

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Adriana Cristina de Souza

**DESPERTANDO O LEITOR EM POTENCIAL: ESTRATÉGIAS DE LEITURA
PARA O PRIMEIRO CICLO DOS ANOS INICIAIS**

Belo Horizonte
2015

Adriana Cristina de Souza

DESPERTANDO O LEITOR EM POTENCIAL: ESTRATÉGIAS DE LEITURA
PARA O PRIMEIRO CICLO DOS ANOS INICIAIS

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Carlos Augusto
Novais

Belo Horizonte

2015

Adriana Cristina de Souza

**DESPERTANDO O LEITOR EM POTENCIAL: ESTRATÉGIAS DE LEITURA
PARA O PRIMEIRO CICLO DOS ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Processos de Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Carlos Augusto Novais

Aprovado em 9 de maio de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Daniela Freitas Brito Montuani –

RESUMO

O presente trabalho destina-se a descrever atividades de leitura realizadas com alunos do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a discutir a possibilidade de alunos com diferentes níveis de alfabetização adquirirem comportamentos de leitor e apreenderem estratégias de leitura diversas. Com pauta no conceito de letramento e no rol de comportamentos/estratégias de leitura elencadas por Cafiero (2005) e Brakling (2004), busca-se mostrar que o professor alfabetizador pode atuar como modelo de leitor para seus alunos e, assim, ensinar práticas sociais de linguagem, mesmo a alunos que não estejam plenamente alfabetizados. Dentre as práticas realizadas, destacam-se a leitura protocolada e a organização de rodas de leitura. Como resultado, observou-se que as crianças participantes apreenderam comportamentos diversos de leitura, o que abre caminho para a construção de estratégias de leitura típicas de leitores proficientes.

Palavras-chave: leitura, letramento, comportamentos e estratégias de leitura.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. DESENVOLVIMENTO	10
2.1. Concepção de leitura com vistas ao letramento	10
2.2. Conteúdos de ensino da leitura	14
2.3 Descrição das atividades desenvolvidas	19
2.4 Análise dos resultados das atividades realizadas	26
2.4.1 Construção de um instrumento diagnóstico	27
2.4.2 Progressão na aquisição dos comportamentos de leitura	31
3 CONCLUSÃO	33
REFERÊNCIAS.....	35

1. INTRODUÇÃO

Um curso de aperfeiçoamento em alfabetização abre uma multiplicidade de caminhos e de perspectivas para a atuação do professor-alfabetizador, mostrando-lhe a complexidade do processo de aquisição da escrita e da leitura por parte dos alunos. Ao mesmo tempo, põe em evidência a importância de o alfabetizador atuar como um leitor/escritor-modelo para seus alunos, sem ignorar a relação que, em razão do meio social e familiar, a criança já estabelece com a linguagem.

Quando escolhi o meu tema de pesquisa, ao longo do Curso *Processos de Alfabetização e Letramento* oferecido pela Universidade Federal de Minas Gerais por meio do Laseb, preocupei-me em descobrir como eu poderia ajudar crianças que chegam à escola, lendo fluentemente ou não, a construir/ampliar sua proficiência como leitores. Pretendi, desde logo, mostrar-lhes que a leitura tem uma função social que vai além da decifração de códigos e que é um conhecimento importante na formação de cidadãos críticos.

As atividades didáticas discutidas neste projeto pautaram-se no objetivo geral desenvolver a competência leitora dos aprendizes a partir de estratégias de leitura que abordaram aspectos cognitivos e psicológicos do ato de ler. Para tanto, trabalhei com capacidades específicas com os alunos com o intuito de desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; conduzindo-os à antecipação de ideias presentes nos textos a serem lidos, com base na observação gênero textual, do suporte e da esfera de circulação; além disso, busquei promover o levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema das obras lidas de modo a levar o aluno a compreender o sentido do título dos textos lidos; após a leitura, era de praxe verificar (para confirmar ou refutar) as hipóteses relativas ao conteúdo do texto; localizar informações explícitas em textos ouvidos; articular informações explícitas e implícitas pela produção de inferência.

As capacidades com que trabalhei foram extraídas da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental do 1º Ciclo, cujo foco está no processo de alfabetização e letramento, com foco no eixo temático

leitura. Esse documento, quanto às atividades de leitura, afirma a importância do desenvolvimento no estudante da capacidade de ouvir; de o professor ampliar atividades ligadas aos processos de decodificação e compreensão textuais à possibilidade de construção da compreensão dos gêneros trabalhados em sala de aula. Por isso, é importante que o professor, antes de iniciar a leitura de um texto, converse com as crianças sobre as expectativas delas em relação ao que será lido, ao suporte, ao título, construam opiniões, de modo que elas façam uso na sala de aula de sua bagagem cultural no momento da atividade de leitura.

Esta pesquisa utilizou como aporte, principalmente, as propostas formuladas por Kleiman (2013), de Koch (2007), Cafiero (2005), Solé (1998) e Brakling (2004).

É justo dizer que a disposição para aplicar, em minha sala de aula, os conhecimentos acerca das capacidades e procedimentos de leitura deveu-se às condições de trabalho oferecidas pela escola em que leciono.

Com base nos documentos que norteiam o funcionamento das escolas municipais de Belo Horizonte e na específica rotina de trabalho na Escola Municipal Padre Henrique Brandão (EMPHB), observo que se busca, nessa instituição, construir uma organização de trabalho pedagógico na qual as relações internas estejam fundamentadas nos princípios que devem nortear a escola democrática, pública e gratuita, quais sejam: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Assim sendo, os professores que ali lecionam têm direito à manifestação livre de sua opinião sem repressão.

A lisura e a transparência nas relações ficam bastante evidentes quando os funcionários podem usufruir do seu direito de fazer greve sem retaliações. Comunicados oriundos da Secretaria Municipal de Educação (SMED) são prontamente repassados ao grupo de funcionários da escola. Os avisos importantes referentes aos diversos segmentos da escola são enviados por *e-mail* e afixados na sala dos professores, para ciência.

As coordenadoras exercem funções específicas para o professor saber a quem e quando recorrer, dependendo do tipo de problema que têm que resolver, evitando, assim, a inócua tarefa de circular a esmo pela escola à procura de ajuda – o que não significa que uma coordenadora de turno, por

exemplo, não ajude o professor em questões disciplinares e/ou pedagógicas. Estabelece-se, dessa forma, uma separação de tarefas com vistas a facilitar a organização da instituição. Reuniões com pautas claras e livros de ata são feitas, e discussões sobre mudanças na organização do turno e em suas atividades ordinárias são discutidas pelo grupo docente. Após essas decisões são feitos os encaminhamentos. As demandas apresentadas pelos professores à Coordenação/Direção sempre têm retorno. As ações, após implementadas, são avaliadas pelo grupo periodicamente.

A Coordenação organiza o turno de maneira a permitir que os professores de um mesmo ano do ciclo se reúnam para discutir e encaminhar ações para as quais todos podem opinar – o que viabiliza ações/práticas capazes de contemplar solução para problemas oriundos de nichos diversos.

A Direção preza uma gestão dialógica, transparente, justa e democrática. Dá vista a todas as ações e projetos desenvolvidos pelos profissionais, parabenizando-os, divulgando-as na página do *facebook* da escola e em todas as reuniões. Essas são apenas algumas das formas de reconhecimento e valorização do trabalho do professor.

Nessa escola, atuo com alunos do 1º ciclo que são atendidos no 2º turno, isto é, no período de treze às dezessete horas e trinta minutos. A maioria das crianças não tem responsabilidades domésticas de grande importância e sempre vem para escola acompanhada por adultos, por questões de segurança. Algumas não têm materiais escolares básicos em suas mochilas, embora tenham recebido gratuitamente no “kit escolar” distribuído anualmente pela Prefeitura de Belo Horizonte, além de serem atendidas em acompanhamento da aprendizagem fora do espaço escolar.

Essas crianças, em geral, demonstram pouca observação e entendimento às regras preestabelecidas e ainda não conseguem negociar regras e valores básicos para a convivência coletiva. A desorganização da linguagem oral e da expressão da linguagem simbólica evidencia que esses aspectos foram pouco estimulados. Ainda não são capazes de elaborar perguntas que possibilitem a satisfação de sua curiosidade.

Os processos de atenção, concentração e memória não se configuram com segurança nem mesmo nos jogos e brincadeiras. Por isso, dinâmicas que promovam melhoria no entrosamento entre os alunos são propostas

regularmente. Destacam-se os combinados feitos com a turma, a fim de colocar limites nas relações interpessoais. Atividades que visem a atitudes promotoras de socialização e construção de relações pautadas no respeito e em um sistema de valores são insistentemente propostas aos alunos, para que eles sedimentem conceitos que os ajudem a decidir sobre o que é certo e o que é errado nas relações humanas. Mostrar aos alunos maneiras de viver que levem em consideração as diferenças humanas é essencial para oferecer-lhes condições cognitivas e emocionais para escolher o “melhor” para si e para sua comunidade.

Acredito que a escola deve atuar na esfera formativa de valores e conhecimentos, integrando-as. No contexto do ensino fundamental, reconheço que o professor referência tem enorme influência sobre seus alunos, sendo, inclusive, capaz de servir de modelo a suas atitudes e posturas.

Ser referência para uma turma significa passar mais horas dentro de sala de aula com certo grupo de crianças, conseqüentemente tendo maior chance de entrosamento com elas e possibilidade de conhecer cada estudante em suas particularidades e peculiaridades tanto nos aspectos sociais quanto subjetivos. Esta pesquisa buscará mostrar que, se o professor regente de uma turma de alfabetização dominar conhecimentos acerca das habilidades e procedimento de leitura, poderá fazer um trabalho mais efetivo e, assim, contribuir para que seus alunos tornem-se leitores mais competentes, especialmente porque suas ações como leitor podem servir de modelo à formação de pequenos leitores.

2. DESENVOLVIMENTO

A pesquisa por mim realizada tem os conceitos de letramento e de estratégias de leitura como principais subsídios teóricos básicos. As atividades realizadas em sala de aula buscaram verificar a possibilidade de concretizar-se a formação de leitores com base no modelo de ação do professor.

Apresento, a seguir, os principais conceitos aplicados bem como descrevo as atividades realizadas para, ao final, fazer uma análise dos resultados obtidos.

2.1. Concepção de leitura com vistas ao letramento

A concepção de leitura tem se modificado ao longo do tempo e do desenvolvimento dos estudos em Pedagogia e Linguística, de modo que, em vez de considerá-la restrita à decodificação da escrita, hoje ela é compreendida como um complexo processo sociocognitivo destinado à produção de sentido(s). Portanto, o domínio da leitura não constitui uma atividade escolar ou acadêmica, mas, essencialmente, constitui uma das mais importantes práticas sociais da humanidade. É a partir da aquisição das habilidades de leitura e escrita que o ser humano se torna apto a participar das mais diversas atividades sociais e adquirir elementos da cultura de sua comunidade.

Cafiero (2005, p. 7-8) bem esclarece essa mudança de paradigma ao relatar que:

Tradicionalmente, a leitura foi considerada como uma atividade mecânica de decodificar palavras, de garimpar sentidos que estariam prontos no texto. Com isso, acreditava-se que, para formar um leitor competente, bastava ensinar a ler no primeiro ano de escolaridade, no período de alfabetização, e depois o aluno já estaria pronto para ler qualquer texto. Como, nesse curto período, os alunos não desenvolviam habilidades suficientes para compreender a diversidade de textos escritos que circulam na sociedade, a culpa do insucesso na leitura era sempre do aluno. Era ele que não sabia ler, ele era o incompetente.

Hoje já se sabe que a leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos. A leitura é considerada uma atividade cognitiva e social (KLEIMAN, 1993). Como atividade

cognitiva, pressupõe que, quando as pessoas lêem, estão executando uma série de operações mentais que vão além da decodificação e utilizam estratégias, algumas inconscientemente e outras conscientemente. Como atividade social, a leitura pressupõe a interação entre um escritor e um leitor, que estão distantes, mas que querem se comunicar. Fazem isso dentro de condições muito específicas de comunicação, pois cada um desses sujeitos (o escritor e o leitor) tem seus próprios objetivos, suas expectativas e seu conhecimento de mundo. Tomada como atividade cognitiva, a leitura pode ser ensinada, isto é, podem ser ensinadas estratégias que ajudam o leitor a ler melhor. Tomada como atividade social, a leitura pressupõe objetivos e necessidades que são determinados na interação: ler para quê, com que objetivos, para interagir com quem, por que motivo. Há grandes vantagens em se pensar a leitura desse modo. A principal delas é a de mostrar que existem formas para aumentar a competência em leitura ao longo da vida, isto é, que o ensino de leitura não é uma etapa pontual que se esgota na alfabetização.

No que se refere à decodificação da escrita, acredito que à medida que constroem as relações grafema/fonema, as pessoas aprendem as letras do alfabeto, sendo essencial que isso ocorra em situações contextualizadas. Elas adquirem o conhecimento da tecnologia da leitura e da escrita, atividades valorizadas socialmente. É exatamente isso o que se espera da alfabetização: que propicie a aquisição da capacidade de ler e escrever. Nessa esfera, verifica-se a presença de todos os elementos da aquisição da tecnologia do ler e escrever contemplada pelos instrumentos do ato de ler. Nesse momento, o conceito de alfabetização fica claro, porém reduzido. Não se pensa em uso social da tecnologia da leitura e da escrita – em seu primeiro momento, a alfabetização é a aquisição de uma forma mecanizada de leitura.

Justamente porque nos dias de hoje ser alfabetizado (isto é, saber ler e escrever) constitui condição necessária para responder adequadamente às demandas do meio social é que se torna insuficiente a leitura mecânica. A mera decodificação da palavra escrita não garante que uma pessoa realize a interação plena e se aproprie dos diferentes tipos de textos que circulam na sociedade, sendo capaz de entender os significados e usos das palavras em diferentes contextos e de realizar ações sociais por meio delas. Portanto, a leitura mecânica, por si só, não torna a pessoa hábil a participar das diversas atividades sociais, sobretudo aquelas que lhe possibilitariam gestão autônoma de sua vida profissional e política bem como o usufruto de bens culturais disponíveis na atualidade.

Em entrevista à Revista Nova Escola, a professora Isabel Solé sintetizou

a questão ao discutir as competências atinentes à leitura:

Hoje em dia, o que significa ler com competência?

ISABEL Quando o objetivo é aprender, isso significa, em primeiro lugar, ler para poder se guiar num mundo em que há tanta informação que às vezes não sabemos nem por onde começar. Em segundo lugar, significa não ficar apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento. Pode-se ler de forma superficial, mas também pode-se interrogar o texto, deixar que ele proponha novas dúvidas, questione ideias prévias e nos leve a pensar de outro modo. (NOVA ESCOLA, Edição Especial. Nov. 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/isabel-sole-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-estrategias-525401.shtml>. Acesso em: 27 abr. 2015 (fragmento)).

O aluno que, ao final do ciclo de alfabetização, não aprendeu os caminhos da leitura de maneira a compreender o escrito (materialidade lingüística) e perceber o implícito na linguagem não atingiu o nível de leitura proficiente. Se não for proficiente, o leitor não adquire a compreensão da mensagem de modo suficiente a participar das práticas sociais em que se vê envolvido.

Um leitor competente busca selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Um exemplo claro disso ocorre quando um leitor encontra, em um jornal, aquilo que interessa saber dentre tantas outras informações ali disponíveis.

O leitor proficiente consegue dialogar com o texto e com o autor para formar sentidos para aquilo que foi escrito. Ele se mostra capaz de realizar intuitivamente procedimentos que o levam à realização de inferências relativas ao portador de texto que lhe é apresentado, ao mesmo tempo em que ativa conhecimentos prévios que lhe permitem ir além da materialidade linguística.

Em minha sala de aula, venho procurando conduzir meus alunos a tornarem-se leitores proficientes, antes mesmo que eles estejam planamente alfabetizados. Para isso, apóio em uma moderna concepção de leitura e em um conceito dinâmico de letramento, o que implica levar os alunos a reconhecerem procedimentos de leitura típicos de certas práticas sociais e a apropriar-se de elementos contextuais (como ilustrações, suporte etc.) para dar sentido à materialidade linguística, mesmo antes da decodificação propriamente dita.

Em suas pesquisas, Koch (2007), afirma que a leitura é uma atividade de construção de sentido que pressupõe a interação autor-texto-leitor. Segundo ela, é preciso considerar que, nessa atividade, além das pistas e sinalizações

que o texto oferece, entram em jogo os conhecimentos do leitor: conhecimento enciclopédico e estratégias de leitura.

Como se vê, ao conceito de alfabetização está, hoje, associado o de letramento, uma vez que se tornou necessário ensinar estratégias de leitura e propiciar a construção de uma maneira crítica e reflexiva do ato de ler, a fim de levar o aluno a apropriar-se dos usos social da leitura no seu cotidiano. A explicação dada pela professora Magda Soares (2003, p. 17) evidencia a correlação entre os termos alfabetização e letramento:

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.

Solé (1998) afirma que a leitura e a escrita são procedimentos cujo domínio pressupõe forma convencional de realização. Para ensinar os procedimentos pressupostos, na perspectiva do letramento, é preciso mostrar aos alunos como ler. Essa postura é essencial quando se trabalha com alunos cujas famílias têm pouco acesso a bens culturais na modalidade escrita, pois eles não têm exemplo de leitores proficientes nem de situações cotidianas de leitura. Como, então, eles saberiam como se portar no momento de ler?

Em sala de aula, é preciso verificar a ocorrência dessa situação e trabalhar, como professor regente, para ser um modelo de leitor no qual as crianças em fase de alfabetização possam se espelhar a fim de adquirir procedimentos de leitura.

2.2. Conteúdos de ensino da leitura

Duas perguntas atormentam o professor de leitura: (1) o que se deve ensinar quando se ensina a ler? (2) que conteúdos devem constituir a prática de ensino na leitura? “Se a linguagem é compreendida como prática social e prática individual, então os conteúdos ensinados devem referir-se a todos os conhecimentos com os quais um leitor/escritor/falante/ouvinte opera nas práticas de linguagem”¹.

Não há dúvida de que, ao final de uma leitura proposta, o professor almeja que o aluno tenha compreendido as ideias (presentes ou sugeridas) de um texto. Porém, segundo Brakling (2004), do ponto de vista didático-metodológico, o professor precisa compreender que os conteúdos de ensino de leitura são os procedimentos de leitura, os comportamentos de leitura e as capacidades de leitura.

Para essa autora, existe um entrelaçamento entre esses conteúdos, cuja classificação tem aporte no “caminho didático”.

Os **procedimentos** de leitura são um leque mais amplo de fazeres e de rituais que envolvem as práticas de leitura. Alguns procedimentos de leitura importantes são, por exemplo, ler da esquerda para a direita e de cima para baixo (no Ocidente); folhear o livro da direita para a esquerda, de maneira sequencial e não saltada; reler um fragmento anterior para verificar se o compreendeu; adequar a modalidade de leitura à intenção ou às condições materiais com que é executada.

Os **comportamentos** dos leitores são conteúdos que se referem à relação do sujeito com o outro e com o objeto de leitura em si. Significam socializar impressões antes e/ou durante o ato da leitura, por exemplo. Dizem respeito ao saber socializar leituras realizadas; frequentar bibliotecas; compartilhar trechos prediletos de obras lidas; recomendar livros; zelar por diferentes materiais de leitura.

Solé define **capacidades** de leitura da seguinte maneira:

¹ Essa reflexão foi feita por Kátia Brakling em palestra proferida no II Encontro Gestão Pedagógica com Foco na Aprendizagem.

As capacidades de leitura também são conteúdos de ensino para o professor, pois é ele que faz perguntas que levam o aluno a mobilizar a capacidade que o levará a compreender o conteúdo do texto lido. São procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. (...) no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. (...) por isso ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. (SOLÉ, 1998, p. 70)

O processo de ensino-aprendizagem da leitura em sala de aula é descrito por Solé (1998) em três etapas cronologicamente estabelecidas de contato com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. Para **antes da leitura**, a autora destaca algumas atividades, dentre elas, o adiantamento da ideia central ou da temática em função de informações paratextuais (como título, subtítulo, da análise de imagens, outros) e a ativação de conhecimentos prévios sobre o assunto, sobre o autor, sobre o suporte ou processo de circulação social do texto em questão.

Em relação às atividades a serem realizadas **durante a leitura**, a autora aponta as seguintes: confirmação, construção, correção/recusa das antecipações ou expectativas realizadas antes da leitura; sobre o tema, ela enfoca a identificação do autor, o reconhecimento de conclusões explícitas e implícitas no texto, a identificação de palavras-chave, da temática, das ideias centrais e secundárias, dentre outras.

No que se refere às atividades para **depois da leitura**, Solé (1998) arrola as que seguem: “elaboração da síntese semântica do texto; troca de opiniões a respeito do texto lido; avaliação crítica das impressões/informações enunciadas no texto; uso do registro escrito para melhor compreensão”; dentre outras.

Para construir leitores proficientes, o professor deve propor atividades que explorem as estratégias para antes, durante e depois da leitura, até que seus alunos dominem, de forma autônoma, as estratégias fundamentais da leitura.

Segundo Kátia Brakling, assim como os professores de pintura mostram a seus alunos como devem proceder para misturar as tintas e obter uma cor determinada, os professores alfabetizadores deveriam mostrar o que eles

fazem quando leem e escrevem. Nessa perspectiva, seria o professor uma espécie de modelo, dando um exemplo vivo ao aprendiz da forma como ler os caminhos, compreender as técnicas utilizadas por ele; assim, aluno aprenderá e apreenderá o processo de leitura progressivamente com base no exemplo que observa.

É preciso que o professor alfabetizar proporcione a seus alunos experiências de leitura nas quais as três fases descritas por Solé sejam observadas. Assim, mesmo que não estejam plenamente alfabetizados, esses alunos poderão adquirir conhecimentos sobre práticas que favorecem o seu processo de letramento.

Progressivamente, o professor deve ter em vista objetivos referentes às habilidades relacionadas aos dois procedimentos de decodificação e de letramento. Cafiero (2005, p. 40-41) assim os define:

3.1. HABILIDADES DE DECODIFICAÇÃO

As habilidades de decodificação se relacionam à fase inicial da aprendizagem da leitura e são adquiridas à medida que o leitor se alfabetiza.

(...)

3.2. HABILIDADES DE LETRAMENTO O leitor competente (pode ser chamado também de proficiente) é aquele que possui um conjunto de habilidades e sabe usar essas habilidades na leitura dos diversos gêneros que circulam na sociedade. Cada gênero exige habilidades diferentes. Isso significa que não se lê da mesma forma uma notícia de jornal e um romance em um livro. Observe que até externamente há diferenças na leitura dos dois: é possível ler um livro, confortavelmente, deitado numa rede, ou na cama; já o jornal, por suas dimensões e formato, exige outras posturas. Internamente, as operações mentais realizadas também não são iguais. Cada indivíduo percorre um caminho e estabelece relações segundo suas próprias experiências. O bom leitor define seus objetivos de leitura. A clareza no objetivo de leitura possibilita usar estratégias adequadas para atingir suas metas.

A clareza quanto aos conteúdos de ensino de leitura bem como às habilidades que se buscam desenvolver por meio deles é importante instrumento de trabalho do professor.

Por fim, convém esclarecer que há, na literatura de referência, alguma confusão no que se refere à terminologia aplicada para descrever as estratégias de leitura. Por exemplo, o que Kátia Brakling denomina comportamentos de leitura é explicado por outros autores sob a rubrica de estratégias. Analisando Cafiero (2005), observa-se que ela denomina

“habilidades” muitas das estratégias abordadas por outros autores, conforme se vê na tabela a seguir, construída com base no artigo dessa autora.

HABILIDADES DE DECODIFICAÇÃO	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer a direção da escrita, saber que em nossa cultura escrevemos da esquerda para a direita; ▪ Diferenciar letras de outros sinais gráficos como, por exemplo, distinguir números e sinais de pontuação; ▪ Identificar letras do alfabeto; ▪ Relacionar letras do alfabeto aos sons de início, meio e fim de palavras; ▪ Relacionar a palavra à figura; ▪ Comparar palavras e perceber semelhanças e diferenças sonoras entre elas; ▪ Identificar palavras e frases novas a partir de pistas como a primeira letra; ▪ Reconhecer textos pelo seu formato gráfico; ▪ Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas que ela tem; ▪ Identificar palavra composta por sílabas canônicas, do tipo consoante-vogal (ex.: <i>bala</i>); ▪ Identificar palavras compostas por sílabas não-canônicas, como em GRUTA, QUEIJO, ELEFANTE; ▪ Distinguir diferentes tipos de letras (a cursiva, a de fôrma, etc.); ▪ Ler palavras em voz alta; ▪ Ler em voz alta uma sentença. ▪ Ler fluentemente com entonação, boa pronúncia, ritmo adequado. 	
HABILIDADES DE LETRAMENTO	
<p>Estratégias que contribuem para ler melhor</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fazer previsões a partir do título, do assunto do texto, do gênero, do suporte; ▪ Levantar hipóteses de como o texto continua a partir de informações do início dele; ▪ Ler as imagens que acompanham os textos (como mapas, tabelas, gravuras, desenhos e fotos); ▪ Inferir informações a partir da integração da linguagem verbal e não-verbal (na leitura de tirinhas e quadrinhos, por exemplo). ▪ Confirmar suposições a partir de elementos do texto; ▪ Identificar fonte do texto; ▪ Consultar o dicionário e localizar o significado de uma palavra; ▪ Inferir significado de palavras a partir do contexto; ▪ Seguir instruções.

<p>Processamento da coerência do texto e das relações marcadas pelos recursos coesivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar uma informação explícita – aquelas que decorrem de perguntas: o quê? Onde? Quando? Com quem? ▪ Inferir informações em diferentes gêneros; ▪ Estabelecer relação entre elementos de referência, isto é, dos elementos que contribuem para que o leitor saiba sobre o que o texto está falando. Esses elementos estabelecem a continuidade no texto, apresentando e fazendo retomadas que possibilitam sua progressão (os pronomes, as expressões nominais, os artigos, os advérbios); ▪ Estabelecer relações lógico-discursivas (tempo, lugar, oposição, adição, causa e consequência); ▪ Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa e seus modos de apresentação. ▪ Identificar tese defendida no texto; ▪ Identificar argumentos usados para comprovar tese; ▪ Estabelecer relações entre tese e argumentos.
<p>Implicações do gênero na compreensão</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar gênero (se é uma notícia ou reportagem, artigo ou resenha); ▪ Identificar diferentes funções ou finalidade dos gêneros textuais (para que serve o texto: informar, convencer, divertir); ▪ Identificar suportes originais de diferentes textos (jornais, revistas, folhetos, outdoors).
<p>Percepção de efeitos de sentido</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar o efeito de sentido provocado pela seleção de palavras e outros recursos da língua; ▪ Identificar o efeito de sentido do uso dos sinais de pontuação; ▪ Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de rimas, repetições, metáforas, metonímias; ▪ Reconhecer efeitos de sentido decorrentes de ironia ou humor em textos variados; ▪ Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de marcas lingüísticas diferentes das usadas na linguagem padrão; ▪ Reconhecer efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos não-verbais como cores, fonte, tamanho e formato de letra, imagens, etc.

<p>Construção de uma representação global do texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar o assunto principal do texto; ▪ Dar um título adequado; ▪ Relacionar textos de mesmo tema; ▪ Estabelecer relações de intertextualidade, isto é, saber quando um texto remete a outro, quando faz citação, paráfrase, paródia; ▪ Fazer resumos; ▪ Recontar o que leu, fazendo paráfrases.
<p>Monitoramento da própria leitura, avaliando o que leu, a fim de verificar se os sentidos produzidos são coerentes e se sua leitura se sustenta pelo todo do texto</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Focalizar informações relevantes ao contexto e desprezar as que não forem pertinentes; ▪ Sistematizar um corpo de conhecimentos lingüísticos que, às vezes, até intuitivamente, já possui; ▪ Lidar com as hipóteses que formula na leitura, buscando no texto formas de comprová-las; ▪ Redimensionar sua própria compreensão, à medida que novas informações vão sendo processadas; ▪ Avaliar continuamente sua compreensão, desconfiando de sentidos produzidos inicialmente.
<p>Valores e atitudes que diferenciam leitores com familiaridade com o texto escrito</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gostar de ler livros diversos; ▪ Freqüentar biblioteca; ▪ Valorizar a leitura como fonte de fruição estética e entretenimento; ▪ Cuidar dos livros e demais materiais escritos; ▪ Ter atitude crítica diante de textos persuasivos; ▪ Ler jornais e revistas sistematicamente.

Tabela 1 – Rol de habilidades de leitura: tabela construída com base em Cafiero (2005).

Optei por utilizar, no momento para fins de descrição e análise, o termo estratégia de leitura, que me parece mais abrangente em relação aos demais. Contudo, quando remeto especificamente às ações realizadas por mim ou pelos alunos no momento de ler, emprego o termo comportamento.

2.3 Descrição das atividades desenvolvidas

Com o intuito de verificar se o ensino dos procedimentos e comportamentos de leitura podem, segundo propõem os autores que discutem o conceito de letramento, ser adquiridos por crianças em processo de

alfabetização, apliquei uma atividade de leitura em sala de aula, na qual eu me propunha ser um modelo de leitor para meus alunos. Passo a descrever essa atividade.

Na primeira semana de setembro de 2014, com a intenção de desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura, explorei comportamentos do leitor, perguntando às crianças onde se veiculam os textos escritos na sociedade. Na ocasião, elas mostraram ter conhecimento acerca de vários suportes de texto escrito, tais como revistas, jornais, livros, folhetos e *outdoor*.

O diálogo introdutório da atividade desenvolveu-se da seguinte forma²:

Professora: Quem sabe contar histórias aqui na sala?

Aluno A: Eu, professora. Sei contar porque minha mãe lê pra mim antes de dormir todo o dia.

Professora: Em que lugar podemos encontrar textos escritos fora os livros de história?

Aluno B: Em jornais e revistas.

Professora: Onde?

Aluno C: Nos cartazes grandes nas ruas (outdoors), nas placas.

Aluno D: É professora, nos nomes das ruas também tem escritas, e números também.

Professora: Bacana, então são vários os lugares em que podemos encontrar a escrita e ela serve para várias coisas. Alguém pode me dar um exemplo do uso da escrita, para que ela serve?

Aluno A: Serve para escrever bilhete, carta, ler receita de bolo.” A minha avó lê para fazer bolo para mim.

Professora: Então percebemos que a escrita é muito importante em nossas vidas e que a usamos em muitas situações do nosso dia a dia.

A partir de indagações como essas, percebi que há um conhecimento

² O diálogo não é uma transcrição fiel do ocorrido em sala, mas, resumidamente, um espelho da forma como a discussão foi por mim conduzida.

prévio por parte dos alunos quanto ao seu processo de circulação social, pois apresentaram sucessão de suportes textuais.

Na mesma semana, mostrei a eles vários suportes de escrita: livros, jornais, revistas etc., em visita à biblioteca da escola. Os alunos realizaram empréstimos de livros com histórias que leram em casa, com a tarefa de fazer o relato oral para seus familiares. Posteriormente as crianças apresentaram para a turma a história que leram em casa para suas famílias, e a turma fez, na aula de Arte, desenhos relativos à história que ouviram e/ou leram.

Passamos a procurar materiais de leitura regularmente e as “Rodas de leituras” foram sistematicamente realizadas. Os alunos foram incentivados a realizar comentários sobre as obras lidas por eles (seja decifrando a escrita ou interpretando livros imagéticos).

Na segunda semana do mês referido, orientei a leitura do livro “A verdadeira história dos três porquinhos” por meio de um trabalho de modelagem, apenas mostrando o objeto-livro. Minha intenção foi mostrar os comportamentos leitores em situação de leitura pública³, tais como apresentar a obra falando do título, explorando a capa, as imagens, por exemplo.

Na *terceira semana* do mês de setembro, após essas amostras de leituras realizadas por mim, os alunos passaram a fazer relatos para a classe na hora da “Leitura para a classe”. Nesse momento, os alunos alfabetizados, mas que ainda não haviam adquirido fluência na leitura leram silabando; os alunos que não decifravam a contento o código alfabético também participaram ativamente desses momentos, e não somente como expectadores. Através da interpretação de livros escritos e imagéticos, cada aluno contou, a seu modo, o que compreendeu das cenas mostradas ao longo das páginas do livro. Atuei como escriba para viabilizar a construção coletiva de uma narrativa baseada na história original. Foi muito produtiva essa atividade, pois as crianças perceberam que podiam ler histórias umas para as outras, cada uma dentro de suas possibilidades e níveis de aprendizagem em relação à leitura. Ficaram

³ Adoto a expressão “leitura pública” para me referir a situações nas quais o leitor lê para outros, e não apenas para si mesmo. Nos momentos de leitura privada, a pessoa, em geral, lê silenciosamente e busca compreender os sentidos do texto de forma autônoma. Em contraste, a leitura pública é uma atividade socializante, na qual o leitor expõe a outros suas ações de manusear o suporte e percorrer a materialidade linguística do texto. No contexto escolar, a leitura pública é de suma importância, havendo também eventos sociais nas quais ela é praticada, como sessões de contação de história, saraus literários, evento de divulgação de publicações etc.

felizes também porque conseguiram escrever junto com a professora e colegas um texto, ainda que não “soubessem escrever”.

Foi solicitado aos alunos, *na última semana* do mês de setembro, que apresentassem algumas leituras aleatoriamente escolhidas por eles em visita à biblioteca escolar. Essa atividade possibilitou-me verificar se os alunos estavam adquirindo o conteúdo até então ensinados: comportamentos de leitura. Enquanto os alunos apresentavam, eu observava quais comportamentos leitores haviam sido apropriados por eles, assinalando-os na ficha individual (Tabela 2), tomando o cuidado para que eles não percebessem e ficassem tímidos, perdendo, assim, o encanto e a naturalidade do momento.

Item	Comportamento leitor	Sim	Não	Só quando incentivado
1.	Apresentou a obra falando do título?			
2.	Apresentou a obra falando do autor?			
3.	Referiu-se ao gênero (se escolheu fábulas, porque gosta de fábulas, por exemplo, ou crônica, ou conto de fadas...)?			
4.	Relacionou a ilustração com outros do mesmo autor ou de diferentes autores?			
5.	Fez comentários sobre o tipo de ilustração e sua relação com o texto verbal (comentando, por exemplo, se a ilustração auxilia a compreensão apresentando informações complementares ao texto verbal, entre outros aspectos)?			
6.	Apresentou motivações pessoais do leitor para a escolha, relacionando com sua vivência, por exemplo?			
7.	Realizou apreciações sobre a obra relativas ao conteúdo?			
8.	Realizou apreciações afetivas sobre a obra?			
9.	Na leitura oral, destacou/leu um trecho de que tenha gostado muito?			
10.	Recomendou a leitura aos colegas, explicando por quê?			

Tabela 2 – Tabela de verificação de aquisição de conteúdos de leitura adaptada da elaborada com base na proposta formulada por Kátia Brakling, a qual se baseou em outros autores.

No mês de outubro, o trabalho com a leitura de outra obra selecionada foi feito, considerando as três etapas propostas por Solé (1988): atividades para o antes, o durante e o depois da leitura.

Para a atividade sistematizada (modelagem) realizada na primeira semana de outubro, escolhi o livro “O menino Nito”, da escritora Sônia Rosa (ROSA, 2002). A narrativa trata de uma questão de gênero que pode ser sintetizada no seguinte questionamento: Então, homem chora ou não?

A escolha dessa obra partiu da ideia de que vale a pena discutir com as crianças temas fundamentais para a construção da identidade e visão de mundo, a partir da perspectiva da desnaturalização de preconceitos que estão arraigados na sociedade.

No, livro conta-se a história do menino Nito, que chorava por qualquer razão. Seu pai, achando que ele já era grande para tal comportamento, faz o seguinte discurso: “Nito, meu filho, você já está virando um rapazinho... já está na hora de parar de chorar à toa. E tem mais: homem que é homem não chora!” (ROSA, 2002, p. 5).

Essas palavras tocaram fundo no coração de Nito. O menino parou de chorar. A partir do momento em que adota essa nova forma de viver, ele adocece. A família chama o médico que conversa com o menino e o ajuda a curar a sua doença. O doutor aconselha Nito a “desachorar”, dar vazão às lágrimas até então reprimidas.

O protagonista, Nito, aparece resolvendo um conflito que é comum na infância, e, por sua atualidade e pertinência, as crianças puderam se identificar com o drama. O trabalho com essa história pretendeu jogar a semente de um conhecimento que poderá, ao longo da vida dos sujeitos envolvidos nesse trabalho, ajudar a romper/desnaturalizar representações sobre a masculinidade e a feminilidade.

O livro apresenta uma narrativa em prosa. Fica clara a composição desse tipo textual devido à presença dos elementos característicos: personagens (Nito, seus pais, o médico); tempo, apresentação, complicação, clímax e desfecho – momento em que o menino Nito percebe que não é mais necessário prender suas emoções e se cura.

Apresentei, no *data show*, a história do menino Nito. Fui mostrando um jeito de ler que permitiu aos alunos adquirirem conteúdos específicos de leitura:

comportamento leitor, capacidades de leitura e procedimentos de leitura. Assim, acredito ter proporcionado aos alunos momentos de aprendizagens por meio de uma estratégia diferenciada e prazerosa, pois se mostraram receptivos e interativos o tempo inteiro.

É relevante detalhar o trabalho seqüenciado feito na primeira aula, produção inicial, cujas atividades referiram-se ao momento antes da leitura. Fiz a apresentação da situação para os alunos: conversei com eles sobre questões de gênero, explicando-lhes que, socialmente, estabelecem-se formas diferentes de comportamentos típicos ou esperados para homens e mulheres. Algumas pessoas acham que existem, por exemplo, brinquedos que são adequados somente para meninas e outros que são próprios para meninos. Eu havia pedido, antecipadamente, aos alunos que trouxessem de casa imagens que mostrassem coisas que “meninos podem fazer” e coisas que “meninas podem fazer” (jogos e brincadeiras/profissões/vestimentas/cores, representações de como os meninos e as meninas demonstram seus sentimentos etc.). Fizemos um mural com essas figuras e analisamos as situações encontradas, classificando-as como fatos FREQUENTES ou INFREQUENTES (mostrei a placa com a palavra FREQUENTE na frente escrita e a palavra INFREQUENTE escrita atrás).

Expliquei os motivos pelos quais foi lida essa história, e não outra para as crianças. A partir dessa discussão, ampliei o panorama de análise para outras situações que remetiam a formas de viver consideradas não padronizadas e apresentei o contexto de produção e discurso preconceituosos às crianças.

Na segunda aula, fiz a apresentação da “estrutura composicional do texto”. Mostrei que a tipologia textual do livro era narrativo, tratando-se de um texto longo, organizado em parágrafos. As perguntas realizadas por mim foram tais: “quem já ouviu de alguém que homem não chora?”; “em que circunstância?”; “por quê?”

As crianças ficaram entusiasmadas e felizes por “descobrirem” que homem podia chorar sim, pois é um ser humano: sujeito de sentimentos.

Em seguida, apresentei a capa, ilustrações, título do livro, com base em que fizemos uma reflexão sobre a frase de impacto contida na capa. Nesse momento perguntei: “o quê a imagem do menino grudado no muro nos faz

pensar?” Fiz questionamentos como: “no título do texto há uma pista sobre o tema da história que será contada?”; “você já leu ou já leram com você alguma obra dessa autora?”; “ela escreve que tipos de textos?”; (expliquei a eles sobre o significado da expressão “questões polêmicas” para dar prosseguimento à aula); “esse texto está em que suporte: placa? jornal?”; “que objeto seguro em minhas mãos?” (“explorei a ativação dos conhecimentos prévios das crianças); “ao abrir a primeira página, vemos água transbordando de um muro. Por que será que isso acontece?”

Para as atividades **durante a leitura**, realizei a leitura protocolada com pausas explicativas. Lemos a história, comentamos e exploramos as cenas, a fim de atribuir sentido ao texto. Procedi à leitura das páginas 3, 4 e, ao chegarmos à página 5, li: “Certo dia o pai chamou num canto e lhe falou muito sério:...” (ROSA, 2002, P.5) e desafiei os alunos, dizendo: “Vamos ver se você adivinhou a fala do pai de Nito?”. Em seguida, escrevi no quadro branco as hipóteses dos estudantes para posterior verificação (confirmação ou refutação).

Ao adotar a estratégia de leitura por previsão, isto é, ao propor que os alunos antecipassem os possíveis conteúdos contidos na capa do livro e nos capítulos das histórias, explorando as pistas paratextuais que antecedem à leitura propriamente dita, fiz perguntas como: “o que será que o pai de Nito fala para ele?; “quem já ouviu frases como essa: ‘homem que é homem não chora’”?; a frase foi dita por adultos ou por crianças?

Continuando a leitura das páginas 6 e 7, a turma discutiu o que significa a imagem de Nito ao levantar o muro que o separaria de um aguaceiro.

Já na página 8, pude trabalhar com o registro (desenhos) dos tipos de emoção dos personagens da história. Considerando a parte em que o “pai chamou a mãe num canto”, perguntei aos alunos: “o que será que o pai falou para a mãe de Nito?”. Interrompi a leitura nessa parte para continuá-la somente na aula seguinte, gerando, assim, expectativa nos pequenos ouvintes.

Na *terceira aula*, retomei oralmente o tema e a história com os alunos, e prosseguimos na leitura do texto contido nas páginas 9 e 10, no ponto em que o médico apresenta uma sugestão de resolução do problema do menino Nito. Pedi a alguns alunos para formularem algumas perguntas sobre o texto. As perguntas que apareceram foram as seguintes:

- o que o médico falou para o menino para ele se curar?

- homem pode chorar ou não?
- o menino Nito chorou e sarou?

Nas páginas 11 e 12 do livro, há duas imagens do menino Nito tentando cobrir os orifícios do muro de onde a água transborda, na página 9; na página 10, a água transborda em abundância, levando tudo o que encontra pela frente. As indagações que fiz foram:

- o que podemos dizer dessas cenas?
- que quantidade de água absurda é essa?
- o que tem a ver com a história do menino Nito?”

Após a continuação da leitura do trecho das páginas 13 e 14, pedi para as crianças explicarem o que imaginavam ter acontecido, formulando uma conclusão relativa ao tema central da narrativa. Afinal de contas: homem pode chorar ou não? E por quê?

Antes de responderem às perguntas, fiz a releitura do texto completo, sem interrupções, junto com as crianças.

O trabalho **depois da leitura** foi um momento rico, pois as crianças finalmente puderam avaliar se todos os presentes haviam interpretado a história de maneira semelhante ou se cada um teve um olhar diferente. Percebi que a tarefa trouxe percepções novas dos alunos em relação ao ato de ler.

O passo seguinte foi propor aos alunos que realizassem uma leitura pública, expondo aos colegas, a exemplo do que fiz durante as atividades acima descritas, o conteúdo de uma obra de sua escolha.

2.4 Análise dos resultados das atividades realizadas

Nesta seção, apresenta-se análise dos resultados obtidos, considerando a verificação dos comportamentos manifestados pelos alunos que participaram das atividades de leitura por mim aplicadas, com o intuito de verificar se eles adquiriram ou não estratégias de leitura que busquei ensinar na condição de modelo de leitor.

2.4.1 Construção de um instrumento diagnóstico

Para observar a apropriação dos conteúdos de leitura pelos alunos, confeccionei tabelas⁴ que mostram os comportamentos leitores de duas crianças, uma leitora não fluente e uma leitora fluente, no decorrer dos meses de setembro, outubro e novembro, período no qual apliquei as atividades descritas na seção anterior.

Os comportamentos de leitura manifestados por elas encontram-se descritos nas tabelas a seguir.

Ficha de avaliação diagnóstica conteúdo: comportamentos de leitura individual

Pauta de observação de comportamento leitor Atividade: Roda de Leitura – Ler e apresentar o livro de leitura para a turma. Nome do(a) aluno(a): A (leitora não fluente)		Setembro			Outubro			Novembro		
		Sim	Não	Só quando incentivado	Sim	Não	Só quando incentivado	Sim	Não	Só quando incentivado
Item	Comportamento leitor									
1.	Apresentou a obra falando do título?			x			x	x		
2.	Apresentou a obra falando do autor?		x				x	x		
3.	Referiu-se ao gênero (se escolheu fábulas, porque gosta de fábulas, por exemplo, ou crônica, ou conto de fadas...)?		x				x			x
4.	Relacionou a ilustração com outros do mesmo autor ou de diferentes autores?		x			x			x	
5.	Fez comentários sobre o tipo de ilustração e sua relação com o texto verbal (comentando, por exemplo, se a ilustração auxilia a compreensão apresentando informações complementares ao texto verbal, entre outros aspectos)?		x				x			x
6.	Apresentou motivações pessoais do leitor para a escolha, relacionando com sua vivência, por exemplo?		x				x	x		

⁴ A tabela de verificação feita por mim foi adaptada de outra confeccionada por Brakling, a qual encontra subsídios em diversos autores.

7.	Realizou apreciações sobre a obra relativas ao conteúdo?			x			x			x
8.	Realizou apreciações afetivas sobre a obra?		x				x			x
9.	Na leitura oral, destacou/leu um trecho de que tenha gostado muito?			x	x			x		
10.	Recomendou a leitura aos colegas, explicando por que?		x				x			x

Tabela 3 – Leitor não fluente A

Ficha de avaliação diagnóstica conteúdo: comportamentos de leitura individual

Pauta de observação de comportamento leitor Atividade: Roda de Leitura – Ler e apresentar o livro de leitura para a turma Aluno(a): C (leitor fluente)		Setembro			Outubro			Novembro		
Item	Comportamento leitor	Sim	Não	Só quando incentivado	Sim	Não	Só quando incentivado	Sim	Não	Só quando incentivado
		1.	Apresentou a obra falando do título?			x			x	
2.	Apresentou a obra falando do autor?		x				x	x		
3.	Referiu-se ao gênero (se escolheu fábulas, porque gosta de fábulas, por exemplo, ou crônica, ou conto de fadas...)?			x			x			x
4.	Relacionou a ilustração com outros do mesmo autor ou de diferentes autores?		x			x		x		
5.	Fez comentários sobre o tipo de ilustração e sua relação com o texto verbal (comentando, por exemplo, se a ilustração auxilia a compreensão apresentando informações complementares ao texto verbal, entre outros aspectos)?			x			x			x
6.	Apresentou motivações pessoais do leitor para a escolha, relacionando com sua vivência, por exemplo?		x			x				x
7.	Realizou apreciações sobre a obra relativas ao conteúdo?			x			x			x

8.	Realizou apreciações afetivas sobre a obra?			x					
9.	Na leitura oral, destacou/leu um trecho de que tenha gostado muito?			x	x			x	
10.	Recomendou a leitura aos colegas, explicando por quê?		x				x		x

Tabela 4 – Leitor não fluente C

Relativamente ao comportamento leitor, observei que tanto a criança capaz de leitura fluente como a criança de leitura não fluente apresentam alguns comportamentos leitores, adquiridos em outra instância que não a escolar, o que se verifica pelo fato de já o apresentarem no mês de setembro. Quando convidados a realizar uma leitura pública, ambos os alunos observados procederam à apresentação da capa do livro; além do mais falaram sobre a parte do livro que mais apreciaram, ainda que motivadas a fazer tal comentário. Tanto uma quanto outra apreenderam tais comportamentos quando ensinado e internalizaram-no, utilizando-os em suas práticas de leitura.

Terminada a atividade, observei os comportamentos leitores já aprendidos (e dos que estão em constituição). A própria reiteração proporcionada pela atividade possibilitou que os alunos conhecessem pouco a pouco os comportamentos leitores e deles se apropriassem. Dessa forma, houve, a cada vez, novas apropriações a serem observadas, inclusive, por parte daqueles alunos que já se haviam manifestado em sessões de leitura anteriores, o que foi verificado por meio das perguntas que fizeram ao colega expositor. Assim, pude também reformular certas observações feitas anteriormente, de modo a reformular algumas hipóteses sobre as habilidades de alguns alunos.

A atividade proposta possibilitou tanto a realização de uma avaliação diagnóstica dos comportamentos já aprendidos pelos alunos quanto serviu a uma avaliação formativa ou somativa do desempenho dos alunos no ambiente de aprendizado escolar.

Nas atividades referentes ao conteúdo: **procedimentos de leitura**, procurei verificar se os alunos, ao manipularem o objeto livro, liam da esquerda para a direita e de cima para baixo; se folheiam o livro da direita para a esquerda, de maneira sequencial e não saltada; se reliam o fragmento anterior

para verificar o que compreendido; se conseguiram adequar a modalidade de leitura ao objetivo pretendido.

No conteúdo **habilidades de leitura**, observei aspectos como desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura; antecipar conteúdos de textos a serem lidos, a partir do suporte, do gênero, do contexto de circulação, de conhecimentos prévios sobre o tema ou do título; levantar e confirmar hipóteses relativas à leitura; reconhecer e localizar informações explícitas em textos ouvidos; compreender o sentido do título dos textos lidos e articular informações explícitas e implícitas pela produção de inferência, foram observados.

Na tabela a seguir, registro, sucintamente, um diagnóstico das capacidades de leitura dos alunos que foram objeto de análise.

PAUTA DE OBSERVAÇÃO DE CAPACIDADE LEITORA		
Capacidades de leitura	Alunos(a)	
	1. A	2. C
Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.	AV	AV
Antecipar conteúdos de textos a serem lidos, em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização	AV	S
Levantar e confirmar “ou não” hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido.	S	S
Buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão.	AV	S
Construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas.	AV	AV

Tabela 5 – Pauta de observação das capacidades de leitura.

Legenda: Sim (S) Não (N) Às vezes (AV)

2.4.2 Progressão na aquisição dos comportamentos de leitura

No que se refere ao comportamento das duas crianças leitoras, no primeiro item (“Apresentou a obra falando do título”), nenhum deles o fez ao longo do mês de setembro, a não ser quando incentivados. Em outubro, a mesma situação se repete, sendo que, em novembro, os dois alunos se apropriaram desse comportamento de leitor.

Quanto à “Apresentação da obra referindo-se ao autor”, os alunos “A” e “C” não apresentaram esse comportamento em setembro; no mês de outubro, somente quando incentivados; e, em novembro, os dois alunos adotaram esse comportamento leitor.

Em relação ao *item 3*, “Referiu-se ao Gênero”?, no mês de setembro nenhum dos dois apresentava este comportamento; em outubro, somente quando incentivados; já em novembro, a aluna “A”, só quando incentivada, ao passo que o aluno “C”, reproduziu tal comportamento, ou seja, apreendeu o conteúdo comportamento de leitura.

Relativamente ao “Relacionamento da Ilustração do livro com outros do mesmo autor ou diferentes autores”, os dois alunos “A” e “C”, não estabeleceram as devidas conexões durante o mês de setembro. Por outro lado, durante o mês de outubro, a aluna “A” não estabeleceu relações, ao passo que o aluno “C” demonstrou haver estabelecido as devidas relações. Durante o mês de novembro, repetiu-se a situação anterior.

Sobre os comentários possíveis entre o tipo de ilustração e sua relação com o texto verbal, durante o mês de setembro, a aluna “A” não o fez, sendo que o aluno “C”, somente quando incentivado, fazia as devidas relações.

Quanto ao *item 6* que se refere às motivações pessoais que os levaram a escolher tal obra, no mês de setembro, o aluno “C” não fez menção e, tampouco, a aluna “A”. Já no mês de outubro, tanto o aluno “A” quanto o aluno “C”, quando incentivados, fizeram as devidas menções, sendo que no mês de novembro, os dois fizeram menções.

No *item 7* “Realizou apreciações sobre a obra relativas ao conteúdo”, nos meses de setembro e o outubro, tanto o aluno “A” quanto o aluno “C” demonstraram ter se apropriado de tal comportamento, em contraponto a aluno “A”, que, só quando incentivado, realizava apreciações.

Relativo ao *item 8*, “Realizou apreciações afetivas sobre a obra?”, no mês de setembro, outubro e novembro, tanto o aluno “A” quanto o aluno “C” realizavam tais apreciações somente quando incentivados.

No *item 9* “Na leitura oral, destacou/leu um trecho de que tenha gostado muito?”, no mês de setembro, tanto o aluno “A” quanto o aluno “C”, somente quando incentivados, faziam os devidos destaques. No mês de outubro e de novembro, tanto o aluno “A” quanto o aluno “C” leram trechos que gostaram muito.

E, finalmente, quanto ao item “Recomendou a leitura aos colegas, explicando por quê?”, nem o aluno “A” nem o aluno “C” faziam sugestão de leitura, no mês de setembro; já no mês de outubro, faziam recomendações quando incentivados. Porém, no mês de novembro, tanto o aluno “A” quanto ao aluno “C” mostraram ter adquirido tal comportamento.

Feitas essas descrições relativas aos comportamentos das duas crianças, nota-se a evolução das atitudes dos alunos, durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2014.

Considero, portanto, que tenha havido uma evolução linear, retilínea, numa direção do desenvolvimento dos comportamentos de leitura ascendente. Em diversas situações, conforme análise apresentada na seção, referente os itens 6, 7 e 8, o que se percebe foram atitudes de recuo. É possível perceber certa “paralisia”, ou seja, a assunção de certos Comportamentos de Leitura somente avançaram quando era incentivada pela professora. Talvez, essa situação tenha ocorrido menos pelo fato de os alunos não conseguirem efetivamente incorporar e assumir, os comportamentos esperados, mas, provavelmente, por preferirem ser incentivados, ou seja, esperarem deliberadamente uma motivação, pautada na crença quanto a uma centralidade do olhar da professora, tido, por eles, como impulso ou uma espécie de “gratificação”.

3 CONCLUSÃO

O aprendizado dos comportamentos de leitura não é prerrogativa da escola. Sabe-se que a relação com a linguagem é essencialmente construída pelo ser humano em sua relação com o outro, no meio social. Prova disso é que a aquisição da linguagem oral ocorre quase que “naturalmente”, sendo desnecessário ensinar a criança a falar – basta expô-la ao ambiente de falantes e estimulá-la. Portanto, é coerente considerar que a aquisição da linguagem escrita também ocorre pelo contato da criança com o meio cultural. Mesmo que se considere que a alfabetização constitui uma tarefa sistemática a ser realizada de maneira formal na escola, o processo de letramento ocorre desde que haja contato da pessoa com a linguagem escrita. Tanto é assim que uma pessoa não alfabetizada (adulto ou criança) reconhece diversos usos sociais da escrita.

Nessa perspectiva, a escola assume um papel de grande relevância para o processo de letramento, quando se observa que crianças provenientes de comunidades de baixa renda têm acesso restrito a práticas de leitura e de escrita. Assim, acaba recebendo a incumbência de ensinar certos comportamentos de leitura que seriam aprendidos no ambiente familiar.

Convém, então, distinguir entre práticas de leitura que são realizadas individual e coletivamente, ou seja, na esfera privada e na esfera pública.

A observância da direção das letras, da passagem das páginas e dos elementos de linguagem não verbal agregados a um texto são procedimentos válidos para todo tipo de leitura. Contudo, o ato de mostrar a capa do livro e assumir uma postura de exposição do conteúdo de uma obra está relacionado a uma prática de leitura pública – ler para o outro, e não para si mesmo.

Ao realizar, em minha sala de aula, as atividades, considerei os dois âmbitos da leitura, pois, afinal, a escola é o lugar onde, por excelência, a leitura constitui um fim (no caso da alfabetização) e um meio (para a aquisição de conhecimentos), havendo várias situações de interação para as quais é fundamental saber porta-se como leitor diante dos outros.

Defendo, portanto, que o professor alfabetizar deve propor atividades de

leitura significativas a seus alunos, considerando uma série de estratégias que ocorrem antes, durante e depois da leitura propriamente dita.

Considerando o desempenho dos alunos que participaram da atividade, concluo que a realização desse tipo de atividade conduzirá os alunos à progressiva apropriação de estratégias de leitura bem como à aquisição de procedimentos de leitura coletiva (ler para o outro) que serão úteis ao longo de sua vida acadêmica.

REFERÊNCIAS

BRAKLING, Kátia L. *Sobre a leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera*. Educare: São Paulo (SP), 2003.

BRAKLING, Kátia Lomba. *Sobre a leitura e a formação de leitores*. São Paulo. SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

BRAKLING, Kátia Lomba. *Sobre a leitura e a formação de leitores*. São Paulo: SEE: Fundação Vanzoline, 2004, texto parcialmente publicado no portal www.educarede.org.br.

CAFIEIRO, Delaine. *Leitura como Processo: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento).

KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda. Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2. ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda. Maria. *Leitura, texto e sentido*. In: *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 09-37.

NOVA ESCOLA, Edição Especial. Nov. 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/isabel-sole-leitura-exige-motivacao-objetivos-claros-estrategias-525401.shtml>. Acesso em: 27 abr. 2015.

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

SCIESZKA, Jon Scieszka. *A verdadeira história dos três porquinhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2015.

ROSA, Sônio. *O menino Nito: Então, homem chora ou não?* Ilustração Victor Tavares. 3. Ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2002.