Solé (1998) afirma que, quando nos deparamos com alguma dificuldade de compreensão durante o processo da leitura, é fundamental parar e atentar ao problema surgido, “o que significa dispensar-lhe um processamento e atenção adicional e, na maioria das vezes, realizar determinadas ações (reler o contexto da frase; examinar as premissas que se baseiam nossas previsões sobre qual deveria ser o final do romance... e muitas outras)” (SOLÉ, 1998, p.72), reafirmando a importância de conhecer e entender as estratégias de

leitura, para que, quando necessário, seja possível fazer o uso consciente de algumas delas para a compreensão leitora.

Abaixo, estão listadas as principais estratégias apresentadas por Solé (1998):

a) Antecipação do conteúdo a partir do título: apenas com a leitura do título e subtítulo, é possível imaginar o que será encontrado no texto, fazendo com que o leitor formule algumas previsões, que podem ou não se confirmar ao longo da leitura.

b) Verificação se a compreensão se mantém ao longo do texto: durante a leitura, as previsões citadas na estratégia anterior podem ser confirmadas ou não, entretanto, o que se espera não são respostas certas, e sim a capacidade de se envolver com o texto mantendo a motivação para confirmar ou não as hipóteses.

c) Atenção ao que é fundamental: é importante ensinar aos alunos a identificar palavras, frases ou trechos que não sejam essenciais na leitura, para que possam ignorar o que não é relevante e prosseguir a leitura.

d) Compreensão dos propósitos implícitos e explícitos: além do que está escrito e demonstrado – explícito, há, muitas vezes, a necessidade de construir sentido para compreender o que está implícito no texto.

e) Ativação de conhecimentos prévios: o que se sabe sobre o assunto se associa diretamente com a interpretação que se constrói, tanto com relação aos conceitos e como também com relação aos interesses, expectativas e vivências.

f) Reconhecimento do gênero textual: esta estratégia favorece a compreensão, visto que é preciso ler por algum propósito e a leitura de cada gênero tem uma finalidade e o objetivo da leitura deve ser adequado.

g) Avaliação do sentido do texto: assim como é essencial reconhecer o gênero textual, o aluno deve aprender a avaliar o sentido do texto lido para fazer uma leitura adequada e significativa.

h) Elaborar e provar inferências diversas: esta estratégia demonstra a capacidade de tirar conclusões lógicas a partir do que está escrito e confirmá-las a partir das “pistas” presentes no texto.

i) Capacidade de resumir o texto: a elaboração de um resumo é uma estratégia necessária para estabelecer o tema, identificar a ideia principal e os elementos secundários de um texto.

As estratégias são muitas e Dota (1994), apesar de pesquisar sobre o ensino de leitura em língua estrangeira, apresenta uma variedade delas e seu trabalho é muito útil no sentido de

complementar as estratégias de leitura elencadas por Solé (1998):

a) Parada em palavras desconhecidas: com a finalidade de dedicar mais tempo e atenção ao que é desconhecido, visando a compreensão do que se lê.

b) Dedução através do contexto: é importante ensinar aos alunos o reconhecimento das pistas oferecidas pelo texto, para conhecer o significado de palavras desconhecidas.

c) Ligação de uma frase com outra parte do texto: ensinar ao aluno como estabelecer relações entre os campos semânticos, ligando as partes do texto.

d) Volta a certos trechos do texto: a releitura de um trecho que não ficou claramente compreendido, ligada ao aspecto da atenção, resulta em “refinamento de sentido que se faz necessário para o entendimento” (DOTA, 1994, p. 110).

e) Uso de conhecimento de mundo: esta estratégia se relaciona diretamente com o uso de conhecimento prévio, já elencada por Solé (1998), porém o conhecimento de mundo engloba toda a experiência vivida pelo leitor e não apenas o conhecimento em uma determinada área.

f) Salto de palavras ou expressões sem importância, entre outras: esta estratégia, se assemelha com a estratégia de Solé (1998) de dar atenção ao que é fundamental, não sendo necessário conhecer todas as palavras para o entendimento de um texto, comprovando a eficácia da dedução por meio do contexto.

g) Uso de pistas tipográficas: as características visuais dos textos, muitas vezes, auxiliam na identificação do gênero textual, cuja importância também foi apontada por Solé (1998), favorecendo a antecipação ao tipo de conteúdo a ser lido e facilitando a compreensão leitora.

h) *Skimming*: é uma estratégia de leitura rápida, extraindo as ideias principais do texto e permitindo ao leitor interagir com o contexto como um todo, ignorando as sutilezas.

i) *Scanning*: é um processo parecido com o *skimming*, e ambas podem ser utilizadas em conjunto, porém *scanning* tem a finalidade de buscar informações específicas no texto.

São diversas as estratégias que podem ser utilizadas para a compreensão da leitura de um texto e elas devem ser ensinadas para que os alunos possam utilizá-las de acordo com a necessidade – mesmo que não façam o uso de muitas delas. Segundo Solé (1998), “A leitura e a escrita são procedimentos, seu domínio pressupõe poder ler e escrever de forma convencional. Para ensinar os procedimentos é preciso ‘mostrá-los’ como condição prévia à sua prática independente”. (SOLE, 1998, p. 63).

Dota (1994), embora voltada para o ensino da leitura para aprendizes de uma segunda língua, também discorre sobre a importância de se fazer um trabalho com as estratégias de leitura para facilitar o aprendizado:

Quando pensamos num trabalho didático que tem por objetivo o ensino de estratégias para aprendizes de uma segunda língua, estamos manifestando nossa crença na possibilidade de se levar adiante uma tarefa que possa facilitar as atividades de leitura desses aprendizes. (DOTA, 1994, p. 93).

O que “[...] queremos não são crianças que possuam amplo repertório de estratégias, mas que saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p.73).

As estratégias de leitura, que constituem o foco deste trabalho, segundo Solé (1998, p. 70) “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como a avaliação e sua possível mudança”. Ou seja, são recursos utilizados pelo leitor com a finalidade de compreender o que se lê. Porém, as estratégias de leitura devem ser ensinadas. O aluno dificilmente conseguirá utilizar esses processos se eles não forem ensinados a ele.

Segundo Solé (1998) ensinar as estratégias de compreensão leitora favorece o aprendizado efetivo dos recursos, pois assim como o conhecimento a ser construído é ensinado, o processo de compreensão leitora também o é. Dessa maneira, os alunos devem aprender as estratégias e saber utilizá-las para o entendimento da leitura de textos diversos.

Koch e Elias concordam com Solé, salientando que:

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2015, p.11).

Dota (1994), também se refere às estratégias como uma interação entre o leitor e o texto:

De forma geral, estratégias de leitura revelam a maneira com que o leitor interage com o texto. Esse modo de interação pode ser resultado de um processo individual desenvolvido pelo próprio aprendiz em contato com a língua alvo, como pode ser também o resultado de sua interação com o trabalho desenvolvido pelo professor de línguas, no sentido de lhe facilitar as atividades de leitura. Pode, ainda, resultar da junção desses dois fatores. (DOTA, 1994, p. 40).

É válido ressaltar que a interação entre o leitor e o texto é ajustada também pela *intenção* que se tem ao ler um texto. Esta intenção pode ser chamada de objetivo da leitura, que regulará o modo, a atenção dedicada e o tempo levado para esta atividade. “Os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Koch e Elias (2015) explicitam quais são essas intenções ou objetivos do leitor:

De modo geral, podemos dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas); há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos); há ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); e, nessa lista, não podemos esquecer dos textos que lemos para consultas (dicionários, catálogos), dos que somos ‘obrigados’ a ler de vez em quando (manuais, bulas), dos que nos caem em mãos (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixas). (KOCH; ELIAS, 2015, p.19)

Após a explicitação das principais estratégias de leitura, serão feitas algumas considerações, na próxima subseção, sobre os gêneros textuais, cujo reconhecimento pelo leitor constitui um ponto de partida importante para a compreensão textual.

1.3 Gêneros Textuais

Segundo Bakhtin (2003, p. 285), “os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua”.

Sendo assim, é possível refletir acerca da importância dos gêneros textuais para a utilização da língua em todas as esferas da atividade humana. Os enunciados podem ser simples ou complexos, orais ou escritos e há três elementos que participam de qualquer enunciado: conteúdo temático, estilo e construção composicional, e estes fazem parte da junção dos “tipos relativamente estáveis” utilizados pela língua e é isso que é chamado de gênero do discurso.

Apesar de parecer simples, há imensa variedade de gêneros do discurso, pois a atividade humana acontece a todo momento e de diversas maneiras, tornando-se cada vez mais complexa.

Os variados textos apresentam características próprias, caracterizando-os assim em gêneros textuais, e eles contribuem para organizar as atividades comunicativas do cotidiano

da sociedade. “Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2003, p.19).

No início da história da humanidade, os povos tinham a oralidade presente na cultura. Com o desenvolvimento da sociedade e da cultura, ampliaram-se as formas de comunicação, e com isso, a variedade imensa dos gêneros textuais. Marcuschi (2003) afirma que, apesar de esta ser uma era tomada pela tecnologia, os gêneros textuais atuais não são originados das inovações tecnológicas, e sim da intensidade do uso das tecnologias e a interferência delas nas atividades comunicativas. Porém, vale ressaltar que os novos gêneros não são inovações absolutas, e o autor cita Bakhtin (1997) e o termo por ele usado “transmutação dos gêneros”, para constatar que os gêneros são assimilados de um por outro, para gerar novos. Os gêneros textuais são produções sociais, que se expandem com a prática comunicativa.

Há, segundo Marcuschi (2003), frequente confusão entre tipo textual e gênero textual, e em seu trabalho, ele define ambas as noções: Tipo textual é uma espécie bem definida em sua composição linguística e é representado por poucas categorias (como por exemplo: narração, argumentação, descrição). Já o gênero textual é uma noção vaga do texto e este apresenta características sociocomunicativas e é representado por inúmeros textos (exemplos: carta, romance, sermão, notícia, receita, horóscopo, etc.). Há enorme variedade tipológica nos gêneros textuais.

O trabalho com gêneros textuais possibilita a oportunidade de aproximação com a língua em seus diversos usos autênticos no cotidiano. “Nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2003, p. 37).

1.4 Saberes Docentes

Considerando a importância dos saberes docentes, já apontada anteriormente por Solé (1998), como elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem da leitura, buscamos fundamentos principalmente em Tardif (2014) para apresentar os conhecimentos da professora da classe sobre a perspectiva interativa de leitura adotada nesta pesquisa.

Os saberes, segundo Tardif, definirão a prática docente. Para Tardif “[...]um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2014, p.31).

É preciso lembrar que a relação entre os saberes e a prática docente não se manifesta de maneira regular. Nesse sentido, Borges (2004), na mesma linha de Tardif, apresenta

contribuições importantes sobre como os professores mobilizam e priorizam alguns saberes nas suas práticas. Sendo assim, a existência do saber não garante que o professor seja capaz de mobilizá-lo em sua prática.

Apesar da complexidade da relação entre saberes e prática, não há como negar a necessidade de alguns saberes sobre o conteúdo, apontado por vários profissionais entrevistados por Borges (2004) para uma atuação eficaz em sala de aula.

Para Tardif, o saber docente é proveniente de várias fontes: “Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais, (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2014, p.33).

Sendo assim, “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p.37).

Os *saberes profissionais* referem-se ao “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação” (TARDIF, 2014, p.36). São os saberes da ciência da educação e os pedagógicos que se incorporam à prática docente, principalmente durante sua formação inicial e continuada.

Os *saberes disciplinares* referem-se aos saberes definidos e selecionados pela instituição universitária que são incorporados à prática docente por meio da formação dos professores nas mais variadas disciplinas ofertadas pela universidade.

Já os *saberes curriculares* “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p.38). São apresentados geralmente na forma de programas escolares.

Os *saberes experienciais*, desenvolvidos pelos professores com base no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, são bastante valorizados por Tardif que explica que “Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2014, p.38).

Compreender os saberes dos professores é compreender sua evolução e suas transformações ao longo de sua história.

Além de identificar os vários tipos de saberes, Tardif chamou a atenção para a *temporalidade* dos saberes docentes, no sentido de que eles são adquiridos em diferentes

momentos de sua vida pessoal e profissional. O quadro 3 apresenta uma relação dos saberes relacionando-os com as fontes sociais de sua aquisição:

Quadro 4: Saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

A análise dos saberes da professora será realizada com base nas referências desta subseção.

Apresentados os principais autores que fundamentaram esta pesquisa, a seção 2 tratará do percurso metodológico adotado nesta investigação e que foi julgado adequado para dar conta dos objetivos propostos.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Para a consecução dos objetivos propostos, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa, um estudo de caso. Para Lüdke e André (2014), o estudo de caso qualitativo apresenta algumas características fundamentais: visam à descoberta, interpretam o contexto, buscam retratar a realidade de forma complexa e contextualizada, utilizam variedade de fontes de informação, permite generalizações, procuram representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social e a linguagem deve ser acessível.

Lüdke e André (2014) citam a pesquisa de John Nisbet e Joyce Watt (NISBET; WATT, 1978) na definição do estudo de caso, descrevendo três fases envolvidas neste tipo de pesquisa: exploratória, delimitação do estudo e coleta de dados e análise sistemática dos dados finalizando com um relatório. Essas fases podem sobrepor-se umas às outras, pois não são fases lineares e dificilmente é possível precisar a separação delas.

Na presente pesquisa, na fase exploratória, foi realizado um levantamento de pesquisas existentes sobre o tema investigado. Em seguida, foram tomadas decisões sobre a escolha dos sujeitos, 6 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública e a professora da sala e a elaboração do instrumento de coleta de dados e os procedimentos para sua aplicação. Na fase final foi realizada a análise e discussão dos dados apresentados neste relatório de pesquisa.

2.1 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada numa escola pública estadual de uma cidade do interior paulista. A escola está localizada em um bairro de periferia da cidade e atende a um público em sua maioria bastante carente de recursos financeiros.

A justificativa para a escolha de uma escola pública deve-se ao fato de acreditar que alunos de escolas particulares possam ter mais incentivos e oportunidades, pois as famílias, geralmente pertencentes a um nível socioeconômico mais favorecido, compostas por pessoas mais instruídas, favorecem a aquisição de um repertório rico de vocabulário e de conhecimentos diversos, contribuindo assim para o trabalho da escola como formadora da criança leitora.

Por outro lado, os alunos das escolas públicas, geralmente, pertencem a um nível socioeconômico menos favorecido e, conseqüentemente, possuem menos oportunidades de

acesso à leitura no ambiente familiar, aumentando assim, a responsabilidade da escola no processo de formação de leitores.

Durante todas as visitas para a realização da coleta de dados, pude fazer o reconhecimento do espaço físico, do material didático, ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e em conversas informais com a equipe gestora, colhi informações acerca da organização e da realidade desta instituição.

De acordo com as informações obtidas durante a coleta de dados, devido ao nível socioeconômico baixo dos alunos, a escola tem gastos significativos com materiais direcionados a eles, já que os materiais enviados pelo governo aos educandos, na maioria das vezes, não são suficientes. É preciso a colaboração dos membros da Associação de Pais e Mestres (APM) em conjunto com a equipe escolar para suprir esta carência.

A Unidade Escolar possui amplo espaço físico: treze salas de aula, uma sala dividida em vários ambientes, e nela constam: computador com impressora, televisão para os professores, ambiente de informática e ambiente biblioteca com grande acervo de livros paradidáticos para uso dos alunos e dos professores.

Há também uma sala com computadores administrativos e arquivos com documentos de professores, uma sala de secretaria, uma sala de diretoria, uma sala dos professores, um gabinete dentário, quatro banheiros para funcionários, oito banheiros para alunos, uma cozinha e quatro salas pequenas para depósito.

O mobiliário da escola é conservado e a pintura já passou por reformas.

Na entrada da escola há um jardim bastante cuidado, na área externa dentro da Unidade Escolar há um pátio coberto que contém mesas e bancos, uma quadra coberta, um campo de futebol adaptado com grama e grande área livre dividida em dois espaços: estacionamento de carros e outra parte direcionada para atividades pedagógicas.

Para as atividades educacionais a escola possui antena parabólica digital, aparelho de televisão, DVD, projetor de slides, computadores com impressoras e scanners, computador com televisão para uso pedagógico, computadores para sala de informática, projetor de imagem, notebook, aparelho de som e máquinas fotográficas digitais.

Há também jogos pedagógicos, material dourado, disco de fração, mapas, globos terrestres, entre outros.

O quadro organizacional técnico administrativo núcleo de direção da escola está dividido da seguinte forma: Diretor de Escola, Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico, Secretário de Escola, Agentes de Organização Escolar, Agentes de Serviço Escolar, Zelador,

Merendeiras, Professores e aproximadamente setecentos Alunos.

Esta escola atende de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e as aulas acontecem nos seguintes horários: das 7:00 às 12:00 e das 13:00 às 18:00.

Há Conselho de Escola, formado por alunos, pais, professores e funcionários que discutem questões burocráticas e pedagógicas, como por exemplo, a aplicação de verbas e comportamentos dos alunos.

A diretora da escola é responsável pelas seguintes funções: regular o horário de trabalho condizente com a rotina da escola; conduzir reuniões com o conselho de escola atuando junto com o conselho de série detectando problemas e auxiliando em possíveis soluções; coordenar as reuniões de pais e mestres; participar das reuniões de trabalho coletivo voltadas para trocas de experiências e informações; interagir com o coordenador para que a proposta pedagógica e curricular possa ser desenvolvida de forma eficaz; buscar desenvolver atividades que garantam o bom funcionamento da escola em todos os segmentos zelando para melhor consecução possível da tarefa de toda equipe escolar.

A coordenadora pedagógica da escola é responsável pelas seguintes funções: articulação de ideias para que o Projeto Político Pedagógico da escola esteja em consonância com as necessidades da clientela escolar e para que ele seja efetivamente praticado; dar orientações pedagógicas aos professores; estudar e orientar os professores com relação às expectativas de aprendizagem, habilidades e competências de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação; Atividades de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (A.T.P.C) direcionados para estudos e elaboração de atividades para cada série visando o desenvolvimento do trabalho diário; A.T.P.Cs direcionados para que os professores estudem o Programa *Ler e Escrever* e desenvolver atividades no formato do mesmo, bem como para trocas de experiências vivenciadas no dia a dia; planejamento e acompanhamento do projeto de recuperação paralela, em que os alunos serão diagnosticados e atendidos por fases de aprendizagem; orientação e acompanhamento do desenvolvimento do projeto de recuperação contínua em que as atividades deverão ser diversificadas e diferenciadas para que as dificuldades de cada aluno sejam superadas; conselhos e o planejamento do quadro de desempenho dos alunos bimestralmente para que todos acompanhem o desempenho dos alunos; acompanhamento da frequência dos alunos; etc.

A direção e a coordenação procuram estabelecer o significado do Projeto Político Pedagógico; a importância do trabalho de cada um dos envolvidos no processo da educação; a intenção da escola em realizar um trabalho de qualidade mediante o diagnóstico da situação

da unidade, tanto do ponto de vista da aprendizagem dos alunos como das relações entre todos os envolvidos (funcionários, professores, pais, diretor, coordenador, vice-diretor) que sempre participarão do processo educacional desenvolvido pela Unidade Escolar.

A equipe docente é responsável por: participar de reuniões com a equipe gestora para estudo e pesquisa; utilizar métodos e técnicas que incentivem e conduzam para o processo de aprendizagem; elaborar e reelaborar a Proposta Pedagógica, o Plano de Curso e o Plano Mensal se necessário; proceder ao acompanhamento e avaliação dos alunos, dando prioridade aos aspectos qualitativos em relação aos quantitativos em termos de rendimento escolar; registro e entrega dos documentos solicitados pela escola.

Os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem frequentam grupos de recuperação paralela, além da recuperação contínua, para que possam sanar suas dificuldades. E os alunos que necessitam de atendimento especial são encaminhados, em conjunto com as suas famílias, a especialistas da área de necessidade, além do encaminhamento dos alunos para o profissional da sala de recursos.

Segundo a equipe gestora, o Projeto Político Pedagógico da Escola, norteador das aulas ministradas, sempre é elaborado com a ajuda de todos os profissionais da escola em reuniões direcionadas para esse fim. Nesta unidade todos os profissionais expõem suas opiniões e têm abertura para trabalhar em conjunto. Os profissionais desta instituição também têm autonomia para trabalhar em sala de aula. No Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar constam os objetivos da escola e os problemas a serem superados: criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade; permitir ao aluno exercitar cidadania a partir do compromisso com a realidade para que possa contribuir em sua transformação, tornando-se cidadão crítico e consciente da necessidade de atingir no futuro um bom desempenho profissional; buscar novas soluções, criar situações que exijam o máximo de exploração por parte dos alunos e estimular novas estratégias de compreensão da realidade; proporcionar novas experiências para enriquecer o universo de conhecimento do aluno; melhorar a qualidade de ensino, motivando e efetivando a permanência do aluno em sala de escola evitando a evasão escolar; criar mecanismos de participação motivadora que traduzam o compromisso de todos na melhoria da qualidade de ensino e com o aprimoramento do processo pedagógico, promover a integração da escola e da comunidade no sentido do desenvolvimento humano e social, tendo em vista sua função maior de agente de desenvolvimento cultural e social na comunidade, de acordo com os trabalhos educativos.

2.2 Participantes

Os participantes foram seis alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de uma cidade do interior paulista e a professora da classe.

Os seis alunos da referida professora foram selecionados aleatoriamente e não foi estabelecido critério algum para participarem da mesma.

A opção por alunos do 4º ano se deve ao momento de aprendizagem desse ano escolar. Até o 3º ano, as crianças ainda podem estar em processo de alfabetização e sem o domínio pleno da leitura. Já no 4º ano, espera-se que esta competência tenha sido adquirida e que as crianças possam utilizar as estratégias para a apropriação do conteúdo de cada leitura realizada.

Os pais dos alunos assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), autorizando seus filhos a participarem deste estudo após serem informados sobre seus objetivos e sobre a contribuição dos seus resultados para o ensino da leitura.

Os alunos assinaram o Termo de Assentimento (TA) (Apêndice B), no qual foram informados sobre os objetivos da pesquisa.

A professora da classe também assinou um TCLE, concordando em participar da pesquisa, fornecendo informações sobre seus saberes relativos ao ensino de leitura (Apêndice C).

2.3 Instrumentos/Procedimentos

Foram selecionados os seguintes instrumentos/procedimentos para a coleta de dados da presente pesquisa:

Entrevista com a professora da classe

A professora da turma do 4º ano do Ensino Fundamental participou de uma entrevista semiestruturada (Apêndice D) respondendo perguntas acerca de seus saberes sobre o ensino de leitura e também sobre sua trajetória profissional.

É importante investigar o conhecimento do professor e como é trabalhada a leitura em sua rotina escolar, pois assim, pode-se localizar aspectos positivos e negativos, visando contribuir para o processo de ensino da leitura. O conhecimento dos saberes e práticas

docentes integra um conjunto de outros elementos importantes para um ensino bem-sucedido de leitura. Esta é a perspectiva de Solé:

Considero que o problema da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pela equipe de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. Estas propostas não representam o único nem o primeiro aspecto; considerá-las de forma exclusiva equivaleria, na minha opinião, a começar a construção da casa pelo telhado. (SOLÉ, 1998, p. 33).

Análise Documental: Material didático

Para complementar os dados obtidos na entrevista e na aplicação do instrumento aos alunos, julgamos necessário analisar o material didático utilizado pela professora, para verificar se contemplava atividades de leitura desenvolvidas da perspectiva interativa. Lüdke e André (2014, p.45) apontam a importância da análise documental “como técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

O material didático em uma escola pública e localizada na periferia da cidade é, muitas vezes, o livro de leitura dos alunos, pois, muitos deles, não têm acesso ou incentivo à leitura fora do ambiente escolar, fazendo com que o contato com livros seja mínimo. Sendo assim, é importante analisar o material didático para observar se os gêneros textuais apresentados no instrumento avaliativo são expostos no livro didático, livro este que é, obrigatoriamente, oferecido aos alunos e, pelo menos, manipulado por eles.

Os alunos utilizam o material do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), adotado pela escola e escolhido pelos próprios professores de cada segmento – neste ano, o Livro Didático *Porta Aberta* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014). A professora também utiliza de outros Livros Didáticos, também atuais, como apoio para preparar atividades diversificadas e como complemento dos conteúdos.

O material *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2015) é um Programa do Governo do Estado de São Paulo, que visa subsidiar o trabalho docente a fim de garantir a alfabetização até os 8 anos de idade (3º ano das séries iniciais) e, apesar de não ser voltado ao 4º ano do Ensino Fundamental, também é utilizado para complementar as aulas, visto que é um material que tem a função de recuperar a aprendizagem de leitura e escrita nas demais séries do Ensino

Fundamental.

Aplicação de instrumento avaliativo

Foi elaborado um instrumento avaliativo contemplando textos dos principais gêneros trabalhados nesse nível de ensino: Poema, Narrativa, Notícia, História em Quadrinhos, Receita e Fábula (Apêndice E).

As atividades elaboradas e os gêneros selecionados fazem parte do currículo escolar, previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Portanto, para investigar a capacidade de leitura de seis alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, julguei relevante preocupar-me com a aproximação dos conteúdos que fazem parte do dia a dia das atividades escolares, visto que, em uma escola pública localizada na periferia, é comum encontrar, em sua maioria, alunos que não têm oportunidades de aprendizado em ambientes externos a ela.

Acreditando ser a escola o local em que há mais chances de aquisição de conhecimento, é importante estar próximo ao que ela apresenta a seus alunos, pois o objetivo deste trabalho não é investigar a diversidade de gêneros textuais trabalhados em sala de aula, e sim a capacidade de ler e compreender o que se lê, por parte dos alunos de 4º ano do Ensino Fundamental.

Martins (2014) sugere o estabelecimento de parâmetros de avaliação da leitura, para que sejam utilizados por professores em suas aulas. Nesse sentido, é importante investigar a capacidade de leitura por meio de um instrumento avaliativo.

Este instrumento avaliativo teve por objetivo investigar o leitor usando seus conhecimentos e recursos para interagir com o autor e o texto lido, visando a produção de sentido para o que se lê.

Partindo da concepção de leitura apoiada na interação entre o leitor, o autor e o texto, é preciso acreditar que a participação ativa do leitor seja fundamental para a construção do significado produzido pela leitura. Sendo assim, o uso das estratégias de seleção, antecipação, inferência, verificação, entre outras, são de grande importância para favorecer a compreensão leitora e o avanço na leitura.

O instrumento avaliativo foi preparado visando responder às questões dos objetivos deste trabalho, de acordo com os gêneros textuais já apresentados aos alunos anteriormente, permitindo a verificação do uso das estratégias – mesmo que de maneira inconsciente – durante a leitura.

Os seis alunos participantes responderam às questões propostas no instrumento avaliativo, com a orientação da pesquisadora. As atividades foram desenvolvidas em uma pequena sala de leitura, localizada próximo à Secretaria da Unidade Escolar. A sala é utilizada pelos professores para a realização de aulas de reforço escolar.

Eles foram encaminhados pela professora da turma, um por vez, para que fizessem a leitura e a interpretação dos textos lidos, sob a minha orientação. A cada contato inicial, me apresentei às crianças, expliquei que estava na escola para saber um pouquinho sobre a leitura delas e perguntei algumas coisas sobre elas com intenção de criar um pequeno vínculo e de favorecer uma aproximação entre mim e cada uma delas, a fim de conquistar a confiança e de acolhê-las para que se sentissem à vontade durante a atividade de leitura do instrumento avaliativo.

3. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

Nesta seção será apresentada uma análise dos saberes da professora da classe, obtidos por meio da entrevista e da análise do material didático utilizado na escola, bem como as principais estratégias identificadas nos alunos por meio do instrumento avaliativo.

3.1 O que diz a Professora

Após um rápido contato inicial com a professora da classe, foi agendada uma entrevista semiestruturada (Apêndice D) a fim de identificar os seus saberes sobre leitura e as estratégias necessárias para o ensino dessa habilidade, tanto os adquiridos em sua formação inicial e continuada como aqueles adquiridos na sua experiência profissional, incluindo as orientações contidas nos materiais didáticos utilizados.

A professora foi solícita e a entrevista aconteceu na sala dos professores, em um momento tranquilo, sem interrupções e intervenções. A entrevista foi transcrita, com a permissão da professora, com o objetivo de manter fidelidade ao seu conteúdo.

Tardif (2014, p.63) serviu de base para a apresentação dos saberes da professora que foram organizados de acordo com sua natureza e também considerando as fontes de sua aquisição no quadro 5, a seguir:

Quadro 5: Saberes da professora

Natureza dos Saberes	Saberes da Professora	Fonte de aquisição
Saberes pessoais	Gosta muito de ler.	Incentivo da família.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	Não foram mencionados.	-----
Saberes provenientes da formação específica para o magistério	Saberes sobre o conteúdo.	Curso de Pedagogia/Curso de Letras/ Cursos de Formação Continuada (alguns a distância).
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	<i>Ler e Escrever e Porta Aberta</i> Uso de recursos audiovisuais existentes na escola.	Materiais oferecidos pela instituição.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	10 anos de experiência em sala de aula no Fundamental I. 2 anos de experiência na Educação Infantil.	Escola estadual e escola particular.

Fonte: organização própria com base em Tardif (2014)

Dentre os *saberes pessoais*, a professora informou que gosta de ler, entretanto já não encontra tempo para essa atividade que lhe traz muito prazer, devido à sua rotina agitada e às demandas do conteúdo escolar.

Hoje não leio mais tanto por falta de tempo, pois tenho que me dedicar aos conteúdos da classe e não consigo ler outras coisas.

O incentivo para a leitura partiu de sua família que, apesar de não dispor de muitos recursos financeiros, sempre prezou por seus estudos.

Quem me fez tomar gosto pela leitura foi a minha mãe. A mãe sempre quer o melhor pro seu filho. Enquanto ela lia a Bíblia, por exemplo, ela me dava um livro infantil e foi isso que me estimulou.

Os saberes provenientes de sua *formação escolar anterior* não estiveram presentes nas suas considerações, mas salientou a importância dos saberes adquiridos na sua *formação para o magistério*, segundo Tardif (2014), obtidos em instituições de formação de professores por meio do desenvolvimento e socialização profissionais.

A professora tem uma dupla formação: após concluir o Curso de Pedagogia, cursou Letras, pois acreditava que não se adaptaria ao trabalho com crianças pequenas, porém acabou permanecendo em sua função inicial.

Na verdade eu fiz Letras porque eu achava que não me daria bem com crianças, mas não foi o que aconteceu e fiquei onde estou. Nem uso (o curso de Letras).

Apesar de dizer inicialmente que não utiliza sua formação em Letras na sua atual função, ao longo da entrevista, afirmou que o Curso de Letras lhe proporcionou uma complementação do curso de Pedagogia, pois foi por meio dele que ela diz ter aprendido como explorar os textos:

O curso de Letras complementa para trabalhar a leitura, porque acabamos aprendendo como explorar um texto. Tenho mais ferramentas pra explorar.

Ainda nessa categoria, salientou a importância dos muitos cursos de formação continuada que são oferecidos, alguns de educação a distância e que têm contribuído para ampliar seu conhecimento.

O Estado sempre oferece cursos para aperfeiçoamento dentro do currículo proposto, principalmente cursos “on line”.

Muitos dos seus saberes se originam também dos *materiais didáticos* utilizados na sua prática pedagógica. Gimeno Sacristán (2000), nas considerações sobre a prática pedagógica, já apontara a importância do material didático adotado bem como a influência das opções por um determinado material nos resultados da prática docente.

No Estado, cada ano fica responsável por explorar um gênero diferente. Eu planejo em casa, em cima de cada conteúdo que tem que ser dado aqui. O Estado trabalha com o material Ler e Escrever e as aulas são planejadas em cima dele.

Salientou também que os professores modelam esse material de acordo com seus conhecimentos e necessidades.

Ela informou seguir um roteiro proposto pelo material fornecido pelo Governo do Estado de São Paulo, e as estratégias de leitura fazem parte deste roteiro.

Sigo um roteiro proposto pelo Estado, analisando as informações prévias através de títulos e depois vou dando o embasamento necessário. São as estratégias que estão no material do Estado. Eu sigo o roteiro que serve para analisar o conhecimento prévio, as inferências, antecipar e confirmar o entendimento do aluno.

Essa fala revela seu conhecimento sobre a abordagem que deve ser adotada no ensino da leitura, pois menciona algumas das estratégias básicas que devem ser ensinadas ao aluno para que ele se torne um leitor autônomo, segundo Solé (1998). Nesse caso, é possível afirmar que as concepções da docente e os materiais nos quais se apoia para realizar sua prática, coerentes com essa visão interacionista de leitura, direcionam sua prática. Concordamos com Silva (1999), que defende uma concepção interacionista de leitura, que “a maneira pela qual uma pessoa pensa um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, aprender, trabalhar, etc.) influencia diretamente as suas formas de agir quando esse processo for acionado na prática, em situações concretas de vida” (SILVA, 1999, p.11).

Sendo assim, para Silva, assumir uma abordagem interacionista da leitura,

Significa que o leitor, através do seu repertório prévio de experiências (conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais, etc.), dialoga com um tecido verbal, que, articulando ideias dentro de uma organização específica possibilita a produção ideacional de determinados referenciais de realidade.

Ao longo dessa interação, o sujeito *recria* esses referenciais pela dinamização do seu repertório. Nestes termos, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto. (SILVA, 1999, p. 16)

Ainda no quesito materiais didáticos, segundo a professora, a escola possui recursos para diversificar as aulas, como por exemplo sala de leitura, sala de informática, *datashow*, sala de vídeo e biblioteca. Informou que a biblioteca era pouco utilizada, mas não mencionou o motivo.

Quanto aos *saberes provenientes de sua prática docente*, considerados muito valiosos por Tardif, são resultado de 10 anos de atuação no magistério, todos eles no Ensino Fundamental I e de dois 2 anos (simultaneamente) na Educação Infantil. No momento da entrevista, além daquela escola estadual, ela também trabalhava em uma escola particular desta mesma cidade, no período da manhã, e no período da noite ela trabalhava em seu pequeno comércio, próximo à sua residência. É importante ressaltar a carga pesada de trabalho à qual os profissionais do ensino têm que se submeter para compensar a baixa remuneração da categoria.

Borges (2004), em pesquisa que investigou a composição dos saberes docentes sobre os componentes disciplinares da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental (atuais 6º e 9º anos), apontou, no perfil dos professores participantes de sua pesquisa, a questão da baixa remuneração dos docentes e as consequências para a sua prática:

Acumular mais de um emprego é uma prática recorrente em função dos baixos salários. Entre os professores entrevistados, dezesseis atuam em mais de m estabelecimento de ensino ao mesmo tempo [...] apenas dois professores concursados em regime de 40h e dedicação exclusiva se beneficiam de um salário de tempo integral, o que muda completamente a situação do professor em relação ao seu trabalho e aos investimentos que faz na sua formação. (BORGES, 2004, p.107)

Apesar dos problemas resultantes do acúmulo de trabalho, a professora se mostrou bastante comprometida em trabalhar a leitura em sua rotina, afirmando dedicação nas atividades desenvolvidas em sala de aula, que são bastante apreciadas pelos alunos, porém não detalhou-as. No entanto, pode-se depreender de sua fala que o principal apoio para a sua prática é o material disponibilizado pelo Estado, que está embasado na abordagem interativa de leitura.

Certamente sua prática também está relacionada com sua formação anterior – Licenciatura em Pedagogia e em Letras, além da formação continuada – pois, de acordo com

Borges (2004), “[...] os saberes da experiência fundamentam a prática docente e só através dela ser revelam e, a partir deles, os professores julgam a sua formação anterior ou a sua formação ao longo da carreira” (BORGES, 2004, p.114).

Isso pode ser comprovado se retomarmos a fala da professora sobre a importância do Curso de Letras, que não havia sido tão valorizado por ela em sua formação inicial, e que, no momento da entrevista, afirmou ter sido importante por oferecer fundamentos para a sua prática, principalmente no sentido de oferecer ferramentas para explorar um texto.

Lamentou a ausência da leitura nos ambientes familiares:

Eles esperam a leitura. Eles gostam. É uma pena que os pais não trabalham isso em casa. Eles sabem que a primeira parte da rotina é a leitura e eles ficam ansiosos. E devem pegar livro ou gibi depois das atividades.

Ela atribui o baixo rendimento escolar da sua turma atual devido a problemas sociais e familiares, pois muitos são filhos de presidiários, outros sofreram abusos sexuais e muitos têm as famílias ausentes.

Nessa questão entra a família. Depende do que trazem de casa e dos pais estimularem. A criança que não tem estímulo em casa apresenta mais dificuldade.

Para finalizar esta subseção, é importante justificar a falta de uma análise mais aprofundada dos saberes da professora da classe, pois esse não era o foco da nossa pesquisa, que buscou identificar as dificuldades de leitura de um grupo de escolares do 4º ano do Ensino Fundamental I, relacionando essas dificuldades com o domínio das principais estratégias de leitura.

3.2 Sobre o Material Didático Utilizado

Considerando a importância do material didático como uma das fontes de saberes docentes, conforme pontuou Tardif (2014), e seu papel fundamental na prática docente, apresentamos algumas considerações sobre os dois materiais citados pela professora e que servem de base para suas atividades em sala de aula: são eles *Porta Aberta* (CARPANEDA; BRAGANÇA, 2014) e *Ler e Escrever* (SÃO PAULO, 2015).

Porta Aberta

A professora utiliza como material do PNLD, o livro *Porta Aberta*, de Isabella Carpaneda e Angriolina Bragança, 2014.

Uma análise cuidadosa de todas as unidades que compõem o livro permitiu verificar que ele é bastante completo com relação à diversidade dos gêneros textuais, apresentando mais de uma atividade para cada gênero selecionado, a saber: história em quadrinhos, sinopses de filmes e livros, contos, fábulas, poemas, cartas, narrativas de ficção, notícias, entrevistas, conteúdos de enciclopédias e literatura de cordel.

Segundo Marcuschi (2010):

Uma análise dos manuais de ensino de língua portuguesa mostra que há uma relativa variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo uma observação mais atenta qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básica, analisados de maneira aprofundada, são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas como “enfeite” e até para distração dos alunos. (MARCUSCHI, 2010, p.38).

Com base nesse alerta de Marcuschi, foi feita uma análise mais detalhada das atividades relacionadas a gêneros textuais constantes do livro *Porta Aberta* e foi constatado que as atividades propostas incentivam o aluno a fazer previsões a partir do título do texto, a fazer inferências, entre outras, contemplando as estratégias mais relevantes para que se tornem leitores competentes.

Apenas o gênero receita culinária, que foi inserido no instrumento avaliativo, não está contemplado no livro *Porta Aberta*, mas está presente no material *Ler e Escrever*.

Acredito que os gêneros foram selecionados de modo adequado à faixa etária dos alunos, tanto nos temas contemplados quanto na linguagem dos textos, favorecendo o aprendizado da leitura e proporcionando o uso de estratégias necessárias para a compreensão leitora.

Ler e escrever

Como complemento às atividades contidas no material didático *Porta Aberta*, a professora afirmou que utiliza o caderno de atividades *Ler e Escrever*, publicado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, São Paulo, 2015.

Este livro faz parte do Programa Ler e Escrever, que é:

Mais que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas, que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se desta forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. (SÃO PAULO, 2009, p.1)

Desse modo, a meta do programa é a alfabetização dos alunos até os oito anos de idade, ou seja, terceiro ano do Ensino Fundamental I. Entretanto, é possível que alguns alunos cheguem ao quarto ano sem estarem alfabetizados, e o caderno de atividades prevê justamente um reforço para recuperar o aluno que não lê e não escreve.

Neste caderno especificamente, não há grande variedade de gêneros textuais, pois dele constam somente: crônicas, fábulas, notícias, contos e narrativas. O livro do aluno é mais restrito, pois não contém todos os textos e atividades. Já o livro do professor é mais completo e há muitas dicas e bastante suporte para a abordagem das atividades.

Os textos são muito interessantes e as atividades de interpretação de texto contemplam o uso das estratégias de leitura.

Entretanto, apesar de ser um programa apresentado como a solução para o analfabetismo após os 8 anos de idade, Tassoni e Fernandes (2015), em uma pesquisa acerca do uso do material em uma escola estadual no interior do estado de São Paulo, destacam que o papel do professor é muito importante e que é preciso se aprofundar no conhecimento. Portanto, a gestão escolar deve oferecer boas formações para que o professor ofereça o mesmo a seus alunos. Reproduzir o que traz o material didático não garante compreensão e aprendizado.

[...] o material do Programa Ler e Escrever pode se tornar apenas um auxiliar de automatização, de respostas corretas a serem dadas pelos alunos, ou um potencial questionador sobre os caminhos que o professor trilhará em suas práticas pedagógicas. [...] Se explorados superficialmente, tornam-se empobrecidos ocultando sua riqueza em prol de uma atividade meramente utilitarista, não possibilitando a apropriação da leitura e da escrita como prática social efetiva. (TASSONI; FERNANDES, 2015, p. 25).

3.3 Dificuldades de Leitura e sua Relação com o Domínio das Estratégias de Leitura

Nesta subseção serão apresentados os resultados obtidos com o instrumento avaliativo

desenvolvido com base nas estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) e aplicado individualmente aos alunos participantes da pesquisa (Apêndice E). As perguntas foram direcionadas e estão posicionadas no Instrumento Avaliativo de acordo com o momento em que foram feitas, a fim de interromper a leitura em alguns momentos e verificar se houve o uso de estratégias antes, durante e depois de sua realização.

Este formato foi inspirado em Koch e Elias (2014, p.13), na simulação de “como nós leitores, recorreremos a uma série de *estratégias* no trabalho de construção de sentido”. Para essa simulação as autoras escolheram o miniconto *O retorno do patinho feio*, de Marcelo Coelho, publicado na Folhinha da Folha de São Paulo.

Desse modo, foi possível favorecer uma leitura ativa dos participantes desta pesquisa, pois as estratégias permitem dirigir e autorregular o processo de leitura.

Na atividade de leitores ativos, estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e novas informações contidas no texto, fazemos inferências, comparações, formulamos perguntas relacionadas com seu conteúdo. (KOCH; ELIAS, 2015, p. 18).

As perguntas elaboradas acerca dos textos selecionados tiveram o propósito de investigar e responder às questões do objetivo desta pesquisa: investigar quais estratégias os alunos mobilizam durante o processo de leitura; avaliar em que proporção a identificação dos gêneros e suas principais características auxilia na atividade de leitura; verificar até que ponto a falta de conhecimentos linguísticos dificulta a compreensão textual e avaliar o papel do conhecimento prévio na capacidade de fazer inferências. As respostas foram transcritas mantendo a fidelidade das palavras e da construção das frases de cada um dos participantes.

As crianças participantes estão aqui identificadas como A1, A2, A3, A4, A5 e A6 (A letra A se refere à palavra aluno e o número corresponde à ordem de participação). A1, A2, A4 e A6 são meninas e A3 e A5 são meninos.

Os alunos foram orientados pela pesquisadora durante a leitura dos textos, de acordo com o trecho liberado, pois cada um dos textos teve uma especificidade durante a leitura. Também tiveram a liberdade de escolher se fariam a leitura em voz alta ou não e de fazer perguntas quando ocorressem quaisquer dúvidas. Uma das alunas não é alfabetizada (identificada neste trabalho como A6) e necessitou que fosse realizada a leitura em voz alta para que ela tivesse acesso aos conteúdos dos textos.

O primeiro texto foi o Poema: João-Teimoso e Maria-Fumaça, de Lalau e Laurabeatriz (2010, p. 8-9).

A leitura de um poema requer a capacidade de abstração, o conhecimento de linguagem mais elaborada, a compreensão de figuras de linguagem, portanto é uma leitura mais complexa, exigindo do leitor muita atenção, a capacidade de uso de estratégias e entrega durante o processo.

Antes de iniciar a leitura, os alunos responderam a duas perguntas, uma a respeito do gênero textual e outra sobre a antecipação do assunto. O texto, juntamente com as demais questões, estava coberto por uma folha em branco. Após a leitura do *poema*, as demais perguntas foram reveladas gradativamente para a verificação da interpretação do texto lido.

Poema:

João-Teimoso e Maria-Fumaça

- 1 Tô indo,
 Tô passando!

- 2 Tô caindo,
 Tô balançando...

- 3 Tô indo,
 Tô chacoalhando!

- 4 Tô caindo,
 Tô girando...

- 5 Tô indo,
 Tô embalando!

- 6 Tô caindo,
 Tô levantando...

- 7 Tô chegando,
 Já cheguei!

- 8 Tô parando,
 Já parei...

A questão número 1 objetivou investigar o conhecimento das características do gênero textual poema e as respostas obtidas constam no Quadro 6:

Quadro 6: Poema - questão 1

1 - Quando falamos em poema, como você imagina o texto? Quais características ele deve apresentar para ser considerado poema?
<u>A1</u> - “Se você ler um poema tem que falar assim: se for um poema de amor tem que falar com o coração. Eu fico com medo de ler poema, porque eu fico gaguejando. A professora disse que eu deveria fazer drama mexicano. Poema tem que falar coisas bonitas, que rimam, essas coisas. E que sejam legais.”
<u>A2</u> - “Deve ser um homem no texto. Ah! História em quadrinho. Não sei.”
<u>A3</u> - “Não sei.”
<u>A4</u> - “Uma coisa que a gente se mexe bastante, que a gente solta o corpo e fica com felicidade. Como se a gente tivesse na história”
<u>A5</u> - “Uma história. Música. Um final feliz.”
<u>A6</u> - “Que é isso? Poesia?”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Reis (2009) associa o encantamento pela leitura de poemas à sua interpretação, e isso deve-se, muitas vezes, à sonoridade de poemas, que cumprem o papel de fascinar o leitor. Portanto, os alunos que, de alguma maneira, sugeriram a sonoridade como uma característica de poema, se aproximaram da resposta esperada.

Os alunos A1, A4, A5 e A6 arriscaram uma resposta que se aproximasse da intenção de um poema, apontando a sua sonoridade, entretanto, não souberam descrever as demais características deste gênero, como por exemplo, a organização em estrofes, a possibilidade de conter rimas, entre outras. Não houve resposta que pudesse ser considerada totalmente correta por parte de nenhuma das seis crianças. Não foram capazes de reconhecer um poema apenas pelas pistas tipográficas – organização em versos – estratégia importante apontada por Dota (1994) na identificação do gênero textual.

A questão número 2 foi elaborada com o objetivo de verificar, assim como a anterior, a antecipação e a criação de hipóteses.

Quadro 7: Poema - questão 2

2 – O título do poema que você lerá a seguir é “João-Teimoso e Maria-Fumaça”. O que você espera do poema? Qual será o assunto? Explique.
<u>A1-</u> “Deve ser falando deles, mas fofos, fofinhos. Eu já sei o que é teimoso, porque eu sou teimosa. Deve ser bagunceiro. A Maria-Fumaça deve gostar de nadar nas nuvens, porque a nuvem tem fumaça. Deve gostar de vento, essas coisas.”
<u>A2-</u> “Não sei.”
<u>A3-</u> “Que o João vai fazer bagunça e a Maria vai acender um monte de fósforo e vai sair fumaça.”
<u>A4-</u> “Uma Maria que se ligava muito à fumaça. E o João-Teimoso, ele saía pros lugares sem pedir para a mãe e quando ela falasse que não, ele ia de pirraça.”
<u>A5-</u> “Sobre o João e a Maria-Fumaça. Maria-Fumaça é um trem e João-Teimoso, acho que é uma pessoa.”
<u>A6-</u> “João e Maria?”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Na questão número 2, exceto A2, os demais alunos, como ainda não conheciam o conteúdo do texto, puderam imaginar o que encontrariam na leitura, a seguir, e se antecipando e criando hipóteses acerca do poema a ser lido posteriormente, de acordo com seus próprios conhecimentos e vivências. Essa falta de conhecimento prévio sobre o movimento do trem e do João-Teimoso se justifica em razão desses elementos não fazerem parte do contexto sociocultural atual. Provavelmente nunca andaram de trem e nem brincaram com este boneco.

Para Koch e Elias (2015), “Com ‘previsões’ motivadas pelo título, ‘adentramos’ o texto, prosseguindo em nossa atividade de leitura e produção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 14).

Solé (1998) afirma que:

As previsões podem ser suscitadas ante qualquer texto. Quando nos deparamos com uma narração ou com uma poesia, pode ser mais difícil ajustá-las ao conteúdo real, e por isso é importante ajudar as crianças a utilizar simultaneamente diversos indicadores. (SOLÉ, 1998, p. 109).

A questão número 3, apresentada no Quadro 8, possibilitou avaliar o domínio da estratégia de verificação acerca das antecipações e o uso de inferências para a compreensão do texto.

Quadro 8: Poema - questão 3A

3 - A) Sabendo que o João-Teimoso (também conhecido como João-Bobo) é um brinquedo inflável que vai e volta quando se bate nele, e que a Maria-Fumaça é um trem, responda: Como você compreende este poema?
<u>A1</u> - “O poema fala de várias palavras repetidas como: indo, caindo... São pequenas frases. Eu não tô entendendo muito.”
<u>A2</u> - “Tá falando que tá caindo, passando, chacoalhando, girando e já chegou. Ele é teimoso? Maria-Fumaça pode ser mulher que fuma.”
<u>A3</u> - “Ele tá passando, aí ela caindo, depois chacoalhando e depois balançando.”
<u>A4</u> - “Tô entendendo como se ele tivesse contando a história do João-Teimoso e da Maria-Fumaça. Como se os dois tivessem narrando ao mesmo tempo.”
<u>A5</u> - “Pelo título já deu pra entender alguma coisa. É que a Maria-Fumaça tá indo e o João-Teimoso tá passando. Alguma coisa assim.”
<u>A6</u> - “É uma história? Não entendi.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

A questão número 3A foi respondida após a leitura do poema, portanto os alunos puderam verificar se a hipótese inicial elaborada por cada um permanecia ou não. E também já foi possível verificar que, na primeira leitura feita pelos alunos, ainda não houve a compreensão absoluta do conteúdo do poema. Apenas A3, A4 e A5 arriscaram uma inferência, estabelecendo uma relação entre o João Teimoso e a Maria-Fumaça, que seria relacionar o movimento do trem com o movimento do brinquedo simultaneamente.

Ferreira e Dias (2004) salientam a relevância de inferência para a produção de sentido, pois é preciso que haja uma interação entre o leitor e o autor, assim, aquele que lê, pode tirar conclusões lógicas, garantindo a interpretação do texto lido.

A questão 3B, apresentada no Quadro 9, além de averiguar a compreensão do texto, permitiu verificar se o aluno confirmaria a hipótese inicial.

Quadro 9: Poema - questão 3B

<p>3- B) O assunto tratado no poema é o mesmo que você imaginou antes de lê-lo? Conte o que você havia imaginado e como você compreendeu o texto.</p>
<p><u>A1</u>- “Não. Antes eu achei que era duas pessoas: um garoto teimoso e uma garota que gosta de nuvens.”</p>
<p><u>A2</u>- “Não.”</p>
<p><u>A3</u>- “Não. Agora eu entendo que a Maria-Fumaça ela balança e fica chacoalhando.”</p>
<p><u>A4</u>- “Não, agora eu entendi que a Maria-Fumaça era um trem andando por aí e o João-Teimoso ficava na casa de uma pessoa que batia nele e ele ficava indo e voltando.”</p>
<p><u>A5</u>- “Mais ou menos. No título é o João-Teimoso e a Maria-Fumaça, eu achei que era o João-Teimoso dentro do trem. E depois a Maria-Fumaça eu já sabia que era um trem. Quando eu li o texto, a história mudou um pouco.”</p>
<p><u>A6</u>- “É o João. Meu primo chama João.”</p>

Fonte: organizado pela autora, 2017.

O aluno A6 revelou que ainda não havia compreendido o conteúdo do poema. Os demais puderam confrontar a antecipação preliminar com o que leram e verificaram que não haviam acertado previamente o assunto do poema. A3 percebeu, naquele momento, a sonoridade do poema – que simula o movimento de um trem, A4 e A5 compreenderam mais algumas das ideias apresentadas no texto.

Foi possível perceber o papel da estratégia antecipação, conforme afirma Solé (1998), no sentido de estimular que os alunos realizassem uma nova leitura para confirmar ou descartar a hipótese inicial.

A resposta esperada para a pergunta de número 4 seria associar que foi feita uma brincadeira com os nomes “João” e “Maria”, devido à intertextualidade deste poema com a história João e Maria dos Contos de Fadas, que é conhecida popularmente, e relacionar o movimento dos dois objetos que fazem parte do conteúdo do poema. O reconhecimento de um texto dentro de outro texto, isto é, da intertextualidade, constitui uma estratégia avançada, dificilmente presente entre os alunos desse nível escolar.

Quadro 10: Poema - questão 4

4- Por que o poema tem esse título?
<u>A1</u> - “Porque a história fala sobre isso? História não, poema.”
<u>A2</u> - “Porque o João-Teimoso é teimoso e a Maria-Fumaça é o trem.”
<u>A3</u> - “Porque o João é teimoso, ele vai e volta. E a Maria-Fumaça é um trem que sai fumaça.”
<u>A4</u> - “Porque o João-Teimoso não obedecia a mãe dele e o autor foi realista e fez uma história falando de teimosia. E a Maria-Fumaça, ele (o autor) trouxe de um trem que solta fumaça.”
<u>A5</u> - “Agora não sei. Porque os dois são brinquedos.”
<u>A6</u> - “Porque ele é teimoso?”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

As crianças A4, A5 e A6 não se aproximaram das respostas esperadas em suas conclusões, porém, A1, A2 e A3 vincularam, de alguma forma, o conteúdo ao título do poema, entretanto não estabeleceram nenhuma relação com o conto de João e Maria, que, provavelmente, conheciam. A4 usou seu conhecimento prévio para levantar a hipótese da desobediência.

Nesta questão foi possível verificar que apenas a existência de conhecimento prévio não garante o estabelecimento de relações, entretanto a ausência desse conhecimento impede a compreensão. Nesse sentido é preciso que o aluno aprenda a ativar essa estratégia, com a mediação do professor, enfatizando a importância do papel desse profissional no ensino das estratégias de leitura para garantir a autonomia do leitor.

A questão número 5 também permitiu verificar a compreensão da leitura:

Quadro 11: Poema - questão 5

5- O poema “João-Teimoso e Maria-Fumaça” procura imitar o ritmo do movimento de quais objetos? Explique o que você entendeu.
<u>A1-</u> “Sim, o movimento do João-Teimoso indo pra frente e pra trás. E a Maria-Fumaça deve tá indo em curva cheia de pedrinhas.”
<u>A2-</u> “Acho que é o João-Teimoso.”
<u>A3-</u> “Não sei.”
<u>A4-</u> “Ahh! A Maria-Fumaça tá indo e passando, o João-Teimoso tá caindo e balançando, aí a Maria-Fumaça tá chacoalhando e indo pros lados...”
<u>A5-</u> “Do trem e do João-Bobo, que quando bate fica virando.”
<u>A6-</u> “Tô indo.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

A1, A4 e A5 compreenderam a sonoridade do poema que se relaciona ao movimento do trem e do boneco. A2 arriscou responder que o movimento era somente do João-Teimoso, porém, faltou associá-lo ao embalo do trem, que tem papel fundamental na sonoridade deste poema. Provavelmente essa dificuldade possa ser creditada à falta de conhecimento prévio sobre “viajar de trem” que geralmente balança o tempo todo. Cabe ao professor informar os alunos sobre as características de uma viagem de trem e auxiliá-los a estabelecer a relação pretendida entre o movimento do trem e o do boneco.

Esta última questão, a de número 6, permitiu verificar a atenção devida a cada verso do poema. As estrofes 1, 3, 5 e 7 referem-se claramente ao movimento da Maria-Fumaça e as estrofes 2, 4 e 6 ao João-Teimoso. Na última estrofe, que sinaliza o momento de parada, subentende-se que poderia ser qualquer um dos dois, visto que ambos diminuem a velocidade até a parada.

Quadro 12: Poema - questão 6

6- Quais estrofes se referem ao movimento do João-Teimoso e quais se referem ao movimento da Maria-Fumaça?
<u>A1</u> - “Maria-Fumaça: 1, 4, 8, 5, 2. João-Teimoso: 6, 7, 3.”
<u>A2</u> - “Maria-Fumaça: 1, 2, 6, 8. João-Teimoso: 3, 4, 5, 7.”
<u>A3</u> - “Maria-Fumaça: 1, 3, 5, 7, 8. João-Teimoso: 2, 4, 6.”
<u>A4</u> - “Maria-Fumaça: 1, 3, 5, 7. João-Teimoso: 2, 4, 6, 8.”
<u>A5</u> - “Maria-Fumaça: 3, 6, 7, 8. João-Teimoso: 1, 2, 4, 5.”
<u>A6</u> - “Maria-Fumaça: 1, 2, 4, 5. João-Teimoso: 3, 6, 7, 8.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Com exceção de A4, foi necessário explicar o que era estrofe para as demais crianças – o que reforça a dificuldade existente em reconhecer as características do gênero textual, observada na questão número 1.

A3 e A4 foram os únicos que tiveram as respostas esperadas para esta última questão.

Ferreira e Dias (2002b) ressaltam que as estratégias de leitura devem ser ensinadas, a fim de garantir o aprendizado e a leitura autônoma e competente. As dificuldades identificadas na leitura do gênero textual poema evidenciam que é preciso a intermediação do professor para garantir a compreensão da abstração e complexidade presentes no texto.

Texto Narrativo

O segundo texto do instrumento avaliativo foi a narrativa *A operação do tio Onofre: uma história policial*, de Tatiana Belinky (2008). As características do gênero narrativo, segundo Guimarães, Campani - Castilhos e Drey (2008, p.42) são as seguintes:

a) A existência de um autor, “aquele que pensa, organiza e escreve a história” (p. 42) enquanto o narrador “é quem conta a história” (p.42). Algumas vezes, o autor e o narrador podem ser a mesma pessoa.

b) A organização dos acontecimentos da narrativa em uma sequência temporal, com a seguinte estrutura: situação inicial, complicação, ações e resolução e situação final.

c) Toda história acontece em um ou mais espaços.

Na aplicação do segundo texto, foram adotados os mesmos procedimentos do primeiro texto: ele também foi coberto com uma folha em branco, delimitando as partes que seriam lidas até que os alunos fossem questionados em determinados pontos da história.

Segue o texto na íntegra:

A operação do Tio Onofre
uma história policial

Talita tinha mania de dar nomes de gente aos inúmeros objetos da casa, e tinham que ser nomes que rimasse. Assim, por exemplo, a mesa, para a Talita, era Dona Teresa, a poltrona, era Vó Gordona, o armário era Doutor Mário. A escada era Dona Ada, a escrivadinha era Tia Sinhazinha, a lavadora era Prima Dora, e assim por diante. Os pais de Talita achavam graça e riam da brincadeira.

Então, podiam-se ouvir conversas tipo 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 voltou 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.

Mas, uma tarde, Talita estava na sala com a mamãe, assistindo televisão, quando tocou a campainha. Talita correu e foi logo abrindo a porta, sem antes verificar quem era. E não é que eram dois ladrões armados?! Os mal-encarados sujeitos empurraram Talita e foram entrando, de armas apontadas:

- Isto é um assalto! Entregue o dinheiro e as joias, madame, e nem um pio, está ouvindo?!

Talita agarrou-se na mamãe. As duas mudas de susto.

- O cofre, rápido! – repetiu o ladrão, bravo. – Abra o cofre, rápido!

- É pra já, madame. Mexa-se se não quer que aconteça nada com a menina. – ameaçou o outro.

A mamãe – que remédio?! – foi logo tirando o quadro que escondia a porta do cofre embutido na parede, e começou a mexer no segredo, nervosa, enquanto Talita olhava,

apavorada.

Nisso, o telefone tocou. Uma, duas, três vezes...

- Só faltava essa! – resmungou um dos ladrões.

- Deve ser o papai – murmurou Talita, quase chorando – ele sempre telefona pra saber da gente...

Droga! – rosnou o outro – se ninguém responder, o homem vai estranhar...

- Então atenda logo! – gritou o outro – A senhora não, madame, cuide do cofre! Você, menina, atenda logo! E cuidado com o que vai dizer! Não deixe perceber nada, senão...

- Alô! – obedeceu Talita, trêmula, enquanto o ladrão tirava o telefone da extensão no vestíbulo, para ouvir a conversa.

- Talita? – era a voz do papai – Tudo bem aí, filhota?

- Tu... tudo... be...bem... – gaguejou Talita.

E o ladrão olhou feio para ela.

- Talita, - disse o papai – avise a mamãe que vou chegar atrasado para o jantar... mais ou menos uma hora. Você está me ouvindo, filha?

- Es... estou... sim... vo... você... vai che... chegar... atra... atrasado...

- A sua voz está diferente, Talita. Vocês estão bem mesmo?

O ladrão apontou a arma para a menina.

- Vê lá o que fala, e não gagueje! – sussurrou ele, ameaçador.

Então Talita fez um esforço, firmou a voz e respondeu:

- Tudo bem, papai, eu e a mamãe estamos bem. Só que um pouco preocupadas com o Tio Onofre.

- Tio Onofre? – estranhou o papai.

- Pois é, papai. Telefonaram agora, dizendo que o Tio Onofre teve uma crise de apendicite aguda e teve que ser operado com urgência. A esta hora já devem estar abrindo a barriga dele...

- É mesmo? – disse o papai, após uma pequena pausa – Foi de repente, não é?

O ladrão, satisfeito com a resposta da menina, fazia sinais para ela terminar a conversa:

- Acabe logo com esse papo furado! – sussurrou ele.

E Talita apressou-se a obedecer:

- Eu falo pra mamãe que você vai chegar atrasado para o jantar. Até LOGO, papai!

E Talita desligou o telefone.

- Bem bom! – disse um ladrão para o outro – Agora temos tempo de sobra para fazer o serviço!

- Mesmo assim, quanto mais depressa, melhor. Mexa-se, madame! Vai demorar muito para abrir este cofre? – rosnou o ladrão.

As mãos da mamãe tremiam muito:

- O senhor me deixa nervosa com esta arma apontada... Assim eu não consigo acertar o segredo...

- Pois não esquite, madame – falou o outro – não ouviu que seu marido vai chegar atrasado? Temos tempo que chegue.

E, voltando-se para Talita, ordenou, apontando para a Vó Gordona:

- E você, menina, senta aí na poltrona e fica bem quietinha, enquanto meu colega e eu revistamos as gavetas da escrivania.

Os minutos passavam. Na sala, só se ouviam vozes estridentes do desenho animado na televisão, abafando os outros ruídos.

E só Talita, porque estava muito atenta, ouviu o estalinho leve duma chave na fechadura da porta, enquanto a mamãe abria o cofre. E, bem no momento em que os ladrões se precipitavam para ver o conteúdo do cofre, a porta da entrada se abriu de repente, silenciosamente, e dois policiais entraram na sala, apontando as armas nas costas dos bandidos:

- Polícia! Larguem as armas! Mãos ao alto!

Atrás dos policiais, entrou correndo o pai de Talita, de braços abertos:

- Graças a Deus, vocês estão bem! – e ele envolveu a mulher e a filha num só grande abraço.

As duas até choravam de emoção e alívio.

E depois que acabou a agitação e os dois policiais levaram os assaltantes presos, a mamãe perguntou ao papai:

Mas, querido, você não disse que ia chegar atrasado? Como foi que adivinhou o que estava acontecendo e chegou assim, em cima da hora?

O papai piscou um olho para a Talita.

- E desde quando a nossa filha tem um tio chamado Onofre? Onofre aqui em casa, só rima com cofre. E se o cofre-Onofre estava sendo operado... se estavam “abrindo a barriga dele”, bem...

A pergunta 1 possibilitou a verificação da capacidade de antecipação do assunto e levantamento de hipóteses sobre a história antes de iniciar a leitura. “Para termos uma ideia de como ocorre o processamento textual, basta pensar que, na leitura de um texto, fazemos pequenos cortes que funcionam como entradas a partir dos quais elaboramos hipóteses de interpretação” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 39).

Quadro 13: Narrativa- questão 1

1- Como você espera que seja a história, após a leitura do título?
<u>A1-</u> “Fala sobre policial? Se é uma operação, deve ser um caso. Eu assisto na TV a cabo um programa que investiga crânios e ossos para desvendar casos.”
<u>A2-</u> “Tá falando que tem uma mulher e um homem, eu acho.”
<u>A3-</u> “Acho que tem um policial, que tem uma operação e que tem um tio Onofre.”
<u>A4-</u> “Eu acho que tá falando de um tio Onofre que era policial e fica lá na delegacia falando e fazendo coisas de policial.” <u>Obs.</u> Ao olhar para o texto, antes de lê-lo, o garoto disse: “Já percebi que é uma narrativa, porque tem um monte de travessão. ”
<u>A5-</u> “O tio Onofre é um policial.”
<u>A6-</u> “História de polícia?”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

A1, A3, A4 fizeram antecipações um pouco mais elaboradas. A2, A5 e A6 também arriscaram se antecipar, porém com cautela, sem imaginar como seria a história. Basearam-se no seu conhecimento prévio, geralmente de histórias policiais assistidas em filmes, para elaborar as hipóteses.

A4 arriscou antecipar qual seria o gênero do texto como sendo uma narrativa, com base em uma pista tipográfica - o uso de travessão. Na verdade, esse sinal de pontuação indica fala de personagens e geralmente é utilizado na narração de diálogos, mas não é o uso de travessão que caracteriza o gênero narrativa.

A pergunta 2, assim como a primeira, também possibilitou a verificação da capacidade de antecipação do assunto e levantamento de hipóteses sobre a história.

Quadro 14: Narrativa - questão 2

2 - Talita atenderá ou não ao telefone? Será mesmo ou não o seu pai? Neste momento da leitura, o que você sugere que acontecerá?
<u>A1-</u> “Acho que sim, e deve ser o pai, pois ele sempre ligava para saber como elas estavam. Ela pode falar bem baixo pro pai e ele chamar a polícia. Se disse que é uma história policial, deve aparecer polícia.”
<u>A2-</u> “Vai atender. Acho que vão ser os ladrões. Não sei o que vai acontecer.”
<u>A3-</u> “Acho que sim. Acho que vai ser a polícia. E que a polícia vai apontar a arma para o ladrão e vai levar ele pra cadeia.”
<u>A4-</u> “Acho que não vai atender o telefone, e acho que não era o pai. Acho que o ladrão vai desmaiar elas e deixar um recado. Quando o pai chegar ele vai chamar a polícia. Por isso que é uma história de polícia.”
<u>A5-</u> “Talita vai atender. Não é o pai. Acho que é o policial. Ela atende o telefone e o ladrão fala que se ela atender o telefone, vai matar a mãe. Ela vai fingir que vai beber água e atende o telefone da cozinha e conversa com o policial, e o policial chega e negocia com os ladrões.”
<u>A6-</u> “Sim. É o pai. Ele vai brigar com ela?”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Todos os alunos arriscaram antecipar o acontecimento da história. A1, A3, A4 e A5 se permitiram imaginar acontecimentos posteriores. A2 e A6 apenas responderam à pergunta, antecipando o assunto, porém sem levantamento de hipóteses.

A partir da questão de número 3 foi possível observar a capacidade de levantamento de hipóteses sobre a história durante a leitura e também a dificuldade de fazer inferências.

Quadro 15: Narrativa - questão 3

3 - Por qual motivo você imagina que Talita tenha dito que seu tio Onofre estava sendo operado?
<u>A1-</u> “Tava certo! Era o pai! Deve ser que ele deve estar com alguma doença na barriga. Ou deve ser algum código para o pai dela chamar a polícia também. ”
<u>A2-</u> “Eu também tenho apendicite! Ela parou de gaguejar pro ladrão não apontar a arma pra ela. Não sei porque ela disse isso. ”
<u>A3-</u> “Porque o ladrão estava apontando a arma pra Talita, senão ele ia atirar.”
<u>A4-</u> “Para ela se safar das coisas de ladrão. Para eles não atirar nela. ”
<u>A5-</u> “Porque se ela falasse que estava sendo assaltada, o ladrão atiraria nela.”
<u>A6-</u> “Por causa do ladrão?”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

A1 permaneceu se antecipando ao assunto e levantou ainda mais hipóteses acerca da história. A2 levantou hipóteses, porém não soube responder precisamente à pergunta. A3, A4 e A5 apresentaram um raciocínio próximo. A6 estava insegura, e respondeu com outra pergunta, porém, não fugiu ao tema.

Os alunos não souberam concluir que ela associou o cofre com a palavra Onofre, devido ao seu hábito de nomear os objetos da casa com palavras que rimam, demonstrando a dificuldade de fazer inferência.

As perguntas número 4 e 5 tiveram a mesma função da questão 3, pois possibilitaram também a verificação da capacidade de antecipação do assunto e de levantamento de hipóteses sobre a história durante a leitura bem como a capacidade de fazer inferências.

Quadro 16: Narrativa - questão 4

4- Quem teria avisado aos policiais que a casa da família de Talita estava sendo assaltada?
<u>A1</u> - “Ela ou o pai, eu acho.”
<u>A2</u> - “Eu acho que foi o papai.”
<u>A3</u> - “Foi a Talita ou o pai dela.”
<u>A4</u> - “Eu acho que foi o tio Onofre. Ou o pai dela, porque ela estava meio estranha, gaguejando, e o pai percebeu.”
<u>A5</u> - “Ela mesma. Ou o pai dela.”
<u>A6</u> - “O ladrão.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

A respeito da questão número 4, A2 foi mais preciso e certo em sua resposta, entretanto, A4, apesar de ter iniciado a resposta de maneira um pouco confusa (afinal o “Tio Onofre não havia aparecido como um personagem), em seguida, já percebeu o que poderia ter acontecido e levantou uma hipótese um pouquinho mais elaborada. A1, A3 e A5 sugeriram duas opções em suas respostas. E A6 imaginou que seria o ladrão, hipótese menos provável, devido ao contexto de toda a narrativa.

Nesta questão, os alunos continuam arriscando se antecipar ao conteúdo, porém a inabilidade de fazer inferências permanece presente.

Quadro 17: Narrativa - questão 5

5- O que você imagina que acontecerá no final da história?
<u>A1-</u> “Os bandidos vão ser presos e a família vai ficar sempre unida.”
<u>A2-</u> “Eu acho que a polícia vai pegar os ladrões e colocar eles presos.”
<u>A3-</u> “Que a polícia vai prender os ladrões.”
<u>A4-</u> “Acho que a polícia vai prender os ladrões e o pai vai chegar bem nessa hora e vai ficar desesperado. E todo mundo vai se abraçar. E vai ficar tudo bem no final.”
<u>A5-</u> “Os ladrões vai ser presos e a família não será mais assaltada.”
<u>A6-</u> “Ele vai ser preso?”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Na questão número 5, todos os alunos imaginaram que aconteceria a mesma coisa no final da história: a prisão dos ladrões. A4 se permitiu imaginar o final mais completo.

A antecipação é uma estratégia importante que garante a motivação durante a leitura, mantendo o leitor atento e envolvido com o texto. Solé (1998), afirma, ao analisar o trabalho do educador ensinando o aluno a se antecipar, que:

[...]as crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura, não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu [...]. Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e veem nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões. (SOLÉ, 1998, p. 109).

A questão número 6, apresentada no Quadro 18, é importante para a estratégia de verificação das hipóteses e da compreensão, além de facilitar a observação do conhecimento da finalidade dos sinais de pontuação que têm função extremamente importante para a coesão e para a coerência das produções textuais.

Quadro 18: Narrativa - questão 6

6- Por que a história termina com reticências? O que o pai de Talita descobriu ao deduzir que o tio Onofre era o cofre?
<u>A1-</u> “Deve ter mais, porque quando a professora começa uma história e ela coloca três pontinhos, quer dizer que é pra gente fazer um final pra história.”
<u>A2-</u> “Eu acho que tava abrindo a barriga dele pra tirar o dinheiro. Ele descobriu e o papai pegou o cofre.”
<u>A3-</u> “Porque tem mais história, eu acho. Porque tirando o O e o N e colocando o C, Onofre vira cofre. Ele descobriu que ele tava sendo assaltado.”
<u>A4-</u> “Porque não acabou ainda a história. Ele viu que rimava. Ele lembrou que tinha um cofre e percebeu que ele tava sendo assaltado, pois estavam abrindo a porta dele.”
<u>A5-</u> “Porque tem continuação. Ela rimava com nome de pessoa as coisas da casa e ele descobriu que tinha algo acontecendo na casa.”
<u>A6-</u> “Por causa que ela mentiu.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Com relação à verificação das hipóteses e à compreensão do final da narrativa, A4 e A5 compreenderam claramente o final da história. A2 e A3 também se aproximaram da captação do sentido do final da história. E A1 e A6 não demonstraram terem compreendido.

Já a questão relacionada ao sentido da pontuação, no caso as reticências, A1, A3, A4 e A5 foram os alunos que responderam, porém todos disseram que era devido à continuação da história, mas nenhum deles mencionou que o autor ocultou palavras do texto para dar a sensação de que o sentido vai além do que foi dito naquela frase. Nesse sentido, Koch e Elias (2015), destacam:

A leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições. (KOCH; ELIAS, 2015, p.35).

A pergunta número 7 é importante para a verificação das hipóteses levantadas previamente e da compreensão da história.

Quadro 19: Narrativa - questão 7

7 - Após a leitura do texto, reflita: o que imaginou no início, se manteve ao longo da história? Se não, o que mudou?
<u>A1-</u> “Mais ou menos. Porque foi um caso mesmo, mas não com operação, essas coisas.”
<u>A2-</u> “Alguma coisa mudou. Eu acho que a mamãe morreu.”
<u>A3-</u> “Não era o Onofre, era o cofre.”
<u>A4-</u> “Um pouco. Teve a ver com policial, mas o Onofre não era o policial, era o cofre.”
<u>A5-</u> “No começo achei que o tio Onofre era o policial, mas era o cofre.”
<u>A6-</u> “Sim.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

A1, A3, A4 e A5 demonstraram compreensão da história e conseguiram relacionar a antecipação inicial com a compreensão final. A2 provavelmente não compreendeu o que estava sendo perguntado ou não compreendeu a história. E A6 disse que a história se manteve de acordo com sua antecipação, porém, de acordo com suas respostas nas demais perguntas, é possível notar que ela não compreendeu completamente a narrativa.

Foi possível observar que os alunos apresentaram mais facilidade na leitura do texto narrativo do que na leitura do poema, o que pode ser atribuído a um maior contato com esse tipo de texto, seja na sua modalidade oral, seja na sua modalidade escrita ou aliada a imagens, nos vídeos.

A partir das respostas à pergunta número 8 foi possível verificar o domínio da *estratégia de seleção das principais ideias*.

Quadro 20: Narrativa - questão 8

8 - E o final da história, para você foi surpreendente?
<u>A1-</u> “Sim, porque a Talita avisou o pai, e os bandidos foram presos e tudo voltou a ser como era antes. Igual a contos de fadas.”
<u>A2-</u> “Sim.”
<u>A3-</u> “Foi. Achei bem legal a história.”
<u>A4-</u> “Foi legal.”
<u>A5-</u> “Foi.”
<u>A6-</u> “Diferente.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

A1, além de demonstrar que se interessou pelo final da história, relacionou o final feliz da narrativa a contos de fadas que apresentam esta mesma característica. A2, A3, A4 e A5 demonstraram gostar e compreender o texto lido. E A6, ao contrário do que respondeu na questão anterior, em que afirmou que o texto foi como ela imaginava, disse desta vez que o final da história foi diferente, possibilitando a verificação de sua falta de compreensão.

A questão número 9 possibilitou a observação da *capacidade de resumir*, habilidade importante para a seleção de pontos chave do texto e também possibilita verificar o domínio da estratégia de seleção das principais ideias. Solé (1998, p. 143) afirma que “A elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”.

Quadro 21: Narrativa – questão 9

9 - Conte resumidamente as principais ideias da história “A operação do tio Onofre”.
<u>A1-</u> “O começo fala de uma família e eles são roubados - já é o meio - e no final os bandidos são presos.”
<u>A2-</u> “Talita tinha mania de dar nomes aos objetos, nomes que rimassem. Não lembro mais o meio da história. E no fim estavam abrindo a barriga do Onofre.”
<u>A3-</u> “No começo a polícia chega bem no meio da história, quando abre o cofre e leva eles pra cadeia.”
<u>A4-</u> “O começo Talita gostava de rimar as coisas. No meio, os ladrões invadiram a casa da madame - que era mais ou menos rica. Talita ficou desesperada, mas falou no telefone gaguejando com o pai e deu tudo certo no final.”
<u>A5-</u> “No começo o pai da menina foi trabalhar e elas foram assaltadas. Os ladrões estavam tentando abrir o cofre e a Talita ligou pro pai dela e disse que o tio Onofre tava na cirurgia, mas o pai dela sabia que ela dava nome pras coisas da casa. No final o pai liga pra polícia e ela prende os bandidos.”
<u>A6-</u> “O ladrão pegou ela. Ela mentiu pro pai dela, porque o ladrão ficou fazendo sinal pra ela. Quando o pai dela ficou sabendo que o tio Onofre era o cofre, ele brigou com ela.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

A4 e A5 resumiram bem a história destacando os pontos principais, demonstrando compreensão e clareza acerca do texto lido. A1 e A2 resumiram a história, porém pularam alguns pontos que deveriam ter sido destacados. A3 mencionou algumas partes da história,

ocultou muitos pontos principais e não soube resumir. A6 também não soube resumir e se referiu a algumas passagens que não estavam na narrativa, demonstrando novamente a falta de compreensão.

Solé (1998), ao apresentar o ensino do resumo em sala de aula, afirma:

[...] o resumo é um texto elaborado com base naquilo que o leitor determina como ideias principais, que transmite de acordo com seus propósitos de leitura. Assim, poderíamos dizer que a determinação de ideias principais de um texto é uma condição necessária, porém não suficiente, para chegar à concretização de resumo [...]. O resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios. Quando estas relações não se manifestam, deparamo-nos com um conjunto de frases justapostas, com um escrito desconexo e confuso no qual dificilmente se reconhece o significado do texto do qual procede. (SOLÉ, 1998, p. 147).

De acordo com Solé (1998), é possível concluir que é essencial o ensino da localização das ideias principais, bem como do resumo a partir destas ideias. É fundamental que o aluno compreenda “as vinculações e, simultaneamente, as diferenças entre resumo, ideia principal e tema” (SOLÉ, 1998, p. 148).

Notícia

Na sequência, as crianças realizaram a leitura de uma *notícia*. A notícia apresenta uma estrutura discursiva narrativa, mas bem mais enxuta do que a narrativa apresentada anteriormente aos alunos. De acordo com Lage (1987), o lide, ou abertura, é o primeiro parágrafo da notícia no qual estão contidas as seguintes informações: quem fez, o quê, a quem, quando, onde, como, por quê e para quê. As notícias também podem vir acompanhadas de imagens, com legendas, que facilitam o entendimento do texto.

A leitura da notícia é considerada mais simples e de fácil compreensão, pois o conteúdo é necessariamente real, portanto não há a necessidade de percepção de abstração, que constitui uma dificuldade para crianças.

Solé (1998), afirma que:

Ao contrário do que acontece com textos narrativos, as manchetes das notícias costumam se ajustar perfeitamente ao conteúdo ao qual servem de cabeçalho e em geral proporcionam bastante informação sobre ele (com os alunos maiores também podemos trabalhar manchetes sensacionalistas como forma de adquirir uma leitura crítica). Os alunos verão como, a partir da

manchete, suas expectativas costumam se realizar, total ou parcialmente, o que contribui para que adquiram segurança. (SOLÉ, 1998, p.109).

Os alunos foram lendo e observando as imagens aos poucos, de acordo com o trecho liberado, pois ele também havia sido coberto por uma folha em branco, e foi sendo liberado gradativamente.

MENINO DE 7 ANOS JUNTA MOEDAS POR SEIS MESES E COMPRA BICICLETA

22 de março de 2016

Ganhar uma bicicleta é o sonho de muitas crianças, mas e se a magrela for comprada com o próprio dinheiro? Foi isso que fez Luiz Fernando Nunes Rodrigues, 7, de Teresina (PI). Ele conseguiu juntar nos últimos seis meses R\$ 125, que usou para comprar o brinquedo, no início de março.

“Realizei o meu grande sonho. Era a bicicleta que eu sempre quis. Foram seis meses demorados”, diz o menino. A *bike* é do *Ben 10*, seu personagem favorito, que também estampa suas roupas e brinquedos. Ela já está sendo usada para lá e para cá.

Não foi fácil conseguir o dinheiro. Para isso ele fez um árduo trabalho de caçar moedas em todo lugar que ia, principalmente o troco do lanche da escola e dos pães da padaria. “Eu pegava todo o dinheiro que sobrava e já colocava no cofre”, conta.

Imagem 1: Luiz Fernando com a bicicleta que comprou com o próprio dinheiro economizado.



A questão número 1, apresentada no Quadro 22, permitiu verificar se a criança era capaz de fazer antecipações acerca da notícia apenas com a leitura do título.

Quadro 22: Notícia - questão 1

1- Na sua opinião é possível saber um pouco sobre a notícia apenas com a leitura do título? Explique.
<u>A1-</u> “Sim, dá sim. É igual o livro Ler e Escrever, um menino de 10 anos junta a mesada e compra um carro Fusca pro pai.”
<u>A2-</u> “Sim, tem um menino e a bicicleta dele.”
<u>A3-</u> “A mãe dele dá dinheiro por 6 meses, até ele comprar a bicicleta.”
<u>A4-</u> “Já, mas não é bicicleta, é carro. E não é 7 anos, é 10.” (<i>Obs. Expliquei que era uma outra notícia, pois a criança 1 havia comentado, então eu sabia que ele havia lido uma notícia parecida.</i>) Ah, sim! Ele comprou uma bicicleta juntando dinheiro.”
<u>A5-</u> “Dá, que o moleque comprou uma bicicleta juntando moedas.”
<u>A6-</u> “Ele comprou a bicicleta e começou a andar.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

A1, A2, A3, A4 e A5 conseguiram se antecipar ao conteúdo da notícia. A6 demonstrou ter compreendido que a notícia se referia a um menino e a uma bicicleta, mas não soube dizer o assunto que seria tratado no decorrer do texto.

Interessante observar que A1 relacionou esta notícia com outra parecida existente no material didático utilizado pela professora, relacionando este texto com conteúdos anteriores.

A pergunta de número 2 possibilitou verificar a capacidade de seleção e inferência para a compreensão do primeiro parágrafo que resume a notícia e também a capacidade de verificação das hipóteses levantadas previamente e também o conhecimento de características próprias do gênero textual em questão, no caso o lide, que coloca o primeiro parágrafo em destaque apresentando as principais informações da notícia a ser lida.

Quadro 23: Notícia-questão 2

2- Essa primeira parte que você leu apresenta letras maiores que o restante da notícia. Você saberia explicar o motivo?
<u>A1-</u> “Porque fala sobre o garoto, o que ele faz, a idade, o tanto que ele juntou. Fala tudo.”
<u>A2-</u> “Não sei, não.”
<u>A3-</u> “Porque diz que ele junta 125 reais que usou para comprar o brinquedo no início de março.”
<u>A4-</u> “Porque são informações que falam do que se trata o assunto.”
<u>A5-</u> “Porque a parte de cima é mais curta e a outra é mais comprida.”
<u>A6-</u> “Porque é sobre a bicicleta.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

A1 e A4 souberam dizer que o primeiro parágrafo trazia as principais informações da notícia. A3 não soube dizer que o lide traz o resumo da notícia, entretanto soube contá-la de acordo com o parágrafo lido. A2, A5 e A6 não conseguiram perceber a característica do gênero textual e nem citaram as informações em destaque no parágrafo.

As respostas corretas de A1 e A4 revelam o domínio da estratégia de reconhecimento do *layout*, isto é, da disposição tipográfica da notícia (DOTA, 1994) que é bastante característica, facilitando o reconhecimento do gênero textual.

Considerando a pouca familiaridade dos demais escolares com notícias impressas, a dificuldade de reconhecer um texto deste gênero é perfeitamente compreensível, cabendo à escola apresentar as características do gênero notícia por meio de várias atividades.

A questão número 3 teve como objetivo observar se o aluno conseguiu perceber elementos da estrutura textual de acordo com o gênero, utilizando inferências para isso.

Quadro 24: Notícia – questão 3

3- Acima há uma imagem e uma legenda. Explique por que a imagem é importante para a notícia e por que a legenda é importante para a imagem.
<u>A1-</u> “Pra poder provar que ele fez mesmo. E a legenda é pra poder falar o que ele fez.”
<u>A2-</u> “Pra ele ficar feliz vendo a foto dele. Eu acho que a parte de baixo (legenda) ele mandou escrever.”
<u>A3-</u> “A foto é importante porque ele comprou a bicicleta do Ben 10. E a legenda eu não sei.”
<u>A4-</u> “Porque não é toda criança que compra uma bicicleta tão fácil. Ele conseguiu ter paciência pra juntar e não gastar.”
<u>A5-</u> “Pra saber que é verdade. E a legenda serve para descrever a foto.”
<u>A6-</u> “Porque ele juntou dinheiro e comprou a bicicleta que ele tanto queria. E a legenda é porque foi ele que escreveu?”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

A1 e A5 demonstraram claramente a importância da foto em uma notícia e a importância da legenda para a foto. A2, A3, A4 e A6 não conseguiram explicar esta característica do texto.

Novamente nota-se que as características dos gêneros textuais, apesar de apresentadas previamente nas atividades constantes do material didático utilizado pela professora, não ficam claras para os alunos, a ponto de conseguirem descreverem essas características quando questionados.

Todas as questões referentes à pergunta de número 4 estão relacionadas ao reconhecimento pelo aluno das informações básicas presentes no gênero notícia, contemplando os principais elementos da estrutura narrativa: o quê, onde, quando e como. “Consideramos que a ideia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos” (SOLE, 1998, p. 138).

Cabe ao professor oferecer mais atividades sobre o gênero notícia, chamando a atenção dos alunos para os elementos que integram a estrutura desse gênero textual.

Quadro 25: Notícia – questão 4A

4 A- Conte brevemente após a leitura da notícia: O que aconteceu?
<u>A1-</u> “Ele comprou uma bicicleta.”
<u>A2-</u> “Ele comprou a bicicleta dele.”
<u>A3-</u> “O menino consegue juntar dinheiro e comprar a bicicleta.”
<u>A4-</u> “O menino de 7 anos junta moedas por 6 meses e compra bicicleta. Tá no título já.”
<u>A5-</u> “O menino de 7 anos comprou uma bike.”
<u>A6-</u> “Ele queria a bicicleta e juntou dinheiro e conseguiu comprar.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Em 4A, todos os alunos souberam dizer o que aconteceu. A3 e A4 apresentaram respostas mais completas que os demais.

A questão 4B, apresentada no Quadro 26, solicitava informações referentes ao local do acontecimento narrado:

Quadro 26: Notícia – questão 4B

4 B- Onde aconteceu?
<u>A1-</u> “Teresina, Piauí.”
<u>A2-</u> “Não sei. Do lado da casa dele.”
<u>A3-</u> “Na bike do Ben 10.”
<u>A4-</u> “Em Teresina.”
<u>A5-</u> “Teresina, Piauí.”
<u>A6-</u> “Em frente à casa dele.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Em 4- B), apenas A1, A4 e A5 souberam informar onde aconteceu o episódio desta notícia, indicando dificuldade em reconhecer uma das características importantes do texto narrativo: o espaço.

Quadro 27: Notícia – questão 4 C

4 C- Quando aconteceu?
<u>A1-</u> “22 de março de 2016.”
<u>A2-</u> “Outubro de 2016.”
<u>A3-</u> “Eu acho que foi no início de março.”
<u>A4-</u> “Em outubro de 2016.”
<u>A5-</u> “Há seis meses.”
<u>A6-</u> “20, 3, 16, 1751116.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Em 4C, apenas A3 conseguiu responder corretamente. A6 reproduziu os números que encontrou na fonte, ao final da notícia.

Quadro 28: Notícia – questão 4 D

4 D- Como aconteceu?
<u>A1-</u> “Juntando as moedas que encontrava por aí.”
<u>A2-</u> “Ele juntou moedas.”
<u>A3-</u> “Achando dinheiro na rua e economizando o dinheiro que sobrava das coisas que ele comprava.”
<u>A4-</u> “Economizando dinheiro e colocando no cofre.”
<u>A5-</u> “O moleque achava dinheiro e juntou para comprar a bicicleta.”
<u>A6-</u> “Juntou dinheiro.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Todos os alunos souberam responder corretamente ao questionamento da questão 4D.

Os resultados obtidos na questão 4 evidenciaram que o conteúdo deste gênero textual é mais facilmente compreendido pelos alunos, devido à objetividade da linguagem, mas

apontam para a necessidade de o professor oferecer mais atividades, enfatizando esses dois elementos importantes dos textos com estrutura narrativa, a saber: o tempo e o espaço.

Os próximos dois textos do instrumento avaliativo foram Histórias em Quadrinhos. Os alunos fizeram a leitura de cada um dos textos sem interrupção e depois foram questionados acerca do conteúdo.

Figura 1: História em Quadrinhos I



Todas as questões acerca da história em quadrinhos possibilitam a compreensão de sequencialidade, levantamentos de hipóteses e uso de inferências. As histórias em quadrinhos, por associar imagens e textos, permitem que o leitor utilize as entrelinhas para interpretar a história.

Santos e Ganzarolli (2011) pesquisaram acerca das histórias em quadrinhos e verificaram a importância desse gênero que, se utilizado em atividades bem elaboradas, contribuem para o estímulo à leitura.

Quadro 29: História em Quadrinhos I – questão 1

1- Calvin (o menino) ficou feliz ao mostrar o pote com a borboleta que havia capturado?
<u>A1-</u> “Sim, olha a boquinha dele.”
<u>A2-</u> “Sim.”
<u>A3-</u> “Sim.”
<u>A4-</u> “Ficou.”
<u>A5-</u> “Sim.”
<u>A6-</u> “Sim, muito.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Na pergunta número 1, todos os alunos responderam a mesma coisa e o fizeram corretamente, sendo que A1 conseguiu relacionar sua resposta com um elemento da imagem, a boquinha do Calvin, que o auxiliou a identificar se Calvin estava feliz.

Quadro 30: História em Quadrinhos I – questão 2

2- Haroldo (o tigre), no segundo quadrinho, demonstrou o mesmo sentimento? Explique qual foi a sua reação ao ver a borboleta no pote.
<u>A1-</u> “Não, porque ele é um animal e se pudessem pegavam ele e colocavam dentro do zoológico.”
<u>A2-</u> “Não, ele ficou muito triste. Ele queria pegar a borboleta primeiro.”
<u>A3-</u> “Não. Ele foi tentar pegar uma também.”
<u>A4-</u> “Não, ele ficou com inveja, como se ele quisesse uma também.”
<u>A5-</u> “Não, ele ficou bravo.”
<u>A6-</u> “Não, por causa que ele não gosta de borboleta.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Na questão número 2, todos os alunos responderam que o tigre não demonstrou o mesmo sentimento, porém, A1 e A5 foram os únicos que se aproximaram do motivo pelo qual o tigre não gostou da atitude de Calvin.

Quadro 31: História em Quadrinhos I – questão 3

3- Por que no terceiro quadrinho Calvin fica olhando para o pote? O que você imagina que ele esteja pensando?
<u>A1-</u> “Que a borboleta é colorida? Porque ele falou do arco-íris.”
<u>A2-</u> “Que pegou a borboleta errada.”
<u>A3-</u> “Tá pensando em soltar ela.”
<u>A4-</u> “Que tinha algo errado com ela.”
<u>A5-</u> “Porque o tigre falou um negócio pra ele e ele ficou olhando para a borboleta, porque o Haroldo ofendeu ele, deixando ele triste.”
<u>A6-</u> “Ele tava pensando em soltar.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Na pergunta número 3, apenas A3 e A6 responderam corretamente. Os demais alunos demonstraram falta de compreensão.

Assim como o poema, a história em quadrinhos, apesar de aparentemente fácil por vir associada a imagens, pode se revelar de difícil compreensão, pois pressupõe a identificação de figuras de linguagem como a ironia, por exemplo, necessária para o entendimento da tirinha.

Quadro 32: História em Quadrinhos I – questão 4

4- Onde estava Haroldo no terceiro quadrinho?
<u>A1-</u> “Indo embora.”
<u>A2-</u> “Tava indo embora.”
<u>A3-</u> “O tigre estava atrás dele.”
<u>A4-</u> “Que era a imaginação dele. Eu já li esse livro, o tigre é o bicho de pelúcia dele.”
<u>A5-</u> “Indo embora.”
<u>A6-</u> “Atrás dele.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Na questão 4, apenas A1, A2 e A5 compreenderam que a imagem do rabo do tigre no canto do quadrinho constitui uma pista para o movimento de saída do personagem.

Alguns elementos presentes nas histórias em quadrinhos, vão sendo interiorizadas pelo leitor à medida que conhecem e se aprofundam neste gênero textual.

Quadro 33: História em Quadrinhos I – questão 5

5- Explique por que Calvin muda de ideia, desistindo de manter a borboleta presa e a solta no último quadrinho.
A1- “Ah! Porque se ele fosse preso, ele também ia querer ir embora, ficar com a família dele.”
A2- “Ele não queria mais a borboleta.”
A3- “Ela ia ficar sem conseguir respirar.”
A4- “Pois ele não gostou que o amigo ficou triste e quis deixar o amigo feliz.”
A5- “Porque o tigre disse uma coisa que ofendeu. Calvin ficou triste e jogou a borboleta.”
A6- “Porque a mãe dele não deixa. Porque o peixe pode morrer.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Esta última pergunta possibilitou verificar se houve ou não compreensão acerca da mensagem desta história em quadrinhos. Nenhum aluno apresentou a resposta esperada que seria explicar que Calvin compreendeu, após a conversa com Haroldo, que os animais precisam de liberdade e não devem ser presos pelos seres humanos. A1 e A3 foram os únicos que se aproximaram da resposta esperada, mas deixando dúvidas sobre a compreensão acerca deste texto.

Evidenciamos nas respostas a falta de conhecimento prévio acerca de maus tratos aos animais e sobre consciência ambiental, por exemplo, dificultando o entendimento por parte dos alunos. Esta falta de informação é justificável pela idade desses alunos que necessitam da mediação do professor para suprir esse conhecimento necessário para que eles possam chegar à compreensão do texto.

Figura 2: História em Quadrinhos II



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5584

O próximo texto também foi uma história em quadrinhos e, desta vez, uma Tirinha da Turma da Mônica, pois possivelmente seus personagens – e as características deles – seriam previamente conhecidos pelas crianças, devido à grande circulação das personagens e das histórias de Maurício de Sousa em desenhos animados, gibis, tirinhas em jornais, brinquedos e jogos. Solé (1998, p.104), ao se referir aos conhecimentos prévios, afirma que “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[...]”.

Todas as questões acerca da história em quadrinhos, assim como na história anterior, possibilitam a compreensão de sequencialidade, levantamentos de hipóteses e uso de inferências. As histórias em quadrinhos, por associar imagens e textos, permitem que o leitor utilize as entrelinhas para interpretar a história.

Quadro 34: História em Quadrinhos II – questão 1

1- Qual o gênero do texto abaixo?
<u>A1</u> - “Um gibi. Eu já li muitos gibis.”
<u>A2</u> - “É a Mônica, não é? ”
<u>A3</u> - “História em quadrinhos.”
<u>A4</u> - “É uma história em quadrinhos.”
<u>A5</u> - “Quadrinho.”
<u>A6</u> - “Da Mônica?”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Nesta primeira pergunta, A3, A4 e A5 identificaram corretamente o gênero do texto lido. A1 se referiu à revista onde as Histórias em Quadrinhos são veiculadas. A2 e A6 mencionaram somente as personagens desta história, sem mencionar o gênero.

É possível perceber, já nas respostas à primeira questão, a familiaridade dos alunos com este gênero textual.

Quadro 35: História em Quadrinhos II – questão 2

2- Quais são as características desse gênero de texto?
<u>A1-</u> “Sempre mostra um quadro do lado do outro. Um para cada cena.”
<u>A2-</u> “Tem que... Ah! Esqueci...”
<u>A3-</u> “É uma história com balão e um quadrinho.”
<u>A4-</u> “Tem que ter personagem e as falas deles com histórias diferentes que tem no gibi.”
<u>A5-</u> “Tirinha e uma história.”
<u>A6-</u> “A Mônica? O padre?”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Mesmo conseguindo identificar o gênero histórias em quadrinhos pelo *layout*, foi possível perceber a dificuldade em fazer uma descrição completa das características do gênero. Os alunos que se aproximaram da resposta correta foram apenas A1, A3 e A4. A5 possivelmente saberia dizer, porém não foi claro em sua resposta. A1 e A3 apontaram características relacionadas com o *layout*: quadros e balões com falas. Já A4 acrescentou a necessidade de “ter personagens”.

Quadro 36: História em Quadrinhos II – questão 3

3- Você conhece esses personagens da tirinha? Se sim, quem são? Quais são as características de cada um deles?
<u>A1-</u> “Sim, o Cascão e o pai do Cascão. O pai do Cascão trabalha muito que eu vejo. E o Cascão é um garoto sujinho, não gosta de banho e não gosta de chuva. Ele apronta muito com a Mônica, porque ele faz planos infalíveis com o Cebolinha.”
<u>A2-</u> “Sim, Cascão e o pai do Cascão. Eles são pequenos e eles são engraçados.”
<u>A3-</u> “Sim, são o pai do Cascão e o Cascão. O Cascão não toma banho, tem medo de água e tudo o que o Cebolinha faz, ele faz junto. Do pai dele eu não sei.”
<u>A4-</u> “Sim, é o pai do Cascão e o Cascão. O pai do Cascão é alto e tem pouco cabelo. O Cascão tem a cabeça grande, é pequeno, tem pouco cabelo e não gosta de tomar banho.”
<u>A5-</u> “O Cascão e o pai dele. O Cascão não gosta de água e o pai dele eu não sei muito.”
<u>A6-</u> “Sim, o Cascão e o pai. O Cascão é pequeno? O pai é grande?”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Todas as crianças demonstraram conhecer os personagens desta história em Quadrinhos, revelando conhecimento prévio importante para a elaboração da inferência que teriam que fazer nas próximas perguntas, para demonstrar o entendimento do texto.

Quadro 37: História em Quadrinhos II – questão 4

4- O que o Cascão pede ao pai antes de dormir?
<u>A1</u> - “Para contar uma história para ele dormir.”
<u>A2</u> - “Pra contar historinha pra ele.”
<u>A3</u> - “Ler uma história.”
<u>A4</u> - “Para contar uma história.”
<u>A5</u> - “Ler uma história.”
<u>A6</u> - “Pá contar história.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Quadro 38: História em Quadrinhos II – questão 5

5- Qual história Cascão quer ouvir?
<u>A1</u> -“A dos Três Porquinhos, porque ele também é um porquinho.”
<u>A2</u> -“Os Três Porquinhos.”
<u>A3</u> - “Três Porquinhos.”
<u>A4</u> -“Os Três Porquinhos.”
<u>A5</u> -“Três Porquinhos.”
<u>A6</u> - “Dos Três Porquinhos.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Todos os alunos também souberam responder às perguntas 4 e 5, sem dificuldades.

Quadro 39: História em Quadrinhos II – questão 6

6- O pai do Cascão sabe qual é história de que ele mais gosta? Por quê?
<u>A1</u> -“Sim, todo pai tem que saber.”
<u>A2</u> -“Sabe, porque ele gosta de ouvir o pai contando história.”
<u>A3</u> -“Sim, porque eu acho que ele conta todos os dias a mesma história. ”
<u>A4</u> - “Sim, porque ele conhece bem o filho.”
<u>A5</u> -“Sim, porque ele sempre pede pra ler.”
<u>A6</u> -“Não, porque ele gosta de um monte de história.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Com exceção de A6, os demais alunos souberam responder a primeira parte desta pergunta, entretanto, o motivo pelo qual Cascão gosta desta história, o único que se aproximou da resposta esperada foi A4.

Assim como ocorreu na leitura do poema, nesse texto a intertextualidade está presente, revelando a dificuldade dos alunos de fazerem associações. Não houve resposta que associasse o fato do personagem não gostar de água e ser sujinho, com os porquinhos da história dos Contos de Fadas, que é de conhecimento popular e certamente conhecida por esses alunos.

Quadro 40: História em Quadrinhos II – questão 7

7- Como podemos relacionar a história dos Três Porquinhos com o personagem Cascão?
<u>A1</u> - “Porque o porquinho gosta de lama, sujeira, lixo...E o Cascão também.”
<u>A2</u> - “Não sei não.”
<u>A3</u> - “Ele gosta mais dos Três Porquinhos porque ele tem um porquinho de estimação.”
<u>A4</u> - “Ele tem um porquinho de estimação.”
<u>A5</u> - “Porque são porcos e ele também é.”
<u>A6</u> - “Não sei.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Nesta última pergunta acerca das Histórias em Quadrinhos, A1 e A5 demonstraram ter realizado a inferência necessária para entender a história. As respostas de A3 e A4, relacionando o porquinho da história com um possível animal de estimação do Cascão, revelaram que não conseguiram estabelecer a relação com a falta de higiene que era o elemento fundamental para se chegar ao sentido da tirinha. A1 e A6 não tentaram estabelecer qualquer relação.

Após serem questionados sobre a relação do personagem Cascão com a História dos Três Porquinhos, os alunos, em sua maioria, conseguiram relacionar ambos à sujeira, porém precisaram contar com a mediação da pesquisadora para perceberem essa relação.

Embora possuíssem conhecimento prévio sobre o assunto que lhes permitiria fazer a inferência necessária para o entendimento da história, quatro alunos não conseguiram chegar à compreensão da tirinha. Esse resultado permite concluir que a presença de conhecimentos

prévios não garante a compreensão do texto, sendo necessário que o aluno aprenda a ativar essa estratégia, com a mediação do professor.

Receita

O próximo texto do instrumento apresentado aos alunos pertence ao gênero receita, cujas características visuais são bem específicas: ingredientes e modo de preparo:

MASSA DE MODELAR

INGREDIENTES

1 xícara de sal

4 xícaras de farinha de trigo

1 xícara e meia de água

3 colheres de sopa de óleo

MODO DE PREPARO

Em uma vasilha grande misture a farinha e o sal. Em seguida, adicione a água e o óleo. Misture até que todo o conteúdo forme uma massa homogênea.

Se ficar muito mole você pode adicionar mais farinha. E se ainda estiver seca e quebradiça, adicione mais água.

Este texto, que é uma *receita*, foi apresentado aos alunos sem cobri-lo com uma folha em branco para permitir que percebessem pelo *layout* que se tratava de uma receita. Primeiramente observaram a estrutura do texto e responderam a três questões, e, em seguida, puderam realizar a leitura do mesmo para que respondessem as últimas questões.

Diante de um texto que tem a função de instruir, “é absolutamente necessário ler tudo e compreendê-lo, como requisito para atingir o fim proposto” (SOLE, 1998, p. 94).

Quadro 41: Receita – questão 1

1- Qual o gênero desse texto?
<u>A1</u> - “Uma receita.”
<u>A2</u> - “É uma receita.”
<u>A3</u> - “Uma história.”
<u>A4</u> - “É um tipo de poema.”
<u>A5</u> - “Receita.”
<u>A6</u> - “Três porquinhos?”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Apenas, A1, A2 e A5 souberam responder qual era o gênero textual pela estrutura do texto. A3 e A4 fizeram confusão com os gêneros textuais. A6 demonstrou estar perdida em relação à mudança de texto. A4 pensou ser um tipo de poema, talvez pela disposição tipográfica semelhante aos versos de um poema na parte que descreve os ingredientes.

Quadro 42: Receita – questão 2

2- Um texto, para ser considerado receita, deve apresentar quais características?
<u>A1</u> - “Tem que ter a medida de alimento, ingredientes e modo de preparo, porque se tiver só os ingredientes você não consegue fazer.”
<u>A2</u> - “O modo de fazer.”
<u>A3</u> - “Ah! Receita! Tem que ter ingredientes e modo de preparo.”
<u>A4</u> - “Tem que ter parágrafo, letra maiúscula e pontuação... Ah! É receita! Agora que percebi!”
<u>A5</u> - “Xícara de chá, farinha de trigo, ovo, essas coisas...”
<u>A6</u> - “Tem que ter as coisas de fazer bolo, pudim e doces.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Nesta segunda pergunta, A1 e A3 apontaram as principais características desse gênero. A2 apresentou resposta incompleta. E os demais ficaram confusos ao definir as características deste gênero textual, entretanto se familiarizaram com o gênero, mesmo sem saber defini-lo.

A4 demorou um pouco para perceber, mas reconheceu o gênero receita.

A6, que na pergunta anterior não havia reconhecido o gênero, conseguiu apresentar alguns elementos do conteúdo de uma receita, demonstrando conhecimento prévio sobre o assunto.

Quadro 43: Receita – questão 3

3- Uma receita somente pode ser culinária (ou seja, ensina a fazer apenas comida), ou existem outros tipos de textos que apresentam essas características?
<u>A1-</u> “Não, já deu pra ver que não pelo título e pelos ingredientes.”
<u>A2-</u> “Existe, mas não sei...”
<u>A3-</u> “Não sei.”
<u>A4-</u> “Tem outros textos também. Tem um livro que eu li que mostra receitas.”
<u>A5-</u> “Sim, tem outros tipos, não sei quais, mas tem.”
<u>A6-</u> “Outros tipos.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

O aluno A3 não arriscou responder, os demais não citaram exemplos, mas responderam dentro do que era esperado.

Quadro 44: Receita – questão 4

4- Pela leitura do título, que receita está sendo apresentada?
<u>A1-</u> “Massa de modelar.”
<u>A2-</u> “Massa de modelar.”
<u>A3-</u> “Massa de modelar... Eu não sei o que é.”
<u>A4-</u> “Massa de modelar.”
<u>A5-</u> “Massa de modelar.”
<u>A6-</u> “De maçã.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Com exceção de A6, todos souberam do que tratava esta receita apenas pelo título da mesma.

Quadro 45: Receita – questão 5

5- Quais ingredientes você acha que serão necessários para fazer a receita?
<u>A1-</u> “Uma pitada de sal, três colher de óleo, corante, fermento, água e... só.”
<u>A2-</u> “Vai uma xícara de leite, uma xícara de açúcar, farinha de trigo, água quente e eu acho que só.”
<u>A3-</u> “Acho que é uma xícara de chá, outra... uma colher de óleo e uma colher de sal.”
<u>A4-</u> “Uma xícara de farinha, acho que leite, xícara de sal e só.”
<u>A5-</u> “Água, farinha, ovos...”
<u>A6-</u> “Vai precisar de trigo, água e suco?”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Os alunos arriscaram mencionar alguns ingredientes para esta receita de *massa de modelar*, mas, apesar de apresentarem respostas aproximadas, não acertaram totalmente, revelando não possuírem conhecimento prévio aprofundado sobre este tipo de receita, o que foi confirmado nas respostas oferecidas à questão 6.

Quadro 46: Receita – questão 6

6- Qual a sua experiência com massinha de modelar?
<u>A1</u> -“Conheço.”
<u>A2</u> -“Eu não conheço.”
<u>A3</u> -“Não conheço.”
<u>A4</u> - “Já brinquei.”
<u>A5</u> -“Na creche eles dava quase todo dia pra gente.”
<u>A6</u> -“Eu já fiz. Precisa de trigo, suco, água e só.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Os alunos A2 e A3 disseram não conhecer massinha de modelar. Os demais disseram que conheciam, e apenas A6 disse que já fez e ensinou a receita. O conhecimento prévio neste momento se mostrou presente, pois A6 - talvez pelo motivo de não estar alfabetizada - se mostrou insegura durante toda a aplicação do instrumento avaliativo, mas desta vez, não respondeu à pergunta com outras perguntas. Foi capaz de afirmar em sua resposta, sentindo-se segura e apta para respondê-la. A6 citou, inclusive suco (referindo-se a sucos em pó), usado, neste caso, para colorir a massinha.

Quadro 47: Receita – questão 7

7- Você já fez massinha ou comprou pronta?
<u>A1</u> - “Já comprei e já peguei na escola.”
<u>A2</u> - “Nunca.”
<u>A3</u> -“Eu já fiz massa de bolinho.”
<u>A4</u> - “Eu já fiz e já comprei.”
<u>A5</u> - “Já comprei.”
<u>A6</u> -“Já fiz e já comprei pronta. E já fiz moeba com cola.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

De acordo com a resposta anterior, A2 e A3 continuaram afirmando não terem tido contato com massinha de modelar, porém A3 fez uma referência a um conhecimento prévio que é “massa de bolinho”, por ter tido esta experiência que se aproxima da receita em questão. A6 novamente mostrou domínio do assunto, sugerindo até um novo ingrediente para dar nova textura à massinha.

Diante da segurança de A6, não demonstrada até o momento, nota-se novamente a importância do conhecimento prévio e, nesse caso, inclusive para a motivação acerca do texto. Desta vez, a aluna mostrou-se atenta e autoconfiante.

Quadro 48: Receita – questão 8

8- Os ingredientes da receita são os mesmos que você havia imaginado inicialmente?
<u>A1</u> - “Mais ou menos.”
<u>A2</u> - “Não, mudou o sal, a água e o óleo.”
<u>A3</u> - “Não, só tinha xícara de sal e colher de óleo.”
<u>A4</u> - “Não, mudou alguns.”
<u>A5</u> - “Quase todos.”
<u>A6</u> - “Sim, acertei trigo e água. Vai suco.”

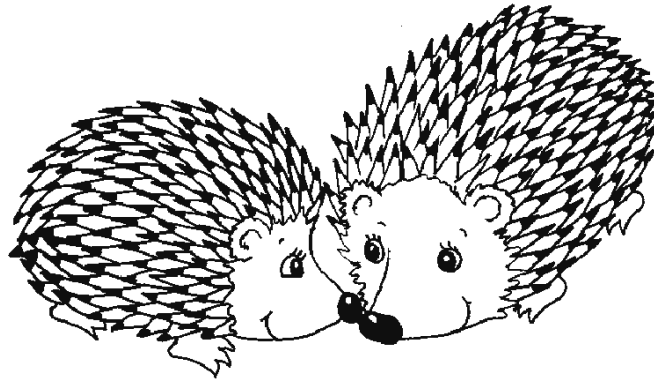
Fonte: organizado pela autora, 2017.

Os alunos souberam verificar se haviam acertado os ingredientes após a leitura da receita. E A6 permaneceu firme em suas afirmativas, e ainda arriscou acrescentar mais algum ingrediente, além dos apresentados (o suco, que provavelmente é em pó para colorir a massa de modelar).

Fábula

Apresentamos, a seguir, o último texto constante do instrumento avaliativo elaborado para esta pesquisa, uma fábula, gênero com estrutura narrativa, geralmente envolvendo animais, que transmitem ao leitor um ensinamento.

Figura 3: Porco-espinho



Durante a era glacial, muitos animais morriam por causa do frio. Os porcos-espinhos, percebendo a situação, resolveram se juntar em grupos, assim se agasalhavam e se protegiam mutuamente, mas os espinhos de cada um feriam os companheiros mais próximos, justamente os que ofereciam mais calor. Por isso decidiram se afastar uns dos outros e começaram de novo a morrer congelados.

Então precisaram fazer uma escolha: ou desapareciam da Terra ou aceitavam os espinhos dos companheiros.

Com sabedoria, decidiram voltar a ficar juntos. Aprenderam assim a conviver com as pequenas feridas que a relação com uma pessoa muito próxima podia causar, já que o mais importante era o calor do outro. E assim sobreviveram.

Moral da História:

O melhor relacionamento não é aquele que une pessoas perfeitas, mas aquele em que cada um aprende a conviver com os defeitos do outro e a valorizar suas qualidades.

A questão número 1 permitiu verificar se o aluno era capaz de reconhecer o gênero textual fábula, apenas por seu formato: um texto narrativo, uma ilustração (nem sempre presente) e a moral da história, tendo como personagens, geralmente animais, que personificam algumas qualidades e defeitos dos seres humanos.

Quadro 49: Fábula - questão 1

1- Você sabe dizer qual o gênero desse texto antes de lê-lo? Se sim, como você sabe?
<u>A1</u> -“Uma fábula. Eu já sabia pelo título e pela moral da história.”
<u>A2</u> -“Notícia.”
<u>A3</u> - “Uma história.”
<u>A4</u> - “Não dá pra saber ainda.”
<u>A5</u> -“Crônica, a professora ensinou.”
<u>A6</u> - “É de espinho?”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Somente A1 acertou a resposta à questão 1. A3 se aproximou, porém não respondeu o que era esperado. Na verdade, a fábula conta uma história, mas apresenta algumas especificidades. Os demais alunos não souberam responder corretamente. A6 novamente se mostrou insegura.

A pergunta número 2 possibilitou observar se a criança consegue se antecipar ao conteúdo.

Quadro 50: Fábula - questão 2

2- Pelo título e pela imagem, qual você acha que vai ser o conteúdo da fábula?
<u>A1</u> - “Acho que vai falar sobre um casal de porco-espinho.”
<u>A2</u> - “Os dois vai ser um casal.”
<u>A3</u> -“Os dois vai brigar.”
<u>A4</u> -“Que eles vão se conhecer e vão se gostar.”
<u>A5</u> -“Eu acho que o pequenininho vai se perder dessa aí e eles vão se encontrar no final.”
<u>A6</u> - “Vai... Ele vai... Alguma pessoa vai pisar nele? Ele vai sair correndo.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Nesta segunda questão, todos anteciparam os acontecimentos de acordo com a própria imaginação, pois o título é muito amplo e ainda não permite um direcionamento em relação ao conteúdo do texto. Mas, sabendo que a antecipação pode garantir a motivação durante a leitura, é fundamental que tenham um palpite acerca da história.

Nas questões 3, 4 e 5, foi possível verificar se houve compreensão do texto lido.

Quadro 51: Fábula - questão 3

3- Como os porcos-espinhos resolveram inicialmente o problema do frio?
<u>A1</u> - “Juntando-se em grupos.”
<u>A2</u> - “Resolveram juntar em grupos.”
<u>A3</u> - “É... acho que foi se abraçando e fazendo calor.”
<u>A4</u> - “Eles ficaram juntos.”
<u>A5</u> - “Juntarem porque esquentava.”
<u>A6</u> - “Ele ia embaixo da areia e quando ficava calor ele saía.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

A resposta esperada era dizer que os porcos-espinhos se juntaram para se aquecer devido ao frio que os estava congelando. A1, A2, A3, A4 e A5, de alguma maneira souberam dizer que eles se juntaram. A6 respondeu algo que não condiz com a presente fábula, demonstrando não ter compreendido o texto.

Quadro 52: Fábula - questão 4

4- A solução que encontraram foi satisfatória? Por quê?
<u>A1</u> - “Sim, alguns estavam criticando que queriam ficar longe e acabaram morrendo de frio.”
<u>A2</u> - “Foi melhor porque eles juntaram em grupo e eu acho que o frio parou, senão os animais morriam.”
<u>A3</u> - “Não, porque eles... depois de um tempo se afastou um pouco porque se machucavam com os espinhos deles.”
<u>A4</u> - “Não, porque o frio voltou e os bichos voltaram a morrer.”
<u>A5</u> - “Deu certo, porque esquentava, mas se eles ficassem juntos, eles iam se machucar por causa dos espinhos.”
<u>A6</u> - “Sim. Por que eles gostavam?”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Nesta pergunta, A3 e A5 somente souberam responder que, apesar de se aquecerem, os porcos-espinhos se machucavam com os espinhos alheios devido à proximidade.

Quadro 53: Fábula - questão 5

5- Qual foi a decisão que tiveram que tomar para que não morressem de frio?
<u>A1</u> -“Juntando-se pra se aquecer.”
<u>A2</u> -“Ofereciam mais calor.”
<u>A3</u> - “Se separar.”
<u>A4</u> - “Tiveram que ficar debaixo da terra.”
<u>A5</u> - “Ou desapareciam da Terra ou aceitavam os espinhos dos companheiros.”
<u>A6</u> - “Ia debaixo da areia? _____”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

O único aluno que soube responder corretamente foi A5. Os alunos A1 e A2 se aproximaram da resposta esperada, porém faltou a informação principal que é aceitar os espinhos dos companheiros.

A questão 6 avaliou se possuíam o conhecimento prévio necessário para que pudessem fazer inferências.

Quadro 54: Fábula - questão 6

6- O que significam os espinhos na moral da história?
<u>A1</u> -“O relacionamento, porque tem os defeitos do outro.”
<u>A2</u> -“Valorizar suas qualidades.”
<u>A3</u> -“Conviver com os defeitos do outro.”
<u>A4</u> - “Você tem que respeitar e acostumar a viver com o que é diferente na pessoa.”
<u>A5</u> -“Defeito.”
<u>A6</u> -“Ninguém pode pisar nele, senão machuca o pé.”

Fonte: organizado pela autora, 2017.

Exceto A6, todos os demais de alguma forma souberam interpretar a metáfora representada pelos espinhos nesta fábula, associando-os aos defeitos das pessoas.

A maioria dos alunos compreendeu a moral da história, demonstrando capacidade de associar a representação de características humanas com a simbologia da história.

Nesta seção foram apresentados o resultados e discussão dos principais dados obtidos com os instrumentos utilizados.

Na próxima seção, teceremos algumas considerações finais, sinalizando algumas pistas para o professor no ensino da leitura para alunos nesse nível de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PISTAS PARA TORNAR MAIS EFICAZ A INTERMEDIÇÃO DO PROFESSOR

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar as dificuldades de aprendizagem de leitura de um grupo de seis alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, relacionando essas dificuldades com o domínio de estratégias necessárias para se tornar um leitor competente. Este objetivo geral foi investigado a partir dos seguintes objetivos específicos: investigar quais estratégias os alunos mobilizam durante o processo de leitura; avaliar em que proporção a identificação dos gêneros e suas principais características auxilia na atividade de leitura; verificar até que ponto a falta de conhecimentos linguísticos dificulta a compreensão textual e avaliar o papel do conhecimento prévio na capacidade de fazer inferências.

De um modo geral, *os gêneros* que apresentaram maior dificuldade para os leitores iniciantes foram o poema e as histórias em quadrinhos. O pouco contato com a leitura de poemas talvez explique as dificuldades observadas. Diferentemente dos poemas, eles têm bastante experiência de leitura de histórias em quadrinhos, tanto por meio dos materiais didáticos adotados, quanto nos gibis que a escola disponibiliza para levarem para ler em casa. Apesar da familiaridade com esse gênero textual, não há garantia de que estejam conseguindo chegar ao sentido correto dos textos lidos sem a mediação do professor.

Quanto ao domínio das demais estratégias, foi possível observar que as *antecipações*, que não precisam necessariamente ser confirmadas durante a leitura do texto, pelo contrário, podem ser contrariadas, auxiliaram bastante o leitor a ficar motivado para continuar a leitura, confirmando ou não suas expectativas.

O pouco *conhecimento prévio* dos alunos em relação ao tema de alguns textos apresentados, que seria uma estratégia importante para entender o texto, é compreensível pela faixa etária dos alunos e pela pouca experiência de vida. O conhecimento prévio está relacionado a situações de seu cotidiano que inclui relações familiares, programas de televisão, cotidiano escolar, entre outros, dificultando a capacidade de antecipar o assunto do texto ou de fazer inferências.

É válido ressaltar que essa clientela, conforme as informações constantes do Projeto Político Pedagógico da escola, pertence a um nível socioeconômico menos favorecido, o que restringe as oportunidades de enriquecimento de seu conhecimento de mundo, aumentando a responsabilidade da escola em ampliar o conhecimento prévio desses alunos, auxiliando na formação de leitores autônomos.

A importância do conhecimento prévio pode ser atestada pela situação vivenciada na coleta de dados, pois a aluna que não estava alfabetizada, A6, somente sentiu-se segura e motivada quando ouviu a leitura de um texto já conhecido em sua prática – a receita de massinha de modelar. Ousou arriscar ingredientes não citados na receita, devido à sua experiência, seu conhecimento prévio.

Por outro lado, constatamos que apenas a existência do conhecimento prévio sobre um assunto, como na história do Cascão, não garante que o leitor conseguirá mobilizar este conhecimento para fazer a inferência necessária que o levará ao sentido do texto, no caso, por não gostar de banho, se identifica com a história dos Três Porquinhos. Conclui-se que o conhecimento prévio sozinho não garante a compreensão leitora, porém a sua ausência dificulta ainda mais o entendimento de um texto.

Considerando a importância do conhecimento prévio e a dificuldade observada nos alunos para utilizar esse conhecimento no entendimento textual, apontamos a necessidade do auxílio do professor para que consigam fazer as inferências necessárias chegando, assim, à compreensão textual.

Constatamos também que, muitas vezes, o aluno identifica o gênero textual pelo *layout*, não significando, contudo, que ele consiga perceber todas as características do gênero em questão. Cabe, portanto, ao professor apresentar ao aluno as principais características do gênero focado na atividade de leitura. É o caso por exemplo da história em quadrinhos, gênero prontamente identificado pelos alunos, mas que apontaram apenas uma ou outra característica e não o conjunto delas.

Outra consideração sobre o gênero quadrinhos se faz necessária. Aparentemente de fácil compreensão, em razão das ilustrações, os leitores apresentaram bastante dificuldade para chegar à compreensão. Além das inferências exigidas, o quadrinho de Calvin exige o conhecimento de figuras de linguagem como a ironia, que ainda não fazem parte do repertório dos alunos desse nível escolar. Mesmo na tirinha humorística do Cascão, personagem já conhecido por todos, apresentaram dificuldade de compreensão.

Considerando a heterogeneidade da classe, observa-se que alguns alunos avançam mais rapidamente na habilidade de leitura, enquanto outros, como é o caso de A6, apresentam mais dificuldades, apontando a necessidade de o professor oferecer uma atenção especial a esses alunos. As razões das dificuldades podem até estar relacionadas à falta de estímulo familiar, considerando o baixo nível socioeconômico das famílias desses alunos, mas o papel da escola é garantir que todos aprendam, sem atribuir culpas.

Outra sugestão para o professor é que ele ofereça várias atividades sobre um mesmo gênero textual, para garantir que todos os alunos se apropriem das estratégias necessárias para sua compreensão. Embora os materiais didáticos utilizados pela professora apresentem atividades sobre os gêneros presentes no instrumento avaliativo, provavelmente elas não são em número suficiente para que os escolares se apropriem deles a ponto de verbalizar suas características formais e temáticas.

Certamente a aluna que apresentou as maiores dificuldades de compreensão, A6, tinha sérios problemas linguísticos, revelando muita dificuldade de decodificação do texto, habilidade imprescindível para que a leitura aconteça. Os demais participantes, embora fizessem uso de uma modalidade linguística coloquial, como se pode verificar pelas respostas às perguntas da pesquisadora, não apresentaram problemas de compreensão textual provocadas pela estrutura linguística ou desconhecimento de vocabulário.

A capacidade de fazer *inferências*, bastante dependente do pouco conhecimento prévio dos alunos, é uma estratégia que precisa de especial atenção do professor, no processo de mediação da leitura.

O instrumento elaborado para a avaliação do domínio das estratégias de leitura dos alunos também é outra contribuição desta pesquisa para que os professores o utilizem com seus alunos, fazendo as alterações que julgarem necessárias para seu contexto educacional.

Os resultados desta investigação poderão contribuir para um ensino mais eficaz dessa habilidade fundamental para o sucesso no processo de escolarização, *oferecendo pistas para tornar mais eficaz a intermediação do professor*, fazendo com que o aluno se conscientize dessas estratégias e não apenas as use de forma intuitiva, auxiliando-o a tornar-se um leitor competente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Rozeli Frasca Bueno. *Jovens leitores e leituras: um estudo de suas trajetórias*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://biblio.pucsp.br/>. Acesso em 02-05-2016.
- ARNOLDI, Eliana Scaravelli. *Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-101110/>>. Acesso em: 06-05-2016.
- BAIARDE, Elaine Cristina. *Leitura e escola: um estudo sobre a visão de professores e alunos sobre a prática de leitura*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://biblio.pucsp.br/>. Acesso em 02-05-2016.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BELINKY, Tatiana. *A operação do tio Onofre*. São Paulo: Ática, 2008.
- BOLOGNESI, Priscila Maria Sbizera. *Rodas de leitura na escola: do envolvimento dos alunos aos processos de reflexão*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062012-115930/>>. Acesso em: 06-05-2016.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara; JM Editora, 2004.
- BRAGA, Patricia Colavitti. *Na estrada dos enigmas, leituras e linguagens - imagem e palavra em cena*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122007-152951/>>. Acesso em: 06-05-2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1997. v.2.
- BULGARELLI, Marcello. *Aprendizagem mediada de literatura pelos direitos do leitor*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06082010-110946/>>. Acesso em: 06-05-2016.
- CAPPELLETTI, Emerson. *Discurso literário e ensino: caminho para a formação do leitor literário*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://biblio.pucsp.br/>. Acesso em 02-05-2016.

CARPANEDA, Isabela Pessoa de Melo; BRAGANÇA, Angiolina Domanico. *Porta Aberta: Língua Portuguesa*. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2014.

COLOMBO, Fabiano José. *A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/colombo_fj_me_mar.pdf. Acesso em 02-05-2016.

COSTA, Wilse Arena da; PINHEIRO, Mariza Inês da Silva; COSTA, Maria Neuma da Silva. *O bibliotecário escolar incentivando a leitura através da webquest*. *Perspect. ciênc. inf.*, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 37-54, abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362009000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06-05-2016

DELALANA, Maria do Carmo Zanaro. *O professor e o ensino de leitura: uma reflexão sobre a formação continuada*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://biblio.pucsp.br/>. Acesso em 02-05-2016.

DOTA, Maria Inez Mateus. *Das estratégias de leitura às operações enunciativas: a modalidade*. 1994. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1994.

FAILLA, Zoara. (org.). *Retratos da Leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 9, n. 3, p. 439-448, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11.pdf> >. Acesso em: 02-05-2016.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. Compreensão de leitura: estratégias de tomar notas e da imagem mental. *Psic.: Teor. e Pesq. [online]*. 2002 a vol.18, n.1, pp.51-62. ISSN 1806-3446. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000100007>. Acesso em: 06-05-2016.

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 b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v7n1/v7n1a05.pdf> . Acesso em 06-05-2016.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERRERA, Carolina Iturra. Formas de organización de las Experiencias de Lectura Colectiva en Clases de comprensión de textos¹. *Educ. rev. [online]*. 2014, n.54, pp.241-256. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37089>. Acesso em: 06-05-2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 3ª ed. 2015.

LALAU; LAURABEATRIZ. João-Teimoso e Maria-Fumaça. In: *Que João é esse? Que Maria é essa?* São Paulo. Companhia das Letrinhas, 2010. p. 8-9.

LAGE, Nilson. *Estrutura da notícia*. São Paulo: Ática, 1987.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2ª ed. 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.AP.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.19-38.

MARTIMIANO, Thaís Helena Tadiotto. *Avaliando uma proposta de ensino para crianças que apresentam dificuldades em leitura e escrita*. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://biblio.pucsp.br/>. Acesso em 02-05-2016.

MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. *Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental*. *Estud. psicol.* (Campinas) [online]. 2014, vol.31, n.4, pp.499-506. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2014000400004>. Acesso em 02-05-2016.

PEDROSA, Nilma Alves. *A leitura do texto escrito pela escrita de leitores: uma abordagem da prática de leitura em sala de aula*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://biblio.pucsp.br/>. Acesso em 02-05-2016.

PEREIRA, Tatiana Almendra Garcia. *Equivalência de estímulos e ensino de leitura: uma análise da produção nacional da Análise do Comportamento publicada de 1989 a 2007*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://biblio.pucsp.br/>. Acesso em 02-05-2016.

REIS, Madalena de Souza. *O professor como agente de letramento e o pensar alto em grupo na leitura de poemas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://biblio.pucsp.br/>. Acesso em 02-05-2016.

RISSI, Gilse Cabrera. *Hipertexto e estratégias de leitura*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://biblio.pucsp.br/>. Acesso em 02-05-2016.

SANTOS, Mariana Oliveira dos; GANZAROLLI, Maria Emilia. *Histórias em quadrinhos: formando leitores*. *Transinformação* [online]. 2011, vol.23, n.1, pp.63-75. ISSN 0103-3786. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-37862011000100006>. Acesso em: 06-05-2016.

SÃO PAULO (ESTADO), SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, *Ler e Escrever: coletânea de atividades*. 6 ed. São Paulo. FDE. 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino *Perspectiva*. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6 ed. Porto Alegre. Penso. 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VALERIO, Rosangela Almeida. *O que é leitura?: uma investigação interdisciplinar*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://biblio.pucsp.br/>. Acesso em 02-05-2016.

ZANELLA, Maura Spada. *Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://biblio.pucsp.br/>. Acesso em 02-05-2016.

APÊNDICE



Apêndice A

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

AUTORIZAÇÃO DO PAI OU RESPONSÁVEL

Dados de identificação

Título do projeto: **Investigando a capacidade leitora de alunos do 4º ano do ensino fundamental: foco no uso de estratégias**

Pesquisador Responsável: Maria Lígia Sachs Zulmires de Campos

Telefone para contato: (16) 98125 0249

Nome do participante: _____

Eu, _____, RG _____, estado civil, _____, idade ____ anos, residente na _____, n° _____, bairro _____, cidade _____, telefone _____

Responsável legal: _____ RG _____

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade identificar as dificuldades de aprendizagem da leitura de um grupo de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, relacionando essas dificuldades com o domínio de estratégias necessárias para se tornar um leitor competente.
2. Ao fazer parte deste trabalho meu filho estará contribuindo para minimizar suas dificuldades de leitura bem como poderá beneficiar outros alunos. Também estará contribuindo para a proposição de ações de formação continuada para profissionais que atuam nesse nível de ensino.
3. Nesse projeto, meu filho participará de uma atividade de avaliação individual sobre leitura, em local reservado, em horário previamente combinado, com duração aproximada de 50 minutos sem interferir em suas atividades escolares.

4. Meu filho não correrá riscos físicos ao participar das atividades. Se ocorrer algum constrangimento durante a realização das tarefas propostas, meu filho será acolhido pela pesquisadora que lhe dará todo o apoio necessário, orientando-o sobre a importância de sua participação e dos benefícios para ele e para outros alunos com dificuldades de leitura e escrita. No caso do apoio do pesquisador ser insuficiente, poderá ser encaminhado para a Clínica de Psicologia Aplicada do Centro Universitário de Araraquara-UNIARA.
5. A pesquisa respeitará as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.
6. Meu filho não terá nenhuma despesa ao participar deste estudo.
7. Poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.
8. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade e, se desejar, deverá ser informado dos resultados dessa pesquisa;
9. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelo telefone (16) 981250249 ou pelo e-mail marialigiacampos@yahoo.com.br.

Eu, _____, RG nº _____, responsável legal por _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo com a participação de meu filho, como voluntário, no projeto de pesquisa. **Investigando a capacidade leitora de alunos do 4º ano do ensino fundamental: foco no uso de estratégias**

Araraquara, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do pai ou responsável legal

Assinatura do pesquisador

Apêndice B**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****TERMO DE ASSENTIMENTO – TA (aluno)**

Vou ler um convite para você. Você poderá aceitar o convite ou não.

Convido você, _____, _____ anos,
RG _____, para participar do Projeto **Investigando a capacidade leitora de alunos do 4º ano do ensino fundamental: foco no uso de estratégias**

Espero ajudar você a melhorar sua capacidade de leitura para que possa ser bem sucedido nos anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa respeitará as normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

As atividades serão agradáveis, realizadas em local reservado e terá a duração de aproximadamente 50 minutos, mas você poderá parar de participar a qualquer momento, se não estiver gostando do nosso trabalho.

Você não correrá riscos físicos ao participar das atividades. Se se sentir desconfortável ao realizar as atividades, será acolhido por mim e orientado adequadamente. No caso do meu apoio ser insuficiente, você poderá ser encaminhado para a Clínica de Psicologia Aplicada do Centro Universitário de Araraquara-UNIARA.

Os benefícios da sua participação serão muitos, principalmente a melhoria da sua capacidade de leitura, facilitando a sua vida escolar.

Seu nome será mantido em sigilo e somente o pesquisador poderá ter acesso às informações obtidas na pesquisa.

Meu nome é Maria Lígia Sachs Zulmires de Campos

Qualquer dúvida, ligue para mim:

Telefone: (16) 981250249

Ou mande um e-mail: marialigiacampos@yahoo.com.br

Espero que aceite nosso convite.

Certificado do Assentimento

Eu, _____, entendi que a pesquisa é sobre dificuldades de leitura e que eu terei que fazer algumas atividades que me ajudarão a ler e escrever melhor e poder ter um melhor aproveitamento em todas as outras matérias, porque a leitura é muito importante para todos os conteúdos. Aceito participar da pesquisa como voluntário.

Nome e/ou assinatura do(a) aluno (a):

_____.

Nome e assinatura dos pais/responsáveis:

_____.

Nome e assinatura do pesquisador:

_____.

Araraquara, ____ de _____ de _____.

Apêndice C



**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TCLE - PROFESSORA

Dados de identificação

Título do Projeto: **Investigando a capacidade leitora de alunos do 4º ano do ensino fundamental: foco no uso de estratégias**

Pesquisador Responsável: Maria Lígia Sachs Zulmires de Campos

Telefones para contato: (16) 981250249

Nome do participante: _____

Eu, _____, RG _____, estado civil,
_____, idade _____ anos, residente na
_____, n° _____, bairro
_____, cidade _____, telefone

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade identificar as dificuldades de aprendizagem da leitura de um grupo de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental I, relacionando essas dificuldades com o domínio de estratégias necessárias para se tornar um leitor competente.
2. Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para o entendimento das dificuldades de leitura dos alunos neste momento do processo de escolarização.
3. A minha participação nesse projeto prevê a participação em uma entrevista de, no máximo uma hora, que será previamente agendada com a pesquisadora, para oferecer informações sobre minha prática de ensino de leitura.
4. O procedimento (entrevista) ao qual serei submetida, será realizado em local reservado e não provocará danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional durante a entrevista, serei acolhida e orientada pela pesquisadora que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação. A pesquisadora se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista, durante a entrevista.
5. As entrevistas serão gravadas pela pesquisadora, com a minha autorização.

6. Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.
7. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem qualquer penalidade.
8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa.
9. Terei a oportunidade de refletir sobre minha prática acerca do ensino da leitura e das estratégias necessárias para seu ensino.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelo telefone (16) 981250249 ou por e-mail: marialigiacampos@yahoo.com.br

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo **Investigando a capacidade leitora de alunos do 4º ano do ensino fundamental: foco no uso de estratégias.**

Araraquara, ____ de _____ de _____.

Assinatura da professora

Assinatura da Pesquisadora

Apêndice D

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA

Identificação

Nome: _____

Idade: _____

Formação (Curso e data): _____

Instituição: _____

Faixa etária na qual atua: _____

Tempo de magistério: _____

- no ensino fundamental : _____

- no ensino médio: _____

Outro: _____

Roteiro

A-Experiências pessoais

1. Fale sobre a importância de sua família nos seus primeiros contatos com a leitura
2. Essas experiências ajudaram a adquirir o gosto pela leitura?

B- Formação básica e superior

1. Fale um pouco sobre suas experiências na educação básica.
Você se lembra de algum acontecimento escolar que foi importante para você desenvolver sua capacidade e gosto pela leitura nesse período?
2. Como foi sua formação no ensino superior: qual licenciatura? Foi satisfatória? Justifique.

C-Atividade profissional

1. Quando começou a lecionar encontrou dificuldades no ensino da leitura?
2. Você planeja suas aulas de leitura em casa?
3. Como você planeja suas aulas de leitura?
4. Como você conduz uma aula de leitura?
5. Você tem conhecimento sobre as estratégias de leitura?
6. Você estimula os alunos a fazerem predições sobre o conteúdo do texto a ser lido?

7. Ao apresentar um texto para leitura, você procura levantar o conhecimento dos alunos sobre o assunto?
8. Como você trabalha o significado de palavras desconhecidas no texto?
9. Seus alunos são capazes de fazer inferências?
10. Que atividades propõe para avaliar a compreensão do texto lido?
11. Corrige as atividades dos alunos em sala de aula e fora da sala de aula?
12. Cobra a leitura de livros? Com que frequência?
13. Qual a sua opinião sobre a capacidade de leitura de seus alunos?
14. Qual a sua opinião sobre o novo currículo para o estado de São Paulo (2008)?
15. O que mudou na sua forma de trabalhar com a implantação do novo currículo, principalmente no que se refere ao ensino da leitura?
16. Você sente alguma dificuldade para implementar o novo currículo? Quais?
17. Você conta com algum tipo de apoio para executar o que está previsto no currículo? Qual (quais)?
18. Existe algum projeto para estimular o gosto pela leitura em sua escola?
19. Você já desenvolveu ou pretende desenvolver algum projeto sobre leitura com seus alunos? Qual?

D- Formação continuada

1. Você tem tido oportunidade de fazer cursos de atualização? Quais?
2. Eles têm auxiliado você na sua profissão?

Outras observações:

Muito obrigada por colaborar!

Apêndice E

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO

INSTRUMENTO AVALIATIVO:
ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Convido você para participar do Projeto *Investigando a capacidade leitora de alunos do 4º ano do ensino fundamental: foco no uso de estratégias*.

Neste instrumento avaliativo, você lerá quatro gêneros textuais e responderá a algumas perguntas a respeito de cada um deles.

As leituras serão agradáveis e os benefícios da sua participação serão muitos, principalmente a melhoria da sua capacidade de leitura, facilitando a sua vida escolar.

Seu nome será mantido em sigilo e somente a pesquisadora poderá ter acesso às informações obtidas na pesquisa.

NOME:

Poema:

- 1- Quando falamos em poema, como você imagina o texto? Quais características ele deve apresentar para ser considerado poema?
- 2- O título do poema que você lerá a seguir é “João-Teimoso e Maria-Fumaça”. O que você espera do poema? Qual será o seu assunto? Explique:

Leia:

João-Teimoso e Maria-Fumaça

1

Tô indo,
Tô passando!

- 2 Tô caindo,
 Tô balançando...
- 3 Tô indo,
 Tô chacoalhando!
- 4 Tô caindo,
 Tô girando...
- 5 Tô indo,
 Tô embalando!
- 6 Tô caindo,
 Tô levantando...
- 7 Tô chegando,
 Já cheguei!
- 8 Tô parando,
 Já parei...

Fonte: João-Teimoso e Maria-Fumaça. In: *Que João é esse? Que Maria é essa?* Lalau e Laurabeatriz. São Paulo. Companhia das Letrinhas, 2010. p. 8-9.

- 3- O assunto tratado no poema é o mesmo que você imaginou antes de lê-lo? Conte o que você havia imaginado e como você compreendeu o texto.
- 4- Por que o poema tem esse título?
- 5- O poema “João-Teimoso e Maria-Fumaça” procura imitar o ritmo do movimento de quais objetos? Explique o que você entendeu.
- 6- Quais estrofes se referem ao movimento do João-Teimoso e quais se referem ao movimento da Maria-Fumaça?

Todas as questões têm a intencionalidade e é possível observar se houve o uso da estratégia de antecipações e hipóteses já nas questões número 1 e 2.

A questão número 3 possibilita a estratégia de verificação acerca das antecipações.

Nas questões 3, 4, 5 e 6 há a possibilidade de verificar se houveram inferências para a compreensão do poema, visto que é preciso de conhecimentos prévios para compreendê-lo. A

estratégia de seleção também pode ser observada também a partir das mesmas questões, pois após respondidas pelo aluno, é possível verificar se o mesmo captou as principais ideias acerca do poema.

Texto Narrativo:

A operação do Tio Onofre

Uma história policial

1- Como você espera que seja esta história, após a leitura do título?

Talita tinha mania de dar nomes de gente aos inúmeros objetos da casa, e tinham que ser nomes que rimasse. Assim, por exemplo, a mesa, para a Talita, era Dona Teresa, a poltrona, era Vó Gordona, o armário era 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 riam da brincadeira.

Então, podiam-se ouvir conversas tipo 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 voltou noutra.

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.

Mas, uma tarde, Talita estava na sala com a mamãe, assistindo televisão, quando tocou a campainha. Talita correu e foi logo abrindo a porta, sem antes verificar quem era. E não é que eram dois ladrões armados?! Os mal encarados sujeitos empurraram Talita e foram entrando, de armas apontadas:

- Isto é um assalto! Entregue o dinheiro e as joias, madame, e nem um pio, está ouvindo?!

Talita agarrou-se na mamãe. As duas mudas de susto.

- O cofre, rápido! – repetiu o ladrão, bravo. – Abra o cofre, rápido!
- É pra já, madame. Mexa-se se não quer que aconteça nada com a menina. – ameaçou o outro.

A mamãe – que remédio?! – foi logo tirando o quadro que escondia a porta do cofre embutido na parede, e começou a mexer no segredo, nervosa, enquanto Talita olhava, apavorada.

Nisso, o telefone tocou. Uma, duas, três vezes...

- Só faltava essa! – resmungou um dos ladrões.

- Deve ser o papai – murmurou Talita, quase chorando – ele sempre telefona pra saber da gente...

2- Talita atenderá ou não ao telefone? Será mesmo ou não o seu pai? Neste momento da leitura, o que você sugere que acontecerá?

Droga! – rosnou o outro – se ninguém responder, o homem vai estranhar...

- Então atenda logo! – gritou o outro – A senhora não, madame, cuide do cofre! Você, menina, atenda logo! E cuidado com o que vai dizer! Não deixe perceber nada, senão...

- Alô! – obedeceu Talita, trêmula, enquanto o ladrão tirava o telefone da extensão no vestíbulo, para ouvir a conversa.

- Talita? – era a voz do papai – Tudo bem aí, filhota?

- Tu... tudo... be...bem... – gaguejou Talita.

E o ladrão olhou feio para ela.

- Talita, - disse o papai – avise a mamãe que vou chegar atrasado para o jantar... mais ou menos uma hora. Você está me ouvindo, filha?

- Es... estou... sim... vo... você... vai che... chegar... atra... atrasado...

- A sua voz está diferente, Talita. Vocês estão bem mesmo?

O ladrão apontou a arma para a menina.

- Vê lá o que fala, e não gagueje! – sussurrou ele, ameaçador.

Então Talita fez um esforço, firmou a voz e respondeu:

- Tudo bem, papai, eu e a mamãe estamos bem. Só que um pouco preocupadas com o Tio Onofre.

3- Por qual motivo você imagina que Talita tenha dito que seu tio Onofre estava sendo operado?

- Tio Onofre? – estranhou o papai.

- Pois é, papai. Telefonaram agora, dizendo que o Tio Onofre teve uma crise de apendicite aguda e teve que ser operado com urgência. A esta hora já devem estar abrindo a barriga dele...

- É mesmo? – disse o papai, após uma pequena pausa – Foi de repente, não é?

O ladrão, satisfeito com a resposta da menina, fazia sinais para ela terminar a conversa:

- Acabe logo com esse papo furado! – sussurrou ele.

E Talita apressou-se a obedecer:

- Eu falo pra mamãe que você vai chegar atrasado para o jantar. Até LOGO, papai!

E Talita desligou o telefone.

- Bem bom! – disse um ladrão para o outro – Agora temos tempo de sobra para fazer o serviço!

- Mesmo assim, quanto mais depressa, melhor. Mexa-se, madame! Vai demorar muito para abrir este cofre? – rosnou o ladrão.

As mãos da mamãe tremiam muito:

- O senhor me deixa nervosa com esta arma apontada... Assim eu não consigo acertar o segredo...

- Pois não esquite, madame – falou o outro – não ouviu que seu marido vai chegar atrasado? Temos tempo que chegue.

E, voltando-se para Talita, ordenou, apontando para a Vó Gordona:

- E você, menina, senta aí na poltrona e fica bem quietinha, enquanto meu colega e eu revistamos as gavetas da escrivania.

Os minutos passavam. Na sala, só se ouviam vozes estridentes do desenho animado na televisão, abafando os outros ruídos.

E só Talita, porque estava muito atenta, ouviu o estalinho leve duma chave na fechadura da porta, enquanto a mamãe abria o cofre. E, bem no momento em que os ladrões se precipitavam para ver o conteúdo do cofre, a porta da entrada se abriu de repente, silenciosamente, e dois policiais entraram na sala, apontando as armas nas costas dos bandidos:

- Polícia! Larguem as armas! Mãos ao alto!

4- Quem teria avisado aos policiais que a casa da família de Talita estava sendo assaltada?

5- O que você imagina que acontecerá no final da história?

Atrás dos policiais, entrou correndo o pai de Talita, de braços abertos:

- Graças a Deus, vocês estão bem! – e ele envolveu a mulher e a filha num só grande abraço.

As duas até choravam de emoção e alívio.

E depois que acabou a agitação e os dois policiais levaram os assaltantes presos, a mãe perguntou ao papai:

Mas, querido, você não disse que ia chegar atrasado? Como foi que adivinhou o que estava acontecendo e chegou assim, em cima da hora?

O papai piscou um olho para a Talita.

- E desde quando a nossa filha tem um tio chamado Onofre? Onofre aqui em casa, só rima com cofre. E se o cofre-Onofre estava sendo operado... se estavam “abrindo a barriga dele”, bem...

Fonte: *A operação do tio Onofre: uma história policial*. Tatiana Belinky. São Paulo, Ática, 2008, 14ª ed.

6- Por que a história termina com reticências? O que o pai de Talita descobriu ao deduzir que o tio Onofre era o cofre?

7- Após a leitura do texto, reflita: o que imaginou no início se manteve ao longo da história? Se não, o que mudou?

8- E o final da história, para você foi surpreendente?

9- Conte resumidamente as principais ideias da história “A operação do tio Onofre”.

As perguntas 1 a 5 possibilitam a verificação da capacidade de antecipação ao assunto e levantamento de hipóteses sobre a história antes de iniciá-la e durante a leitura e também a capacidade de fazer inferências.

As questões número 6 e 7 são importantes para a estratégia de verificação das hipóteses e da compreensão.

A questão número 6 também permite a observação do uso da estratégia de inferência de conhecimentos estruturais, para a compreensão da intencionalidade do autor.

A partir das respostas das perguntas número 8 e 9 é possível verificar a habilidade da estratégia de seleção das principais ideias.

E a questão número 9 possibilita a observação da capacidade de resumir, habilidade importante para a seleção de pontos chave do texto.

Notícia:

MENINO DE 7 ANOS JUNTA MOEDAS POR SEIS MESES E COMPRA BICICLETA

22 de março de 2016

1- Na sua opinião, é possível saber um pouco sobre a notícia apenas com a leitura do título? Explique.

Ganhar uma bicicleta é o sonho de muitas crianças, mas e se a magrela for comprada com o próprio dinheiro? Foi isso que fez Luiz Fernando Nunes Rodrigues, 7, de Teresina (PI). Ele conseguiu juntar nos últimos seis meses R\$ 125, que usou para comprar o brinquedo, no início de março.

2- Esta primeira parte que você leu apresenta letras maiores do que o restante da notícia. Você saberia explicar o motivo?

“Realizei o meu grande sonho. Era a bicicleta que eu sempre quis. Foram seis meses demorados”, diz o menino. A *bike* é do *Ben 10*, seu personagem favorito, que também estampa suas roupas e brinquedos. Ela já está sendo usada para lá e para cá.

Não foi fácil conseguir o dinheiro. Para isso ele fez um árduo trabalho de caçar moedas em todo lugar que ia, principalmente o troco do lanche da escola e dos pães da padaria. “Eu pegava todo o dinheiro que sobrava e já colocava no cofre”, conta.



Legenda: Luiz Fernando com a bicicleta que comprou com o próprio dinheiro economizado.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2016/03/1751116-menino-de-sete-anos-junta-moeda-por-seis-meses-e-compra-sua-bicicleta.shtml> Acesso em outubro/2016

3- Acima há uma imagem e uma legenda. Explique por que a imagem é importante para a notícia e por que a legenda é importante para a imagem.

4- Conte brevemente, após a leitura da notícia:

- O que aconteceu.
- Onde aconteceu.
- Quando aconteceu.
- Como aconteceu.

A questão número 1 permite verificar se a criança faz antecipações acerca da notícia apenas com a leitura do título.

A pergunta de número 2 possibilita a capacidade de seleção e inferência para a compreensão do primeiro parágrafo que resume a notícia e também a capacidade de verificação das hipóteses levantadas previamente.

A questão número 3 tem a utilidade de observar se o aluno compreende regra de estrutura textual de acordo com o gênero, utilizando inferências para isso.

E a pergunta número 4 se refere às informações básicas presentes em uma notícia.

História em Quadrinhos I:



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/546272629776800705/> Acesso em outubro/2016.

A partir da leitura da História em Quadrinhos acima, responda:

- 1- Calvin (o menino) ficou feliz ao mostrar o pote com a borboleta que havia capturado?
- 2- Haroldo (o tigre), no segundo quadrinho, demonstrou o mesmo sentimento? Explique qual foi a sua reação ao ver a borboleta no pote?
- 3- Por que no terceiro quadrinho Calvin fica olhando para o pote? O que você imagina que ele esteja pensando?
- 4- Onde estava Haroldo no terceiro quadrinho?
- 5- Explique por que Calvin muda de ideia, desistindo de manter a borboleta presa e a solta no último quadrinho.

Todas as questões acerca da história em quadrinhos possibilitam a compreensão de sequencialidade, levantamentos de hipóteses e uso de inferências. As histórias em quadrinhos, por associar imagens e textos, permitem que o leitor utilize as entrelinhas para interpretar a história.

Antes de ler, responda às questões:

- 1- Qual é o gênero do texto abaixo?
- 2- Quais são as características desse gênero de texto?
- 3- Você conhece esses personagens da tirinha? Se sim, quem são? Quais as características de cada um deles?



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5584

Fonte: <http://turmadamonica.uol.com.br/tirinhas/> Acesso em abril/2017.

A partir da leitura dos quadrinhos acima, responda:

- 4- O que Cascão pede ao pai antes de dormir?
- 5- Qual a história que Cascão quer ouvir?

- 6- O pai de Cascão sabe qual é a sua história favorita? Por quê?
- 7- Como podemos relacionar a história dos Três Porquinhos com o personagem Cascão?

Todas as questões acerca da história em quadrinhos, assim como na História anterior, possibilitam a compreensão de sequencialidade, levantamentos de hipóteses e uso de inferências. As histórias em quadrinhos, por associar imagens e textos, permitem que o leitor utilize as entrelinhas para interpretar a história.

Receita:

MASSA DE MODELAR

INGREDIENTES

- 1 xícara de sal
- 4 xícaras de farinha de trigo
- 1 xícara e meia de água
- 3 colheres de sopa de óleo

MODO DE PREPARO

Em uma vasilha grande misture a farinha e o sal. Em seguida, adicione a água e o óleo. Misture até que todo o conteúdo forme uma massa homogênea.

Se ficar muito mole você pode adicionar mais farinha. E se ainda estiver seca e quebradiça, adicione mais água.

Fonte: <https://www.omo.com.br/atividades-para-criancas/massa-de-modelar-aprenda-a-fazer-a-sua-massinha-em-casa/> Acesso em abril/2017.

Responda ao que se pede, antes da leitura do texto acima:

- 1- Qual é o gênero desse texto?
- 2- Um texto, para ser considerado receita, deve apresentar quais características?
- 3- Uma receita somente pode ser culinária (ou seja, ensina a fazer apenas comida), ou existem outros tipos de textos que apresentam essas características?

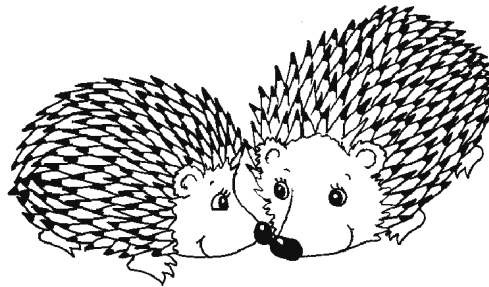
Após a leitura do texto, responda:

- 4- A receita que você leu ensina a fazer o que?
- 5- Para dobrar a quantidade de massinha dessa receita, o que é preciso fazer?
- 6- Qual a sua experiência com massinha de modelar?
- 7- Você já fez massinha? Ou já comprou pronta?
- 8- Os ingredientes da receita são os mesmos que você havia imaginado anteriormente?

Responda antes de realizar a leitura:

- 1- Você sabe dizer qual o gênero deste texto, antes de lê-lo?
- 2- Quais características são encontradas em uma fábula?

Porco-espinho



Durante a era glacial, muitos animais morriam por causa do frio. Os porcos-espinhos, percebendo a situação, resolveram se juntar em grupos, assim se agasalhavam e se protegiam mutuamente, mas os espinhos de cada um feriam os companheiros mais próximos, justamente os que ofereciam mais calor. Por isso decidiram se afastar uns dos outros e começaram de novo a morrer congelados.

Então precisaram fazer uma escolha: ou desapareciam da Terra ou aceitavam os espinhos dos companheiros.

Com sabedoria, decidiram voltar a ficar juntos. Aprenderam assim a conviver com as pequenas feridas que a relação com uma pessoa muito próxima podia causar, já que o mais importante era o calor do outro. E assim sobreviveram.

Moral da História:

O melhor relacionamento não é aquele que une pessoas perfeitas, mas aquele em que cada um aprende a conviver com os defeitos do outro e a valorizar suas qualidades.

Fonte: <http://www.fabulasecontos.com.br/?pg=descricao&id=558> . Acesso em abril/2017.

Após a leitura do texto, responda:

3- Como os porcos-espinhos resolveram inicialmente o problema do frio?
4- A solução que encontraram foi satisfatória? Por quê?
5- Qual foi a decisão que tiveram que tomar, para que não morressem de frio?
6- Explique a moral da história.

A questão número 1, permite verificar se o aluno reconhece o gênero textual fábula, apenas por seu formato: um texto narrativo, uma ilustração e a moral da história.

A pergunta número 2, possibilita observar se a criança consegue descrever quais as características básicas para o gênero textual.

Nas questões 3, 4 e 5, é possível verificar se há compreensão do texto lido.

E com a pergunta número 6, verifica-se se houve entendimento da mensagem que se pretende passar, com a moral da história, a partir de associação e inferência.