

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO  
DOCENTE  
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

**THYARA ARAÚJO RODRIGUES LAVOR**

**PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS E ESTRUTURADAS PARA O ENSINO DA LEITURA  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MARANGUAPE-CE  
2024**

THYARA ARAÚJO RODRIGUES LAVOR

**PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS E ESTRUTURADAS PARA O ENSINO DA LEITURA  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à banca do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito para a obtenção do título de mestre.

**Linha de Pesquisa:** Ensino e Formação Docente

**Orientador:** Prof. Dr. José de Sousa Breves Filho

**MARANGUAPE-CE  
2024**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Instituto Federal do Ceará - IFCE  
Sistema de Bibliotecas - SIBI

Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

L414p    Lavor, Thyara Araujo Rodrigues.  
         PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS E ESTRUTURADAS PARA O ENSINO DA LEITURA NA  
         EDUCAÇÃO BÁSICA / Thyara Araujo Rodrigues Lavor. - 2024.  
         118 f. : il.

         Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação  
         Docente, Campus Maranguape, 2024.

         Orientação: Prof. Dr. José de Sousa Breves Filho.

         Coorientação: Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida .

         1. Leitura. 2. Competência Leitora. 3. Práticas de Leitura. 4. Estratégias de Leitura. I. Título.

---

THYARA ARAÚJO RODRIGUES LAVOR

**PRÁTICAS SIGNIFICATIVAS E ESTRUTURADAS PARA O ENSINO DA LEITURA  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à banca do Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. José de Sousa Breves Filho (Orientador)**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

---

**Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida (Coorientador)**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE

---

**Prof. Dr. Elcimar Simão Martins**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

---

**Profa. Dra. Maria Clara Gomes Mathias Cavalcanti (Membro externo)**

Universidade Federal do Ceará – UFC

Dedico este trabalho ao meu pequeno Elias, razão de tudo que faço, fiz e farei.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo Dom da vida, da sabedoria e por ser minha fonte de fé e amor.

Aos meus pais Gerardo e Conceição, por todas as dificuldades que passaram para me criar, educar e pelo cuidado que têm comigo até hoje. Sem vocês, eu não seria a mulher que sou. Também agradeço ao meu querido irmão Tiago pelo carinho, conselhos, cuidados e compreensão.

Ao meu amado filho Elias que chegou para transformar tudo em minha vida, exemplo de amor puro e verdadeiro. Para aquele que sempre terá um lugar muito especial em meu coração pelo cuidado, carinho e companheirismo que nunca recebi de ninguém, meu esposo Josué Lavor.

Aos estimados professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF IFCE-UNILAB, por toda atenção, ensinamentos e por, principalmente, ressignificar o saber docente e a prática pedagógica para mim. Todas as vivências e aprendizagens transformaram minha vida não apenas na esfera profissional, mas também na minha vida, permitindo que eu olhasse para dentro de mim e me reconectar com meu eu, com a minha história e com a minha ancestralidade.

Dedico com muita alegria a todos os amigos que fiz por meio desse mestrado. Ao iniciar as aulas me sentia insegura e receosa de como o ambiente acadêmico seria, e que estariam comigo nesse caminhar. E sem a maior dúvida, tive os melhores colegas de turma que se pode imaginar!

Também agradeço de coração pelo grande presente que recebi, que foi ter como Professor Orientador, o estimado José Breves Filho. Uma pessoa atenciosa e inteligente, que me mostrou que o ensino da leitura pode ser transformador na vida do aluno, que sempre me incentivou e esteve comigo durante esta caminhada. Estendo, também, meus agradecimentos aos estimados membros da banca que se dispuseram a participar da construção da conclusão deste trabalho.

A todos que fazem parte do Programa de Mestrado PPGEF, professores, funcionários que fazem parte da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, assim como todos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará IFCE - Campus Maranguape, que com todo empenho e dedicação, facilitaram a organização das aulas e de todo o curso.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989).

## RESUMO

Este trabalho buscou compreender como práticas de leitura, mediadas pelo uso de estratégias de leitura, podem apresentar-se como ações significativas para a formação de leitores eficientes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para atingir tal objetivo, foram estabelecidos como objetivos específicos a revisão da literatura sobre as concepções de leitura, a análise do que autores e pesquisadores da área destacam sobre as práticas de leitura e seu desenvolvimento no contexto escolar, a compreensão do que são as estratégias de leitura e sua relevância na formação leitora dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e por fim, a elaboração de um material de apoio, através de Guia Educacional para a implementação de práticas de leitura significativas, focadas em estratégias de leitura para a formação de leitores eficientes. O ensino da leitura é essencial na Educação Básica e deve ser priorizado em todas as disciplinas, não apenas em Língua Portuguesa. Isso se deve à importância da leitura no aprendizado de diversas áreas do conhecimento e à sua influência direta no desempenho educacional e social dos alunos, o que justifica a necessidade de inseri-los num mundo letrado. Em vista disso, a pesquisa empenhou-se em investigar como o trabalho de ensino da leitura é desenvolvido em um contexto real, a partir de uma Escola Municipal de Fortaleza – CE, com a intenção de promover uma reflexão a partir da prática dos profissionais participantes, assim como construir e compartilhar saberes por meio de uma ação colaborativa entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. O recurso metodológico utilizado na pesquisa foi a pesquisa colaborativa, através de um estudo qualitativo com caráter exploratório, que se iniciou com uma revisão da literatura, além de um diagnóstico com a finalidade de conhecer como os professores conduzem as atividades de leitura no seu cotidiano pedagógico. Em seguida, foi organizado um estudo em grupos, para apresentar conceitos e práticas de leitura que envolvem o estudo e uso de estratégias de leitura como ações efetivas para o processo de formação leitora dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Finalmente, a partir dos estudos realizados, contemplando a intenção de compartilhar novos saberes com os sujeitos pesquisados, foi organizado e compartilhado com o corpo docente, o Produto Educacional desta pesquisa, um Guia Educacional com discussões teóricas, sugestões de atividades relevantes para o ensino da leitura, assim como um suporte para elaboração de projetos de leitura na escola. Esse material poderá orientar a comunidade escolar a construir projetos próprios de leitura ou integrar às suas atividades estratégias de leitura que podem contribuir para a formação de leitores eficientes, considerando suas especificidades, condições estruturais e pedagógicas de concepção e aplicação. A produção e promoção de práticas significativas de leitura no cotidiano pedagógico, além de contribuir para o processo de letramento, podem fortalecer a leitura como uma prática prazerosa e amplamente difundida no âmbito escolar. Para a etapa de fundamentação teórica, apresentaremos os pressupostos teóricos de Solé (1998), Kleiman (2005, 2016), Breves Filho (2022). Dos resultados obtidos, percebeu-se que ainda são desenvolvidas atividades mecanizadas e demasiadamente escolarizadas no âmbito da leitura, efetivando-se a necessidade de se apresentar e difundir práticas mais significativas para o processo de ensino e aprendizagem da leitura. O uso das estratégias e a organização de sequências didáticas em projetos de leitura bem fundamentados e planejados podem ser eficazes para a formação leitora dos alunos. Por fim, constatou-se a importância do ensino da leitura, baseado em estratégias e por meio de práticas estruturadas que dialoguem com a realidade e as necessidades dos estudantes, pois, ao oportunizar um ensino relevante e significativo, a escola oferece aos seus estudantes autonomia, além de habilidades para aquisição de novos saberes. Assim, ao garantir o acesso à leitura e à compreensão dos fundamentos linguísticos, cumpre seu papel social de formação cidadã.

**Palavras-chave:** Leitura. Competência Leitora. Práticas de leitura. Estratégias de leitura.

## ABSTRACT

This work aimed to understand how reading practices, mediated by the use of reading strategies, can serve as significant actions for the formation of efficient readers in the early years of Elementary School. To achieve this goal, the specific objectives were to review the literature on reading concepts, analyze what authors and researchers highlight about reading practices and their development in the school context, understand what reading strategies are and their relevance in the formation of readers in the early years of Elementary School, and finally, to develop a support material through an Educational Guide for the implementation of significant reading practices, focused on reading strategies for the formation of efficient readers. Reading instruction is essential in Basic Education and should be prioritized in all subjects, not just Portuguese Language. This is due to the importance of reading in learning various areas of knowledge and its direct influence on students' educational and social performance, which justifies the need to immerse them in a literate world. In view of this, the research aimed to investigate how reading instruction is developed in a real context, specifically at a Municipal School in Fortaleza – CE, with the intention of promoting reflection based on the practice of participating professionals, as well as building and sharing knowledge through a collaborative action between the researcher and research subjects. The methodological resource used in the research was collaborative research, through a qualitative study with an exploratory nature, which began with a literature review, as well as a diagnosis to understand how teachers conduct reading activities in their daily pedagogical practice. Subsequently, a group study was organized to present concepts and reading practices that involve the study and use of reading strategies as effective actions for the reading formation process of students in the early years of Elementary School. Finally, based on the studies conducted, with the intention of sharing new knowledge with the research subjects, the Educational Product of this research, an Educational Guide with theoretical discussions, suggestions for relevant reading teaching activities, as well as support for the development of reading projects in the school, was organized and shared with the teaching staff. This material can guide the school community to build their own reading projects or integrate reading strategies into their activities that can contribute to the formation of efficient readers, considering their specificities, structural and pedagogical conditions of conception and application. The production and promotion of significant reading practices in daily pedagogical practice, in addition to contributing to the literacy process, can strengthen reading as a pleasurable practice widely disseminated in the school environment. For the theoretical foundation stage, we will present the theoretical assumptions of Solé (1998), Kleiman (2005, 2016), Breves Filho (2022). From the results obtained, it was noted that mechanized and overly scholastic activities are still being developed in the realm of reading, highlighting the need to present and disseminate more meaningful practices for the teaching and learning process of reading. The use of strategies and the organization of didactic sequences in well-founded and planned reading projects can be effective for the reading formation of students. Finally, the importance of reading instruction, based on strategies and through structured practices that dialogue with the reality and needs of students, was confirmed, as by providing relevant and meaningful teaching, the school offers its students autonomy, as well as skills for acquiring new knowledge. Thus, by ensuring access to reading and understanding of linguistic fundamentals, it fulfills its social role of citizen formation.

**Keywords:** Reading. Reading Competence. Reading Practices. Reading Strategies.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                  |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1: Classificação do nível de leitura dos alunos com a realização do Teste de Leitura..... | 74 |
| Figura 2: Tirinha Mafalda.....                                                                   | 90 |

## **LISTA DE SIGLAS**

|        |                                                                       |
|--------|-----------------------------------------------------------------------|
| BNCC   | Base Nacional Comum Curricular                                        |
| CEP    | Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos                         |
| DCRC   | Documento Curricular Referencial do Ceará                             |
| IFCE   | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará          |
| PPGEF  | Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente      |
| SPAECE | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará           |
| UNILAB | Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira |

## SUMÁRIO

|          |                                                                                               |            |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                        | <b>13</b>  |
| <b>2</b> | <b>METODOLOGIA: CONTORNOS DA INVESTIGAÇÃO.....</b>                                            | <b>23</b>  |
|          | 2.1 NATUREZA DA PESQUISA.....                                                                 | 23         |
|          | 2.2 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO.....                                                             | 28         |
|          | 2.3 CAMPO INVESTIGADO E SEUS SUJEITOS.....                                                    | 30         |
| <b>3</b> | <b>TRAÇANDO CONCEPÇÕES DE LEITURA.....</b>                                                    | <b>31</b>  |
| <b>4</b> | <b>PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>                                           | <b>38</b>  |
| <b>5</b> | <b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA: EM BUSCA DE PRÁTICAS DE LEITURA SIGNIFICATIVAS.....</b>            | <b>52</b>  |
|          | 5.1 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA, POR ISABEL SOLÉ.....                                           | 56         |
|          | 5.1.1 Antes da leitura.....                                                                   | 56         |
|          | 5.1.2 Durante a leitura.....                                                                  | 59         |
|          | 5.1.3 Depois da leitura.....                                                                  | 61         |
|          | 5.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE OUTROS AUTORES PARA O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....          | 64         |
| <b>6</b> | <b>A LEITURA NO CHÃO DA ESCOLA: UMA PESQUISA COLABORATIVA.....</b>                            | <b>67</b>  |
|          | 6.1 PESQUISA COLABORATIVA: PLANEJAMENTO X REALIDADE.....                                      | 67         |
|          | 6.2 DIAGNÓSTICO .....                                                                         | 72         |
|          | 6.3 AÇÃO COLABORATIVA: UMA ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO .....                                      | 89         |
|          | 6.3.1 Socialização de vivências.....                                                          | 96         |
| <b>7</b> | <b>RESULTADOS: UM GUIA DE ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE LEITURA COMO PRODUTO EDUCACIONAL.....</b> | <b>98</b>  |
|          | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                              | <b>103</b> |
|          | <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                       | <b>116</b> |
|          | <b>ANEXOS.....</b>                                                                            | <b>119</b> |

## 1. INTRODUÇÃO

A leitura transcende as fronteiras das disciplinas curriculares, constituindo-se como uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento, aprimoramento das habilidades linguísticas e participação ativa nas relações sociais. O presente estudo tem como temática principal pesquisar sobre o ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em busca de investigar como o desenvolvimento de práticas sistemáticas e diversificadas, que contemplem o desenvolvimento de estratégias de leitura, podem contribuir para a formação de leitores eficientes no processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica.

Vale destacar que a pertinência de aprofundar no estudo da temática pesquisada fica evidente, quando reconhecemos que o aprendizado significativo da leitura, ainda, mostra-se como um grande desafio para a Educação. A leitura não se caracteriza, apenas, como uma atividade escolar comum, uma vez que ela está presente nas relações sociais do sujeito inserido numa sociedade letrada, rodeada de informações a serem processadas e interpretadas, desde as situações mais simples, como embarcar em um ônibus para deslocar-se de um lugar para o outro ou escrever um bilhete.

Em vista disso, a expectativa é de que a escola desenvolva a leitura e a escrita tanto nos aspectos da aprendizagem, no campo das linguagens, como nas práticas sociais, na comunicação e no acesso à informação. Ao estar presente em todos os componentes curriculares, é fundamental que todos os professores desenvolvam atividades de leitura e escrita em sua prática docente, não sendo uma tarefa exclusiva dos professores de Língua Portuguesa.

Revisitando a minha trajetória e rememorando meus passos, nessa breve porém intensa caminhada na Educação, associo uma aproximação mais direta com a temática do ensino da leitura ao meu último Curso de Pós-graduação, no qual obtive uma formação em Conceitos de Alfabetização e Multiletramentos, pela Universidade Estadual do Ceará em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, no formato semipresencial. Tendo como base esse aprendizado do curso, estabeleci um vínculo mais forte com as práticas de leitura, relacionadas ao uso de estratégias para ampliar e construir a compreensão, levando em consideração o que se lê.

Além da valiosa aprendizagem sobre o ensino da leitura, adquirida não somente nos estudos das fontes teóricas – muito bem apresentados pelos estimados professores do curso –, mas também nas trocas de experiências e saberes docentes que aquele grupo de jovens professores compartilhava a cada encontro mensal. Essa vivência foi muito significativa, pois me deu a possibilidade de refletir, com mais clareza, a minha própria história como professora

da Educação Básica dos anos iniciais que, como se sabe, tem forte papel de alfabetizar e despertar o interesse pela leitura nas crianças.

Pensando naquela jovem que acabara de concluir o Curso de Pedagogia, cheia de expectativas e com muita vontade de ensinar e aprender mais com seus estudantes, ter ficado bastante apreensiva em assumir uma turma de 2º ano dos anos iniciais, com a grande responsabilidade de ser a professora alfabetizadora, aquela que vai ensinar todas as crianças a ler e escrever corretamente. Ainda, consigo me lembrar da sensação de não ter a menor ideia do que fazer, mesmo tendo concluído, com êxito, a graduação e ter conseguido ser aprovada em um concurso público para professor municipal.

Minha primeira experiência profissional, como professora de turmas em processo de alfabetização, foi logo após a minha conclusão de curso na UECE. Fazia por volta de um ano que havia conquistado meu tão sonhado título de pedagoga, que ingressei na carreira de professora da Educação Básica Pública do Município de Maracanaú-CE, cidade que me acolheu e me ensinou a ser a professora que hoje sou. Minha primeira lotação já foi direto como regente de turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, nas Disciplinas de Linguagens e Ciências Humanas.

Senti uma grande insegurança com esse título conquistado, porque reconheço a grande responsabilidade que é garantir um processo de aquisição leitora e de escrita efetivos para nossos(as) alunos(as). Esse aprendizado repercute não só por todo o caminho educacional que virão a trilhar, como também na sua carreira profissional e no convívio em uma sociedade letrada e globalizada.

Convém destacar que o primeiro grande questionamento que me veio foi: o que eu posso fazer para que as crianças possam aprender a ler e escrever? Além da consciência que minhas intervenções precisavam ser eficazes e significativas para as turmas, ainda me sentia pressionada pelas cobranças inerentes ao Sistema e às Avaliações Externas que estão, cada vez mais, presentes nas escolas públicas, em especial na etapa de alfabetização dos anos iniciais. Como garantir esse aprendizado e o sucesso dos meus alunos nos processos avaliativos?

Lembro que procurei estabelecer parcerias tanto com minhas colegas professoras, como com a gestão pedagógica. E, à medida que o trabalho ia sendo desenvolvido, os avanços iam acontecendo, de uma maneira quase que natural. É muito interessante pensar como as crianças têm uma afinidade tão direta com os processos de aprendizagem. Claro que não podemos generalizar e achar que tudo seguirá um fluxo positivo, esse trabalho é cheio de entraves e exige

demaís do professor, para ser verdadeiramente eficaz.

Mas, mesmo passando por essa fase com mais resultados positivos que negativos, ainda me vinham em mente os questionamentos sobre como alfabetizar plenamente um sujeito. Uma das formas de tentar amenizar tais angústias foi cursar essa Pós-graduação. Ela abriu muitas portas e me fez refletir sobre o meu trabalho pedagógico tanto como professora, como coordenadora, cargo que exercia na época.

Como trabalho de conclusão de curso, resolvi pesquisar sobre as práticas significativas de leitura que aconteciam na escola e sobre quais estratégias de leitura eram mais eficientes para um trabalho efetivo nas escolas, mais especificamente na escola em que atuava. Pude me aprofundar tanto nos aspectos conceituais, pois fiz um estudo bibliográfico da temática, como me aproximar das ações que a escola e meus colegas professores desenvolviam no ensino de linguagem nos anos iniciais. Percebi o quanto o ensino da leitura é de relevância para o desenvolvimento pedagógico de toda a escola, sua difusão é essencial, para que os alunos assimilem novos conhecimentos, dialoguem com todas os componentes curriculares e atuem com autonomia na sociedade letrada na qual estão inseridos.

Agora, de volta à sala de aula, como professora de turmas de 4º ano dos anos iniciais, me deparei, ainda, com o mesmo questionamento: como fazer meus alunos lerem e escreverem plenamente? Além do mais, vale ressaltar que as crianças que estão em nossas salas de aula atualmente, tiveram boa parte de seu ciclo de alfabetização com aulas remotas, devido à Pandemia da Covid-19. Nessas condições, perderam a oportunidade de vivenciar momentos riquíssimos de aprendizagem, num contexto presencial, de relação com seus colegas e com atividades mais estruturadas. Afinal, acredito que muitos de nós, professores, não estávamos preparados para alfabetizar de maneira remota. Então, o processo que já é difícil virou um grande desafio.

Hoje, com uma bagagem profissional e acadêmica um pouco maior, acrescentando, ainda, o interesse em saber não só como fazer meus alunos lerem e escreverem, mas também como despertar neles o gosto pela leitura. Entretanto, esse questionamento deve passar pela cabeça de todos aqueles profissionais que querem garantir um processo educacional efetivo para seus alunos, mesmo para aqueles que possuem uma realidade na qual todos seus alunos conseguem ler e escrever bem. Enfim, evidenciar a compreensão plena daquilo que se lê, despertando o interesse pela leitura em nossas crianças e jovens, que estão mergulhados em uma rotina imediatista e mecanizada de exposição das redes, o que pode ser um grande obstáculo para o professor.

Pensando sobre esse e vários outros contextos em que a leitura se faz presente como peça fundamental para a Educação e vida em sociedade, apesar de acreditar que o tema da leitura já é bastante discutido no meio acadêmico, seu valor para o processo educacional é muito relevante e deve ser sempre revisto, considerando novos e já existentes desafios. Além disso, novos pontos de vista sobre essa temática devem ser sempre estimulados, com a finalidade de somar e enriquecer as práticas pedagógicas dos professores que a busquem.

Para entendermos como acontece o ensino da leitura, sua importância no processo de ensino e aprendizagem, além de reconhecer ações significativas de desenvolvimento da leitura nos espaços escolares, é importante realizarmos pesquisas aprofundadas sobre a temática, com a finalidade de dialogar com teóricos que discutem em suas obras os aspectos relacionados à leitura e seu desenvolvimento no trabalho pedagógico dos professores.

Inicialmente, faz-se necessário refletir sobre o que é leitura, que concepções sobre a temática fazem parte dos escritos teóricos e que podem nos ajudar a compreender esse fenômeno e sua relevância nas práticas educacionais. Para Kleiman (2016), o ato de ler está relacionado a uma interação direta entre o autor, o texto lido e o leitor, sendo o último, um sujeito ativo no processo de leitura, que compreende o texto na relação que se estabelece entre o que está escrito, a ideia do autor, em conjunto com os conhecimentos que possui em suas vivências e aprendizados, pertencentes a sua bagagem social e cultural.

Nessa concepção, é importante que os professores fortaleçam, em suas práticas, atividades que possibilitem aos alunos conduzirem o processo de leitura de maneira interativa, com as ideias apresentadas no texto por parte do autor, utilizando de seus conhecimentos prévios para construir o sentido do que foi lido, sendo capaz de processar e examinar as informações acessadas com a leitura. Daí, a importância de se organizar ações mais efetivas, com envolvimento de práticas de leitura não só que contribuam para uma leitura efetiva, mas que permitam aos alunos utilizem-nas nos mais variados contextos.

Para o fortalecimento dessas práticas de leitura, os professores podem apresentar aos estudantes habilidades linguísticas, operações regulares para abordar o texto que possam facilitar a compreensão dos textos lidos não apenas nas atividades de Língua Portuguesa, como também em todas as atividades que envolvam a leitura no contexto escolar.

Sobre essas habilidades, Kleiman (2016) apresenta as estratégias de leitura, que são ações realizadas pelo leitor, para auxiliá-lo no processo de construção do sentido do que se lê. Tais ações podem ser elaboradas de maneira consciente pelo leitor (Estratégias Metacognitivas), por

exemplo: o ato de voltar à leitura, ler novamente parágrafos específicos ou fazer anotações ou resumo do texto lido. Assim como as ações “automáticas” no processo de compreensão leitora, realizadas de forma inconsciente (Estratégias Cognitivas), por exemplo: a decodificação das sílabas para a formação das palavras durante a leitura.

Solé (1998, p. 71), também, fala a respeito do ensino de estratégias para o avanço da compreensão leitora. Para a autora, “todos os leitores experientes utilizam as estratégias de forma consciente”. Ao ler, o leitor processa as informações obtidas de modo inconsciente, despertando sua atenção somente ao deparar-se com alguma dificuldade que venha a atrapalhar a sua compreensão. Isso leva o leitor a realizar ações que facilitem novamente o processo, fazendo, desse modo, suas estratégias próprias de leitura, de forma consciente na construção do sentido do texto.

Assim, reafirmamos a importância de a escola organizar ações que estimulem o uso de habilidades para facilitar o processo de leitura. Numa perspectiva de promover as práticas de leitura nos mais variados contextos, de forma dialogada entre os componentes curriculares, que sejam articuladas na sala de aula, por todos os atores envolvidos no processo, numa visão integrada, significativa e de formação efetiva da competência leitora de seus alunos.

Em vista disso, buscamos, então, promover um estudo de práticas de leitura mais significativas, direcionadas e pautadas pelas estratégias de leitura, com professores que atuam nos anos iniciais de uma Escola Municipal de Fortaleza. A ideia é discutir como o ensino da leitura pode ser mais efetivo, num momento formativo de reflexão de suas práticas e saberes docentes da temática.

Esse momento aconteceu em duas etapas: a primeira tratou de conhecer quais as concepções de leitura que os professores possuem e como conduzem as atividades de leitura no seu cotidiano pedagógico. Em seguida, foram convidados a participar de um estudo em grupos, que teve como principal objetivo, realizar uma análise dos conceitos e práticas de leitura que contribuem diretamente para o processo de formação leitora dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No fim, foi compartilhado com o corpo docente, um guia educacional para elaboração de projetos de leitura, organizado a partir dos estudos realizados por meio desta pesquisa, com o objetivo de compartilhar novos saberes com os sujeitos pesquisados.

Vale enfatizar que o intuito é possibilitar que a escola se torne um ambiente de promoção de práticas de leitura que, de fato, possibilitem uma formação leitora eficaz, mas, sobretudo, que estimulem o prazer pela leitura, em detrimento do hábito de ler, que tanto é difundido nas

atividades que envolvem ler e compreender. Além disso, mostrar aos alunos que a leitura pode ser uma atividade que ultrapassa os muros da escola, pode não só ser uma ação que se desenvolve na escola, mas proporciona conhecimentos, entretenimento e diversão. Cabendo a escola favorecer a aproximação entre os estudantes e o mundo da leitura, promovendo o aprendizado de estratégias, como ferramentas de auxílio, para superação de dificuldades nos textos lidos e uma melhor construção de sua compreensão.

Convém destacar que o campo de pesquisa, escolhido para este estudo, foi uma Escola da Rede Pública de Ensino (com o nome fictício: Caminho do Sol), da periferia de Fortaleza, que atende crianças do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa de desenvolvimento da leitura que exige uma maior efetividade nas práticas propostas, para servir de bom alicerce na formação de leitores ativos, processo que é contínuo, tendo em vista que a leitura faz parte da vida em sociedade.

Essa instituição foi escolhida por ser o local de trabalho desta pesquisadora, o que vai além de conveniências de proximidade com o campo, mas se justifica pelo sentimento de proporcionar uma visão ampla do que deve ser o trabalho em favor da leitura no ambiente escolar, quando se busca uma competência leitora efetiva. E, principalmente, a oportunidade de fazer parte dessa mudança, ao conduzir o estudo com os sujeitos da escola e sendo parte da promoção desses saberes em sala de aula, de uma maneira que não só os meus alunos sejam contemplados, mas também toda a escola. Sem falar na oportunidade de levar esses saberes para outros espaços educacionais pela troca de experiência entre os docentes participantes.

Ao pensar nos desafios que acompanham o processo de consolidação da leitura nos anos iniciais, é indispensável que a escola esteja disposta e busque o desenvolvimento de novas metodologias e práticas significativas, amplamente compartilhadas e incentivadas no âmbito pedagógico. Atendo-se à questão da competência leitora nesta etapa da Educação Básica, este estudo buscou responder a seguinte problemática: que atividades significativas de promoção da leitura podem contribuir para a formação de leitores ativos nos anos iniciais?

Levando em consideração esse questionamento, buscou-se estudar como o desenvolvimento de estratégias de leitura dentro de suas práticas pedagógicas pode promover o pleno desenvolvimento da competência leitora. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é o de compreender as práticas de leitura mediadas pelo uso de estratégias de leitura, como atividades significativas para a formação de leitores ativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao visar alcançar tal objetivo, foi necessário fazer algumas reflexões sobre o objeto de

estudo. Inicialmente, questionamos: o que é leitura? E qual é a sua relevância no trabalho pedagógico do contexto escolar? Para inteirar-se de como a leitura acontece no espaço escolar, fizemos o seguinte questionamento: como a leitura é desenvolvida no âmbito escolar? Com a intenção de apresentar o ensino de estratégias para uma formação leitora efetiva, formulamos a questão: o que são estratégias de leitura? E como podem contribuir para uma efetiva formação de leitores ativos na Educação Básica?

Para buscar as respostas a tais indagações, traçamos os objetivos específicos deste estudo como: revisar o que diz a literatura sobre as concepções de leitura; analisar o que autores, pesquisadores da área, destacam das práticas de leitura e seu desenvolvimento no contexto escolar; compreender o que são as estratégias de leitura e sua relevância na formação leitora dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e por fim, elaborar um material de apoio, através de Guia Educacional para a implementação de práticas de leitura significativas, focadas em estratégias de leitura para a formação de leitores eficientes.

É importante evidenciar aqui que o aspecto significativo das práticas de leitura propostas, são voltadas para uma mudança de perspectivas no que diz respeito ao ensino da leitura. a ideia aqui é propor atividades que rompem com as práticas pedagógicas que comumente são constatadas no cotidiano escolar, em especial nas aulas de Português. Pretendemos entender como a integração de estratégias de leitura, integradas as atividades de leitura e compreensão podem contribuir positivamente para a formação leitora dos alunos, deixando o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo e eficaz.

Em busca de alcançar tais objetivos, foi necessário nos inserirmos em um contexto escolar que promove práticas de leitura com turmas dos anos iniciais, para que pudéssemos conhecer as concepções de leitura de seus docentes e, principalmente, como promovem o aprendizado da leitura em sua prática pedagógica. Além disso, observar se tais práticas, contemplam estratégias que promovem uma formação leitora mais efetiva.

Com o propósito de compreender as estratégias de leitura como uma ação significativa na aquisição leitora, esta pesquisa pretendeu promover um estudo com os docentes do campo investigado, para que as estratégias façam parte de forma mais expressiva no planejamento e execução das atividades pedagógicas de leitura.

Nesse contexto, a pesquisa apresentou uma abordagem participativa, que envolveu pesquisador e pesquisadores em uma colaboração direta para além de uma compreensão mais ampla do fenômeno em seu contexto real, a possibilidade de um trabalho pedagógico de ensino

da leitura mais inclusivo, significativo e transformador para professores, consequentemente, alunos que são sujeitos do campo investigado.

No cenário apresentado, consideramos que o método que melhor se adequaria para estudo e respostas aos questionamentos e objetivos dessa investigação seria a **pesquisa colaborativa**, método que estabelece uma relação direta entre pesquisador, sujeitos da pesquisa e o âmbito pesquisado, permitindo sua colaboração coletiva para que a pesquisa tenha um resultado que vai além de sua publicação, mas que pode ser capaz de transformar a realidade pesquisada.

Para melhor entendermos esse modelo investigativo, podemos partir da concepção de Ibiapina (2016, p. 34) sobre a **pesquisa colaborativa**. A autora a descreve como um tipo de pesquisa em que “os dados são gerados cooperativamente e a construção de conhecimentos é realizada a partir da participação ativa dos integrantes em prol de transformações na realidade.” E, ainda, complementa que a pesquisa colaborativa se mostra como um método eficaz em pesquisas em contextos educacionais, pois se manifesta como uma

modalidade de trabalho crítico caracterizado por tentar compreender, interpretar e solucionar os problemas enfrentados pelos professores, proporcionando informações que permitem a transformação da cultura docente, pois as investigações construídas com base nesta perspectiva aliam a produção de conhecimentos à autorreflexão, criando condições para o desenvolvimento profissional dos agentes sociais (IBIAPINA, p. 34-35).

O que nos leva a compreender que esse método investigativo demanda uma ativa participação dos envolvidos por meio de ações conjuntas, podendo ter como principal resultado uma transformação que compreende seus sujeitos e o próprio campo de pesquisa, o que nos permite não apenas utilizar o âmbito pesquisado para coletar informações e analisar dados, mas também ir além e contribuir para uma mudança na sua realidade.

Dessa forma, por meio da pesquisa colaborativa, foi possível investigar como atividades pedagógicas bem estruturadas de práticas de leitura podem contribuir para o trabalho pedagógico dos professores envolvidos, para que possam atuar diretamente na formação qualitativa da competência leitora dos seus estudantes. Assim, não só possam ler, mas também compreender e estabelecer uma relação com o seu contexto social para a formação do conhecimento deles.

A pesquisa ainda possui um caráter qualitativo, já que se concentra na compreensão profunda e contextualizada das práticas pedagógicas de leitura que os professores desenvolvem em um contexto escolar real. Em vez de quantificar dados ou buscar generalizações estatísticas, a abordagem qualitativa permite explorar as percepções dos professores sobre o ensino da

leitura. Além disso, a pesquisa qualitativa valoriza o contexto social e cultural em que as práticas educacionais ocorrem, reconhecendo a influência desses contextos na formação do trabalho dos professores com a leitura. Assim, ao adotar um método qualitativo, a pesquisa busca uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos educacionais estudados, utilizando-se da experiência e das perspectivas dos sujeitos envolvidos para enriquecer seu entendimento sobre o tema investigado.

A pesquisa é classificada como exploratória, por exigir uma maior proximidade com o problema investigado, já que adentra um contexto real de ensino e aprendizagem da leitura. Ao explorar o problema de forma a torná-lo evidente, a pesquisa exploratória facilita a elaboração de hipóteses a partir de dados qualitativos, além de permitir o desenvolvimento de ideias, identificação de padrões e criação de novos conceitos que podem guiar futuras investigações e intervenções relacionadas ao fenômeno estudado.

Inicialmente, foi realizada uma sondagem com um questionário, previamente elaborado, de perguntas abertas e tendo a finalidade de conhecer o que os professores, em especial das turmas de 3º a 5º ano da instituição: o que entendem por leitura? E como a desenvolvem no cotidiano pedagógico? Em seguida, os professores foram convidados a participar de um estudo sobre as estratégias de leitura e como podem utilizá-las na formação leitora de seus alunos.

Como produto educacional, foi elaborado um guia estruturado de ações concretas para estudo sobre a leitura e as estratégias de leitura, assim como sugestão de atividades, de criação e elaboração de projetos de leitura nas escolas, abordando as teorias e conceitos estudados no levantamento bibliográfico, assim como os dados e experiências coletados na pesquisa de campo. Essa elaboração do produto educacional é de extrema relevância não apenas para a conclusão do mestrado profissional em Educação, mas também para possibilitar a aplicação prática do conhecimento teórico adquirido durante o curso.

Esses produtos promovem discussões relevantes na área da Educação, oferecendo aos professores soluções inovadoras e significativas para os desafios reais da sala de aula, por meio da integração de preceitos teóricos, experiências e saberes advindos da prática.

Ainda podem contribuir para uma melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, ao oferecer recursos e propostas metodológicas diferenciadas que podem ser diretamente implementadas em salas de aula ou em ambientes educativos. O desenvolvimento desses produtos fortalece a capacidade de pesquisa e desenvolvimento dos mestrandos, ao mesmo tempo em que proporciona um impacto positivo e tangível na qualidade da Educação.

Aqui, ao propor que o professor apresente o seu fazer pedagógico, além do fornecimento de dados para a pesquisa, é possível que o professor seja capaz de realizar uma reflexão de sua prática. Ao participar de estudos sobre a área, pode ressignificar seu trabalho pedagógico, em especial em relação à leitura, enriquecendo sua bagagem de saberes docentes e fortalecendo sua prática, aliada à teoria.

Além disso, ao oferecer um material que fomenta práticas de leitura mais significativas, o professor tem mais apoio para o seu planejamento e desenvolvimento de atividades de leitura que, de fato, além de contribuir para a formação leitora efetiva, pode incentivar a leitura como uma atividade que, sobretudo, pode ser prazerosa e oportunizar novos aprendizados.

Desse modo, percebemos a relevância do Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa, pois, de acordo com Moreira (2004), um Curso de Mestrado Profissional precisa ter como proposta final contribuir para a melhoria do Ensino na área a qual pertence. O autor assevera que, ao fim do curso, é necessária a

elaboração de um trabalho final de pesquisa profissional, aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando à melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais (MOREIRA, 2004, p. 134).

Portanto, em busca de elaborar não apenas o Produto Educacional, como também uma pesquisa que possa contribuir para o trabalho pedagógico daqueles que tiverem acesso a ela, é importante trazer para a discussão pesquisadores que estudam a temática investigada aqui. Assim, para fundamentar teoricamente este estudo, buscamos conhecer as contribuições de autores, como: Leffa (1996), Solé (1998), Kleiman (2005, 2016), Koch (2008), Breves Filho (2022) que discutem as práticas de leitura no contexto escolar. A leitura de documentos normativos, como a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), assim como o documento que norteia o Currículo no Estado do Ceará – Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (CEARÁ, 2019), no que diz respeito às ideias de concepção de leitura e de seu desenvolvimento para o Ensino Fundamental, nos anos iniciais.

Já para fundamentar a escolha dos procedimentos e instrumentos metodológicos dessa pesquisa, nos debruçamos sobre os preceitos de Deslandes (1994), Godoy (1995), Ghedin e Franco (2011), Gil (2002), Ibiapina (2016), Magalhães e Santos (2016), Desgagné (2007), Pimenta (2005) e Ninin (2006).

No que diz respeito à organização do texto, após a exposição dos conceitos teórico-metodológicos da pesquisa, o trabalho apresenta a seguinte divisão: nas seções iniciais, a

fundamentação teórica da pesquisa, por meio de uma discussão sobre as concepções de leitura na bibliografia estudada. É de fundamental importância para uma análise de expressões da leitura e escrita no cotidiano do trabalho pedagógico, seguida da reflexão sobre como a leitura é desenvolvida no espaço escolar, na concepção de alguns autores da área. Logo após, são discutidos os preceitos teóricos referentes às estratégias e práticas de leitura que contribuem e fazem parte do processo de compreensão leitora, no âmbito escolar.

Em seguida, são apresentados os dados coletados na pesquisa, tendo como base para a sua análise e discussão, os conceitos estudados nas teorias que fundamentaram este trabalho. Finalmente, foi apresentado o produto educacional que é composto por um material formativo para as práticas de leitura significativas, composto por estudo em colaboração com os professores dos anos iniciais participantes, e na organização e compartilhamento de um guia com ações significativas, que orientam e incentivam a elaboração de sequências didáticas e projetos de leitura, fundamentados nos dados da pesquisa.

## **2. METODOLOGIA: CONTORNOS DA INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo, apresentaremos os aspectos metodológicos que integram a pesquisa, de maneira que nos permita entender todo o percurso que será traçado para a sua concretização. Inicialmente, trataremos de apresentar uma análise da natureza da pesquisa, apresentando recursos metodológicos que conduziram a pesquisa, determinado sua metodologia, procedimentos que devem ser tomados em seu desenvolvimento. Por conseguinte, apresentaremos os caminhos que a pesquisa tomará, assim como as informações gerais a respeito do campo de pesquisa e dos sujeitos que a integrarão, além do modo de estudo dos dados coletados.

### **2.1 NATUREZA DA PESQUISA**

Em primeiro lugar, é imprescindível que, inicialmente, seja delimitado o tipo de pesquisa que será utilizada neste estudo. Ao considerarmos que o foco desta pesquisa é o de apresentar atividades significativas de leitura por meio do ensino de estratégias para professores dos anos iniciais, com a finalidade de promover uma mudança nas práticas de leituras já desenvolvidas, fica evidente o compromisso de conhecer os sujeitos, o campo pesquisado e fazer uso de suas vivências e conhecimentos como dados a serem coletados nesta investigação.

Assim, é fácil compreendermos que essas informações obtidas na pesquisa, aqui proposta, têm um caráter extremamente subjetivo, uma vez que não somos capazes de quantificar as

concepções que os professores detêm sobre a leitura, nem mesmo contabilizar como são capazes de desenvolvê-la em seu trabalho pedagógico no dia a dia. Além do mais, a maneira mais favorável e efetiva de conhecer mais sobre a leitura e seu desenvolvimento, é pesquisar a fundo os sujeitos inseridos e sua promoção no ambiente que tem como uma de suas responsabilidades oportunizar seu aprendizado, como a escola.

Portanto, delimitamos como método a ser utilizado na realização dessa pesquisa, o caráter qualitativo de pesquisa, por melhor se alinhar com os objetivos que pretendem ser alcançados com esse estudo. Essa escolha se justifica, quando buscamos as contribuições de autores, como explica Deslandes (1994), que apresentam as características de um estudo qualitativo. De acordo com a autora,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (DESLANDES, 1994, p. 21).

O que nos leva a considerar que, uma vez inseridos no contexto escolar, as complexidades e a ampla diversidade, que a integram, devem ser considerados para a realização desse estudo, confirmando a subjetividade que o constitui. Podemos reiterar essas ponderações, ao considerarmos o que Godoy (1995) apresenta como características básicas dos estudos que são denominados “qualitativos”. Segundo a autora,

[...] um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p. 21).

Nesse sentido, podemos inferir que a pesquisa qualitativa pode oferecer uma compreensão de fenômenos inseridos em contextos sociais, considerando não só suas expressões, mas, principalmente, as contribuições dos sujeitos, que estão inseridos nessa realidade, trazem para o seu entendimento.

Autores como Ghedin e Franco (2011) destacam as contribuições, que o professor e o seu cotidiano pedagógico, podem oferecer para as pesquisas do campo qualitativo no âmbito educacional. A visão do professor, como sujeito ativo nas pesquisas, veio gradativamente assumindo papel de destaque:

O professor vai passando gradativamente, na evolução das pesquisas, de objeto a sujeito, pois a pesquisa qualitativa centrará seu foco na descoberta desse sujeito, em sua compreensão; vai buscar sua colaboração, fazer-se parceira dele, preocupar-se com sua formação, com suas histórias. E, além do professor como sujeito, surgem também os

alunos, os pais, a comunidade e reafirma-se a questão essencial do sujeito (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 61).

Dessa forma, fica possível perceber que o professor assume uma postura de sujeito da pesquisa, contribuindo com suas vivências e conhecimento do processo educacional, no qual está inserido de maneira colaborativa e participativa, oferecendo uma compreensão vasta e aprofundada dos objetos de estudo que fazem parte do campo educacional investigado.

Outro ponto de destaque passa a ser o próprio cotidiano pedagógico. Ainda para Ghedin e Franco (2011, p. 62), esse “passa a ser percebido como o espaço significativo, cultural, em que os seres humanos constroem sua existência e se fazem transformadores das circunstâncias”, o que pode ampliar a visão do pesquisador para as questões a serem consideradas na pesquisa.

Logo, ao estabelecermos a proposta de conhecer as concepções de leitura dos professores participantes e a coleta de informações sobre a atividade docente deles em relação ao desenvolvimento das práticas de leitura na sala de aula, confirmamos que a pesquisa se utilizará de um ambiente de convivência social e de expressões culturais. E, também, do conhecimento e atitudes de seus sujeitos, perante a temática investigada.

No que se refere à classificação da pesquisa, de acordo com o objetivo geral estabelecido, podemos determinar o seu caráter como *explorativo*. A escolha se justifica, quando reconhecemos que as pesquisas exploratórias promovem uma maior proximidade com o problema pesquisado, assim como: “envolve um levantamento bibliográfico, entrevistas com sujeitos que vivenciaram experiências com o problema de pesquisa, além de permitir uma análise de exemplos que favoreçam sua compreensão” (GIL, 2002, p. 41).

Uma pesquisa com caráter explorativo nos permite uma maior familiaridade com o problema em estudo, com a finalidade de torná-lo mais evidente, além da possibilidade de elaborar hipóteses a partir das ideias captadas através dos métodos qualitativos empregados para sua realização. Tais dados obtidos permitem ao pesquisador desenvolver ideias, identificar padrões e gerar novos conceitos que podem orientar novas perspectivas de pesquisas e ações voltadas para o fenômeno pesquisado.

Ao classificarmos este estudo em qualitativo e exploratório, convém determinarmos que método de pesquisa será utilizado para realização deste estudo. Ao analisar os objetivos da pesquisa, o caminho que se configura mais adequado é a *pesquisa colaborativa*. Essa escolha se justifica quando refletimos a partir da participação direta dos professores na pesquisa, não apenas com o intuito de elaborar dados e informações, mas na intenção de reflexão a partir de sua prática, em prol de uma transformação na realidade pesquisada.

De acordo com Ibiapina (2016, pág. 34), a pesquisa colaborativa ainda é um conceito relativamente novo, que se deu a partir do surgimento de novos referenciais em pesquisas que investigam os professores e sua ação docente. Houve a necessidade de constituir processos investigativos que “investigam na ação e com os professores, em vez de falar sobre eles.”

Com o surgimento de mais pesquisas a respeito da ação e da formação de profissionais da Educação, evidenciou-se a necessidade aproximar os conhecimentos científicos oriundos de pesquisas acadêmicas, a própria realidade inerente ao contexto escolar educacional. Era preciso estabelecer um diálogo entre os conceitos acadêmicos e teorias e os saberes docentes, que eram oriundos da prática docente.

Dessa forma, pesquisa colaborativa surgiu como um recurso metodológico mais inclusivos e que favorecia uma maior participação dos sujeitos na investigação científica. Diferente de métodos que colocam o pesquisador em uma posição distinta aos demais sujeitos da pesquisa, essa metodologia busca democratizar a produção do conhecimento ao valorizar as experiências e saberes dos seus participantes.

Para Magalhães e Santos (2016), a pesquisa colaborativa é um aspecto metodológico do âmbito educacional, que permite que os profissionais da Educação reflitam a partir de seu próprio fazer pedagógico, e através de ações conjuntas e discussões coletivas, possam realizar mudanças e transformações do seu meio.

Na pesquisa, cujo foco está na produção colaborativa, todos os participantes são colaboradores numa atividade coletiva, conforme suas possibilidades e finalidades. O objetivo é criar contextos de intervenção e transformá-los para que os envolvidos aprendam por meio da participação conjunta, em que podem expressar as ideias e discordâncias, propor discussões, avaliar, questionar e refletir sobre teorias que embasam suas práticas e papéis (MAGALHAES e SANTOS, 2016, p. 179).

Ou seja, na pesquisa colaborativa, seus participantes atuam como colaboradores de acordo com suas possibilidades, a fim de intervir e transformar o ambiente pesquisado, utilizando-se de suas perspectivas e experiências pessoais no processo investigativo. Além de novas aprendizagens, favorece a criação de conhecimentos e a transformação de sua prática, tornando a pesquisa algo mais palpável e aplicável à sua realidade.

A pesquisa colaborativa pode ser considerada, quando o estudo proposto tem como objeto as práticas pedagógicas, os saberes docentes e soluções de problemáticas no processo de ensino e aprendizagem. Podemos fundamentar tal afirmativa, a partir das palavras de Desgagné (2007, p. 11), quando assevera que a pesquisa colaborativa pode ser utilizada para estudos que tenham como objetivo de estudo, a intenção de

explorar diferentes aspectos do ato (ou da atividade) de ensinar e de aprender junto aos professores participantes, propondo-lhes, por exemplo, uma reflexão sobre a abordagem didático-pedagógica que estes privilegiam em sala de aula, a fim de melhor explicitá-la, dominá-la e fazê-la evoluir, ou ainda, propondo-lhes uma nova abordagem, visando apreender os elementos de viabilidade no contexto real de sua prática.

Para este estudo, este método de pesquisa se enquadra, sobretudo pois pretende, a partir do trabalho docente dos professores envolvidos, propor uma reflexão de como desenvolvem a leitura em seu contexto real de ensino e aprendizagem, assim como, apresentar novas ideias e perspectivas, de maneira dialética e de construção coletiva do conhecimento, sobre as estratégias de leitura, como ações eficazes para uma formação leitora concreta. De modo a contribuir para o desenvolvimento efetivo da leitura na escola de maneira geral, promovendo uma mudança em sua realidade, no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da leitura.

Tendo esta pesquisa o objetivo de compreender as práticas de leitura mediadas pelo uso de estratégias de leitura, como atividades significativas para a formação de leitores ativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, faz-se necessário considerar inicialmente uma análise das concepções e do trabalho pedagógico da leitura em um contexto escolar real, onde as tais práticas se dão, para que haja uma reflexão se de fato as estratégias de leitura mostram-se efetivas no processo de ensino da leitura.

Para isso, deve-se considerar as experiências e saberes dos profissionais da Educação responsáveis pela formação leitora dos alunos da Educação Básica, conhecendo como conduzem o ensino da leitura em seu cotidiano pedagógico. Nessa visão, o saber e o fazer docente dos profissionais envolvidos são de fato dados de grande relevância para a composição da pesquisa. Pimenta (2005, p. 523), confirma a relevância dos professores nos processos investigativos no âmbito educacional, aos reconhecer como “sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente”.

Os conceitos referentes a construção do conhecimento, devem sobretudo, valorizar o papel dos professores em sua concepção. A participação destes profissionais em uma pesquisa que permite o compartilhar de suas vivências com o ensino da leitura e o acesso a novos conhecimentos e possibilidades de aperfeiçoamento de seu trabalho docente, permitem uma reflexão crítica de suas próprias práticas pedagógicas, além do desenvolvimento de uma compreensão mais profunda e fundamentada de como trabalhar a leitura em sala de aula.

O que nos leva a concluir que, este estudo possui como meta conhecer as práticas de leitura dos professores participantes, levá-los a uma reflexão de sua prática por meio da

apresentação do uso das estratégias de leitura, como ferramenta de suporte para a construção de uma compreensão mais significativa, a partir do que se leu e consequentemente a formação de leitores ativos ainda na Educação Básica.

Sua dimensão colaborativa se dará, além da participação efetiva dos professores no levantamento de informações referentes ao seu trabalho com a leitura, mas também a partir da composição do produto educacional desta investigação, que será composto de um estudo entre pesquisador e professores, onde serão apresentados conhecimentos teórico práticos sobre as estratégias e práticas significativas de ensino da leitura, assim como na organização de um material didático, composto pelos elementos conceituais apresentados na fundamentação teórica desta pesquisa, assim como os conhecimentos discutidos e apresentados na etapa do estudo com os participantes da pesquisa, e orientações para implementação de projetos de leitura e ações pedagógicas eficazes para a competência leitora dos alunos, de forma a contribuir diretamente na formação continuada dos professores da escola, através do estudo e análise contínuo deste material.

A ideia é que a escola utilize o material nas formações voltadas para o ensino da leitura, que são organizadas pela coordenação pedagógica, onde seja possível promover um diálogo a partir dos conceitos apresentados, de forma aprimorar cada vez mais os saberes docentes. Assim como incentivar uso das atividades sugeridas no material, no planejamento dos professores, para suas aulas contemplem práticas de leitura mais significativas e de formação efetiva da competência leitora de seus alunos.

## 2.2 OS CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa tem como proposta principal apresentar práticas mediadas pelo uso de estratégias de leitura, como atividades significativas para a formação de leitores ativos nos anos iniciais. Por isso, deve seguir uma trajetória para ser realizada e, de fato, contribuir para a formação docente não apenas dos professores participantes do estudo, como também daqueles que se interessem de utilizá-la como fonte de estudos para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no ensino da leitura.

Para alcançarmos o objetivo da pesquisa, utilizaremos, como campo a ser investigado, uma Escola do Ensino Fundamental (com o nome fictício: Caminho do Sol) da Rede Pública de Ensino de Fortaleza e como sujeitos do estudo, professores que atuam nas turmas do 3º ao 5º ano, dos anos iniciais, especificamente, nos componentes curriculares de Linguagem e de Ciências Humanas, por oportunizarem, com mais frequência, o desenvolvimento de práticas de

leitura em seu processo de ensino e aprendizagem.

Defendemos que a ideia é que a escola seja um espaço que amplie sua perspectiva sobre o ensino da leitura, aliando teoria e prática docente no desenvolvimento de atividades significativas de leitura na sala de aula, construindo um ambiente educacional que promove a formação de leitores ativos, que não tenham a visão do ato de ler como uma atividade escolar habitual, mas como uma ação que, além de aprendizado e acesso a novos conhecimentos, pode ser prazerosa para aqueles dela fazem uso.

Tendo como método investigativo, a pesquisa colaborativa, é importante considerar alguns procedimentos metodológicos que bem conduzam sua realização. Ninin (2006) afirma que não há como conceber um caminho único para a realização de uma pesquisa colaborativa, já que depende do envolvimento de terceiros e das condições do próprio âmbito de pesquisa. A autora apresenta um modelo colaborativo desenvolvidos por Bray et al. (2000), que pode contribuir para a organização das etapas da pesquisa.

Para Bray et al. (2000) apud Ninin (2006, p. 198), a pesquisa colaborativa pode ocorrer em fases, que não ocorrem de forma fragmentada e desarticulada. As etapas consistem em: formação do grupo colaborativo de investigação; criação das condições para a aprendizagem do grupo; ação sobre a questão investigada; e criação de sentidos com base nos conhecimentos construídos pelo grupo.

Para a formação do grupo colaborativo, entre outros aspectos, são realizadas ações formação do grupo e das ações a serem executadas, para os fins da pesquisa. A criação das condições de aprendizagem se consiste em realizar ciclos de ação e reflexão de forma que a aprendizagem seja favorecida. Na etapa que consiste a ação sobre a investigação, se coloca em prática as ações planejadas, através de diálogo e reflexão. E, por fim, na criação de sentidos, seria o momento de interpretar e discutir as experiências, comunicando os resultados.

Com base nessa proposta de organização apresentada, esta pesquisa adaptou alguns aspectos para adequar-se as condições disponíveis para a sua realização no campo de pesquisa escolhido. Inicialmente, na formação do grupo de pesquisa, selecionados os docentes participantes, trataremos de conhecer como estes profissionais desenvolvem o ensino da leitura em seu cotidiano pedagógico, não na perspectiva de estabelecer julgamentos e críticas à conduta deles, mas com a intenção de conhecermos o quanto as ações de promoção de atividades de leitura significativas poderão transformar o trabalho docente dos professores participantes.

As condições de aprendizagem estarão presentes no decorrer da pesquisa, em especial,

fazendo parte da ação investigadora que contará com a participação dos professores em um momento de estudo, que terá como foco principal a apresentação das estratégias de leitura, como atividades significativas, que podem contribuir diretamente na formação de leitores ativos na escola. Ademais, de ser capaz de promover ações integradas e estruturadas de leitura, de forma a construir um ambiente favorável para a aprendizagem e, de fato, a cumprir com seu papel social. Este momento, acontecerá de maneira dialógica, onde os professores farão uma relação entre os preceitos teóricos apresentados e seu trabalho pedagógico, de forma a adicionar novos conhecimentos a partir do ensino da leitura aos seus saberes docente.

Finalmente, esses elementos farão parte de um material de apoio, que será o Produto Educacional da pesquisa, que será compartilhado com os profissionais da escola, como um suporte para aplicação das estratégias de leitura em seu trabalho pedagógico, através de um guia educacional de desenvolvimento de práticas direcionadas e significativas de leitura na escola, tendo como base os estudos apontados na fundamentação teórica dessa pesquisa, além de ações didáticas propostas por estudiosos da área.

### 2.3 O CAMPO INVESTIGADO E SEUS SUJEITOS

Com o propósito de apresentar estratégias de leitura como práticas significativas para a formação leitora dos alunos do Ensino Fundamental I, fica evidente a importância de conhecer um ambiente escolar que vivencie o ensino da leitura e sirva não só como cenário de observação e coleta de informações, mas também como espaço que se permita ser transformado pelas propostas de intervenção que fazem parte dessa pesquisa.

Portanto, o campo de investigação, escolhido para essa pesquisa, é uma escola pública, gerida pela Prefeitura de Fortaleza que contempla turmas de Ensino Fundamental, nos anos iniciais. A escolha do campo se deu, dentre outros fatores, pela abertura do corpo docente e núcleo gestor em participar, abertamente, da pesquisa, como da proximidade da pesquisadora com a instituição, já que faz parte do grupo de professores que atua nessa escola.

Porém, esse último aspecto não se limita a facilidades de locomoção, inserção no espaço escolar ou outras questões técnicas que possam incidir nessa escolha. Mas sim, o real sentimento de construir uma reflexão que tenha como base um trabalho pedagógico com a leitura para mim e para os demais professores pertencentes a esse contexto. Em outras palavras, para que, de maneira colaborativa, haja um compartilhamento de saberes teóricos e práticos que venha a culminar na ressignificação da leitura pela formação de leitores ativos em um cenário geral dentro da escola.

Sobre essa instituição, localizada no Bairro Planalto Ayrton Senna, na periferia da Cidade de Fortaleza, que pertence ao Distrito IV, teve seu surgimento pela demanda reprimida de 600 alunos de outra escola do mesmo bairro. Nesse período, as aulas aconteciam no horário intermediário e os alunos eram assistidos por professores recém-aprovados no Concurso Público Municipal de janeiro de 2001, por volta de 5 meses.

Enquanto isso, o núcleo gestor e lideranças comunitárias lutavam para que fosse adquirido um novo imóvel com uma boa estrutura, a fim de acolher os alunos até que a aquisição de um novo prédio foi feita, passando a se chamar Anexo Novo. Como não estava preparado para receber os alunos, passou por reformas que o adequou ao espaço de uma escola, até tornar-se uma escola patrimonial de ensino dos anos iniciais.

Atualmente, a escola atende cerca de 500 alunos, distribuídos em 19 turmas de Ensino Fundamental dos anos iniciais, contendo 10 salas de aula, banheiros, sala de leitura, sala de Atendimento Especializado, salas para Coordenação, Direção, Secretaria, assim como refeitório, cozinha, pátio, quadra, entre outros espaços que formam a estrutura da escola. Seu núcleo gestor é composto por uma Diretora, uma Coordenadora Pedagógica e um Secretário Escolar, além de 09 profissionais de apoio e serviços.

No que diz respeito aos professores, conta com um total de 20 profissionais, de formação em Pedagogia, em grande maioria, sendo duas dessas profissionais, atuantes da sala de Atendimento Especializado para crianças com deficiência. Conta, também, com profissionais de apoio pedagógico, que auxiliam no reforço da leitura para as crianças, ainda, em aprendizagem.

Esta pesquisa contará com a participação dos professores de maior carga horária, chamados de PRA, pela Secretária de Educação, que atuam nos seguintes componentes curriculares: Português, História, Geografia, Ciências, Artes e Ensino Religioso. Essa escolha se deu pela oportunidade de desenvolvimento de práticas de leitura que esses componentes oferecem, sendo esses professores, representantes de turmas de 1º a 5º ano dos anos iniciais.

### **3. TRAÇANDO CONCEPÇÕES DE LEITURA**

É fácil evidenciar que o ensino significativo da leitura vem sendo um dos temas mais debatidos entre os profissionais da Educação. Ensinar e aprender a ler corretamente é sempre um dos principais objetivos a serem alcançados para professores e alunos da Educação Básica,

tendo em vista que ler influencia diretamente todo o processo educacional, permitindo o acesso e processamento de novas informações, fortalecendo o aprendizado.

Com a finalidade de estruturar uma fundamentação teórica que favoreça a plena compreensão das reflexões propostas por esta pesquisa, traçaremos inicialmente uma concepção de leitura, tendo como base os pressupostos de autores que se dedicaram em desenvolver trabalhos e pesquisas na área investigada por este estudo.

Para iniciarmos a reflexão sobre o que é leitura e suas incidências no contexto escolar, nos é exigido uma compreensão de que ler vai muito além de uma competência específica ou atividade escolar a ser desenvolvida pelos estudantes ao longo de sua vida escolar. Vivemos em uma sociedade letrada, repleta de informações que utilizam aspectos da linguagem, para serem processadas até finalmente serem compreendidas e interpretadas pelos sujeitos sociais.

O pleno domínio desses aspectos linguísticos facilita as relações estabelecidas no cotidiano desses sujeitos, sejam aquelas mais simples como a possibilidade de deslocar-se através do uso de transporte público, sendo capaz de ler que destino aquele ônibus tomará, obter informações a partir da leitura de um jornal, ou a possibilidade de comunicar-se por meio da escrita, como a capacidade de escrever de um e-mail ou mensagem de texto no aparelho celular, por exemplo.

Este pleno domínio da língua é peça integrante dos elementos necessários para ser capaz de ler algo. Mas ler não se limita apenas ao ato de decodificar símbolos linguísticos. A autora Koch (2008) constrói sua concepção de leitura, estabelecendo reflexões a partir de diferentes focos, como o autor, o texto e a relação entre essas partes.

Ao voltar seu foco para o autor, Koch (2008) afirma que a língua é a representação do pensamento do autor, sendo o texto o produto direto de suas ideias, cabendo ao leitor apenas a ação de “captar” a mensagem transmitida. Ou seja, sendo o texto fruto das ideias daquele que o escreve, com a intenção de transmitir uma mensagem diretamente para aqueles que o lerem, a ser captada de maneira passiva, o ato de ler caracteriza-se apenas como “uma atividade de captação de ideias do autor, sem se levar em conta as experiências, conhecimentos do leitor, a interação do autor/texto/leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente” (KOCH, 2008, p. 10), tendo o foco dessa concepção apenas o autor e sua mensagem a ser captada.

No entanto, ao considerar a língua como um código, que tem como principal intuito de estabelecer comunicação, a autora afirma que a leitura pode caracterizar-se como “uma

atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade” (KOCH, 2008, p. 10), desta forma, podemos entender que o ato de ler, relaciona-se diretamente a decodificação das palavras do texto pelo leitor, através da compreensão de seus vocábulos, sem associação de novas ideias, bastando ao leitor apenas possuir o conhecimento a partir desse código linguístico.

Nestas duas concepções, a leitura baseia-se em uma atividade mecanizada, não permitindo que o leitor traga seus conhecimentos e ideias para a significação da leitura. Porém, fica difícil considerar que o leitor seja um sujeito totalmente passivo nesse processo. Ao ler, somos capazes de não só decodificar a mensagem que o autor deseja transmitir, mas também lemos em busca de formar uma compreensão a partir do que se lê, fazendo conexões com conhecimentos que já possuímos sobre o assunto, sendo assim o leitor elemento a ser reconhecido para a formação de uma concepção de leitura mais coesa.

Assim, a interação entre os elementos autor, texto e leitor, deve ser considerada. Onde esse leitor se apresenta como parte ativa no processo de leitura e é capaz de compreender o texto a partir da relação que estabelece entre o que está escrito, a ideia da desenvolvida pelo autor, e os conhecimentos que possui através de suas vivências e aprendizados, ou seja, de sua bagagem social e cultural, como sugere Koch (2008)

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (KOCH, 2008, p.09).

Finalmente, a autora define leitura como “uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2008, p. 11), desviando-se da ideia de que ler é apenas uma simples tradução do discurso do autor. O leitor é capaz de construir o sentido do que lê, utilizando seus conhecimentos e percepções, estabelecendo um diálogo entre os elementos que fazem parte do processo de leitura e o texto, sendo capaz de aferir suas ideias e refletir a respeito.

Podemos concluir que para a autora, ler caracteriza-se como uma atividade complexa, que demanda uma interação direta entre leitor e texto, onde nesse processo o sujeito utiliza-se de suas habilidades linguísticas para confrontar o que se lê, estabelecendo relação com seus conhecimentos adquiridos a partir de suas vivências ou leituras pregressas, que possam contribuir para a construção do sentido do texto.

Ao consultarmos documentos oficiais da Educação do nosso país, como a nova Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) somos capazes de identificar na sua composição do que é ler, um destaque para a perspectiva interativa na relação entre leitor e

texto. Em um dos eixos pertencentes ao componente curricular de Língua Portuguesa, o documento define leitura como um conjunto de “práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais ou multissemióticos” (BRASIL, 2018, p. 71).

Na proposta curricular de referência elaborada pelo estado do Ceará - Documento Curricular referencial do Ceará (DCRC), que define o currículo das escolas cearenses, apresenta na fundamentação teórica do componente curricular de Língua Portuguesa, a ideia que a leitura “faz mobilizar no leitor conhecimentos previamente adquiridos que interagem com os conhecimentos trazidos no texto num processo interativo de reconstrução de significados” (CEARÁ, 2019, p. 182), reafirmando a concepção interativa do que é leitura.

Outros autores também apresentam uma perspectiva de considerar o diálogo entre o leitor e o texto quando buscam traçar suas concepções do que é leitura. Entre eles podemos destacar a autora Angela Kleiman, ao apresentar em uma de suas obras a ideia de que “a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre o autor e o leitor” (KLEIMAN, 2016, p.73), apostando na leitura como um processo interativo.

A autora Isabel Solé também apresenta uma abordagem interativa ao definir a leitura como uma interação direta entre o leitor e o texto, onde o leitor tenta alcançar os objetivos que guiam a leitura. Essa perspectiva requer um leitor ativo, capaz de examinar e processar o texto a ser lido e que sempre deve haver objetivo(s) que direciona(m) a leitura. A partir daí, relaciona o que leu a seus conhecimentos prévios e pode construir o sentido do texto (SOLÉ, 1998, p. 22). Assim, de maneira a autora define leitura como

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 precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; 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 interferências antes mencionadas (SOLÉ, 1998, p. 23).

Portanto, podemos inferir que a necessidade de possuir habilidades linguísticas de decodificação para que a leitura aconteça não pode ser descartada, pelo contrário, ela é imprescindível para sua realização. Porém, por si só não consegue definir o que é leitura no seu sentido geral, mas faz parte de todo seu o processo.

Evidenciando isso, Solé (1998) fez um apanhado a partir do que outros pesquisadores da área apresentaram como concepções de leitura ao longo do tempo e definiu como resultado o modelo interativo, que consiste basicamente em um esquema hierárquico ascendente (*bottom up*) e descendente (*top down*).

Detalhando cada um, o modelo ascendente – *bottom up* – está relacionado justamente as habilidades de decodificação. Durante a leitura, os elementos que compõem o texto vão sendo processados hierarquicamente, a partir do reconhecimento das letras, depois das palavras, até as frases, onde se tem a ideia que apenas por ser capaz de decodificá-lo, o leitor vai construindo o sentido do texto. Porém, é importante salientar que as palavras por si só não podem levar a uma compreensão do que se leu, se não foram atribuídos sentidos a elas. O leitor precisa relacionar as palavras que decodifica a seus conhecimentos prévios sobre assunto, fazendo inferências.

Já o modelo descendente, está relacionado a compreensão. O leitor usa seus conhecimentos prévios e recursos cognitivos para antecipar ideias sobre o texto, e dedicando-se exclusivamente a confirmar ou refutá-las, além atribuir sentido às palavras que não conhece a partir de seus conhecimentos prévios e das ideias captadas pelo texto. O que nos leva a crer que quanto mais conhecimentos ele tem sobre o assunto, menos precisará fixar sua atenção no que quer dizer cada palavra. Assim, o processo também é hierárquico, só que descendendo das hipóteses elaboradas até a sua verificação, enfatizando o reconhecimento global para as palavras ao invés de apenas decodificá-las para construir o sentido do texto.

Quando o leitor é capaz de associar as duas estratégias, fazendo o movimento “ascendente” partindo dos fonemas para o sentido global do texto e “descendendo” dessa compreensão para o reconhecimento de palavras desconhecidas e de novas ideias e concepções, podemos conceber um processo de leitura mais significativo.

Nesse sentido, percebemos que a leitura demanda por mais elementos além das habilidades de decodificação. A interação do leitor com o texto deve se utilizar de variadas competências, como conhecimentos prévios advindos de outros processos de aprendizagem, assim como da interação que esse sujeito estabelece com o seu meio social, que podemos chamar de sua “bagagem cultural”.

O que nos leva a crer que os elementos que fazem parte do contexto social dos leitores, podem influenciar diretamente a construção do sentido do texto. Não é à toa que estudiosos

como Vygotsky, já evidenciam em seus postulados que as relações que o sujeito estabelece com o mundo ao seu redor, podem impulsionar o processo de aprendizagem.

Para o autor, o sujeito efetiva sua aprendizagem através de uma relação direta com seu contexto histórico-cultural. Ou seja, o seu desenvolvimento está relacionado a sua capacidade de apropriar-se dos elementos culturais pertencentes ao seu contexto social. Essa concepção é confirmada por Nunes (2008), quando discute sobre as contribuições de Vygotsky, ao declarar que

Por meio de atividade em processos de interação com o ambiente social as funções psicológicas vão se transformando e evoluindo ocorrendo um gradativo domínio dos significados culturais e um avanço dos modos de raciocínio realizados pelo sujeito. Nesse sentido o desenvolvimento psicológico vai do plano interspíquico para o intrapsíquico final (NUNES, 2008, p. 97).

Ao relacionarmos com o processo interativo inerente a concepção de leitura, é fácil entender que as interações estabelecidas pelo leitor com sua própria bagagem cultural, facilitam o processo de construção do sentido de leitura. Quanto maior for o seu conhecimento da temática lida, maior sua capacidade de realizar inferências e compreender de maneira mais ampla o que se lê.

Portanto, podemos afirmar que a leitura possui um caráter social, já que também é uma atividade que é mediada pela interação entre indivíduos e o ambiente cultural e social em que estão inseridos. Quando lemos, não apenas decodificamos palavras, também somos capazes de interpretar significados, se conectar com ideias e reflexões que são compartilhadas pela sociedade como um todo. Nos permitindo entender que a leitura não é capaz apenas de transmitir conhecimentos, mas também de considerar as experiências e contextos sociais dos indivíduos leitores, que são capazes de refletir e influenciar as dinâmicas culturais e sociais de forma mais amplas.

Assim, concebemos uma concepção de leitura mais abrangente, que considera não apenas as habilidades linguísticas, mas também outros elementos nesse processo, o tornando mais complexo. Como bem anuncia o autor Vilson J. Leffa, ao nos apresentar a leitura como um processo complexo de interação entre leitor e texto que culmina na sua compreensão

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996, p. 24).

Para o autor, a relevância do ato de ler está na sua compreensão, assim como em todo o processo de troca de informações entre leitor e texto. Pois, é complexidade das ações que o leitor irá dispor para captar as ideias apresentadas no texto durante o processo de leitura, é que poderão interferir diretamente no seu resultado que é a compreensão.

Podemos convidar novamente Kleiman (2016) para nos apresentar uma ideia de concepção de leitura, dessa vez enfatizando os elementos que perpassam a interação entre leitor e texto já confirmada anteriormente nessa discussão. Assim, para a autora ler é

[...] um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento o que exige operações cognitivas de ordem superior inacessíveis a observação e demonstração com uma inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como faculdades necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem da compreensão, da memória (KLEIMAN, 2016, p. 16).

Como já afirmamos anteriormente, podemos considerar como partes que compõem a concepção de leitura, a capacidade que o leitor possui em utilizar competências linguísticas variadas para ler e ser capaz de construir a compreensão a partir de diversas estratégias, através de inferências com seus conhecimentos já adquiridos, advindos de suas experiências socioculturais e outras aprendizagens, apostando em uma postura dialógica e interativa para abordar o texto.

Essa interatividade que compõem as concepções de leitura apresentadas até aqui, apontam que todo esse processo, deve culminar na formação de um entendimento geral a partir do que se lê, por parte do leitor, o que chamamos de compreensão. Ler e compreender são traços de um mesmo processo. Para que possamos evidenciar a compreensão como elemento fundamental no caminho de conceber o que é ler, podemos apontar o que Breves Filho (2022) discute sobre o elo entre leitura e compreensão:

Saber ler é ser capaz de servir-se do que está escrito, para levar a cabo um projeto e só a realização do projeto, que a provocou, nos permite garantir que a leitura foi eficaz. A essa realização, chamamos compreender, já que podemos imaginar sem nenhuma dificuldade que não pode haver leitura, se a compreensão não ocorrer. Em vista disso, saber ler significa compreender, por isso, quando uma pessoa não compreende o que lê, na verdade não leu (BREVES FILHO, 2022, p. 25).

Isto é, o leitor se utilizará de seus conhecimentos prévios, realizará inferências e utilizará seus conhecimentos linguísticos para compreender o que lê, através da construção de sentido das ideias do texto, sendo essa compreensão fundamental para validar a prática de leitura como

um todo. O que nos permite afirmar que além de uma concepção interativa de leitura, podemos inferir que ler é sobretudo compreender.

Perante as discussões apresentadas até aqui, acredito ser capaz de pensar sobre minha concepção pessoal do que seria ler. Acredito que o processo de leitura vai além de apenas acompanhar as ideias apresentadas pelo autor e reproduzi-las com a finalidade de estabelecer uma compreensão da mensagem. Caracteriza-se como uma atividade muito mais intrincada, que se apoia em diversas atitudes por parte do leitor, para ser bem executada e significativa.

Ler é sim uma interação entre o leitor e o texto, porém não se limita apenas a essa relação direta das partes. Elementos como a intencionalidade do leitor com aquela leitura, os conhecimentos prévios, o vocabulário, a capacidade de relacionar as informações apresentadas com o que o leitor já domina sobre a temática, além da própria estrutura do texto devem ser considerados e podem conduzir efetivamente essa interação.

Os conhecimentos da língua, como a decodificação dos sinais linguísticos, são importantes, mas não determinam diretamente o ato de ler, tendo em vista que em sala de aula, vemos comumente o caso de alunos que conseguem decodificar as palavras, leem com certa fluência, mas não conseguem assimilar as informações contidas no texto. Tornando-se meros reprodutores de frases, sem fazerem uso dessas informações ou aprendê-las.

Por isso, considero como uma concepção de leitura mais completa, aquela que apresenta o ato de ler como a interação entre leitor e texto, com a finalidade de construir a compreensão a partir do que se lê, onde a se pode considerar que de fato houve a leitura, quando essa compreensão é estabelecida pelo leitor.

Mas e a leitura no contexto da sala de aula, como entendemos esse dinâmico processo dentro das paredes da sala de aula, diretamente com nossos alunos e alunas? Na próxima seção refletiremos sobre sua incidência dentro da prática pedagógica e sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem.

#### **4. PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR**

No entanto, ao pensarmos sobre a concepção de leitura na escola, podemos perceber um certo distanciamento do enfoque na relação que o leitor estabelece com o texto e os elementos que utiliza para compreendê-lo. Partindo da minha história e do meu contato com a leitura como

aluna da Educação Básica, eu nunca pensei muito sobre ela, nem mesmo fui instigada para tal coisa. É curioso como nos deixamos levar por nossa trajetória como estudante, através de experiências e momentos que são tão determinantes, mas que só depois na vida adulta, percebemos sua relevância e as marcas que foram ficando no caminho.

Quando criança, meu processo de alfabetização foi inicialmente muito gratificante. Fui a oradora da turma, aquela que aprendeu a ler primeiro e fez a leitura para todos os seus colegas na festinha do ABC. Até pouco tempo atrás eu achava que tinha vivenciado um processo de alfabetização saudável e eficaz. Mas depois de leituras e de estar do outro lado do processo, como professora alfabetizadora, reflito sobre como a leitura poderia ter sido apresentada a mim com mais magia e intensidade.

Poderia ter despertado em mim uma sede por leituras, uma curiosidade em conhecer mais do que o mundo tem a oferecer sem tirar meus pés do lugar. Mas o que realmente aconteceu foi que ler aqueles livros era uma tarefa que eu tinha que fazer para conquistar uma nota, mais uma tarefa que a professora passou e quando eu a terminasse acabava ali, não me deixando nenhum interesse em ler mais.

Hoje vejo as consequências na minha relação com a leitura. Tive muita dificuldade em ler e compreender os textos acadêmicos durante minha graduação. Alguns eram muito desafiantes e logo me via em uma atividade enfadonha, que em alguns momentos chegou a ficar incompleta. Hoje me vejo com mais interesse na leitura, tanto por fazer parte da minha linha de estudos como por estar presente no meu trabalho, mas especialmente porque pude vê-la com olhos mais afetuosos, e sobretudo valorizando sua importância e o prazer que pode proporcionar.

Essa ideia de leitura que tive na minha vida escolar, acontece com frequência no chão da escola ainda nos dias de hoje. Apesar da importância que a leitura apresenta para o processo de ensino e aprendizagem, assim como sua presença constante nas discussões em cursos de graduação, formações complementares e pesquisas acadêmicas, ainda podemos nos deparar com uma realidade de uma população que vem diminuindo a frequência de leitura com o passar dos anos.

Ao acessarmos dados de pesquisas como o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes - PISA, que analisa o desempenho dos estudantes, considerando fatores internos e externos que possam influenciar na aprendizagem de habilidades relacionadas ao nível de Leitura, Matemática e Ciências. É possível observar resultados preocupantes no que diz respeito

ao aprendizado da leitura no cenário educacional de nosso país. A organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE divulgou em 05/12/2023, dados do PISA de 2022, mostrando que a aprendizagem dos estudantes brasileiros se manteve baixa e estável nos últimos anos. No ranking de 81 (oitenta e um) países, o Brasil ficou no 53º lugar em leitura, atrás de outros latino-americanos, como o Chile, Uruguai, México e a Costa Rica.

O que nos leva a crer que a formação leitora de grande parte dos nossos alunos da Educação Básica ainda possui rachaduras, que dificultam uma aprendizagem plena das atividades de leitura e escrita. Isso pode ser relacionado, dentre diversos fatores que influenciam diretamente a aprendizagem das crianças e jovens do nosso país a como as práticas de leitura se desenvolvem em nosso contexto escolar.

Tendo esta pesquisa a missão de discutir sobre práticas de leitura significativas e sua influência no processo de formação leitora de nossos alunos e alunas da Educação Básica, é importante frisar que aqui, não voltaremos nosso olhar diretamente para os problemas estruturais do sistema de Educação do nosso país, ou até mesmo para as questões sociais e culturais que sabemos que causam forte impacto nos resultados educacionais, visto que transcenderia os objetivos deste texto. Mas buscaremos refletir sobre a realidade vivenciada por professores e aprendizes, que travam uma batalha diária na construção de um processo de ensino e aprendizagem capaz de formar leitores competentes.

Não evidenciar tais questões, não se trata de fecharmos os olhos para este enfoque, que é crucial para entendermos diversos problemas de aprendizagens que nossos alunos carregam durante sua vida escolar e trazem para sua vida em sociedade. Nossa intenção aqui é trazer para o cerne da discussão, perspectivas mais pedagógicas, que perpassam as práticas educacionais dos profissionais da Educação em seu cotidiano. Por muitas vezes, como professora da Educação básica, me questionei como oportunizar a meus alunos, práticas de leitura mais eficazes e exitosas, mediante a tantas adversidades que fazem parte da missão que é o ensino da leitura, em especial na Educação Básica pública em nosso país. Assim, acreditamos estar mais acessível, apresentar uma proposta que se molde dentro das discussões pedagógicas, numa perspectiva dialógica entre os preceitos teóricos e práticos que contribuam para o intrincado trabalho de ensinar a ler.

Estando claro aqui nossa intenção, podemos refletir sobre o que entendemos por leitura, baseando-se nas concepções já apresentadas para conseguirmos identificá-la nas ações pedagógicas no âmbito escolar. Feito isso, somos capazes de afirmar que a leitura é uma

complexa atividade, que exige diversas competências e habilidades por parte do leitor para se chegar a sua compreensão.

No entanto, ao pensarmos nas práticas de leitura estimuladas nas salas de aula, as tais competências ficam, em muitos casos, limitadas a atividades de decifrar palavras e frases. Muitas das atividades de leitura presentes no contexto escolar, são esvaziadas de sentido para o aluno e por muitas vezes desmotivantes. Planejadas em detrimento do ensino da gramática e de uma “leitura fluente”, mas que por muitas vezes não permite se construir seu sentido.

Se pensarmos nos processos de alfabetização, profissionais da Educação e estudiosos da área, promoveram diversas discussões a respeito de métodos que poderiam ser usados para alfabetizar. Apesar de muito se debater sobre as estratégias de ensino da língua, em especial no nosso país, houve um tempo em que vivenciamos uma valorização de repetições e cópias como atividades alfabetizadoras. A própria ideia do que é alfabetizar, já se limitou ao ato de ensinar os códigos linguísticos, com a intenção de garantir a aquisição escrita e oral da língua.

Nos debruçando sobre os pressupostos apresentados por Magda Soares (2018), podemos entender um pouco sobre a supervalorização da apropriação do sistema de escrita, do alfabeto, em detrimento do desenvolvimento de práticas expressivas de leitura. Para entendermos um pouco sobre as ideias da autora, é importante ampliarmos nosso olhar para o que por muito tempo se entendeu por alfabetização e como surgiram variadas facetas para integrar e fortalecer esse processo.

Para início de conversa, podemos destacar o que, por período da nossa Educação Básica, se entendeu por alfabetização. De acordo com Soares (2018), alfabetizar estava diretamente ligado a práticas mecanizadas de leitura e escrita com o objetivo de fazer o aluno ser capaz de codificar a língua oral em escrita e decodificar a língua escrita em oral, ser capaz de ler e escrever. Só depois, a ideia que ler também implica compreender os sentidos por meio da língua escrita, e escrever como expressão desses sentidos, foi considerada para construção do conceito de alfabetização, assim como outros fatores como o aspecto social da língua.

Dessa forma, para a autora, um conceito coerente de alfabetização só é possível se for capaz de abranger “a abordagem ‘mecânica’ do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação a língua oral, ainda, os determinantes sociais das funções e fins de aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2018, p. 19).

Assim, pudemos ver (e talvez ainda seja possível vivenciar atualmente) um processo de alfabetização com atividades mecanizadas, com valorização da repetição de sílabas e leitura de frases e textos desconexos com a realidade do sujeito leitor. Como se ler fosse uma atividade apenas escolarizadas, em detrimento exclusivamente ao conhecimento das sílabas e do seu valor sonoro. Podemos confirmar através do que diz Soares (2018) a respeito dos processos de alfabetização no Brasil, até a década de 80

Uma análise das mudanças conceituais e metodológicas ocorridas ao longo da história do ensino da língua escrita no início da escolarização revela que até os anos 1980, o objetivo maior era a alfabetização, isto é, enfatizava-se fundamentalmente a aprendizagem do sistema convencional da escrita. Em torno desse objetivo principal, métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua - os fonemas as sílabas - em direção às unidades maiores - a palavra, a frase, o texto (método fônico método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido - a palavra, a frase, o texto - em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global). Em ambas as opções, porém, a meta sempre foi a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita (SOARES, 2018, p. 65).

Houve uma preocupação maior em fazer os estudantes dominarem o sistema escrita antes de ter contato com práticas mais complexas de leitura. Era comum o uso das antigas *cartilhas*, que apresentavam textos com frases como “O macaco é o Mico” ou “O gato é de Didi”, como prática de leitura no processo de aquisição leitora. Mesmo entendendo que os estudantes ainda estão em processo e precisam ter conhecimento da língua e do sistema convencional de leitura e escrita, o processo tornava-se vazio de sentido, por não relacionar o meio e os conhecimentos dos alunos no processo, os tornando meros repetidores dos sons das sílabas, descaracterizando a leitura como uma prática complexa que exige variadas habilidades por parte do leitor.

É imprescindível entendemos a leitura como algo que ultrapassa os muros da escola. Ler vai muito além de conseguir atribuir valor sonoro a sílabas para ser capaz de decodificar informações distantes de sua realidade. Como já vimos ao refletir sobre as concepções de leitura apresentadas pelos autores, a leitura faz parte do cotidiano da sociedade letrada em que estamos inseridos, estamos rodeados de informações e conteúdos disponibilizados através da língua escrita, esperando serem processados e compreendidos.

Dessa forma, hoje já conseguimos captar na fala de muitos professores, a importância de um processo de alfabetização que contemple o letramento. Uma prática alfabetizadora que valoriza e se utiliza do meio e dos conhecimentos trazidos pelas crianças. A ideia de “alfabetizar letrando” enfatiza o uso social da língua falada e escrita, com um repertório de palavras e textos

que fazem parte do seu cotidiano e permitem uma conexão com as experiências e vivências que os alunos já possuem.

De acordo com Kleiman (2005), “o letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está em todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (KLEIMAN, 2005, p. 05). Nessa perspectiva, os alunos que estão inseridos no meio letrado, já possuem uma relação com a língua, e um certo repertório cultural e de vocabulário, que deve ser valorizado e ampliado na escola. O processo de alfabetização se afasta do seu aspecto mais normativo de aquisição do sistema alfabético e passa a utilizar matérias de leitura e escrita que se relacionam com o contexto social e cultural dos alunos, ampliando as possibilidades do uso social da língua.

No entanto, ainda existe uma grande discussão entre os professores, em especial aqueles que vivenciam diretamente o processo de alfabetização das crianças, alguns entraves em garantir que o letramento faça parte do seu trabalho pedagógico. Isso ocorre na maioria das vezes pelo simples fato de muitos ainda não compreenderem totalmente seu sentido. Para ficar mais evidente do que se trata letramento, em especial no contexto escolar, podemos nos debruçar sobre o que Kleiman (2005) nos diz sobre a temática, ao dizer sobretudo o que NÃO é letramento.

Ao pensarmos em algo que faça parte da etapa de alfabetização, constantemente somos conduzidos para a ideia de que método ou métodos serão utilizados no processo de alfabetização dos alunos. Com o surgimento do conceito de letramento nas discussões acadêmicas, essa ideia foi por muitos apresentada como um novo método de alfabetização. Porém, “letramento não é um método” (KLEIMAN, 2005, p. 08), já que em sua ideia principal, enfatiza o uso de variadas habilidades de leitura e escrita em variados contextos independente dos métodos que serão utilizados no processo. O que importa não é o método que facilitará a aquisição de tais habilidades, mas se quando adquiridas, o sujeito será capaz de utilizá-las no seu cotidiano.

Assim como, “Letramento não é habilidade” (KLEIMAN, 2005, p. 16), não se caracterizando como uma habilidade a ser adquirida na alfabetização. Na verdade, as atividades de letramento exigem uma grande demanda de habilidades e competências por parte do leitor para serem desenvolvidas, como já vimos nas concepções de leitura, onde é preciso utilizar-se de variados mecanismos para a construção da compreensão do texto.

Da mesma forma, a autora afirma que “Letramento não é alfabetização” (KLEIMAN, 2005, p. 11). Por muitas vezes esses conceitos são associados, como sinônimos do processo de

ensino da língua, porém vale ressaltar que não podem ser considerados equivalentes, apesar de estarem diretamente relacionados. Ao traçarmos como letramento, o uso social da língua, é importante considerar que o sujeito precisa ser capaz de dominá-la. Esse acesso as habilidades de leitura e escrita, são mais evidentes no processo de alfabetização, o que nos leva a crer que este está inserido no letramento, como assegura Kleiman (2005)

Se consideramos que as instituições sociais usam a língua escrita de forma diferente, em práticas diferentes, diremos que a alfabetização é uma das práticas de letramento que faz parte do conjunto de práticas sociais de uso da escrita da instituição escolar (KLEIMAN, 2005, p. 12).

As práticas sociais de uso da língua, demandam do sujeito a aquisição do sistema de leitura e escrita, o que caracteriza a alfabetização como uma prática de aprendizagem sistemática da língua, que permitirá seu uso, seja na escola, como em sua vida social. O que a torna parte integrante do letramento, é a capacidade de proporcionar ao leitor as habilidades linguísticas necessárias para perceber as manifestações culturais e a presença das múltiplas linguagens no seu contexto social.

É importante destacarmos que as práticas de alfabetização e letramento não devem ser antagonizadas, nem mesmo serem sobrepostas. Apesar de distintas, as duas devem ocorrerem paralelamente nas práticas de leituras proporcionadas aos alunos, em especial na etapa inicial de ensino e aprendizagem das habilidades linguísticas de leitura e escrita, como bem aponta Soares (2018)

No quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2018, p. 44).

Logo, é substancial que o processo de alfabetização ocorra em conformidade com as práticas de letramento. Nos afastando da ideia do aprendizado baseado em repetições silábicas e suas combinações, e estimulando o aprendizado de letras, sílabas e palavras que de certa forma estejam inseridas no seu cotidiano, que favoreçam as relações daquilo entre que já saibam, com o que podem aprender.

Práticas de letramento, permitem que nossos alunos desenvolvam competências que facilitem o processo de leitura e escrita, favorecendo a compreensão textual, a interpretação de novos conceitos e as habilidades de comunicação em variados contextos. Assim, além de

desenvolver atividades escolares, os aprendizes serão capazes de ampliar suas capacidades de atuação no meio social, sendo capazes de questionar, refletir e mudar o mundo ao seu redor.

Porém, mesmo sendo de conhecimento de muitos profissionais da Educação, estar presente nas mais variadas publicações e estudos acadêmicos sobre a leitura na Educação Básica, seu ensino nas escolas ainda caminha lentamente até a ampla utilização de práticas genuínas de letramento. Mesmo quando propostas, muito dificilmente se perpetuam por toda a Educação Básica. Muito ainda se prioriza atividades mecanizadas, em puro detrimento do ensino da gramática e da escrita como atividade de cópia ou de registro das ideias do professor a serem reproduzidas pelos alunos.

Esse cenário se evidenciou, seja em grande parte ou em uma pequena parte, da vida escolar de muitos que estejam lendo esta produção e ainda se perpetua nas escolas de Educação básica do nosso país. Podemos confirmar tal ideia, através do que expressa Kleiman (2016) ao destacar como a etapa da alfabetização pode influenciar diretamente na relação dos estudantes com a leitura. A autora destaca que muitas das atividades desenvolvidas pelos professores após a alfabetização desmotivam e dificultam o processo de formação leitora dos alunos, e completa

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provem, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola (KLEIMAN, 2016, p. 23).

Mesmo com as práticas de letramento tão bem difundidas e discutidas, ainda é possível detectar uma falha na compreensão de como o ensino da leitura deve ser difundido nas atividades escolares. O professor precisa motivar seus alunos a lerem mais e de maneira atenta e significativa, no entanto, por muitas vezes não receberam tal motivação, e ainda carregam consigo marcas de atividades maçantes de leitura ou um aprendizado da linguagem que põe em evidência o ensino de regras gramaticais, a serem decoradas para as provas.

Por muitas vezes, essa visão de ensino da leitura já está tão inerente as práticas desenvolvidas na escola, que mesmo o mais bem intencionado professor, com ideias inovadoras e significativas de práticas de leitura, acabam cedendo e perpetuando essas práticas desmotivadoras e vazias de sentido para os estudantes. Não podemos afirmar que essa ideia seja o ponto determinante para o fracasso na formação leitora dos nossos alunos, mas podemos garantir que possuem forte influência no seu desenvolvimento.

Podemos confirmar esse pensamento, destacando o que Solé (1998) assegura sobre o ensino da leitura na escola.

Considero que o problema do ensino 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 pelas equipes 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 de uma casa pelo telhado (SOLÉ, 1998. p. 33).

O que nos leva a julgar que, provavelmente, esse fracasso esteja mais relacionado ao próprio entendimento que escola possui sobre o desenvolvimento da linguagem no seu trabalho pedagógico. Ao analisarmos inicialmente as práticas de ensino da leitura que acontecem no chão da sala de aula, em especial durante a Educação Básica, somos capazes de evidenciar atividades que ainda ocorrem em detrimento da decodificação da palavra escrita, o que podemos considerar como “pseudo” leituras, tendo em vista que não estimulam uma busca pela compreensão do que está sendo apresentado pelo texto.

Muitas das atividades propostas, expressam nos alunos, uma ideia de escolarização da leitura, como se estivesse fosse uma atividade exclusivamente escolar, não sendo capaz de proporcionar prazer naqueles que a usufruem. Ainda conseguimos reconhecer nas atividades de leitura propostas no espaço escolar, limitadas exclusivamente a textos propostos no livro didático, acompanhados de exercícios de compreensão e gramática.

Como uma espécie de “roteiro”, as atividades de leitura na escola, geralmente, tomam constantemente um caminho parecido. Se inicia com a apresentação do texto a ser lido, é sugerida a leitura em voz alta pelos alunos. Em seguida, o professor faz perguntas sobre o texto, em sua grande parte, voltadas para o que está expresso de maneira explícita e logo em seguida, são direcionados para as atividades propostas de compreensão e o estudo de um elemento gramatical contido no texto. Segundo Solé (1998, p.35), esse tipo de sequência acontece em muitas aulas de português da Educação Básica, sendo não só estimuladas pela escola, mas presentes nos guias de apoio dos materiais didáticos utilizados pelos professores.

Nessa perspectiva, as escolas propõem, comumente, práticas que se limitam ao momento de leitura de algum texto, e logo em seguida, a resolução de questões referentes a ele, que são apresentadas como atividade de compreensão a partir do que se leu. Essa sequência se mostra problemática e nos faz refletir sobre a própria concepção de leitura que as escolas possuem.

Para Kleiman (2016) a escola ao estimular esse tipo de conduta, assume como concepção de leitura a ideia de “decodificação”. As atividades de leitura exigem do leitor apenas que decodifiquem as palavras, com a intenção responder perguntas diretamente relacionadas as palavras contidas no texto, bastando o leitor apenas “passar a vista” no que está escrito, para identificá-las e formular a resposta.

Essa concepção dá lugar às leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta (KLEIMAN, 2016, p. 30).

É muito comum visualizarmos esse tipo de atividade na sala de aula, em especial, propostas no próprio material didático, que são questões com a intenção de estimular a interpretação, a partir de ideias apresentadas no texto. No entanto, apesar de bem-intencionadas, caracterizam-se apenas como uma repetição do que está escrito no texto, não sendo capazes de exigir um raciocínio mais elaborado por parte dos alunos.

Outros autores como Antunes (2003) também enfatizam a valorização da decodificação, no entendimento que as escolas possuem a partir da leitura, quando discute sobre seu desenvolvimento. A autora assegura que é comum vermos

Uma atividade de leitura cuja interpretação se limita a recuperar os elementos literais e explícitos presentes na superfície do texto. Quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global (como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros) (ANTUNES, 2003, p. 28).

Apesar de representarem um recurso que pode contribuir para a construção do sentido dos textos de maneira mais ampla e eficaz, as perguntas como atividade de compreensão leitora, devem ser elaboradas com bastante atenção por parte dos professores, para não expressarem um aspecto mecanizado para o leitor, causando desmotivação e cansaço perante a leitura.

Como professores, é fácil observarmos respostas erradas nesse tipo de atividade, simplesmente pelo fato de o aluno não realizar uma leitura atenta do texto. Com o objetivo apenas de responder as questões propostas pelo professor, o aluno faz uma busca de palavras que estejam na pergunta e escrevem como resposta toda a informação que esteja do lado da palavra até o próximo ponto final. Mesmo que não faça o mínimo sentido, ele considera a resposta correta, por conter palavras iguais em cada uma.

Fica evidente, que apesar de buscar estimular a leitura, apenas a etapa de decodificação de palavras está sendo contemplada nesse tipo de atividade. Perguntas que contribuem para a construção da compreensão do que se lê, devem partir do entendimento das ideias do autor, para a relação dessas ideias com os conhecimentos que os alunos já possuem e das ideias captadas por eles, a partir da leitura.

Outro elemento bastante relevante sobre o ensino da leitura nas escolas, é a abordagem que muitos professores assumem perante um texto. Muitas das atividades propostas em sala de aula, o utilizam como uma mera fonte de uso de normas gramaticais, como se não estabelecesse nenhuma relação com seu sentido e com o que pretende apresentar em seu contexto.

Para Kleiman (2016, p. 25), isso se dá a partir de uma visão do texto como “*um conjunto de elementos gramaticais*”. Nessa perspectiva, o texto se apresenta não como uma vasta possibilidade de aprendizado de novas ideias e da busca de sua compreensão, mas sim do ensino de regras gramaticais, como bem destaca a autora ao anunciar que

O professor utiliza o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações. Os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas (KLEIMAN, 2016, p. 25).

Assim, os objetivos traçados pelo leitor para aquela leitura, não sugerem sua compreensão, mas sim a busca de palavras e expressões, que não irão contribuir diretamente para seu entendimento, o que pode fazer a atividade de leitura tornar-se mecanizada e incapaz de contribuir para uma relação significativa entre leitor e texto, limitando as possibilidades de inferências com seus conhecimentos prévios e novas aprendizagens.

Ainda segundo a autora, é comum que se entenda o texto como um conjunto de elementos linguísticos, ou seja, como um mero “*repositório de mensagens e informações*” (KLEIMAN, 2016, p. 26). Assim, o texto não passa de um depósito de informações a serem extraídas pelo leitor, como sugere

Baseia-se nessa hipótese, por um lado, na crença já mencionada de que o texto é um depósito de informações e por outro, na crença de que o papel do leitor consiste em apenas extrair essas informações, através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo das informações. [...] Uma consequência dessa atitude é a formação de um leitor passivo que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação (KLEIMAN, 2016, p. 27).

Essa abordagem estimula a leitura de palavra por palavra, para se captar as ideias apresentadas no texto, não provocando uma interação mais complexa do leitor para com o que

se lê, como a ativação dos conhecimentos prévios, ou do entendimento mais amplo da mensagem lida. O leitor torna-se passivo, apenas processando o sentido das palavras lidas e com isso, tenta criar uma compreensão a partir delas, o que pode estimular uma compreensão errônea ou parcial a partir do se leu, ou até mesmo a não compreensão, desmotivando não só a sua releitura, mas também leituras futuras por parte dos alunos.

Além disso, é possível observar por muitas vezes, que as atividades classificadas pelos professores como atividades de compreensão se misturam com a ideia do que seria construir a interpretação desse texto. Ou seja, nas atividades de leitura em sala de aula, é comum entendermos essa compreensão do que se lê, como a interpretação do texto, ficando estes dois termos, compreensão e interpretação, tratados como sinônimos nestes momentos.

No entanto, vale ressaltar que estas etapas (compreensão e interpretação) devem ser vistas como ações distintas e complementares na construção do sentido da leitura. Para entender melhor essa questão, Breves Filho (2002) apresenta como atividade de compreensão aquelas que permitam a construção do sentido do texto. Já interpretar está relacionado a bagagem de conhecimentos que o leitor traz para essa construção. Como pessoas distintas, com experiências e vivências únicas para cada, as respostas desse momento, podem variar entre os alunos.

Dessa forma, as atividades que se utilizam da retirada de informações do texto com a finalidade de fazer um levantamento das ideias principais, são as de compreensão, e devem ser objetivas. Já as atividades de interpretação do texto, devem ser capazes de possibilitar a relação entre o que foi lido, com as experiências passadas de leitura que fazem parte da bagagem de conhecimentos que o leitor tem sobre a temática. Nesse caso, as perguntas devem ser subjetivas, pois suas respostas não estão diretamente no texto, mas no acesso as informações obtidas a partir de outras leituras, que o leitor é capaz de fazer enquanto lê (BREVES FILHO, 2022, p. 34).

Utilizar-se desses dois momentos durante as atividades de leitura, permite que leitor vá além da ideia de ler para fazer a atividade proposta, pois nesse caso, a atividade de perguntas e respostas tem como principal objetivo, a construção do sentido do texto. Se organizadas adequadamente e com intencionalidade bem definida, permitem uma estratégia sistematizada para o levantamento das ideias principais, assim como a possibilidade de expressar conhecimentos advindos de suas vivências com a temática, oriundas de outras leituras ou de experiências do seu contexto social, para a construção do sentido do texto.

Porém o que é comum observar é que estas atividades não se preocupam em garantir tais possibilidades, ou por muitas vezes acontecem em puro detrimento de exigir dos alunos a cópia de respostas, sem finalidade de fazer com que os alunos reflitam a atividade proposta, pois não basta apenas garantir a etapa da atividade, mas precisa-se oportunizar leituras variadas e a reflexão a partir das respostas apresentadas pelos alunos para que de fato haja uma construção da compreensão a partir do se leu.

Além de questões relacionadas as atitudes de professores perante o texto no ensino da leitura, vale a pena destacar nessa discussão o caráter expressivamente avaliativo que estas atividades possuem no cotidiano escolar. Mesmo que se tenha uma necessidade de conhecer a capacidade leitora dos alunos, por muitas vezes os professores priorizam a leitura em voz alta em sala de aula, causando nos alunos, um certo receio em relação a atividade de leitura.

Segundo Solé (1998, p. 99) não é interessante que esse tipo de leitura seja utilizado para checar se houve compreensão por parte dos alunos, em especial nos anos iniciais, pois, preocupados em pronunciar corretamente as palavras, com a pontuação e a entonação, a atenção que deveria ser dada para as informações presentes no texto acabam se perdendo ou ficando em segundo plano.

Para Kleiman (2016), essa atividade favorece apenas ao objetivo de reconhecer se os alunos compreendem bem a relação entre grafemas e fonemas, os sinais de pontuação na pronúncia das palavras do texto, contudo, mostra-se ineficaz quando aplicada para sondar sobre o entendimento dos alunos perante o texto. Podemos completar esta ideia, com o que diz a autora, sobre o uso da leitura em voz alta em sala de aula

Se o objetivo for verificar se o aluno conhece as letras, se automatizou as correspondências entre som e letra, se conhece o valor dos símbolos usados na pontuação, e se dermos tempo prévio à leitura em voz alta para fazer uma leitura silenciosa, então a leitura em voz alta pode ser melhor forma de avaliar esse conhecimento. Entretanto, essa atividade não é sempre necessária, sendo até contraproducente se o nosso objetivo for ampliar o vocabulário visual de reconhecimento instantâneo, ou desenvolver os hábitos típicos do leitor proficientes na atividade solitária, que, caracteristicamente, nem balbucia as palavras nem as declama (KLEIMAN, 2016. p. 32).

Entretanto, não estamos aqui apoiando o seu banimento da rotina pedagógica da escola, nem tão pouco com a intenção de julgá-la errada ou inadequada. Mas sim, em busca de enfatizar a importância de se traçar bem os objetivos para seu uso, para que não seja priorizada em todas as práticas de leitura propostas, em especial, com o objetivo de saber se os alunos conseguiram construir o sentido a partir do que se leu.

Levando em consideração o que foi discutido até aqui, podemos refletir sobre as concepções de leitura que as escolas expressam a partir de suas atividades pedagógicas de ensino da língua. É possível reconhecer que as práticas de leitura propostas no trabalho pedagógico de muitos professores e professoras da Educação Básica, ainda se limitam a atividades demasiadas escolarizadas, que exigem de seus alunos, leituras desmotivantes e impostas, que por muitas vezes, estão distantes de sua própria realidade. Que em muitas situações, culminam na realização de exercícios e de um estudo sistemático e descontextualizado da gramática.

A leitura é uma atividade que, sobretudo, requer sensibilidade por parte do leitor, para ser bem desenvolvida. Além do desafio do ensino de convenções linguísticas, vocabulário e de múltiplos gêneros textuais, o professor tem a árdua missão de despertar o gosto pela leitura nos seus alunos, ensinando não apenas a como ler, mas a como transformar a leitura em uma atividade que pode proporcionar prazer por parte daquele que a empreende e possibilidades de novas aprendizagens.

Além disso, é importante que os alunos sejam convidados a viajarem pelo mundo da leitura, contemplando os mais variados tipos de textos, preferencialmente que façam, de alguma forma, relação com seu contexto social e cultural. O que pode favorecer não só a ativação de conhecimentos que já possuem sobre a temática lida, mas sobretudo, o fortalecimento de uma visão mais ampla sobre a leitura e sua presença nas diversas situações cotidianas, que fazem parte da sociedade letrada a qual estamos inseridos.

Portanto, espera-se que sejam estimuladas nas escolas, atividades que verdadeiramente agreguem a formação leitora dos nossos alunos, que favoreçam uma percepção mais reflexiva sobre o que é ler. Como bem assevera Breves Filho (2022, p. 22), que o gosto pela leitura seja estimulado em detrimento do hábito de ler, pois aquilo que fazemos por hábito, se torna algo que fazemos sem pensar sobre. A leitura é uma atividade que deve ser refletida e dialogada para se chegar a sua compreensão, por isso o despertar do gosto pela leitura é uma importante ferramenta para formar leitores competentes dentro e fora da escola.

Dessa forma, a relação existente entre a escola e o ensino da leitura, ainda precisa de ajustes e reflexões para serem capazes de atingir o seu objetivo primordial, que é o de fornecer competências e habilidades linguísticas para que os alunos, para que sejam qualificados para ler e escrever, não apenas para fins educacionais, mas também, para fortalecimento de suas vivências nos âmbitos social e cultural, o qual estão inseridos.

Portanto, é preciso que as concepções de leitura e de seu ensino sejam revistas e fortalecidas pelos sujeitos agentes do fazer pedagógico das escolas. Como forma de contribuir para esse fortalecimento, na próxima seção, apresentaremos uma proposta de ensino da leitura, que se utiliza de estratégias, para uma prática leitora mais significativa na formação de leitores ativos.

## **5. ESTRATÉGIAS DE LEITURA: EM BUSCA DE PRÁTICAS DE LEITURA SIGNIFICATIVAS**

A leitura é parte integrante e fundamental para o desenvolvimento cognitivo de dos alunos da Educação Básica, além de ser uma prática que ultrapassa os muros da escola, presente nas interações sociais e na cultura da nossa vida em sociedade. Todavia, ao entendermos as suas implicações, relevância e como de fato são estimuladas na escola, percebemos a notoriedade de convidá-la para o palco dos principais estudos no âmbito educacional.

A formação de um leitor competente que, além de assimilar a relação existente entre as letras e o som, estabelece uma compreensão a partir do que leu, caracteriza-se como um processo considerado contínuo, pois estamos sempre nos conectando com novas informações e possibilidades de leituras que fazem parte da nossa realidade.

Dentro do trabalho pedagógico de professores da Educação Básica, não é diferente. Essa visão do leitor em formação deve ser considerada, não apenas ao considerar aqueles alunos que já conseguem decodificar, mas principalmente a entender que a leitura deve fazer parte de maneira contínua de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta seção, trataremos de apresentar como alternativa as práticas descontextualizadas e mecanizadas de desenvolvimento da leitura que correntemente estão presentes na escola, a possibilidade de desenvolver habilidades linguísticas que facilitem e conduzam o ato de ler. O ensino da leitura pautado pelo uso de estratégias para a construção de sua compreensão.

Se questionados sobre que tipo de leitores desejam formar em nossa sala de aula, somos capazes de presumir que qualquer professor da Educação Básica responderia que deseja que seus alunos se tornem bons leitores com a realização de seu trabalho pedagógico. No entanto, o que grande parte das práticas que exemplificamos como frequentes no chão da escola apresentam, é que esse objetivo fica cada vez mais distante de ser alcançado.

Inicialmente, é importante refletirmos sobre o que de fato faz um indivíduo ser considerado um *bom leitor*. Que posturas assume perante a leitura, que características possui que possam, de certa forma, favorecer o pleno desenvolvimento dessa prática em seu cotidiano? A fim de responder tais questionamento, podemos consultar o que os autores Duke & Pearson (2002) definem como características de um *bom leitor*.

- Bons leitores são ativos; - Desde o início eles tem objetivos claros em mente para sua leitura; - Avaliam constantemente se o texto e a sua leitura estão atingindo seus objetivos; - Examinam o texto antes de ler, observando coisas como a estrutura do texto e as seções que podem ser mais relevantes para seus objetivos de leitura; - Enquanto leem, fazem previsões do que está por vir; - Leem seletivamente, tomando continuamente decisões sobre sua leitura (o que ler com atenção, o que ler rapidamente, o que não ler, o que reler e assim por diante); - Bons leitores constroem, revisam e questionam os significados que fazem enquanto leem; - Tentam determinar o significado de palavras e conceitos desconhecidos no texto e lidam com inconsistências ou lacunas conforme necessário; - Extraem, comparam e integram seu conhecimento prévio com o material do texto; - Pensam sobre os autores do texto, seu estilo, crenças, intenções, meio histórico e assim por diante; - Monitoram a compreensão do texto, fazendo os ajustes necessários na leitura; - Avaliam a qualidade e o valor do texto e reagem ao texto de várias maneiras, tanto intelectual quanto emocionalmente; - Leem diferentes tipos de texto de maneira diferente; - Ao ler a narrativa, bons leitores prestam muita atenção ao cenário e aos personagens; - Ao ler um texto expositivo, esses leitores frequentemente constroem e revisam resumos do que leram; - Seu processamento do texto ocorre não apenas durante a “leitura”, como tradicionalmente a definimos, mas também durante pequenos intervalos durante a leitura, mesmo após a “leitura” em si ter começado, mesmo após a “leitura” ter cessado; - A compreensão é uma atividade desgastante, contínua e complexa, mas que, para bons leitores, é satisfatória e produtiva (DUKE & PEARSON 2002, p. 205-206).

Conhecendo tais características e ações de um leitor considerado competente, percebemos a grande variedade de posturas que devem ser assumidas e habilidades que sevem ser alcançadas para se conquistar tal status. Nos deixando a árdua tarefa de formar leitores dentro dessa perspectiva. Que nos leva a outro questionamento: Como fazer isso?

Uma forma de tentar responder a esse questionamento, pode estar na possibilidade de trazer para os objetivos de aprendizagem da formação leitora de nossos alunos, as tais características que determinam um sujeito como leitor competente, apresentadas anteriormente. Ou seja, seria de fato, ensinar os alunos a adquirirem essas atitudes no cotidiano das atividades de leitura em sala de aula.

Dessa forma, através do ensino de tais estratégias, os alunos poderiam não apenas estabelecer uma relação mais significativa durante suas práticas de leitura mediadas na escola, como também poderão levar seu uso para os mais variados espaços e contextos a qual pertencem (DUKE & PEARSON, 2002, p. 206).

Em busca de entender o que são exatamente essas estratégias de leitura, em linhas gerais, podemos fazer uso da definição traçada por Kleiman (2016, p. 74) que as define como “operações regulares para abordar um texto”. Ou seja, ações que o próprio leitor desenvolve ao longo da leitura, que podem contribuir para sua compreensão.

De acordo com Solé (1998), as estratégias de leitura podem ser compreendidas como “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 sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70). A autora completa que o ensino dessas estratégias deve ser estimulado na escola, pois podem contribuir para a formação leitora dos alunos, para que tenham autonomia em lidar com textos mais complexos e, principalmente, aptos para aprender a partir da leitura.

Durante a leitura, um leitor eficiente é capaz de ir construindo o sentido do texto, à medida que lê e compreende as informações, de maneira inconsciente o processo vai acontecendo, e somente quando se depara com alguma dificuldade perante a leitura, é que se propõe a desempenhar uma ação de maneira mais consciente sobre o que está fazendo. Por isso, é importante que nossos alunos sejam capazes de reconhecer tais dificuldade e serem capazes de estabelecer alguma estratégia que venham auxiliá-los a contornarem a situação.

Dessa forma, as estratégias podem se apresentar como ações que contribuem para o processamento automático de informações, quando a compreensão flui durante a leitura, e atitudes mais direcionadas e conscientes para situações que demandarem maior atenção. Assim, as estratégias podem se classificar como *Estratégias Cognitivas* e *Estratégias Metacognitivas* (KLEIMAN, 2016, p. 74).

Quando as ações já são “automáticas”, ou seja, o leitor já é capaz de realizá-las de maneira inconsciente, a chamamos de *Estratégias Cognitivas*. Podemos apontar como exemplo, o reconhecimento de palavras do texto durante a leitura, a compreensão que possui sobre alguns sinais de pontuação dentro do texto, entre outros aspectos.

Porém, ao realizar uma leitura com objetivo(s) bem definido(s), o leitor pode se utilizar de ações intencionais e voluntárias para conseguir alcançar a compreensão a partir do que leu. Esse tipo de ação é classificado pela autora como *Estratégias Metacognitivas*. Podem se caracterizar como ações conscientes durante a leitura, como: sublinhar as ideias principais do texto, voltar a leitura de um parágrafo quando for de difícil entendimento, realizar anotações, resumos, entre outras.

Para caracterizar um leitor como eficiente, entre outros aspectos já mencionados, destaca-se a capacidade de tomar atitudes perante o texto, que possibilitem sua compreensão, em casos de possíveis dificuldades em alcançá-la. Essa reflexão a partir da leitura, por parte do leitor, está relacionada a metacognição da leitura.

Somos capazes de compreender melhor a respeito da metacognição, ao conhecermos como Leffa (1996) a define.

A metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo (LEFFA, 1996, p. 46).

Dessa forma, o leitor está ativo em todo o processo de leitura, inferindo informações, captando as ideias principais, com o foco em alcançar o objetivo traçado para aquela leitura. Ao longo da leitura, verifica se a compreensão está sendo estabelecida, caso não, tenta organizar ações que possam contribuir para seu alcance.

Essas características também são confirmadas por Kleiman (2016), quando destaca a metacognição na formação de um leitor ativo. Para isso, declara que

O leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para quem está lendo, e segundo, ele compreende o que lê, o que seus olhos percebem seletivamente é interpretado, recorrendo a diversos procedimentos para a turma tornar o texto inteligível quando não consegue compreender (KLEIMAN, 2016. p. 76).

O que nos faz inferir a importância de se estabelecer um objetivo para as leituras propostas em sala de aula. Pois com um objetivo traçado, uma simples leitura superficial do texto não vai permitir seu alcance de imediato. É necessário que o leitor monitore sua leitura e estabeleça ações adequadas para seu alcance e compreensão.

Assim, podemos definir como atividades metacognitivas, a classificação feita por Brown (1980, apud KATO, 1990) como:

a) Explicitação dos objetivos da leitura; b) identificação de aspectos da mensagem que são importantes; c) alocamento de atenção em áreas que são importantes d) monitoração do comportamento para ver se está ocorrendo compreensão e) engajamento em revisão e auto indagação para ver se o objetivo está sendo atingido; f) tomada de ações corretivas quando são detectadas falhas na compreensão; g) recobrimento de atenção, quando a mente se distrai ou faz digressões (KATO, 1990, p. 107).

Em suma, podemos considerar como estratégias a serem tomadas pelo leitor, o estabelecimento de um objetivo claro com a leitura. E ao longo de sua execução, a construção

da compreensão vai sendo observada com atenção para que esse objetivo seja alcançado. Por assumirem um caráter mais consciente, as estratégias metacognitivas devem ser priorizadas nas práticas de leitura no âmbito escolar.

A seguir, trataremos de descrever ações mais direcionadas para o desenvolvimento de estratégias de leitura, a serem inseridas nas atividades pedagógicas desenvolvidas no chão da escola. O objetivo é auxiliar o professor a reestruturar seu planejamento de ensino da leitura, contemplando ações que de fato contribuam para a formação de leitores ativos na Educação Básica.

### 5.1 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA, POR ISABEL SOLÉ

A autora espanhola Isabel Solé<sup>1</sup>, apresenta em sua obra *Estratégias de Leitura*, publicada pela primeira vez em 1992, um estudo detalhado sobre como o professor pode atuar para a promoção de práticas de leituras significativas, que possibilitem a formação de leitores ativos e eficientes. Para isso, o ensino deve ser mediado por estratégias que auxiliem o leitor a construir sua compreensão da leitura.

Vale ressaltar a atenção que deve ser dada para o modo de como essas estratégias devem ser promovidas na escola. É importante que não se tornem a finalidade do ensino da leitura, mas sim um meio a ser utilizados pelos alunos, para estabelecer uma compreensão de suas leituras. Para isso, os alunos devem compreendê-las e usá-las de forma autônoma e livre, de acordo com o que julguem mais adequado para alcançar seus objetivos com a leitura (SOLÉ, 2002).

As estratégias de leitura são distribuídas pela autora, em momentos definidos como *antes*, *durante* e *depois* da leitura. Cada momento, deve ser composto de ações com a finalidade de promover uma compreensão textual satisfatória para os alunos, devendo ser desenvolvidas pelos professores de maneira contextualizadas e em situações concretas.

#### 5.1.1 Antes da leitura

Para o início da leitura, é sugerido que se promova as estratégias que sobretudo, auxiliem o aluno a traçar seus objetivos para com a leitura e seja capaz de ativar seus conhecimentos

---

<sup>1</sup> Isabel Solé é professora e pesquisadora da Universidade de Barcelona, atuando no departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação. Em 1992, publicou o livro *Estratégias de Leitura*, que detalha como o professor pode atuar positivamente na promoção de leitores eficientes, na educação básica.

prévios sobre a temática. Dessa forma, são capazes de assumir uma postura mais ativa durante o processo.

Antes de qualquer atividade leitora é importante que os alunos se sintam motivados para sua realização. Sabemos que ler, deve ser uma atividade que proporcione prazer, para isso, deve-se considerar algumas atitudes que estimulem o envolvimento dos alunos com a atividade. Para motivar, é importante instigar as crianças sobre o tema da leitura, despertar a curiosidade sobre o que podem descobrir de novo, que de alguma forma sejam desafiantes e que no ponto de vista dos alunos, seja possível de ser realizada.

Solé (1998) acentua que a leitura para ser motivadora, deve ser não só estimulada como atividade de leitura, mas em especial, em momentos de contentamento. Portanto, as leituras estimuladas no “cantinho da leitura”, ou na biblioteca, onde o aluno, por interesse próprio, buscar a leitura como atividade de lazer e liberdade.

Mas não se trata apenas de motivar, espera-se que antes da leitura, algumas ações sejam necessariamente estimuladas. Inicialmente, além de motivado, o aluno precisa conhecer os objetivos a serem atingidos com a leitura. De acordo com os objetivos que possui, o leitor escolhe a maneira que irá abordar o texto, e, tendo ciência do que quer alcançar com a leitura, pode escolher estratégias mais compatível para auxiliá-lo na sua concretização.

Traçar os objetivos podem contribuir para uma leitura mais atenta e precisa. Podemos destacar alguns objetivos apresentados por Solé (1998) e que podem ser considerados nas situações de ensino na escola: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para verificar o que se compreendeu.

Além do destaque a ser efetivado antes da leitura, é encorajar as crianças a ativarem seus conhecimentos prévios sobre seu tema (SOLÉ, 1998). Tais conhecimentos vem de suas experiências pessoais e baseadas em outras leituras, que podem oferecer maiores possibilidades de construção do sentido do texto. É importante que o professor organize este momento, pois ao fazer os alunos refletirem sobre o que já sabem sobre a leitura, percebem que são capazes de lidar com o texto e compreendê-lo.

Também é importante que o professor direcione os alunos a observar elementos que permitam conexão com seus conhecimentos, como por exemplo, discutir as características que

são específicas dos gêneros. Esses conhecimentos devem ser expressos através de discussões, de maneira breve e direcionada, para que não perca o sentido e a conexão com o texto a ser lido.

Junto aos conhecimentos, é importante estimular a predição. Os professores devem encorajar seus alunos a fazerem previsões sobre o texto onde o professor deve chamar a atenção dos alunos para aspectos como estrutura, título, ilustrações, cabeçalhos etc. (SOLÉ, 1998, p. 107), que permitem aos alunos elaborarem hipóteses, dessa forma se apropriam da ação, na expectativa de confirmar ou refutar as ideias que conceberam.

Outro ponto que pode ser estimulado, para promoção de compreensão leitora em nossos alunos, é encorajar os alunos a formularem perguntas sobre o texto a ser lido. É comum nas atividades de leitura vivenciadas na escola, que os professores elaboram questões sobre o texto, que em muitas situações são vistas pelos alunos como única motivação ou objetivo para realização da leitura propostas.

No entanto, a ideia de efetivar o desenvolvimento de um leitor ativo e reflexivo nos faz pensarmos sobre que condições oferecemos para que não só escutem e processem as informações disponibilizadas, mas também serem capazes de as questionarem. Sobre isso, Solé (1998, p. 110) aponta que

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem a intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além, do mais, assim que adquirem objetivos próprios, para os quais tem sentido o ato de ler. Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é sua situação perante o texto e ajustar sua intervenção à situação.

Ao serem capazes de formular seus próprios questionamentos sobre o que irá ler, os alunos traçam seus objetivos com a leitura de maneira mais real e pessoal, cabendo ao professor, apenas mediar e observar a postura adotada pelos alunos perante a leitura. É importante que seja observada o formato das questões elaboradas, para que não seja, em sua maioria, apenas voltada para destacar informações explícitas do texto. Isso vale também para as perguntas que eventualmente sejam elaboradas pelos professores.

Destacamos na discussão sobre o ensino da leitura na escola, anteriormente, que é muito comum os professores formularem questões a partir do texto, que pouco contribuem para a construção do sentido do texto. É importante que quando arquitetadas pelo professor ou por terceiros, que as perguntas foquem em questões mais substanciais e alinhadas com as ideias principais do texto.

Portanto, para promover uma interação entre leitor e texto, questão crucial para a efetivação da leitura, é importante propiciar o conhecimento sobre estratégias a serem realizadas anteriormente a leitura, para que essa interação seja de fato significativa. Agora partiremos para discussão sobre as abordagens a serem desenvolvidas por alunos e professores durante a promoção das leituras.

### 5.1.2 Durante a leitura

Já motivado não só a ler, mas a criar hipóteses e previsões, inicia-se a atividade de leitura, para além de confirmar ou não o que se pensou anteriormente para o texto, seja uma etapa de realizar inferências e buscar o alcance do seu objetivo com a leitura, e especialmente, sua compreensão. O leitor pode adotar algumas estratégias para melhor conduzir o processo da leitura, para que no eventual surgimento de alguma falha na compreensão, seja capaz de tomar medidas efetivas para contornar a situação e prosseguir.

Inicialmente a autora sugere *tarefas de leitura compartilhada*. Nessa atividade, o professor e aluno em alternância, assumem a responsabilidade de organizar a leitura, envolvendo todos na atividade. Podemos ver o detalhamento da ação, descrita por Solé (1998) adiante

O professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita a sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas as crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois desta atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro “responsável” ou moderador (SOLÉ, 1998 p. 119).

Dessa forma, a leitura é compartilhada pelo professor e o aluno. Onde o professor atua como moderador, ao recapitular de forma rápida o que foi lido, sondar dúvidas ou questionamentos que tenham surgido até ali, os solucionando em conjunto com os alunos, de maneira que todos possam acompanhar, depois realiza perguntas para que sejam respondidas mediante a leitura. Estimula ainda que sejam estabelecidas previsões sobre o que ainda está por vir, reiniciando o ciclo desenvolvido até aqui.

Vale ressaltar que o professor deve conduzir o processo inicialmente, mas com a missão de sempre incentivar que os próprios alunos sejam capazes de realizar as estratégias de forma autônoma, quando as compreenderem totalmente. Assim, poderão empregá-las nas mais variadas atividades de leitura, dentro e fora do ambiente escolar.

Além disso, a ordem não necessariamente precisa ser a mesma. Podem ser feitas variações dentro das quatro habilidades, onde os alunos podem ser responsáveis por uma das etapas, permitindo assim que consigam desenvolver as ações com mais propriedade progressivamente, as tornando parte da atividade da leitura. Contudo, o professor deve organizar esse momento com planejamento e atenção, para seja um momento desafiador, porém possível de ser alcançado pelos alunos.

Outra estratégia apontada por Solé (1998, p. 121) é a *leitura independente*, que se refere aquelas leituras realizadas de maneira autônoma pelos alunos, seja para seu prazer, ou para a realização de uma atividade. Essa conduta permite o desenvolvimento de habilidades de compreensão, sem que haja uma intervenção direta do professor. Nesse momento o próprio aluno dita o ritmo e como irá conduzir o processo, podendo empregar estratégias que os auxiliem a compreender a leitura.

Além de serem estimuladas como atividades prazerosas, como visitas a biblioteca da escola, ou ao cantinho da leitura na própria sala de aula, a autora sugere que os professores possam estimular esse tipo de leitura em sala de aula, com a intenção de desenvolver estratégias para sua realização. Solé (1998) apresenta como exemplos dessas ações, a elaboração de textos com perguntas inseridas, com a intenção de prever acontecimentos ou interpretar ações, textos com erros a serem detectados pelos alunos, textos com lacunas a serem inferidas pelos leitores, ou elaboração de resumos de fragmentos do texto, entre outras.

Para finalizar, a autora chama atenção para “os erros e lacunas da compreensão” (Solé, 1998, p. 125) que possam ocorrer durante o seguimento da leitura. É preciso destacar que o leitor precisa ser capaz de detectar as dificuldades que venham a surgir durante suas atividades de leitura, de maneira autônoma, para que percebam o nível da dificuldade, que pode ser de uma palavra, fragmentos ou de forma global do texto, e sejam capazes de determinar a melhor estratégia para solucioná-la.

Contudo, não sendo capaz ainda de identificar a melhor estratégia para lidar com as possíveis adversidades durante a leitura, o professor deve conduzir o processo, incentivando a tomada de determinadas soluções. Caso a dificuldade não venha a atrapalhar diretamente a compreensão da leitura, o leitor pode *ignorá-la e continuar lendo*. É imprescindível que o professor estimule seus alunos a tentarem ler todo o texto, pois inicialmente o que não foi compreendido, pode ser esclarecido no decorrer da leitura.

Outro ponto destacado pela autora, para a resolução de problemas com a leitura é permitir-se *aventurar uma interpretação*, que basicamente seria interpretar de alguma forma o que não foi totalmente compreendido e dar continuidade a leitura, para ver se o que foi pensado se encaixa como elemento de compreensão ou não. Quando aventurar a interpretação não for possível, é importante *reler o contexto prévio*, com a finalidade de buscar elementos que facilitem a compreensão.

No entanto, quando não as estratégias anteriores não forem possíveis de serem aplicadas, e o trecho não compreendido seja crucial para a compreensão da leitura, é preciso recorrer a uma *fonte especializada*, que pode ser o professor, um colega com maior experiência leitora ou até mesmo o dicionário. Esta deve ser estimulada após todas as tentativas anteriores, pois esta é a que mais prejudica o ritmo da leitura.

Assim, a autora assevera que algumas posturas são essenciais para serem adotadas mediante aos problemas de compreensão, entre elas destaca:

Discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjeturas, a se arriscar e a buscar verificação para as suas hipóteses; explicar às crianças o que podem fazer quando se depararem com problemas no texto (SOLÉ, 1998, p. 131).

Dessa forma, os alunos terão maior facilidade em encarar os possíveis problemas que fazem parte de qualquer atividade de leitura. O importante é preparar os alunos para abordarem o texto da forma mais acertada para conseguir atribuir sentido à leitura e tornarem-se leitores competentes capaz de controlarem ativamente todo o processo.

### 5.1.3 Depois da leitura

Para o momento classificado como após a leitura, as ações propostas anteriormente podem ser concretizadas. Essas ações devem favorecer a ampliação dos conhecimentos advindos da atividade leitora, com o objetivo de não só efetivar a compreensão, mas a possibilidade de alcançar novas aprendizagens e habilidades de leitura.

Uma das tarefas primordiais a ser desenvolvida após a leitura, sem dúvida é a identificação da ideia principal do texto. A autora a define como o resultado da combinação dos seguintes elementos: os objetivos de leitura, seus conhecimentos prévios e a informação que o autor transmitiu (Solé, 1998, p. 138).

Para tal é importante que ao propor uma atividade de leitura para seus alunos, o professor se preocupe em ensiná-los *a identificar ou gerar a ideia principal* do texto, que podem variar de acordo com os objetivos que o leitor possui para aquela leitura. Pois as principais ideias a serem destacadas, comumente vão estar de acordo com o que se pretende com a leitura de determinado texto. Por isso, é de fundamental importância que estes estejam bem estabelecidos com os alunos.

Para esse fim, Solé (1998) recomenda que algumas atividades sejam realizadas, como: explicar para os alunos o que é a “ideia principal” de um texto, e para que devemos encontrá-la ou gerá-la; recordar os objetivos da leitura a ser realizada; ressaltar o tema do texto a ser lido e o relacioná-lo diretamente com os objetivos traçados; destacar com os alunos, ao longo da leitura, o que pode ser considerado mais importante e por que; e por fim, discutir o processo de leitura e a identificação ou elaboração da ideia principal, com a possibilidade de elaboração de ideias alternativas, que se encaixem na proposta.

Uma estratégia também eficaz para ser realizada após a leitura, é a *elaboração de resumos*. Essa prática está totalmente ligada a determinação do tema do texto, como da identificação ou elaboração da ideia principal e outros detalhes. De acordo com Solé (1998, p. 146) para resumir um texto, é necessário

Tratar a informação que ele contém de uma forma em que se possa omitir o que é pouco importante ou redundante e que conceitos e proposições possam ser substituídos por outros que os englobem ou integrem. Também é preciso que o resumo conserve laços especiais com o texto a partir do qual foi criado, devendo preservar o significado genuíno do texto do qual procede.

Assim, podemos entender a estratégia de escrever um resumo a partir da leitura, como a capacidade de destacar no texto o que é de maior relevância, e ser capaz de reproduzi-las com suas próprias palavras de forma a ser compreendida por outros.

Para auxiliar os alunos a serem capazes de resumir uma leitura realizada, podemos revelar o que Cooper (1990, apud Solé 1998) apresenta como necessário para a escrita de resumos

Ensinar a encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado; ensinar a deixar de lado a informação repetida; ensinar a determinar como se agrupam as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las; ensinar a identificar uma frase resumo do parágrafo ou a elaborá-la (COOPER, apud Solé 1998, p. 147).

Porém é importante que o resumo não seja apenas uma reprodução do texto escrito, ele sobretudo, deve se preocupar em destacar a ideia principal, em relação aos objetivos da leitura

e os conhecimentos prévios do leitor, com a finalidade de apresentá-los de maneira sucinta e organizada. Vale também destacar que a idade das crianças deve ser considerada para aplicação desta atividade, que requer uma certa maturidade para ser desenvolvida, e que os alunos possam realizá-las com autonomia, o professor pode inicialmente estimulá-las de forma oral, para gradativamente ser escrita.

Outra atividade de destaque a ser elaborada após a leitura de um texto é *formular e responder perguntas*. Já discutimos anteriormente, que as perguntas de compreensão textual, são atividades comumente reproduzidas no cotidiano pedagógico do ensino da leitura. No entanto, aqui Solé (1998) nos transmite uma perspectiva mais significativa para essa atividade, pois seu enfoque aqui vai além do caráter avaliativo.

Tendo como objetivo a formação de um leitor ativo e capaz de abordar textos com autonomia, as atividades de elaboração de perguntas e respostas a partir de uma leitura podem ser apresentar com aliadas para essa finalidade, pois permitem não só uma análise mais aprofundada, como também a possibilidade de se questionarem sobre as informações obtidas através da leitura.

Para isso, o aluno precisa compreender como as perguntas devem ser formuladas. O que exige do professor o dever de apresentar aos alunos como elaborá-las da maneira mais eficiente e adequada, para que de fato tenha sentido e contribuam para a construção do sentido da leitura.

Solé (1998, p. 156) ainda completa com uma classificação dos tipos de perguntas e respostas que podem ser constituídas a partir da leitura como: perguntas de resposta literal, encontrada diretamente no texto; perguntas para buscar e pensar, que podem ser deduzidas, exigindo mais elementos para serem compostas pelos leitores; perguntas de elaboração pessoal, que estão relacionadas ao texto, mas precisam de conhecimentos e/ou opinião do leitor para serem devidamente respondidas.

Nas atividades escolares, é mais comum encontrarmos as perguntas de resposta literal, tanto no material didático, como em atividades propostas pelos professores. todavia, se o objetivo é a formação de um leitor ativo, os três tipos de perguntas apresentados pela autora, precisam ser vivenciados pelos alunos, pois dentre outros aspectos, favorecem a autonomia dos alunos e a expansão da criticidade e da capacidade de estabelecer conexões, compreensão e novas aprendizagens a partir das leituras realizadas.

## 5.2 AS CONTRIBUIÇÕES DE OUTROS AUTORES PARA O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Além de Isabel Solé, outros autores também enfatizam atividades mais significativas, pautadas por estratégias, para serem inseridas as práticas de leitura vivenciadas na Educação Básica, com o principal intuito de oferecer aos alunos uma formação leitora mais eficiente e eficaz.

A predição e a ativação dos conhecimentos prévios são práticas a serem realizadas de maneira conjunta, nas mais variadas atividades de leitura na escola. Pois, a partir delas, o aluno se utiliza do que já sabe sobre o texto para elaborar suas hipóteses sobre a leitura. Autores como Kleiman (2016), também destacam a importância dessas atividades para a formação de leitores eficientes na capacidade de compreender o que lê. A autora assegura que

Fazer predições baseadas no conhecimento prévio, isto é, adivinhar, informados pelo conhecimento (procedimento que chamamos de formulação de hipóteses de leitura), constitui um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados, e tem o intuito de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura. [...] Como o professor já conhece o texto, ele pode servir de orientador para as predições sobre o desenvolvimento do tema, fornecendo ao aluno aquelas pistas necessárias para a predição (KLEIMAN, 2016, p. 84).

A elaboração de hipóteses a partir dos conhecimentos de posse leitor, mostram-se eficazes pois, ao desenvolvê-las, são capazes de melhor direcionar a leitura, permitindo que esse leitor fique atento às informações apresentadas, que podem fomentar a reflexão e a construção da sua compreensão e a ampliação de sua bagagem cultural, que poderá servir de base para leituras futuras.

Outros autores como Duke & Pearson, no artigo intitulado *Effective practices for developing reading comprehension*<sup>2</sup> (2002) apontam 6 principais estratégias de leitura, com enfoque na construção de uma compreensão plena a partir do que se lê. A primeira, seria a *predição* que basicamente seria fazer previsões sobre o texto, baseados no que já sabem sobre o tema, com a intenção de melhor compreender a leitura.

A seguinte seria *pensar em voz alta*, seria expressar seus pensamentos durante a leitura, que, quando estimulada e inserida na rotina das atividades, podem melhorar a capacidade de compreensão dos alunos. Essa atitude pode também ser tomada pelo professor, nas leituras realizadas em sala, com o objetivo demonstrar o uso de estratégias como previsões e destaque

---

<sup>2</sup> O artigo faz parte do livro *What Research Has to Say About Reading Instruction*, dos autores Alan Farstrup e Jay Samuels, pela editora Intl Literacy Assn, com sua 3ª edição, publicada em 1 de março de 2002.

de ideias relevantes do texto, ajudando aos alunos a visualizarem-nas e serem capazes de fazer o mesmo em outros momentos de leitura.

Também apresentam a *estrutura do texto*, como estratégia de compreensão da leitura, que se desenvolve a partir da análise de algumas características do texto. De aspectos como cenário, identificação do problema, meta, a ação realizada, o resultado, resolução do problema, assim como seu tema principal. Já a *representação visual do texto*, que enfatiza que aspectos imagéticos inseridos no texto ou de caráter organizacional, podem contribuir mais facilmente para a compreensão textual dos leitores.

Assim como enfatizou Solé (1998) os autores apresentam o ato de *resumir* e *questionar* como estratégias eficazes para a composição da compressão textual. Ao *resumir*, o leitor consegue destacar as informações mais relevantes do texto, para isso precisa estudá-lo e estabelecer compreensão a partir dele. Já ao *questionar*, o aluno reflete mais profundamente sobre a leitura, sendo interessante que essa atividade não parta apenas do professor, mas também que os alunos sejam estimulados a questionarem sobre as informações apresentadas no texto, o que igualmente enriquece o processo de construção do sentido da leitura.

Já Breves Filho (2022) ao apresentar algumas sugestões de atividades de leitura a serem aplicadas pelos professores, em sua obra *Leitura e Produção de Textos na Formação de Professores*<sup>3</sup>, que é o resultado de sua ampla pesquisa sobre um ensino mais significativo e cativante da leitura na Educação Básica, podemos destacar na prática o emprego de estratégias eficazes para a formação de leitores ativos.

Ao sugerir a leitura da obra *O gambá que não sabia sorrir*, de Rubem Alves, apresenta a proposta de desenvolvê-la em três fases. Na primeira intitulada *motivação*, os conhecimentos prévios são ativados a partir da apresentação da obra e da elaboração de questionamentos que despertem o interesse do aluno em ler e conhecer mais sobre a história contada pelo texto.

A segunda fase, *ampliando a leitura*, é proposta o levantamento dos fatos e situações de maior relevância para a construção do seu sentido, como atividade de compreensão, e por seguinte, atividades que visem interpretação da leitura realizada, utilizando-se das experiências do leitor com outros textos. Vejamos como o autor descreve essa etapa:

---

<sup>3</sup> Livro *Leitura e Produção de Textos na Formação de Professores*, de autoria do professor Dr. José Breves Filho, publicado em 2002, disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/titulo-leitura-e-producao-de-textos-na-formacao-de-professores/>

Para iniciar esta fase, podemos propor uma leitura silenciosa, seguida de uma leitura em voz, culminando com alguns exercícios de compreensão e questões de interpretação. Todos os exercícios vão evidenciar a leitura como uma interação do leitor com o texto, destacando dois momentos distintos e subsequentes, porque é necessário compreender bem um texto para poder interpretá-lo (BREVES FILHO, 2022, p. 31).

Nesta fase, o autor sugere que os alunos após estabelecerem contato direto com a leitura, façam uso de perguntas elaboradas sobre o texto, aqui propostas pelo professor, com o foco de direcionar os alunos a traçarem as informações relevantes que podem contribuir para sua compreensão. Perguntas essas, de caráter objetivo, pois requerem a extração de ideias contidas no texto.

Só com a possibilidade de compreensão, é que são levados a interpretar a leitura, também através de questionamentos sobre o texto, mas agora subjetivas, pois irão exigir dos alunos, não mais extraem mais informações do texto, agora vão estabelecer relação com as vivências e experiências do leitor através do contato com outras leituras, possibilitando aqui a expressão de opiniões e julgamentos.

O autor ainda acrescenta que, ao realizar as atividades de compreensão e interpretação de maneira distinta, é possível que os alunos consigam ser capazes de produzir resumos e resenhas sobre as leituras realizadas. Vejamos a explicação do autor sobre esta ideia

Asseveramos que boas atividades para a compreensão e interpretação nos permitem, mais à frente, abordar a diferença entre resumo e resenha, visto que, no primeiro, temos um levantamento das ideias principais de um texto, enquanto a segunda apresenta um resumo, seguido de um comentário sobre o texto. Esse comentário é, na verdade, o resultado do exercício de interpretação. Desse modo, a resenha será composta das ideias principais de um texto mais uma crítica (BREVES FILHO, 2022, p. 34).

Para isso, ao realizar as atividades de compreensão, basta que sejam retirados os anunciados, e sejam feitas as adaptações para transformá-la em um texto. fazendo a mesma adaptação com as questões de interpretação, temos como resultado um comentário pessoal do aluno sobre a leitura. assim, com o texto oriundo das questões de compreensão, temos um resumo e, ao adicionarmos o texto resultante das questões interpretativas, compomos uma resenha crítica.

Para fechar as fases propostas por Breves Filho (2022), temos a *descontração*. Aqui são propostas atividades mais lúdicas e adequadas as idades dos alunos, com a intenção de promover contentamento e a leitura como atividade prazerosa que além de proporcionar novos conhecimentos, pode ser leve e alegre. Como por exemplo, a realização de brincadeiras, jogos,

dramatizações, debates, entre outras. E assim, se distanciando de atividades mecanizadas e enfadonhas que teimam em se reproduzir no ensino da leitura.

O que nos leva a concluir que existem inúmeras possibilidades de promover a leitura de maneira mais significativa, e com ferramentas que não só conduzem de maneira mais efetiva o processo, mas são capazes de possibilitar uma Educação que forma leitores eficientes, capazes de compreender e interpretar leituras complexas, demonstrarem criticidade, poder argumentativo e sobretudo o desenvolvimento de competências e habilidades que favorecerão um satisfatório processo de ensino e aprendizagem, não só no ensino de linguagens, mas em todas as áreas de conhecimento.

Além dos benefícios para suas próprias relações pessoais e sociais, pois, bons leitores, são pessoas mais articuladas, com vocabulário amplo, empáticos e capazes de desenvolver diálogos dos mais variados assuntos. Mas, principalmente, são cidadãos críticos e capazes de tomarem decisões importantes para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e melhor no futuro.

## **6. PRÁTICAS DE LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

No contexto educacional contemporâneo, a promoção da leitura na escola se revela como um desafio multifacetado e essencial. De acordo com tudo que foi discutido até aqui sobre seu desenvolvimento, relevância e predisposição nos mais variados contextos educacionais, partimos para a busca de alcançar os objetivos traçados por esta pesquisa. Este capítulo visa explorar o papel fundamental que a leitura dispõe em um ambiente escolar real, em consonância com sua rotina, seus sujeitos diretos e indiretos, com as políticas e diretrizes que seguem e ditam seu trabalho pedagógico, assim como com sua ampla e complexa realidade.

Para isso, esta pesquisa teve como campo de investigação, uma escola municipal da Rede Pública de Fortaleza, para entender esta realidade e difundir junto ao seu corpo docente, a relevância de um ensino de leitura que se utiliza de estratégias como ação significativa de aprendizado efetivo da leitura. Neste capítulo, trataremos de detalhar os caminhos tomados e resultados alcançados através da pesquisa colaborativa.

### **6.1 PESQUISA COLABORATIVA: PLANEJAMENTO X REALIDADE**

Este estudo foi concebido inicialmente, com a intenção de utilizar-se da escola como campo de análise e discussão do ensino da leitura, mas principalmente, com a ideia de contribuir para um enriquecimento dos saberes docentes dos professores participantes, em relação a como podem promover atividades de leitura de forma que favoreçam significativamente a formação leitora dos alunos ainda nos anos iniciais.

Como faço parte do campo de pesquisa atuando como professora, percebo que seria mais expressivo para a formação leitora dos alunos, que mais práticas de leitura fossem incentivadas de maneira integrada entre os professores, não apenas com ações isoladas nas salas de aula. Penso que seria muito importante para a escola, a construção de um projeto de leitura e ações mais diversificadas, que principalmente promovam a leitura como atividade de encantamento e possibilidade de novas aprendizagens, se distanciando de uma visão da leitura como uma mera tarefa escolar de decodificação.

Dessa forma, foram pensadas a formação de grupos de estudo, direcionados aos professores participantes, com a ideia de difundir as estratégias de leitura, como possibilidade de enriquecer o planejamento das aulas, não só de língua portuguesa, mas de quaisquer componentes curricular que se utilize da leitura como meio de acesso a informações e conteúdo. Além disso, estimular a organização de projetos de leitura e ações para sua promoção, de forma mais lúdica, conectada com a realidade dos estudantes, com seus interesses, na escola como um todo, não apenas acontecendo isoladamente nas salas de aula de determinados professores.

Por fim, seria apresentado à escola um material de apoio pedagógico formativo, com um compilado de todo o material estudado e desenvolvido durante a pesquisa, considerando aspectos teóricos e práticos. Um guia educacional que tem como principal objetivo, possibilitar aos professores um material de apoio para elaboração e planejamento de atividades diversificadas de leitura, com destaque para o uso das estratégias de leitura, para o trabalho pedagógico com as turmas dos anos iniciais, contemplando variados componentes curriculares, o que vem a ser o produto educacional desta pesquisa.

No entanto, ao pôr em prática a pesquisa no chão da escola, a realidade nos forçou a recalcular rotas e adaptar-se a rotina de uma escola pública, em especial no segundo semestre do ano letivo, período disponível para a realização deste estudo. Muitas atividades são priorizadas nessa etapa, com destaque para as avaliações externas.

No Estado do Ceará, as escolas realizam anualmente avaliações externas, que desempenham um papel fundamental na monitorização e no aprimoramento da qualidade do

ensino. Uma dessas avaliações é o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que tem como objetivo principal fornecer um panorama detalhado do desempenho dos alunos em diversas disciplinas, como Matemática e Língua Portuguesa, bem como identificar pontos fortes e áreas de melhoria em cada unidade escolar.

Ao longo do ano, as escolas se organizam para atingir suas metas e ter um bom desempenho nos resultados, pois existe uma grande cobrança por parte da rede de ensino, para que os resultados positivos, já que o desempenho dos alunos é frequentemente utilizado como indicador da qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas, além de refletir na própria imagem da administração pública, já que bons índices podem dar credibilidade e visibilidade para o trabalho dos governantes, no que diz respeito a Educação.

No entanto, o principal aspecto a ser destacado é o financiamento e repasse de verbas destinadas à Educação para Estados e municípios. Ao atingir metas e alcançar resultados positivos nas avaliações externas, as escolas garantem que as prefeituras possam receber mais recursos financeiros para investimentos na Educação, favorecendo ainda mais na qualidade do ensino das escolas públicas municipais.

Dessa forma, gestores são incumbidos de garantir que a escola se prepare da melhor forma para a realização das provas, exigindo que toda a comunidade escolar se organize em prol do alcance desses resultados. Professores e gestores analisam as diretrizes e conteúdos referentes aos instrumentais avaliativos, para que sejam elaboradas estratégias e ações alinhadas as competências e habilidades demandadas pelas avaliações.

Em complemento, são organizados simulados e atividades de revisão, com a intenção de familiarizar os alunos com o formato das questões e monitorar através dos resultados, os pontos fracos dos alunos, observados através do erro de questões, indicando que habilidades devem ser reforçadas pelos professores, assim como que alunos necessitam de um reforço, especial para as Disciplinas de Português e Matemática.

Nesse contexto, as escolas dedicam maior parte de suas energias nessas atividades, devido à forte pressão que sofrem para corresponder às expectativas e atingir metas, que por muitas vezes não consideram fatores internos da comunidade escolar, e são muito difíceis de serem alcançadas, tornando essa rotina uma cultura nas escolas públicas do nosso estado. O que me parece ser algo que pode causar um desequilíbrio entre o desenvolvimento do currículo e a preparação para as avaliações.

É importante ressaltar que as escolas não devem mudar toda a sua rotina para dedicar-se exclusivamente as avaliações externas, embora sejam importantes, não devem sobrepor as reais necessidades educacionais dos alunos, pois a aprendizagem deve ir além do desempenho em testes padronizados. Tais práticas precisam estar integradas ao currículo, para que o ensino seja composto de experiências de aprendizagem significativas que superem o que é exigido em exames, contemplando habilidades de aspectos socioemocionais, de estímulo a criatividade e ao desenvolvimento do pensamento crítico, dentre outras competências que além de favorecer a aprendizagem, contribuem para a formação do aluno como ser social, crítico, reflexivo e com participação ativa na sociedade.

A escola que foi o campo desta pesquisa, tem uma visão mais amena em relação a essa rotina, apesar de incentivar e desenvolver ações voltadas para as avaliações externas, possui uma postura de integrar o preparo para realização dos testes, como revisões, resolução de questões sob a luz das habilidades e reforço escolar para alunos com dificuldades, dentro do seu trabalho pedagógico.

Falando como professora da escola, nunca senti cobranças e exigências em relação a avaliações externas, como já vivenciei em outras escolas. Vejo uma postura assertiva da gestão em incentivar atividades significativas de maneira geral, que se bem desenvolvidas e empregadas, podem favorecer resultados positivos não só nas avaliações, como na aprendizagem dos alunos.

Porém, no segundo semestre, as escolas acabam por se dedicar mais às atividades alusivas as avaliações, estimuladas pela própria Rede, como simulados, avaliações de desempenho, formação para os professores e, finalmente, a aplicação das provas, que modificam toda a rotina da escola.

Tudo isso, implicou diretamente na aplicação desta pesquisa. Foi muito difícil organizar os momentos de estudos com os professores, pois demandava tempo fora de sala de aula, que só é possível nos dias referentes ao planejamento. No entanto, devido à proximidade da data das provas e atividades requeridas pela Secretaria de Educação, como correção de simulados e formações, que acontecem nos dias de planejamento, dificultaram que tivéssemos um maior tempo com os professores participantes, o que nos forçou a modificar a organização da pesquisa.

A sondagem inicial foi realizada normalmente com todos os professores convidados, que de maneira geral, responderam prontamente os questionários e demonstraram interesse e

preocupação com a temática, já que a própria leitura é fator decisivo no desempenho dos alunos nas avaliações externas e no seu aprendizado.

No entanto, não foi possível concluir as atividades referentes aos estudos, que foram planejadas para serem aplicadas aos professores, de forma a promover um estudo a partir de uma discussão teórica a respeito da leitura e das estratégias. Apenas os professores das turmas de 3º e 4º ano dos anos iniciais participaram do estudo de maneira mais completa. Os professores do 5º ano iniciaram o estudo, mas este não foi devidamente concluído.

Tudo isso, nos forçou a desenvolver a pesquisa apenas com o material obtido na etapa do diagnóstico e refletir a partir do que foi coletado, ressignificando nossos objetivos. Mesmo não havendo a possibilidade de aprofundar a temática das estratégias com os professores adequadamente, pude sentir um grande interesse do grupo docente em conhecer e repensar suas aulas de língua portuguesa e a sua própria visão sobre o ensino da leitura.

Dessa forma, como maneira de contribuir para as atividades de leitura e com a intenção de construir uma visão mais holística a seu respeito por parte da escola, o estudo sobre a temática poderá ser aprofundado pela escola por meio do Produto Educacional, que será disponibilizado para professores e gestores, como material de apoio para o planejamento das atividades que contemplem a leitura, não apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas de maneira a contemplar outros componentes curriculares, assim como um projeto de leitura a ser desenvolvido por todo o corpo docente, de forma a torná-lo uma ação coletiva pertencente a escola, promovendo um trabalho pedagógico mais significativo e efetivo na formação leitora dos alunos.

Essa perspectiva é tão válida quanto a pensada anteriormente, pois de ambas as maneiras, os professores terão acesso ao material teórico e das orientações práticas, que poderá fomentar o planejamento de atividades mais significativas de leitura, contribuindo para uma real mudança na forma como a leitura é vista e desenvolvida no espaço escolar.

Assim, sabendo que uma pesquisa colaborativa tem como objetivo transformar o contexto pesquisado, acredito que o simples despertar de interesse por uma prática pedagógica mais significativa, plantou a semente da mudança nos envolvidos. E com o pleno acesso ao material e incentivo por parte da equipe pedagógica em estudar e pôr em prática as ações sugeridas pelo guia educacional, é possível deslumbrar uma nova perspectiva a respeito do trabalho pedagógico da leitura, com uma abordagem mais significativa, em especial para o aprendizado dos alunos.

Portanto, a pesquisa se deu da seguinte maneira: uma sondagem com os professores que atuam nas Disciplinas de Linguagens e Ciências Humanas, nas turmas de 3º a 5º ano dos anos

iniciais, seguido de um estudo dirigido, com a finalidade de discutir a temática no âmbito teórico e prático, finalmente, a organização dos resultados para a elaboração de um Guia Educacional, a ser compartilhado com a escola, para a fomentação de práticas mais significativas de leitura no trabalho pedagógico da escola.

## 6.2 DIAGNÓSTICO

Nosso ponto de partida, para realização do estudo no espaço educacional escolhido, contou com a realização de uma sondagem com o corpo docente, para conhecer quais são suas concepções de leitura e como a desenvolvem no trabalho pedagógico. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados, um questionário impresso com questões previamente elaboradas, a serem respondidas pelos professores participantes.

A ideia é construir um perfil de como a leitura acontece dentro da sala de aula e quais saberes docentes, em especial no âmbito do ensino da leitura, se manifestam, já que a proposta é também a de difundir conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática, com esses profissionais. Para que este estudo, além de analisar esse trabalho pedagógico, contribua para seu crescimento e efetividade, é importante ter como ponto de partida, uma amostra de como esse é conduzido pelos docentes para que seja significativamente enriquecido por esta pesquisa.

Assim, os professores foram convidados a responder a questões que tinham como objetivo conhecer como a leitura é vista e desenvolvida em sala de aula, no cotidiano pedagógico dos professores participantes, permitindo uma visão mais ampla da temática inserida no ambiente pesquisado. Cada um recebeu um questionário que detalhava os objetivos da pesquisa e sua relevância para a formação docente dos envolvidos.

Ao todo, foram cinco perguntas subjetivas a serem respondidas por seis professores participantes. A primeira indagação seria: **você pede aos alunos para que leiam em sala de aula? Essa leitura é em voz e/ou silenciosa? Por quê?** Que tinha como principal intenção, conhecer como a leitura era proposta em sala de aula e se há uma compreensão do professor a respeito da intencionalidade de cada ação.

Como foi anteriormente apresentado, na seção que discute aspectos teóricos da pesquisa, podemos destacar que a leitura se apresenta, basicamente, de duas formas no contexto escolar, por meio das denominadas: **leitura silenciosa** e **leitura em voz (alta)**. Sendo a leitura em voz (alta) bastante valorizada entre os professores em suas atividades.

Ao ser estimulada em sala de aula, a leitura em voz alta exige que os alunos apresentem fluência, entonação e sigam adequadamente as regras de pontuação, o que ocasionalmente, o faz

direcionar maior atenção a esses aspectos, ficando a compreensão do que foi lido em segundo plano. Ou seja, atento em apenas decodificar da maneira correta as palavras presentes no texto, a busca pela compreensão fica prejudicada, em especial para os alunos que ainda estão no processo de aprendizagem dos códigos de linguagem. Esses se empenham em mostrar que aprenderam a ler, silabando corretamente as palavras, porém sabemos que ler não é apenas decodificar com entonação, mas principalmente compreender o que é lido.

Por isso, devemos ter atenção a intencionalidade da atividade de leitura em voz alta. É comum que, após essa atividade, os professores façam perguntas sobre o que foi lido, para avaliar se houve compreensão por parte dos alunos. Porém se estão dedicados a pronunciar corretamente as palavras, não é possível que haja uma compreensão plena do texto.

É importante que os alunos tenham chance de realizar, inicialmente, uma leitura individual, que conhecemos como leitura silenciosa, impondo seu ritmo próprio, relacionando ideias e palavras que já conhecem, para a construção de uma compreensão do que se leu, para que, depois, sejam estimulados a ler em voz alta. Nesse sentido, a leitura em voz alta tem a finalidade de permitir que o professor avalie aspectos como entonação e pronúncia, não a compreensão propriamente dita.

Assim, ao serem indagados sobre como realizavam as tais modalidades de leitura, além de podermos conhecer como a leitura é proposta para os alunos nas aulas de cada um, é possível identificar se há essa preocupação com os objetivos para cada uma. Analisando as respostas obtidas, percebemos que, de maneira geral, os professores demonstraram entender essa diferenciação na intencionalidade das leituras em voz/silenciosa.

Esse fato fica evidente na fala do PROFESSOR 06, ao explicar como realiza as atividades de leitura.

*“Sim, faço a leitura tanto em voz alta como na silenciosa. Em voz alta o objetivo é perceber a concentração do aluno, ampliar o repertório de palavras, fixar conteúdos e perceber o respeito a pontuação e o ritmo de leitura do aluno. Na leitura silenciosa, geralmente utilizo para perceber se o aluno consegue traçar estratégias para compreender o texto enquanto lê e responder algumas perguntas depois, ou também, para o deleite ou debate.” (PROFESSOR 06).”*

Em sua fala, o professor demonstrou reconhecer que a cobrança pela compreensão do que se lê, deve ser principalmente requerida por meio da leitura silenciosa. Podemos fundamentar essa questão, a partir do que apresenta Solé (1998), ao afirmar que:

Se se trata de compreender um texto, o aluno deve ter a oportunidade de lê-lo com essa finalidade; neste caso, deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo “compreensão”. Não se pode esperar que

a atenção dos alunos (especialmente nas etapas iniciais de aprendizagem da leitura) possa distribuir-se da mesma maneira entre a construção do significado e a necessidade de oralizar bem. Portanto, não parece muito razoável organizar uma atividade cuja única justificativa seja treinar a leitura em voz alta para depois querer checar o que se compreendeu (SOLÉ, 1998, p. 98).

Esse entendimento, também, ficou evidente na fala de outros professores. Os PROFESSORES 01, 03 e 05 também destacam a diferenciação na intencionalidade dos tipos de leitura, ainda destacando que a leitura em voz alta pode ser utilizada como estratégia de avaliação da fluência e entonação, já a leitura silenciosa, permite a captação das ideias do texto.

O PROFESSOR 01 afirma que utiliza as duas formas de leitura, como podemos ver em sua fala, ao explique que

*“A leitura em voz alta colabora com o desenvolvimento da fala da criança. A leitura silenciosa é para levar a criança a compreender melhor as ideias contidas no texto.”* (PROFESSOR 01)

O PROFESSOR 03 também declara que desenvolve ambas as leituras:

*“Normalmente oriento que realizem primeiro a silenciosa, para que tenham um primeiro contato com as ideias do texto, percebam as pontuações e assim realizem a leitura em voz com fluência.”* (PROFESSOR 03)

Já o PROFESSOR 05 destaca que faz a leitura em voz alta para os alunos:

*“Primeiro é uma leitura silenciosa para reconhecimento do assunto. Depois, faço a leitura e eles acompanham silenciosamente e, por último, eles fazem a leitura partilhada.”* (PROFESSOR 05)

Apesar de destacarem o uso das duas formas de leitura discutidas aqui, ainda é possível perceber um destaque maior nas falas para como a leitura em voz alta pode contribuir para avaliar o nível de leitura dos alunos. Vale ressaltar esse ponto, pois, apesar de ser importante que haja fluência na leitura dos alunos, essa não é fator determinante para dizer que um aluno sabe de fato ler, se considerarmos que ler é compreender e vai além da decodificação.

Na fala do PROFESSOR 04, vemos que, além de utilizar a silenciosa, costuma usar a leitura em voz alta, ao afirmar que a utiliza para

*“Detectar o ritmo de leitura e a entonação de cada estudante para conseguinte propor intervenções no que pode melhorar.”* (PROFESSOR 04)

Já o PROFESSOR 02 aponta como trabalha os dois tipos de leitura:

*“Normalmente faço a leitura partilhada e em voz alta. A leitura é realizada dessa forma para que haja interação da turma, assim como me possibilita avaliar como está o nível de leitura da turma. Esse momento de leitura, estimula a atenção para o texto, uma vez que cada aluno precisa dar continuidade a leitura a partir de onde o colega parou.”* (PROFESSOR 02).

Ainda que aqui não tenhamos a intenção de julgar a visão do professor, mediante a postura em relação a leitura em voz e silenciosa, vale ressaltar que ainda é possível detectarmos traços de uma compreensão limitada de que a leitura ideal é a oralizada corretamente. É fácil percebermos que essa visão pode ser falha, no que diz respeito a determinar o nível de leitura de um aluno.

É possível que o aluno consiga oralizar bem as palavras em um texto, mas que não consiga compreendê-lo. Ao realizar uma sondagem para determinar o nível de leitura de uma turma, o ideal é que os alunos sejam avaliados a partir de uma atividade de leitura silenciosa, e que a participação oral seja na expressão do que compreendeu da leitura ou venha em segundo plano, como complemento à avaliação, não sendo um fator determinante.

Esse aspecto nos leva a pensar mais uma vez sobre as concepções de leitura presentes na sala de aula, e de como é importante repensarmos sempre o que de fato é leitura, para melhor desenvolvê-la com nossos alunos. Kleiman (2016), ao traçar concepções do que é leitura, apresenta entre outras ideias, uma visão da leitura como **avaliação**, sendo uma atividade que permite ao professor verificar se seus alunos leem ou não. Para a autora:

Esse é outro tipo de prática que inibe, ao invés de promover, a formação de leitores. Nas primeiras séries caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura, que a aula se reduz quase que exclusivamente à leitura em voz alta. A prática é justificada porque permitiria ao professor “perceber se o aluno está entendendo ou não”, apesar de sabermos que é mais fácil perder o fio da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta (KLEIMAN, 2016, p. 31-32).

Essa concepção avaliativa da leitura, ainda, é muito comum no cotidiano das escolas, sendo estimulada pela própria rede, com os “teste de leitura”, os quais as escolas municipais devem fazer periodicamente para informar o “nível de leitura dos alunos”. Somos orientados a pedir que os alunos leiam o texto sugerido, que é padronizado para a rede, em voz alta e classifique a leitura do aluno dentro dos conceitos apresentados na figura abaixo:

Figura 01 – Classificação do nível de leitura dos alunos mediante a realização do Teste de Leitura

| NÍVEL DE LEITURA |                               |
|------------------|-------------------------------|
| NI               | NÃO IDENTIFICA LETRAS/SÍLABAS |
| AL               | IDENTIFICA APENAS LETRAS      |
| AS               | IDENTIFICA APENAS SÍLABAS     |
| LP               | LÊ PALAVRAS                   |
| LF               | LÊ FRASE                      |
| LTS              | LÊ TEXTO SILABANDO            |
| LTCF             | LÊ TEXTO COM FLUÊNCIA         |

Fonte: elaborada pela Rede Municipal de Fortaleza e incluída pela autora

De acordo com o desempenho da leitura do aluno em voz alta, o professor classifica o nível de leitura do estudante, sendo o nível desejado para todos, o de leitor de texto com fluência. Reconheço a importância de monitorar e conhecer como está o desenvolvimento da leitura em suas turmas. No entanto, vejo esse teste como algo muito superficial, que analisa, apenas, um único aspecto da leitura de um aluno, a sua fluência. Porém, como já discutimos, é muito mais válido para o processo de formação leitora, que o aluno compreenda o que leu.

Mais uma vez, reitero que a leitura em voz alta ainda é uma atividade válida, se seu objetivo for verificar aspectos de oralização da leitura, como pronúncia e entonação. No entanto, se somos estimulados a avaliar a leitura de um aluno, apenas nesse aspecto, acredito que esses dados podem mascarar uma forte realidade, que é o fato de muitos alunos serem capazes de decodificar, mas não conseguirem compreender o que leem, ou seja, muitos alunos que são classificados como leitores de texto, na realidade, são capazes de oralizá-los, mas não de compreendê-los.

Seria interessante que o aluno realizasse o teste de leitura em dois momentos: o momento da leitura em voz alta, para aferição da fluência e o momento da leitura silenciosa (individual), que seria acompanhado de questionamentos a partir da sua compreensão. Assim, a análise seria mais ampla e os resultados mais válidos. O que nos leva a apresentar em nosso guia educacional, uma discussão sobre esse aspecto avaliativo da leitura, além de orientações para um diagnóstico mais justo e real do nível de leitura dos alunos, possibilitando aos docentes da escola uma visão mais completa da leitura, com uma gama maior de aspectos a serem considerados para traçar o perfil leitor de suas turmas.

A segunda pergunta do questionário consiste em: **antes da leitura, você faz alguma atividade, levando em consideração o texto a ser lido? Em caso afirmativo, que atividade, normalmente, você faz?** Esse questionamento nos permite saber se os professores desenvolvem estratégias que favoreçam a compreensão, antes da leitura ser realizada pelos alunos, aspecto que é muito importante e difundido entre estudiosos da temática, como ação significativa na relação que se estabelece entre leitor e texto, que venha a culminar em sua compreensão.

Todos os professores admitiram fazer algum tipo de atividade antes da leitura. Os professores 02, 03 e 04, utilizam o termo **predição** para definir as atividades que realizam antes da leitura dos alunos, já os professores 05 e 06 caracterizaram suas atividades como **pré-leitura** e o PROFESSOR 01 apenas descreve o que faz antes da leitura com os alunos.

O termo **predição** é utilizado por autores estudiosos da temática, para definir previsões e hipóteses que devem ser realizadas antes da leitura, que venham a contribuir para sua compreensão. Solé (1998, p. 107) reforça que ler é um processo contínuo de formulação e verificação de hipóteses e previsões sobre o texto. Sendo assim, é importante que o professor estimule os alunos a estarem atentos a essa prática.

Analisando a fala dos professores 03 e 04, vemos que ambos estimulam seus alunos a utilizarem elementos do próprio texto para realizar a predição. Vejamos o que fala o PROFESSOR 03 sobre seu trabalho antes da leitura:

*“Sim, realizo a predição. Peço que digam o assunto do texto a partir do título e das imagens de apoio a depender do tipo do texto apresentado. Dependendo do objetivo da aula, peço que também observem a estrutura do texto e digam a função dele, o tipo e o gênero.”* (PROFESSOR 03)

Já a fala do PROFESSOR 04 foi a seguinte:

*“Sim, sempre procuro realizar uma predição alusiva ao texto, fazendo inicialmente uma instigação ao teor do título e gravuras, sempre levando em consideração o conhecimento prévio de cada um.”* (PROFESSOR 04)

Podemos observar que os professores realizam a predição, a partir da análise de elementos que venham a compor o texto, como ilustrações, título e o próprio gênero textual. Até mesmo, a relevância dos conhecimentos prévios do aluno é destacada na fala de um deles. A realização da predição é uma estratégia valiosa na construção da compreensão de um texto. A partir dela, o leitor cria expectativas, elabora hipóteses que possibilitam uma maior dedicação e atenção as informações do texto para confirmação ou refutação de hipóteses, despertando no aluno, habilidades mais concretas e eficazes para abordar o texto.

Podemos considerar o que Kleiman (2016) destaca sobre as predições. Uma estratégia metacognitiva que será realizada conscientemente pelo leitor e que pode ir além desses elementos citados pelos professores. Para a autora, as predições podem ir além das hipóteses elaboradas a partir da estrutura e do gênero, podendo considerar até mesmo o assunto a ser abordado pela leitura. O aluno deve ser instigado a deduzir o que o texto quer transmitir utilizando seus conhecimentos prévios, pois quanto maior for seu conhecimento sobre a temática, maior serão as chances de elaborar predições assertivas e de estabelecer uma compreensão mais significativa a partir da leitura.

Os professores 05 e 06 descrevem suas ações, utilizando o termo **pré-leitura**. O que nos leva a entender esse termo como o momento *antes da leitura*, como cita Solé (1998).

Observando a fala do professor 06, ele destaca que a realização de uma atividade antes da leitura só acontece de acordo com o tipo de texto que irá ser abordado.

*“Depende do texto. Se eu vou contar uma história, eu gosto de fazer o momento da pré-leitura, onde por meio dos elementos visuais do texto ou livro eu pergunto sobre o que pode se tratar aquela determinada história. Depois com o decorrer da leitura, eu faço alguma parada para que os alunos possam dizer quais são os possíveis rumos da história, trabalhando assim a concentração do aluno, bem como a imaginação deles.” (PROFESSOR 06)*

Apesar de estimular a predição, a fala do PROFESSOR 06 deixa evidente que isso não acontece em todos os tipos de textos que são lidos em sua sala de aula. Solé (1998), também, tece comentários sobre a realização da predição em alguns tipos de texto. Para a autora, as previsões a partir de um texto podem ser feitas em qualquer gênero, no entanto, é necessário que se façam ajustes para que se efetivem.

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 – títulos, ilustrações, o que se conhece sobre o autor etc. – assim como os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução (SOLÉ, 1998, p. 109).

Dependendo do gênero, a predição pode ser ajustada para que os alunos tenham consciência que alguns elementos contidos no texto podem auxiliar sua compreensão. Quanto maior a variedade de gêneros, maior as possibilidades de predição, enriquecendo a bagagem dos alunos, a fim de que, com o tempo, demonstrem autonomia na organização dessa pré-leitura.

Podemos complementar que outros elementos podem compor a predição de variados gêneros textuais, observando a fala do PROFESSOR 05:

*“Sim, tem a pré-leitura com perguntas sobre o título explorando o conhecimento dos alunos sobre o assunto.” (PROFESSOR 05)*

Aqui o professor declara que faz perguntas a partir do título, essa é uma das formas de instigar e motivar os alunos para a leitura, e pode ser feita nos mais variados gêneros. Como professor, é importante que nosso direcionamento seja preciso, além dos títulos, como leitores mais experientes, podemos detectar outros elementos no texto que possam dar alguma dica sobre seu sentido, como expressões, palavras sublinhadas, falas, estrutura, grafia, entre outros.

O PROFESSOR 01 explica como realiza a atividade:

*“Trabalho o gênero que se vai ler, depois trabalho com o título do texto, buscando conhecer os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que se vai ler.” (PROFESSOR 01)*

Aqui apesar de não utilizar os termos predição ou pré-leitura, fica evidente que o PROFESSOR 01, também, utiliza os elementos do texto, como ferramentas de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, favorecendo a construção de sua compreensão.

Analisando de forma geral, acho válido destacar como os professores apresentam as ações realizadas antes da leitura, para que fique explícito que já é do conhecimento de muitos profissionais a tomada de algumas posturas perante o texto, que podem contribuir para sua compreensão, ou seja, muitos conhecem as estratégias que podem ser realizadas pelos alunos para lerem e compreenderem, mas não as sinalizam como uma ação que deve ser sempre encorajada a ser feita, de maneira autônoma pelo leitor. Ou, por muitas vezes, desconhecem a discussão teórica a partir das estratégias, no entanto estimulam tais por acharem importantes para o processo de leitura.

De acordo com Kleiman (2016), o ensino da leitura em sala de aula deve permitir que o leitor repita posturas de um leitor proficiente, que sabe ativar seus conhecimentos prévios, traça estratégias para atingir o objetivo com a leitura. Podemos perceber isso, quando a autora cita

Uma concepção clara do processo cognitivo, entretanto, permite reproduzir em sala de aula, mediante tarefas que imitam o comportamento de leitor proficiente, aquelas estratégias que caracterizam o comportamento reflexivo, de nível consciente do leitor. Tal imitação acreditamos é um passo anterior, necessário ao desenvolvimento dessas estratégias no aluno (KLEIMAN, 2016, p. 92).

Então, as atividades antes da leitura, além de serem encorajadas pelo professor, devem ser propostas de modo em que os alunos tenham consciência de que podem utilizá-las perante qualquer leitura que, de fato, sejam apresentadas como ferramentas que irão compor a bagagem de um leitor proficiente. Porém, no geral, fica parecendo que essas atividades são meramente tarefas escolares, que devem ser feitas antes de começar a leitura, mas que ficam vagas de sentido para o aluno, que, por muitas vezes, realiza as atividades, sem ter a consciência que essa pode ser uma ferramenta de auxílio na compreensão de qualquer texto, seja ele lido na sala de aula ou fora dela.

Outro ponto a ser levado em consideração, é que as atividades citadas como realizadas antes da leitura, no geral, giram em torno da ideia de estabelecer previsões sobre o texto. No entanto, vale ressaltar que essa não é a única, outras ações como a motivação para leitura e o próprio objetivo da leitura precisam estar presentes no momento que a antecede. Seria interessante direcionar tais previsões não apenas para a missão de compreender a mensagem do texto, mas também para utilizá-las como ferramenta de motivação para a leitura, e deixar claro

o(s) objetivo(s) da leitura, porque para cada tipo existem habilidades e estratégias que podem ser ativadas visando uma melhor compreensão textual.

Podemos exemplificar da seguinte forma: se o objetivo da leitura é o de encontrar determinadas informações em um texto, o aluno vai organizar-se para eliminar algumas informações e destacar outras. Portanto, de acordo com o objetivo da leitura, sua abordagem será diferente perante o texto. Assim, com um mesmo texto, o professor pode instigar sua leitura de diferentes formas, basta que mude os objetivos com essa leitura, o que vai dar ao aluno um maior repertório de estratégias para ler melhor.

O que vemos comumente acontecendo na sala de aula, é que o “objetivo” que os professores costumam delegar aos alunos antes da leitura, seria o de identificar a ideia geral do texto. Porém limitar o objetivo da leitura apenas à identificação do conteúdo literal do texto, não apenas dificulta a formação leitora dos alunos, como também prejudica seu desenvolvimento cognitivo, crítico e comunicativo. Por isso, é importante que os professores adotem uma abordagem mais abrangente e geral para a promoção da leitura, que valorize a compreensão profunda, o pensamento crítico e a aplicação do conhecimento em diferentes contextos.

Partindo para a terceira pergunta do questionário que foi: **“a leitura em sala de aula é sempre seguida de exercícios? Explique o motivo desse procedimento”**. Aqui a intenção foi conhecer como acontece a leitura em sala, em especial, as atividades que são sugeridas logo em seguida. O quarto questionamento vem como complemento ao terceiro, pois quer saber mais sobre as atividades trabalhadas após o texto: **caso a sua resposta anterior seja SIM, os exercícios são sobre o texto ou abordam os aspectos gramaticais?**

Como já discutimos na seção que aborda a discussão teórica, é comum que aconteça em sala de aula, um “roteiro”, no qual o texto é apresentado e lido, geralmente, por meio da leitura em voz alta. Em seguida, os alunos respondem perguntas sobre ideias gerais do texto, elaboradas pelo professor ou sugeridas pelo livro didático, por fim respondem exercícios de compreensão e de algum conteúdo da gramática.

Do meu ponto de vista, essa sequência não é interessante para a formação leitora dos alunos, porque se restringe a uma abordagem superficial e fragmentada da leitura e de sua compreensão. Assim, é possível que o potencial dos alunos para o desenvolvimento de habilidades que promovem a criticidade, uma compreensão textual mais aprofundada e um real engajamento na leitura torne-se limitado. Para uma formação leitora que, de fato, seja significativa, é preciso que o professor tenha uma abordagem mais diversificada e flexível,

valorizando a exploração de elementos textuais, assim como o questionamento e o diálogo com a leitura, favorecendo a conexão entre leitor e texto.

Ao analisar as respostas da terceira pergunta, todos os professores afirmaram realizar algum tipo de atividade após a leitura. Dentre as respostas, destaco a fala dos professores 03, 04 e 05, que melhor descrevem a intencionalidade das atividades após a leitura. Vemos então que o PROFESSOR 03 declara que:

*“Atividades de compreensão textual, gramática, ortografia e produção textual de acordo com o objetivo da aula. Os exercícios pós-leitura são importantes para que os alunos pensem sobre o que leram identificando as ideias do texto (explícitas e implícitas). Além de se apropriarem das regras gramaticais e ortográficas do uso de nossa língua. A produção textual se torna bem mais fluida quando os alunos compreenderam a estrutura e a função do texto a ser produzido. Isso acontece com o apoio da leitura antecipada do texto com o mesmo gênero da proposta de produção.”* (PROFESSOR 03).

Ao observar a descrição feita pelo professor, vemos que este preocupa-se em considerar os aspectos da leitura, da escrita e do estudo da gramática, inseridos na sua rotina de atividades de Língua Portuguesa. Com enfoque na produção textual citada pelo PROFESSOR 03, percebemos que há uma preocupação de além de incentivar a leitura de gêneros e análise da sua estrutura, também considera a escrita de tais gêneros, como atividade de produção de textos.

Entretanto, não se pode perder de vista o prazer da leitura como deleite e nem atrelar sempre à atividade de leitura a um exercício posterior sobre ela, que pode ou não acontecer. É importante ressaltar que a escrita deve ser estimulada sem ter como enfoque a reprodução de estruturas pré-determinadas, estimulando a expressão da criatividade e originalidade dos alunos. Deve ir além da reprodução de gêneros, mas ser apresentada como uma atividade de novas possibilidades de comunicação, expressão de ideias e da criatividade, de maneira interativa entre professor e alunos.

Essa interatividade na escrita é fundamentada por Antunes (2003, p. 45), quando assevera que *“a atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”*. A escrita, além de uma transmissão de informações, é também uma forma de interagir com os indivíduos ao seu redor. Tendo aspectos comunicativos, de partilha de ideias, sentimentos e intenções por parte do autor.

A escrita na escola, por muitas vezes, caracteriza-se como uma atividade mecanizada, voltada para a reprodução de regras ortográficas, ou como meros exercícios de escrita,

desvinculados de um sentido que seja comunicativo, social, sem uma função bem estabelecida. Uma boa atividade de escrita deve considerar etapas como planejamento da escrita, revisão, reescrita, além de deixar claro sua intencionalidade em transmitir uma mensagem de sentido completo, de caráter comunicativo.

Já o PROFESSOR 04, também, cita atividade de escrita, entretanto com a perspectiva de estabelecer uma compreensão do que foi lido. Porém, o que vamos destacar aqui é a atividade que se utiliza da oralidade. Vejamos sua fala:

*“Geralmente sim, proponho compreensão oral e escrita. Na interpretação oral questiono sobre o gênero estudado, tipo de narrador, origem, desfecho, tipo de linguagem, pontuações utilizadas, estrutura, fonte, palavras sinônimas e antônimas. Na compreensão escrita, gosto de considerar a subjetividade do aluno para compor a linha de raciocínio da resposta.”* (PROFESSOR 04)

Aqui, o professor destaca um momento de desenvolvimento da oralidade, após a leitura em que são considerados aspectos do texto lido, a serem discutidos em sala, oralmente pelos alunos, estimulados pelo professor. Essa abordagem é válida para discutir tais aspectos da leitura, de uma maneira mais geral, para envolvimento dos alunos com a atividade desenvolvida.

Todavia, é válido discutir aqui que a oralidade, dentre outros aspectos, deve contribuir para oportunizar aos alunos, conhecerem

[...] padrões gerais de conversação, abordagem de gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do "falar em público" (ANTUNES, 2003, p. 25).

Ou seja, exigimos muito que os alunos se expressem oralmente, participando de atividades de apresentações, seminários, entre outras. No entanto, não oportunizamos esse aprendizado, já o exigimos sem que os estudantes conheçam os aspectos que permeiam essa prática. Apenas se comunicam de maneira informal, sobre alguma atividade realizada que, por muitas vezes, essas atividades acabam não envolvendo toda a turma e não acontecem de maneira ordenada e fundamentada, de forma que o aluno entenda o sentido de apresentar ideias por intermédio da oralidade.

Deve ser de conhecimento dos professores que a oralidade faça parte de maneira mais significativa dentro do ensino da leitura e da escrita. As atividades, além de considerar elementos na construção da compreensão do texto, devem, sobretudo, estimular o desenvolvimento de habilidades de comunicação verbal, de promoção de práticas consistentes e integradas de oralidade e que possam refletir situações comunicativas reais.

O tempo, dedicado para o desenvolvimento da oralidade, tem que possibilitar a participação ativa dos alunos em discussões, debates ou outras atividades de interação oral que estimulem o desenvolvimento da expressão verbal, escuta ativa e elaboração de argumentos, de forma que os alunos reconheçam a comunicação verbal como uma habilidade fundamental para a sua vida social.

Já na fala do PROFESSOR 05, ao expor como desenvolve sua atividade de leitura, percebemos um outro aspecto que também é bastante evidenciado nas ações após a leitura. O professor cita o estudo das classes gramaticais e da ortografia, como atividades desenvolvidas após o momento da leitura.

*“É sempre seguida de interpretação, incluindo ortografia e gramática. É através da leitura que eles devem saber interpretar o texto, destacar as palavras difíceis (sinônimo), o tipo de linguagem usada no texto e conhecer também o gênero textual usado no texto e suas características. Também é através da leitura que eles farão “atividades de análise linguística como reconhecer as classes gramaticais (substantivo, adjetivo, verbo...) e a parte de ortografia também é explorada” (PROFESSOR 05).*

A fala do PROFESSOR 05, em relação as atividades após a leitura, pressupõe a realização de atividades gramaticais e de ortografia como complemento à leitura. É evidente que tais panoramas do ensino da linguagem, devem ser explorados e apresentados aos alunos, no entanto é preciso reconsiderar a forma como tais elementos são desenvolvidos no trabalho pedagógico de ensino da Língua Portuguesa.

Ao apresentar como o ensino da gramática é visto na escola, Antunes (2003) destaca que, comumente, a gramática é apresentada como uma prática descontextualizada, focada no ensino de regras desconectadas dos usos reais da língua do nosso dia a dia. Com ênfase na classificação de unidades linguísticas, de maneira a limitar o desenvolvimento dos alunos, nos aspectos de compreensão e aplicação prática das regras gramaticais. Não havendo uma preocupação em assumir uma abordagem mais relacionada ao uso real da língua em contextos comunicativos significativos, que culminem na promoção de uma aprendizagem mais significativa da estrutura e funcionamento da língua.

O ensino da gramática deve ser balanceado com o ensino da leitura, sem que haja uma fragmentação da compreensão textual, com estímulo a uma interpretação crítica e um maior engajamento dos alunos com a leitura. Privilegiar a gramática no ensino da leitura, pode sobrepor o desenvolvimento de uma compreensão textual crítica e reflexiva, por parte dos alunos.

Seria interessante, uma abordagem interativa entre o ensino da gramática e as atividades de compreensão e interpretação no trabalho pedagógico dos professores. Por meio de atividades baseadas em contextos reais, de forma que percebam as estruturas gramaticais na comunicação cotidiana dos alunos, na promoção de debates em sala, em que o professor pode incentivar os alunos a analisarem o texto, desenvolver argumentos e opiniões a respeito, enquanto aplicam regras gramaticais.

A própria produção textual pode contribuir para o estudo da gramática. Ao serem motivados a escrever textos, individuais ou coletivos, os alunos podem aplicar as regras gramaticais de maneira mais concreta, percebendo seu uso na prática. Assim, o ambiente de aprendizado fica mais interativo e dinâmico, além dos alunos verem mais sentido no estudo da gramática, construindo um aprendizado mais significativo.

A necessidade de uma abordagem mais contextualizada e significativa do ensino da leitura faz-se necessária para o desenvolvimento da formação leitora dos alunos. De acordo com Paulo Freire (1989), a leitura deve ser vista como um ato de compreensão e interpretação crítica, que vai além da decodificação de palavras e frases. O ensino da leitura deve promover a reflexão sobre o texto lido, de forma que os alunos sejam incentivados a questionar, analisar e contextualizar as informações captadas na leitura. Além da valorização de suas experiências e conhecimentos prévios, facilitando a construção da compreensão a partir de suas vivências e perspectivas.

Agora, vamos analisar a resposta do PROFESSOR 06, ao descrever o tipo de atividade que realiza após a leitura:

*“Sim, por conta das limitações da sala nós não temos “cantinho” da leitura e nem livros em sala, para os alunos fazerem uso como forma de deleite. Assim, toda semana nós trabalhamos uma história que é sempre seguida pela “arca literária” que é um recurso da SME onde se trabalha as histórias por meio de desenhos e da escrita. Com os outros componentes didáticos eu também gosto de trabalhar a leitura por meio dos exercícios, elaborados conforme os conteúdos. Assim, o aluno ler o conteúdo enquanto responde as questões, é como um roteiro, percebi que assim a aula se torna mais proveitosa, principalmente porque o novo livro didático é muito limitado.”*  
(PROFESSOR 06).

Alguns pontos precisam ser destacados na fala do professor. Primeiramente, é citado que a utilização do material “Arca Literária<sup>4</sup>”, que basicamente é um material em formato de livreto, produzido pela equipe da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza. O seu objetivo é

---

<sup>4</sup> Arca Literária - [Secretaria Municipal da Educação lança "Arca Literária" para alunos do 3º ano com intuito de incentivar a leitura \(fortaleza.ce.gov.br\)](https://www.fortaleza.ce.gov.br/secretaria-municipal-da-educacao/lanca-arca-literaria-para-alunos-do-3o-ano-com-intuito-de-incentivar-a-leitura) – Acesso: 05.04.2024

proporcionar vivências literárias para os alunos dos anos iniciais por meio de atividades de análise de imagens e textos, que exploram a criatividade e a criticidade do aluno.

O material é bastante interessante e é disponibilizado para todos os alunos, de forma que todos podem utilizar de maneira individual. A sua proposta consiste em uma leitura prévia de algum texto ou livro paradidático. Após a leitura, os alunos realizam uma atividade que, de maneira geral, abordam a opinião dos alunos sobre a leitura, seus personagens e a reescrita do desfecho pelos alunos.

É um recurso que contribui para a formação leitora dos alunos, explora sua criatividade e criticidade ao refletir sobre o texto lido. Também contribui para um momento mais lúdico e leve de atividade de leitura, pois sempre convida os alunos a fazer ilustrações sobre a leitura, o que motiva as crianças a captarem algum elemento do texto que possa ser ilustrado e que fale um pouco sobre sua compreensão da leitura.

Ao utilizar esse recurso em minhas aulas de português com as turmas de 4º ano, eu fazia um rodízio entre os alunos, de livros paradidáticos pré-selecionados, tanto do meu acervo pessoal como do acervo literário da escola, de forma que os alunos fossem trocando os livros semanalmente, e além de responder as atividades propostas pelo material, eles tinham que apresentar o livro lido para a turma, para incentivar seus colegas a lerem. Depois, eu deixava que eles trocassem os livros entre si. Assim, despertava a curiosidade de ler o livro que o outro colega leu e indicou, assim como cumpriam com os objetivos de leitura traçados, apresentar a leitura para o colega e responder as atividades propostas pela Arca, a leitura ficava mais significativa para os alunos.

Incentivar esse tipo de atividade pode, além de estimular a leitura em sala de aula, também despertar o interesse pela leitura para o deleite, aquela que não está vinculada à nenhuma outra atividade escolar ou determinada pelo professor, de forma que os alunos busquem ler outros títulos e/ou tenham acesso a livros da biblioteca da escola, para que seu interesse pela leitura seja cada vez mais aguçado.

Vejo que, se houver uma organização e sistematização de todos os professores da escola, estimulando o aproveitamento do material da melhor maneira possível, já seria uma ótima atividade integrada de leitura na escola. O nosso Produto Educacional terá uma sugestão para o desenvolvimento de atividades de leitura, utilizando o material da *Arca Literária*.

Vale destacar, também na fala do PROFESSOR 06, a realização de exercícios por meio de questões a serem respondidas pela leitura. Essa estratégia é bastante válida, pois a leitura,

como bem sabemos, é também um meio de acesso a novas aprendizagens, com a leitura, o aluno acessa informações de qualquer disciplina e pode aprender novos conteúdos.

Apesar de não ficar explícito, como acontece essa atividade na sala de aula do PROFESSOR 06, vale destacar que o professor pode realizar a leitura do material didático de outros componentes curriculares, como História, Geografia que, nos livros didáticos, apresenta os conteúdos a serem estudados por meio de textos variados. Sendo possível que o aluno seja orientado a utilizar estratégias de leitura como: marcar informações importantes, responder questões elaboradas pelo professor ou elaborar questões sobre o conteúdo, escrita de resumos do material lido, entre outras.

Só é interessante, ao propor tais estratégias, que os objetivos da leitura sejam bem delimitados. Por exemplo, se a turma vai realizar a leitura sobre os povos que migraram para o Brasil no século XIX, os alunos tenham como objetivos identificar quais povos migraram, os impactos para o nosso país, o modo de vida desses povos etc. De modo que, seja por meio de perguntas ou destaque de informações no texto, os alunos passem a ter consciência do que precisam destacar e compreender no texto a ser lido.

A respeito do questionamento de como as atividades após a leitura acontecem, se abordam aspectos da leitura ou gramaticais, todos os professores destacaram utilizar tanto exercícios sobre o texto, como atividades de gramática. Destaco, aqui, a fala do PROFESSOR 03:

*“Os exercícios gramaticais são realizados depois da atividade de compreensão textual, levando em consideração que questões gramaticais se tornam vagas quando desvinculadas do texto e priorizadas/antecipadas a compreensão do que foi lido.”*  
(PROFESSOR 03)

O PROFESSOR 03, ao destacar que as atividades de gramática devem vir após os exercícios de compreensão e que devem ser vinculadas à leitura para que não sejam vagas de sentido. Que fique claro que as atividades que acompanham a leitura devem priorizar a construção de uma compreensão significativa do que foi lido. O mais importante no processo de formação leitora de um aluno é sua capacidade de ler e estabelecer compreensão das informações lidas, sempre relacionando o que leu aos conhecimentos que já possui sobre o que leu. As atividades de gramática devem fazer parte do processo, no entanto, devem além de estabelecer relação com a leitura, estabelecer principalmente uma relação com o uso real da língua. O ensino da gramática, sobretudo, deve estar conectado aos usos reais da língua, para que os alunos compreendam a importância das estruturas gramaticais na comunicação cotidiana.

Por fim, a quinta pergunta foi a seguinte: **quando você elabora esses exercícios, as questões têm como foco o conteúdo do texto ou pretendem saber a opinião do(a) aluno(a)? Justifique a sua resposta.** Quando procuramos saber qual o foco das perguntas elaboradas pelos professores sobre a leitura propostas em sala de aula.

No geral, os professores afirmaram abordar os dois aspectos. No entanto, faremos, aqui, uma análise das justificativas apresentadas por cada um. Com exceção do PROFESSOR 05, todos apresentaram justificativas para o uso tanto de questões com foco nos textos, como na opinião dos alunos.

O PROFESSOR 01 justificou sua resposta afirmando que

*“Tanto o foco, no conteúdo, leva o aluno a entender o que ele lê, como saber o que o aluno pensa sobre determinado tema.”* (PROFESSOR 01)

O que nos permite inferir que, no seu ponto de vista, o aluno demonstra compreensão da leitura não só das respostas das atividades sugeridas, como também ao expressar o que entendeu da leitura. Já O PROFESSOR 02 justificou da seguinte forma:

*“Sempre planejo as atividades, tendo como propósito, ouvir diversas opiniões que surgem em sala. Partilhar as opiniões, a meu ver enriquecem a aprendizagem dos alunos. As opiniões divergentes fazem parte do desenvolvimento deles.”* (PROFESSOR 02)

Assim, como o PROFESSOR 03 que afirma que o uso de ambos os enfoques

*“Motiva os alunos a expressarem sua opinião sobre o que foi abordado no texto.”* (PROFESSOR 03)

O PROFESSOR 04 também demonstra valorizar a opinião de seus alunos, ao declarar que fica feliz com a participação ativa da turma:

*“Fico feliz com a diversidade de respostas. Prezo por aproveitar a subjetividade dos alunos. Gosto de escutá-los e entender o que os levam produzir determinadas respostas.”* (PROFESSOR 04)

Já o PROFESSOR 06 expõe com mais clareza a sua resposta, quando assevera que se utiliza de ambas as propostas.

*“Gosto de trabalhar os dois aspectos conteúdos e opiniões. O foco principal é o conteúdo tendo em vista que os documentos norteadores prezam muito pela habilidade do aluno de ler um texto e compreender o que está sendo dito para conseguir responder questões. As questões relacionadas as opiniões dos alunos, eu particularmente, gosto de colocar no início para fazer debates e trabalhar questões de moral e os valores que são socialmente importantes, sempre colocando a personalidade e as ações dos personagens em pauta, assim a leitura fica mais dinâmica.”* (PROFESSOR 06)

Ao analisar as respostas, vale ressaltar que ambos os aspectos, de fato, devem estar presentes nas atividades propostas após a leitura. A elaboração de perguntas, para os alunos responderem a partir da leitura, deve considerar aspectos mais específicos do texto, que venham contribuir para a sua compreensão, assim como considerando aspectos mais subjetivos, nos quais os alunos possam expressar sua opinião, realizando inferência com os conhecimentos e experiências que já possuam com a temática explorada na leitura.

Aqui, vale rever a discussão apresentada nas seções teóricas sobre as atividades que permitem a compreensão e a interpretação por parte dos alunos. De acordo com Breves Filho (2022), é importante que haja uma distinção entre essas duas atividades, porque para que um texto seja interpretado, ele precisa ser bem compreendido. Assim, para a fase de compreensão, é interessante que o professor elabore questões objetivas que possibilitem a identificação das ideias principais, em que para respondê-las, os alunos precisem recorrer ao texto.

Já para interpretar, é necessário que as perguntas sejam subjetivas, ou seja, as respostas não são encontradas explicitamente no texto, mas sim na conexão que o leitor faz com outras leituras que já realizou e com outras experiências que tenha tido com o tema do texto ou com leituras do mesmo gênero, de forma que para responder, se utilize dessa bagagem cultural. Sendo assim, o aluno é capaz de expressar sua opinião sobre o que leu, desenvolvendo seu senso crítico e fortalecendo sua formação leitora.

O professor deve realizar essa distinção no planejamento de suas atividades de leitura, pois cada uma dessas habilidades contribui fortemente para a formação de um leitor crítico e reflexivo. Ao propor atividades de compreensão, os alunos podem entender o sentido literal e implícito do que estão lendo, e ao realizarem atividades de interpretação, podem ser capazes de analisar, questionar e contextualizar informações de forma mais profunda e reflexiva. Ao deixar clara a distinção dessas duas etapas nas atividades após a leitura, o professor pode proporcionar a seus alunos, um trabalho de compreensão/interpretação mais abrangente e concreto das leituras realizadas, o que pode contribuir para desenvolvimento da capacidade de pensar criticamente, na formulação de opiniões fundamentadas e principalmente no enriquecimento da sua bagagem cultural, que servirá de fonte de seus conhecimentos prévios, a serem utilizados em outras leituras que eles virão a realizar.

Diante do exposto, é importante que ações bem estruturadas sejam significativas para a uma boa formação leitora e consideradas pelos professores, para que possam ir além de uma prática pedagógica que aborda a leitura como uma atividade meramente escolar ou de verificação de informações.

É preciso considerar que atividades de levantamento de hipóteses, ativação dos conhecimentos prévios e, principalmente, a motivação para a leitura estejam presentes no momento que antecipa a leitura, para que, sobretudo, o ato de ler seja visto não só como uma obrigação para o aluno, mas também como um momento de reflexão, de aprendizagem e de prazer, de forma que valorizem essa atividade e tenham consciência da sua importância não apenas para fins educacionais, como também para sua formação como leitor e sujeito ativo em uma sociedade letrada e globalizada.

Ao estimular a leitura em sala de aula, o professor deve ter em mente que essa ação é, acima de tudo, um momento de aprendizagem, seja dos processos cognitivos que envolvem a decodificação, como o acesso a novas informações e à formação de opiniões e julgamentos, sendo, portanto, uma atividade que deve ser sempre planejada de forma a favorecer o maior objetivo da leitura que é a compreensão do que foi lido. Logo, deve ser uma ação que envolva o estudante, que forneça suporte para que compreenda o que leu e seja capaz de interpretar criticamente as informações obtidas.

Desse modo, a leitura deve assumir uma abordagem crítica e contextualizada, para que o ato de educar não se limite a transmissão de conhecimentos formais, que promova, sobretudo, o esperar de uma Educação que faça a diferença não apenas na formação pessoal do estudante, mas também que germine uma mudança real na sociedade a qual vivemos. Como já dizia Paulo Freire (1996), “não se pode falar de Educação sem amor”.

A palavra “amor”, aqui, não carrega a ideia de um professor amoroso como aquele que dá carinho, fala manso e é “bonzinho”. Mas sim, aquele que expressa amor ao promover um educar libertador, pautado por um trabalho pedagógico que estimula a criatividade, a reflexão crítica e oportuniza que seus alunos expressem autenticidade e tenham voz no processo educativo, sendo capazes de questionar o mundo ao seu redor e tornarem-se agentes de transformação social.

### 6.3 AÇÃO COLABORATIVA: UMA ANÁLISE DA INVESTIGAÇÃO

Ao traçar o perfil de como a escola oferece as atividades de leitura dentro do trabalho pedagógico de seus professores, iniciamos a segunda etapa da pesquisa, que seria a promoção de um estudo com seus sujeitos, considerando que assuntos relevantes para uma boa formação leitora por parte dos alunos, sejam apresentados e discutidos de maneira reflexiva e dialogada entre pesquisador e pesquisados, a fim de que haja uma ação colaborativa de promoção de novos saberes docentes para os profissionais participantes.

O estudo foi pensado para acontecer com os profissionais, dentro do seu horário de planejamento, com enfoque em conhecer as estratégias de leitura, e como podem contribuir de maneira significativa para a formação de leitores ativos na escola. Todavia, o tempo não foi favorável para que o estudo fosse efetivo e não foi possível garantir a participação de todos os professores.

Participaram dos estudos, os professores das turmas de 3º e 4º ano dos anos iniciais, de maneira completa. Já os professores do 5º ano iniciaram os estudos, porém alguns tópicos selecionados para a atividade não foram contemplados, devido ao curto tempo de planejamento disponível, afetado pelas ações voltadas para as avaliações externas e as formações extras que os professores do 5º ano, que é a turma avaliada, recebem nesse período com o foco em preparar os alunos para alcançar os resultados almejados pela Secretaria de Educação.

Isso nos permite pensar sobre o tempo pedagógico da escola. Existe uma grande preocupação em garantir que esse tempo pedagógico, que envolve o ensino e aprendizagem por parte dos alunos, seja respeitado e preservado na escola. No entanto, a escola, como um espaço dinâmico e multifacetado, revela a necessidade de momentos de reflexão e planejamento de ações para a efetividade do seu trabalho educacional.

O tempo destinado, para o estudo e planejamento de atividades para os profissionais da Educação, está garantido na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a partir da Lei 9.394/1996, no seu 67º artigo, que apresenta condições que valorizam o trabalho do professor, como bem podemos observar:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - Piso salarial profissional;

IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - Condições adequadas de trabalho.

No entanto, esse período previsto para estudos e planejamento do trabalho pedagógico vem sendo cada vez mais comprometido por atividades burocráticas e para o desenvolvimento de ações voltadas para a política de avaliações externas, o que vem descaracterizando esse momento, que também deve ser dedicado ao estudo e a formação continuada dos professores.

No caso do nosso campo de pesquisa, a Rede Municipal oferece atividades formativas para os professores da Rede, uma vez por mês, no dia do planejamento de cada professor. Essa formação acontece fora da escola, de forma coletiva com todos os professores das escolas municipais. Esse momento é bastante rico e deve ser valorizado, considerando que proporciona uma discussão mais abrangente de temáticas voltadas para as necessidades do sistema de ensino de forma geral.

Todavia, existem discussões e problemáticas que são particulares da escola, necessidades da realidade que é diversificada, em que surge a necessidade de um tempo para um diálogo e ações formativas internas, visando a melhoria de tais questões, a serem discutidas no ambiente escolar. Esse tempo, também, merece ser garantido e estimulado na escola, contudo o que vemos comumente é que sua realização vai de encontro ao tempo pedagógico com os alunos.

Daí, surge um impasse, pois existe uma necessidade de discutir e analisar determinados assuntos que são de interesse dos profissionais da escola, mas não há uma flexibilidade em inserir esses momentos na rotina, devido a garantia das horas diárias de aula que os alunos devem ter. No entanto, essas discussões podem efetivar e melhorar o trabalho pedagógico da escola, considerando que as horas de aula poderiam ser melhor aproveitadas, com atividades escolares bem planejadas e fundamentadas para o objetivo da aprendizagem.

Dessa maneira, o estudo aconteceu nas condições disponíveis na ocasião, tendo, a princípio, uma sensibilização para uma reflexão a partir de sua prática pedagógica, em especial, a respeito do ensino da leitura, em que os professores foram instigados a pensar como a leitura acontece no seu cotidiano pedagógico.

Agrada-me muito iniciar discussões sobre a temática da leitura por meio da própria leitura, seja de um texto ou imagem, algo que possa estimular diferentes sentidos, despertar interesse e a curiosidade, além de evocar emoções e oferecer contextos variados que venham a complementar e enriquecer a compreensão do tema. Para essa discussão, convidamos alguém que sempre demonstra sua criticidade e reflexão da própria realidade e do mundo que a cerca, nossa estimada Mafalda, personagem criada pelo cartunista argentino Quino.

Figura 02 - Tirinha Mafalda



Fonte: QUINO, J. L. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A proposta é que os professores pudessem analisar a tirinha e estabelecer uma relação com sua prática docente e com o ensino da leitura, em especial, o que desenvolve em sala de aula com suas turmas. Na tirinha, Mafalda faz uma crítica aos tipos de texto que são vinculados nas salas de aula dos anos iniciais. Devido ao fato dessas turmas estarem em processo de alfabetização, por muitas vezes, as atividades propostas para essa finalidade, acabam sendo vazias de sentido, com frases soltas, desconexas e distantes da realidade dos alunos. Nesse sentido, a Mafalda nos faz refletir sobre um processo de alfabetização que se utiliza de práticas de letramento, nas quais o uso social da língua é valorizado nas leituras propostas.

É preciso que os alunos sejam apresentados a variados tipos de texto, não apenas os de literatura clássica ou gêneros narrativos, mas também gêneros variados e que seu assunto possa, de alguma forma, conectar-se com questões pertinentes à realidade e aos interesses gerais dos alunos, de acordo com sua faixa etária. A leitura de textos que se conectam com as experiências, interesses e contextos sociais dos alunos, proporciona uma vivência de leitura mais relevante e envolvente, o que pode além de despertar a atenção do aluno, facilitar a sua compreensão.

Outro ponto que vale a pena ressaltar, é que ao aproximar as atividades de leitura com a realidade dos alunos, esses são incentivados a refletir sobre a leitura, para além dos objetivos de responder atividades de compreensão propostas. Podem ser estimulados a refletir também sobre questões pessoais, sociais e culturais, desenvolvendo, assim, uma compreensão mais aprofundada e crítica, rompendo com a ideia que ler é apenas “tarefa escolar” e percebendo que a leitura permite conhecer o mundo ao seu redor, entender sua própria realidade e ser também uma atividade prazerosa.

Após o momento de reflexão, partimos para apresentação das concepções de leitura. A intenção, aqui, era apresentar algumas concepções de leitura que este trabalho se utilizou para sua fundamentação, para que os professores rompam com a ideia de que ler é apenas decodificar. Já que as concepções de leitura delineadas aqui, refletem uma compreensão ampla e abrangente do ato de ler, indo além da simples decodificação de palavras, de forma que, como conclusão, essas concepções convergem para a ideia central de que ler significa compreender, destacando a importância da interação ativa do leitor na atribuição de sentido ao texto.

Em seguida, discutimos sobre como por muitas vezes, vemos em atividades propostas para turmas dos anos iniciais, a utilização de práticas mecanizadas de alfabetização, em que ainda é possível observar uma valorização do domínio do sistema de escrita em detrimento a práticas

mais complexas de leitura. Aqui foi apresentada a ideia de “Alfabetizar letrando”, que nada mais é que um ensino de leitura e escrita que vai além do processo tradicional que se concentra no ensino das habilidades básicas de decodificação e codificação de letras e palavras. Além dessas habilidades, também são incorporadas habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos em diferentes contextos sociais e culturais.

Também discutimos sobre o que é o letramento nesse contexto, que seria o desenvolvimento da capacidade de usar a leitura e a escrita como ferramentas para as situações reais de comunicação e interação na sociedade letrada a qual estamos inseridos. Isso inclui que os textos não sejam meras frases soltas como “O gato é da Didi”, mas sim na leitura e compreensão de textos diversos como jornais, revistas, livros, sites, e-mails, mensagens de texto, tirinhas, receitas, entre outros.

Além do incentivo à produção de textos adequados às demandas de diferentes contextos, como escrever um e-mail formal, uma postagem em rede social, um bilhete etc. Assim, o processo de alfabetização, além de desenvolver as habilidades de decodificação, possam utilizar a leitura e a escrita de forma significativa dentro e fora da escola. Essa abordagem crítica e ampla da alfabetização reconhece a importância de não apenas aprender a ler e escrever, mas também de ser capaz de utilizar tais habilidades para interagir e compreender o mundo por meio da linguagem.

Ainda conversamos sobre as dificuldades em tornar esse processo de alfabetização efetivo na escola e no tempo esperado para os alunos, em especial, da escola pública. Questões socioeconômicas estão sempre em destaque, porém podemos citar outros contratempos, como salas superlotadas, alunos que avançam para séries seguintes sem que consigam ler e escrever corretamente, falta de suporte das famílias e de incentivo à leitura fora da escola, entre outras questões são bastante pertinentes e presentes na realidade dos alunos do campo de pesquisa e, talvez, das demais escolas do país.

Essas questões ainda se agravaram com a pandemia da COVID-19, que impossibilitou atividades presenciais na escola, causando um atraso no aprendizado, em especial das crianças em processo de alfabetização. Entre muitos fatores que causaram essa lacuna no processo de ensino e aprendizagem durante esse período, podemos destacar a falta de acesso à Internet por parte de muitas famílias, que, por muitas vezes, incluía a ausência, até mesmo, de um dispositivo eletrônico como computador ou celular, que permitisse a participação do aluno nas aulas remotas, ou a dificuldade que muitos professores enfrentaram para desenvolver atividades remotas que contribuíssem efetivamente na aquisição da leitura e da escrita desses alunos.

Ficou claro que os professores têm consciência das inúmeras dificuldades que venham a inviabilizar o processo de ensino da leitura, todavia demonstram preocupação em estabelecer uma prática pedagógica que consiga se efetivar mediante a tantas adversidades que permeiam a realidade de um professor da Educação Pública no nosso país. Essa resiliência está inerente ao professor que procura desenvolver um trabalho sério e efetivo para seus alunos.

Outro tema citado, dentro da discussão sobre o ensino da leitura, foi a apresentação aos professores da sequência repetitiva que, muitas vezes, está presente nas aulas de Português, que consiste na leitura em voz alta, perguntas feitas pelo professor, para os alunos, para captar a sua compreensão, seja oral ou escrita. Em seguida, a realização de exercícios ou fichas de leitura a partir do texto lido que contenham atividades de compreensão, interpretação (sem que haja uma distinção dos conceitos) e aspectos gramaticais e de vocabulário.

Como já vimos nas seções de abordagem teórica desta pesquisa, essa espécie de “roteiro” merece ser analisada de maneira crítica e reflexiva pelos professores, como a questão de a leitura em voz alta não ser suficiente para a elaboração de uma compreensão mais efetiva por parte dos alunos, atividades de leitura silenciosa e discussão sobre aspectos da leitura precisam ser inseridos nessa prática. Assim como, as questões após a leitura, que não podem ser limitadas e direcionadas para avaliar a compreensão literal do texto, é preciso explorar uma interpretação mais profunda, relacionando com aspectos reais e pertencentes à realidade dos alunos, além de estimular a criticidade sobre o que foi lido.

Além das atividades após a leitura, que também já discutimos amplamente, precisam distinguir a construção da compreensão e de interpretação do texto, em que na compreensão os alunos analisam informações implícitas e explícitas no texto, de maneira literal e inferencial, por meio, por exemplo, de perguntas de múltipla escolha, completar tabelas, verdadeiro ou falso ou escrita de resumos. Já na interpretação, é importante considerar pontos como: o contexto, personagens, temas e conflitos apresentados, estabelecendo uma relação com o que os alunos já sabem a respeito desses aspectos, com o sentido do texto, em seu ponto de vista e sua relevância social, por intermédio de perguntas abertas que exijam respostas de cunho pessoal, além da escrita de resenhas.

No que diz respeito às atividades de gramática e vocabulário, ressaltou-se o fato de que essas atividades, dependendo de como são organizadas e aplicadas, podem desviar o foco da compreensão do texto, tomando o tempo que melhor seria aproveitado para discussão do texto e construção do seu sentido. Devem ser estimuladas, mas não valorizadas em detrimento das atividades de compreensão e interpretação.

Por fim, foram apresentadas as estratégias de leitura e como podem ser desenvolvidas em sala de aula, para garantir uma formação leitora mais completa para os alunos. Inicialmente, utilizamos a descrição de Kleiman (2016) para definir as estratégias de leitura como “operações regulares para abordar um texto”, nas quais os professores podem adotar tais ações e inserir no planejamento das atividades educacionais que envolvem a leitura, de forma que os alunos tenham consciência que podem utilizá-las como ferramentas de auxílio à compreensão do texto, de acordo com os objetivos propostos.

Foram expostos conceitos como: estratégias cognitivas e metacognitivas de Kleiman (2016); as ações a serem desenvolvidas antes, durante e depois da leitura, pautadas por Solé (1998); outras ações apresentadas pelos autores Duck & Pearson (2002) como predição, pensar em voz alta, análise da estrutura do texto e de representações visuais, além do resumo e das questões a partir do texto.

Por fim, foi apresentado aos professores um modelo de atividade sugerido por Breves Filho (2022), que aborda diferentes aspectos do processo de leitura, levando em consideração tanto aspectos cognitivos quanto afetivos dos alunos, questão essa que é muito importante em especial para os alunos dos anos iniciais, para que possam se encantar pela leitura.

A sequência sugerida pelo autor considera a atividade em três momentos: *motivação*, em que são realizadas a predição, a ativação de conhecimentos prévios e a apresentação da obra a ser lida; após a leitura, segue o momento *ampliando a leitura*, no qual acontecem atividades de compreensão e interpretação de maneira distinta, de forma a culminarem na compreensão do que foi lido e por fim, a *descontração*, etapa que introduz atividades lúdicas que possam promover o encantamento pela leitura, criando um ambiente descontraído e prazeroso, em que os alunos se sintam à vontade para explorar a leitura de forma mais criativa e espontânea, construindo uma visão do ato de ler como uma atividade habitual, mas despertando nos alunos o gosto pela leitura.

Apresentados os conceitos, os professores demonstraram interesse em articular seu trabalho pedagógico às concepções e ideias apresentadas durante o estudo realizado, sobretudo a respeito das estratégias de leitura, que podem ir além das aulas de Português e estarem presentes nos mais variados contextos em que a leitura se faz presente. Além disso, foi enfatizado que seria interessante as informações serem difundidas para todos os professores da escola, de forma que tais conhecimentos sejam de fato consolidados e integrem as atividades de leitura e escrita desenvolvidas na escola. Sugestão essa que se efetivará com a socialização do

Guia Educacional, desenvolvido a partir desta pesquisa e sua utilização nas formações e discussões sobre o ensino da leitura inseridas no contexto pedagógico da escola.

### 6.3.1 Socialização de vivências

Após o período de estudo, alguns professores iniciaram a incorporação de algumas estratégias que foram discutidas no estudo realizado. A socialização de tais vivências, também, foi bastante prejudicada pela imensa demanda de atividades que acontecem na escola nos últimos bimestres do ano letivo.

Contudo, é possível analisar a execução e apreciação de um dos professores participantes da pesquisa, sobre o uso de estratégias no cotidiano pedagógico. O professor, que vamos nomear como PROFESSOR 1, relatou informalmente que tentou integrar as estratégias nas suas aulas, em especial, nas aulas dos componentes curriculares de História e Geografia.

O PROFESSOR 1 relatou utilizar-se da predição antes do início da leitura do capítulo do livro didático, que iria ser estudado naquela aula. Constatamos por meio da seguinte fala:

*“[...] eu pegava uma palavra que tinha lá, digamos zona rural e zona urbana, perguntava se os alunos sabiam o que significava, pedia para eles explicarem.”*  
(PROFESSOR 01)

A estratégia, aqui, auxilia não só na preparação dos alunos para a leitura que iria ser feita, como também para sondar o que os alunos já sabiam sobre a temática.

Outra ação, relatada pelo PROFESSOR 1, foi o incentivo à leitura silenciosa, para que a turma melhor compreendesse o que leu, a fim de depois socializar coletivamente. Caso o aluno não conseguisse expressar oralmente o que compreendeu, os outros colegas iam complementando, de forma que todos participavam da discussão, construindo coletivamente a compreensão da leitura realizada. Como já foi previamente frisado, é importante que os alunos tenham a possibilidade de realizar a leitura silenciosa, para melhor captar as informações do texto, deixando a leitura em voz alta, para quando o objetivo do professor for o de verificar a entonação e pronúncia das palavras por parte dos alunos.

Outra estratégia utilizada pelo PROFESSOR 1, em seu trabalho docente, foi a aplicação de questões a serem respondidas mediante a leitura do texto. As questões eram elaboradas, previamente, de forma que os alunos precisaram ler todo o texto para responder, assim tendo uma leitura mais atenta e destacando informações relevantes para seu próprio aprendizado. Aqui podemos perceber que a leitura passou a ter um objetivo em destaque, que seria o de ler para encontrar informações no texto, assim como o de “ler para aprender”.

Solé (1998) destaca que ler com o objetivo de aprender algo, acontece quando “a finalidade consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado.” Mesmo que leiam motivados pelo professor, para a realização da atividade proposta, fica evidente que ler com o objetivo de captar informações relevantes, por meio da resolução de perguntas é uma oportunidade de aprender diferenciada, que se destaca em relação à metodologia que vemos comumente, na qual o professor explica oralmente o conteúdo e os alunos escutam.

Essa ideia é validada pelo fala do PROFESSOR 1, quando relata sobre sua opinião a respeito do uso das estratégias nas suas aulas:

*“Eu percebia que os alunos tipo gostavam [...] era mais dinâmico usar essas estratégias, porque eles se empolgavam para ficar procurando as respostas, eles iam lendo, do que aquela coisa mas, é monótono a gente ficar lendo e ficar discutindo, eles gostavam.” (PROFESSOR 01)*

No entanto, é notável que existem pontos que precisam ser refletidos na utilização de tais estratégias, como vimos no relato do professor participante. O primeiro ponto seria a exposição dos objetivos de leitura para os alunos. É preciso que fique claro para o aluno, os objetivos que ele precisa considerar antes de iniciar a leitura. Mesmo que o objetivo seja o de ler para responder perguntas, os alunos precisam ter essa consciência antes de executar a ação.

Ainda no que diz respeito à leitura mediada por questões previamente elaboradas, devemos ter cuidado ao planejá-la, porque, para que haja uma formação leitora efetiva, uma variedade de objetivos de leitura precisa estar presente na prática dos alunos. Ler para responder questões é um objetivo entre outros que devem ser apresentados, para que esses objetivos não se tornem limitados.

Outro ponto a ser ponderado é o que se refere à aplicabilidade dessas estratégias que precisam estar evidentes para os alunos. Eles necessitam saber previamente que existem ferramentas que podem ser utilizadas na leitura para ajudá-los na compreensão. Além das ações aplicadas pelo PROFESSOR 1, os alunos poderiam ser orientados a ler com a finalidade de destacar informações relevantes sobre o assunto, para depois tentar resolver as questões, fazendo uma nova leitura com maior atenção às informações que já foram destacadas na leitura anterior. Também podem, a partir da leitura, realizar um resumo, ou elaborar questões sobre o texto lido.

Por fim, podemos concluir que apesar das grandes dificuldades enfrentadas na realização desse estudo, percebemos que seus objetivos foram alcançados no sentido de compreender a leitura como uma atividade de grande valia no processo de ensino e aprendizagem, onde a partir

de sua ressignificação através do uso de novas abordagens, como as estratégias de leitura, pode se evidenciar um avanço na formação leitora dos alunos ainda na educação básica.

É importante que se construa dentro do âmbito escolar, ações integradas que proporcionem aos professores a troca de saberes, tanto aqueles advindos de sua prática docente, como os conhecimentos teóricos que venham a contribuir para um trabalho pedagógico mais eficaz e contextualizados as necessidades e expectativas de seu meio, fortalecendo a parceria entre os profissionais docentes e enriquecendo os processos de ensino da escola como um todo.

Ao desenvolver uma pesquisa que busca colaborar com o meio pesquisado, vemos um maior engajamento dos seus participantes, a fim de não só mudarem sua realidade, mas também adquirir novos conhecimentos, de forma que um aprendizado maior surge em meio aos dados coletados e análises realizadas. Aqui percebemos uma grande atenção por parte dos professores em não só contribuir para a realização da pesquisa, mas de conhecer novos aspectos relacionados ao ensino da leitura e aprimorar sua prática docente, mostrando a real importância de se construir momentos formativos dentro do espaço escolar.

Ainda pudemos evidenciar alguns pontos relacionados a leitura, que precisam estar sempre presentes nas discussões e formações pedagógicas para que sejam cada vez mais aperfeiçoados entre os professores. O diagnóstico reforçou a importância de desenvolver práticas de leitura que vão além da decodificação, que possam trazer o encantamento pela leitura, além de promover a aquisição de novos saberes. Esse entendimento é fundamental para direcionar futuras ações pedagógicas, visando uma formação leitora mais completa e eficaz, que realmente contribua para o desenvolvimento educacional e social dos alunos.

## **7. RESULTADOS: UM GUIA DE ELABORAÇÃO DE PROJETOS DE LEITURA COMO PRODUTO EDUCACIONAL**

É de se acreditar que a grande maioria dos pesquisadores desejam promover uma real mudança no seu ambiente de estudo, através de sua pesquisa. É comum vermos, que em muitas situações, o pesquisador se utiliza dos espaços e dos sujeitos para das informações que deseja, constrói sua pesquisa e não apresenta um retorno para aqueles que fizeram parte deste processo.

Seguindo a metodologia de pesquisa escolhida, a *pesquisa colaborativa*, convém que essa *colaboração* seja evidente para os participantes envolvidos no processo investigativo. A colaboração não pode partir apenas dos sujeitos fornecendo informações e dados a serem

analisados. É importante que os participantes sintam que construíram algo efetivo e sirva de ferramenta para a transformação do ambiente pesquisado e de sua própria conduta pedagógica.

Minha intenção com esta pesquisa é aprender e promover aprendizado para aqueles que participem e que a ela tenha acesso. Essa promoção de saberes, fica mais forte quando a pesquisa tem como fruto a elaboração de um produto educacional, que de fato favoreça seu compartilhamento e efetividade para seu âmbito de estudo.

Podemos definir produto educacional a partir do que diz Batalha (2019) ao apresentá-lo como

[...] um instrumento que se configura numa produção desenvolvida pelo orientador e orientando, totalmente vinculado ao trabalho de dissertação, com a finalidade de resolução de um problema específico de sala de aula, sendo aplicável e utilizável e que a partir de sua proposta didática possa ajudar, modificar e transformar maneiras de ensinar e aprender (BATALHA, 2019, p. 08).

Dessa forma, o produto educacional mostra-se como um importante instrumento de compartilhamento dos resultados de pesquisas, não só promovendo aprendizagens, mas a oportunidade de consolidar conceitos e informações obtidas através da pesquisa, para o pesquisador e para os sujeitos que participaram ativamente do estudo.

Seu formato pode variar, contanto que possua o compromisso de atender as necessidades do público a ser atendido com a pesquisa, contribuindo para a evolução e superação de dificuldades constatadas, sendo proposta de trabalho de conclusão do Mestrado Profissional.

No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido (BRASIL, 2019, p. 15).

Para o estudo aqui proposto, apresentamos como proposta de produto educacional, a organização de um material pedagógico formativo, composto por um estudo em grupo, entre os participantes, e um Guia Educacional para elaboração, estruturação e realização de práticas de leitura mais significativas e que favoreçam a formação de leitores eficientes nas escolas, tendo como foco de aprendizagem, as estratégias de leitura em sua fundamentação teórica.

Este material estruturado deve orientar a comunidade escolar, a construir práticas significativas de leitura, considerando suas especificidades, condições estruturais e pedagógicas

de concepção e aplicação. Além de buscar estimular os professores da Educação Básica a refletirem sua prática pedagógica, repensando os momentos de leitura no espaço da sala de aula.

Produzir e promover práticas estruturadas e significativas de leitura no cotidiano pedagógico, além de contribuir para o processo de letramento, fortalece a leitura como uma prática prazerosa e amplamente difundida no âmbito escolar. Estruturar o ensino da leitura baseado em práticas e estratégias, permite que o professor não só ensine seus alunos a lerem, mas também os estimulem a praticar esta capacidade nos mais variados contextos.

O material deve orientar de maneira geral, como a escola pode organizar pedagogicamente atividades direcionadas de leitura, estruturadas de maneira articulada, com o objetivo de adequá-las ao contexto socioeducacional da comunidade escolar, tendo como evidência em sua práxis, as estratégias de leitura. Tais atividades podem ser organizadas como projetos de leitura, pensados de maneira coletiva e integrada entre os professores.

As ações podem ser organizadas a partir de projetos de leitura, ou apenas compondo as atividades não só de língua portuguesa, mas das demais áreas de conhecimento, pois como assevera Kleiman (2016, p. 78),

Quando os professores das demais matérias se envolve com o ensino de leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas desde que a atividade de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, sem outra justificativa a não ser cumprir programa até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante.

Isto significa que o envolvimento dos demais professores das diversas áreas de conhecimento, ou a valorização de atividades de leitura pelo professor que atua nos anos iniciais, em outros componentes curriculares além da língua portuguesa, favorece não só o aprendizado das habilidades linguísticas, mas de aspectos relacionados a aprendizagem como um todo. Podemos citar a aquisição de novos conhecimentos a partir das leituras, ampliação do vocabulário, das habilidades de escrita, da sua criticidade e capacidade de refletir sobre as informações apresentadas, entre outras.

Se pensadas no formato de projeto de leitura, além do caráter mais lúdico e motivador que cercam esse tipo de atividade, podemos destacar a maior possibilidade de organização das ações, de acompanhamento pela equipe pedagógica e da família, além de melhor adequar-se as atividades a serem desenvolvidas pela escola ao longo do ano letivo, possibilitando uma maior integração das ações por todo o âmbito escolar.

Inicialmente, será proposto aos professores, a participação de um estudo em grupo, que terá como objetivo principal apresentar aos educadores, concepções de leitura, pautadas nas ideias dos principais autores sobre a temática. A apresentação do que são as estratégias de leitura e como podem contribuir para um processo mais satisfatório de formação leitora. E por fim, apresentar ações que devem ser priorizadas para a elaboração de projetos/práticas de leitura no contexto escolar.

Como parte integrante do material formativo, os professores participantes receberão um Guia Educacional de planejamento e organização de práticas estruturadas, como projetos de leitura, para o trabalho pedagógico de ensino da leitura na Educação Básica. Além de contar com exemplos de atividades de leitura com uso de estratégias, assim como uma discussão teórica de conceitos que irão auxiliar em um processo formativo contínuo para os professores.

O guia apresenta etapas a serem seguidas e executadas por toda a comunidade escolar, denominadas como: *antes*, *durante* e *depois* do processo de organização e desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas. Esta nomenclatura tem como inspiração a ideia das estratégias para compreensão leitora de Solé (1998), que orienta ações as quais os leitores devem atentar-se, antes, durante e depois da realização de uma leitura.

Inicialmente, a etapa denominada como “*antes*”, considera como fundamentais para elaboração e organização das atividades, a construção do perfil de leitores participantes. Para isso, é recomendado que se realizem testes de leitura e escrita com os alunos participantes, com a finalidade de definir os níveis de leitura e escrita da turma. No material, apresentaremos alguns exemplos de atividades que podem servir como diagnóstico de leitura.

Para efetividade das atividades propostas, é importante que haja um momento formativo com os professores, para reflexão dos conceitos de leitura e sua importância no processo pedagógico, baseados no trabalho desenvolvido pelas autoras Kleiman (2005, 2016) e Solé (1998) e Breves Filho (2022), assim como o que são as estratégias de leitura e como desenvolvê-las no processo de construção da compreensão leitora.

É de fundamental importância que o processo formativo seja democrático e que contemplem professores de todas as áreas de conhecimento. Sabe-se que a escola deve fortalecer o aprendizado da leitura e da escrita e estimular o envolvimento de todos os professores nesse processo. O comprometimento com as atividades de letramento não deve ser encarado apenas como responsabilidade dos professores de língua portuguesa.

Para isso, o material contará com um levantamento bibliográfico que contemplará as principais discussões sobre a leitura e seu ensino em sala de aula, como: concepções de leitura, conhecimentos a respeito das estratégias, de como trabalhar a compreensão e a interpretação em sala de aula, entre outros aspectos.

Na fase denominada “*durante*”, acontecerão as ações diretamente ligadas às práticas de leitura na sala de aula e nos lares dos alunos, de maneira integrada. O material disponibilizará sugestões de ações efetivas de letramento com ênfase nas estratégias de leitura, baseadas nos estudos elaborados a partir da fundamentação teórica, com foco em formar leitores eficientes e ativos nas atividades de leitura. Além de propor ações integradas, como orientações para organização de Projetos de Leitura que englobam toda a escola, de forma a atender as necessidades da comunidade escolar, dentro do ensino da leitura, assim como sugerir uma prática pedagógica que se utilize de ações motivadoras e de caráter mais prazeroso e não demasiado escolarizado do uso e desenvolvimento da leitura.

Para que as atividades aconteçam de fato, é importante que a escola conte com algum tipo de acervo literário físico, que possa ser manuseado e levado para casa pelo aluno, sempre promovendo trocas entre estes. Assim como acervos digitais e variadas formas de acesso a esses arquivos dentro e fora do espaço escolar. A equipe pedagógica deve conhecer bem o acervo, categorizar obras compatíveis com as faixas etárias participantes e disponibilizar o material para os professores e alunos durante todo o seguimento do projeto.

Para a etapa “*depois*”, é sugerido que a escola promova atividades de culminância das atividades de leitura, ações essas que também serão apresentadas a partir das coletas de dados da pesquisa. Em conjunto com tais ações, é proposto que ainda nesta fase, seja feita uma avaliação das atividades, com toda a comunidade escolar, com a aplicação de questionários para professores, alunos e família que analisam as implicações positivas e negativas das ações direcionadas de leitura para o desenvolvimento educacional dos alunos e no trabalho pedagógico, como um todo, da escola. E ainda evidenciar o reconhecimento da leitura como prática fundamental no espaço escolar.

Seguirão no Guia Educacional, sugestões de questionários e formas para sua aplicabilidade, de forma a avaliar as ações, não apenas para verificar se houve efetividade nas atividades propostas, mas para servirem como fonte de análise e aprimoramento das ações a serem aplicadas no ano seguinte, assim como conscientizar toda a comunidade escolar para a importância da leitura dentro e fora da escola, a fim de ser vista como uma atividade de aprendizagem, de interação social e de prazer para aqueles que nela se aventuram.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura, uma das mais importantes habilidades a serem desenvolvidas na Educação Básica é uma ação que vai além das fronteiras das disciplinas curriculares, sendo essencial para a construção do conhecimento, o aprimoramento das habilidades linguísticas e a participação ativa nas relações sociais. Este estudo investiga o ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscando entender como práticas sistemáticas e diversificadas, que incluem o desenvolvimento de estratégias de leitura, podem contribuir para formar leitores eficazes na Educação Básica.

Investigar o tema da leitura tem sua importância justificada, visto que seu aprendizado significativo ainda é um grande desafio para os educadores do nosso país. A leitura não é apenas uma atividade escolar comum, mas uma habilidade crucial para participar ativamente em uma sociedade letrada, onde as informações precisam ser processadas e interpretadas em situações cotidianas simples, como pegar um ônibus ou escrever um bilhete.

Portanto, espera-se que a escola promova o desenvolvimento da leitura e escrita tanto na aprendizagem linguística quanto nas práticas sociais, comunicação e acesso à informação. A integração da leitura e escrita em todos os componentes curriculares é fundamental, exigindo que todos os professores incorporem atividades de leitura e escrita em suas práticas docentes, não sendo responsabilidade exclusiva dos professores de Língua Portuguesa.

Sabendo que a escola tem papel crucial na formação leitora de nossos alunos, conseqüentemente, no estímulo de evidenciar a leitura como uma atividade que rompe os muros da escola e pode proporcionar prazer e crescimento cultural, é importante considerar como professores desenvolvem a leitura no espaço escolar, em seu trabalho pedagógico.

Através dos estudos realizados para a fundamentação teórica desta pesquisa, constatou-se que dentre as concepções de leitura analisadas, destacamos essa ação como uma atividade que além de exigir habilidades linguísticas de decodificação da palavra escrita, precisa resultar em compreensão. Tendo dessa forma, a concepção que ler é uma atividade complexa, onde o leitor além de decodificar, precisa interagir com as ideias do autor, relacionando aquilo que já sabe sobre o texto, com as novas informações apresentadas, de forma que ao final, seja construída uma compreensão do que se leu.

Em relação ao desenvolvimento do ensino da leitura, em especial nos anos iniciais, ainda é possível perceber uma supervalorização da decodificação, ou de aspectos superficiais da leitura, onde se é exigido do aluno a leitura para resolução de atividades que não provocam

reflexão, não estimulam a ativação de conhecimentos prévios e principalmente, não desperta o prazer pela leitura, tornando-a uma atividade enfadonha, uma “tarefa escolar”, que é capaz de encantar, despertar interesse ou prazer.

Mesmo com uma ampla discussão sobre o letramento e práticas de leitura eficazes para a formação de leitores competentes, ainda é comum atividades mecanizadas, em puro detrimento do ensino da gramática e da escrita como atividade de cópia ou de registro das ideias do professor a serem reproduzidas pelos alunos. Isso pode estar relacionado ao próprio entendimento que a escola tem sobre como desenvolver a linguagem em sala, geralmente, ainda prevalecem atividades focadas na decodificação, não em sua compreensão.

É comum que vejamos nas escolas, práticas de leitura demasiadas escolarizadas, como se ler fosse apenas uma atividade a ser realizada na escola, muitas vezes limitadas aos textos propostos nos livros didáticos. É preciso que as crianças sejam encantadas pelo mundo da leitura. Que possam perceber que pode existir diversão e prazer ao ler um livro, ou até mesmo ser capaz de realizar uma atividade que demanda a leitura, em um contexto social, como por exemplo, ler o manual de instruções de algum jogo ou brinquedo, assim como uma mensagem na internet, entre outras.

No entanto, o que mais se vê em salas de aula da Educação Básica, são aulas que seguem um *roteiro*, em que o professor apresenta o texto a ser lido, que pode ser lido em voz alta ou silenciosa, seguida de perguntas feitas pelo professor, que em grande parte, estão voltadas para ideias explícitas do texto, para finalmente realizarem atividades de compreensão e um estudo gramatical. Sequência didática essa, que não apenas partem dos professores, mas são estimuladas pelo próprio material didático adotado.

Nessa perspectiva, a leitura é desenvolvida, apenas com a intenção de que os alunos sejam capazes de decodificar palavras, para responderem questões relacionadas ao texto, onde muitas vezes, basta que se passe a vista por alguns trechos, para que tais questionamentos sejam respondidos, ou apenas exigindo uma repetição do que está escrito no texto, não sendo capazes despertar um raciocínio mais elaborado por parte dos alunos.

O que nos leva a concluir que as práticas pedagógicas de leitura nas escolas, frequentemente se limitam a atividades desmotivantes e descontextualizadas, focadas no ensino da gramática, sem conexão com a realidade dos alunos. Ler exige sensibilidade e é um desafio que envolve ensinar convenções linguísticas, vocabulário e diversos gêneros textuais, além de despertar o prazer pela leitura. Professores devem incentivar a exploração de textos variados,

relacionados ao contexto social e cultural dos alunos, para fortalecer o conhecimento prévio e uma visão mais ampla da leitura. É crucial promover atividades que desenvolvam uma percepção reflexiva sobre a leitura, estimulando o gosto pela leitura em vez de apenas o hábito. Ajustes e reflexões nas concepções de ensino da leitura são necessários para desenvolver competências linguísticas que beneficiem os alunos tanto educacionalmente quanto em suas vivências sociais e culturais.

Como alternativa a esse modelo de ensino, podemos apresentar uma proposta de ensino da leitura com o uso de estratégias para uma aprendizagem mais significativa. As *Estratégias de Leitura* são ferramentas que podem ser utilizadas para abordar um texto, desenvolvidas pelo próprio leitor durante a leitura, que podem contribuir para a sua compreensão.

Sabendo que o ensino da leitura deve sobretudo, formar leitores ativos e que sejam capazes não só decodificar, mas compreender aquilo que leem, temos por um leitor eficiente, aquele que medita que lê e compreende as informações, de maneira inconsciente e somente quando se depara com alguma dificuldade perante a leitura, é que se propõe a desempenhar uma ação de maneira mais consciente sobre o que está fazendo.

Dessa forma, as Estratégias de Leitura apresentam-se como ações eficazes para o processamento de informações quando a leitura flui durante a leitura, e atitudes mais direcionadas e conscientes para questões que demandam mais atenção, classificando as estratégias em Cognitivas e Metacognitivas.

As *Estratégias Cognitivas* são ações mais “automáticas”, ou seja, o que leitor já é capaz de realizar de maneira inconsciente, como exemplo, o reconhecimento de palavras do texto durante a leitura, a compreensão que possui sobre alguns sinais de pontuação dentro do texto, entre outros aspectos. Porém, ao realizar uma leitura com objetivo(s) bem definido(s), o leitor pode se utilizar de ações intencionais e voluntárias para conseguir alcançar a compreensão a partir do que leu o que definimos por *Estratégias Metacognitivas*, ações conscientes durante a leitura, como: sublinhar as ideias principais do texto, voltar a leitura de um parágrafo quando for de difícil entendimento, realizar anotações, resumos, entre outras.

Em suma, podemos considerar como estratégias a serem tomadas pelo leitor, o estabelecimento de um objetivo claro com a leitura. E ao longo de sua execução, a construção da compreensão vai sendo observada com atenção para que esse objetivo seja alcançado. Por assumirem um caráter mais consciente, as estratégias metacognitivas devem ser priorizadas nas práticas de leitura no âmbito escolar. Essas estratégias não apenas melhoram a compreensão e

interpretação textual, mas também desenvolvem competências críticas e habilidades sociais nos alunos, contribuindo para uma Educação mais completa e eficaz em todas as áreas do conhecimento.

Entendido o que é ler, suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, assim como a importância do uso de estratégias para um aprendizado efetivo da leitura, este trabalho buscou compreender as práticas de leitura, que mediadas pelo uso de estratégias de leitura, podem apresentar-se como ações significativas para a formação de leitores eficientes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, buscou-se desenvolver um trabalho colaborativo entre pesquisador e o âmbito da pesquisa, de forma a contribuir com o trabalho pedagógico da leitura no chão da sala de aula, em um contexto real, multifacetado e cheio de especificidades que é a escola pública.

Após a realização de um profundo estudo a partir dos aspectos teóricos que envolvem a leitura e as estratégias de leitura na formação de leitores ativos na educação básica, foi preciso adentrar em um contexto que fosse capaz de expressar verdadeiramente, como a leitura é desenvolvida, a fim de que pudesse ser relacionado teoria e prática, de forma analítica e reflexiva.

Para a realização da pesquisa, foi selecionado como campo de pesquisa, uma escola municipal, que atende turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e seus professores, que atuam nas turmas de 3º a 5º ano como colaboradores no processo de investigação. Por meio de uma pesquisa colaborativa, pesquisador e professores construíram além dos dados a serem analisados na pesquisa, o conhecimento a partir do ensino da leitura e do uso de estratégias e de projetos, com a intencionalidade de não só ensinar a ler, mas ampliar a visão dos alunos a partir da leitura, como atividade que envolve aprendizado e prazer.

A escolha da *pesquisa colaborativa* como recurso metodológico nos foi viável por ser capaz de proporcionar ao pesquisador, a possibilidade de transformação do campo de pesquisa e de seus sujeitos. Considerando que a pesquisa se dá em um contexto educacional, o método utilizado permitiu que a pesquisa acadêmica desenvolvida pudesse se relacionar diretamente com a escola, que é o local onde de fato, as principais teorias e estudos se concretizam (ou não). Essa aproximação, traz para a escola, possibilidades de aprimoramento do seu trabalho pedagógico, contribui para a formação continuada dos professores participantes e pode resultar em melhorias de fragilidades e necessidades inerentes a comunidade escolar.

Além disso, a pesquisa colaborativa oferece aos sujeitos da pesquisa, aqui os professores da instituição que participaram, a possibilidade de compreenderem seu próprio fazer pedagógico, ao refletirem sua prática para compor os dados coletados na pesquisa, onde foram estimulados a refletir sobre suas abordagens e seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Além da possibilidade aprimorá-lo, a partir dos novos conceitos possibilitados a partir do estudo proposto pela pesquisa e pelo material didático composto e compartilhado com todos os profissionais, possibilitando mudanças em aspectos que contemplam a escola e seu trabalho pedagógico como um todo.

Outro ponto relevante, é que ao participar de uma pesquisa colaborativa, o objeto de estudo está totalmente atrelado a sua prática docente, o que revela a importância não só dos aspectos teóricos para um estudo no campo da educação, mas do próprio saber que advém da prática dos professores como fonte de conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo que os saberes docentes que cada professor desenvolve ao longo de sua prática profissional e acadêmica.

A dimensão colaborativa da pesquisa se concretizou não só pela participação efetiva dos professores no levantamento de informações referentes ao seu trabalho com a leitura, mas também a partir da composição do produto educacional desta investigação, que se formou a partir do estudo realizado entre pesquisador e professores, contemplando conhecimentos teórico e práticos sobre as estratégias e práticas significativas de ensino da leitura, além de servir como material de apoio para as formações voltadas para o ensino da leitura, que são organizadas pela coordenação pedagógica, possibilitando diálogos a partir dos conceitos apresentados, contribuindo para os saberes docentes dos professores e incentivando o uso das atividades sugeridas no material no seu trabalho pedagógico.

A pesquisa inicialmente considerou conhecer como os professores conduzem as atividades de leitura no seu cotidiano pedagógico. Para isso, contou com a aplicação de um questionário que permitiu a construção de um perfil de como a leitura acontece dentro da sala de aula e quais saberes docentes, em especial no âmbito do ensino da leitura, se manifestaram, já que a proposta também foi a de difundir conhecimentos teóricos e práticos sobre a temática, com esses profissionais.

A partir das respostas obtidas nessa etapa que foi denominada de *Diagnóstico*, contatou-se alguns pontos que merecem destaque para a discussão e compreensão de práticas significativas na formação de leitores competente na educação básica. No que diz respeito a como os professores trabalham a leitura em sala, se priorizam a leitura em voz ou silenciosa,

demonstraram compreender que existe uma diferença na intencionalidade em cada modalidade.

A leitura em voz deve ser estimulada quando se tem a intenção de conhecer aspectos como entonação e pronúncia por parte dos alunos, já a leitura silenciosa, permite que o aluno leia dando mais importância aos objetivos da leitura, sem se preocupar tanto com a pronúncia das palavras, mas utilizando-se de estratégias pessoais para melhor compreender o texto, sendo esse tipo de leitura, fundamental para que os professores verifiquem a compreensão por parte dos alunos.

Mediante as falas dos professores, ainda foi possível contatar que a para alguns professores, uma leitura efetiva é aquela que é bem oralizada. Além de que as práticas de leitura carregam um caráter muito avaliativo. Até mesmo, o teste de leitura que é realizado pela escola para verificar o nível de leitura dos seus alunos, é realizado a partir da leitura em voz pelos alunos. Caso consigam pronunciar as palavras corretamente, contemplando entonação e pontuação, são classificados como leitores.

Porém, é preciso enfatizar que a leitura em voz alta se torna uma atividade válida, se seu objetivo for verificar aspectos de oralização da leitura, como pronúncia e entonação. No entanto, ao traçar o nível de leitura, é preciso que sejam levados em conta outros aspectos, sendo o fundamental destes, a compreensão. Ao ser avaliado apenas a partir da decodificação de palavras, podemos formar dados que contemplam apenas este aspecto da leitura, sendo possível classificar alunos como leitores apenas por lerem em voz alta de forma satisfatória.

Dessa forma, muitos alunos que são classificados como leitores de texto, na realidade, são capazes de oralizá-los, mas não de compreendê-los. No entanto, sabendo que ler é compreender, é preciso que estes dados sejam analisados, contemplando as duas etapas: a leitura em voz alta, para aferição da fluência e a leitura silenciosa (individual), que deve ser acompanhada de questionamentos para verificar sua compreensão, o que permite que a análise do nível de leitura dos alunos seja mais coerente.

A respeito das ações feitas antes da leitura, ficou evidente já é do conhecimento de dos professores participantes, que é necessário estimular os alunos a assumirem algumas posturas perante o texto. Como atividade mais citada, temos a predição que seria a análise de elementos que compõem o texto, como ilustrações, título e o próprio gênero textual. Sua realização é uma estratégia valiosa na construção da compreensão de um texto. Onde o leitor cria expectativas, elabora hipóteses que possibilitam uma maior dedicação e atenção as informações do texto para

confirmação ou refutação de hipóteses, despertando no aluno, habilidades mais concretas e eficazes para abordar o texto.

Apesar de demonstrarem conhecer estratégias como a predição, que contribuem para uma construção efetiva da compreensão da leitura, ao as desenvolverem junto aos alunos, os professores não as sinalizam em sua prática pedagógica, como uma ação que deve ser sempre encorajada, de maneira autônoma pelo leitor, não as apresentando como uma prática que pode ser utilizada em outras atividades de leitura, quando acharem necessário.

Essa questão precisa ser evidenciada, pois é de fundamental importância que os alunos sejam orientados a conhecerem algumas ferramentas, que se configuram como estratégias, que podem ser utilizadas para ajudá-los a compreender um texto. O que geralmente acontece é que os professores, a partir de leituras e formações na área, conhecem algumas dessas estratégias, como a predição por exemplo, no entanto não deixam claro para seus alunos que essa ação é uma estratégia que pode ser usada em qualquer leitura que venha a realizar. Ficando seu uso, limitado a uma atividade que acontece durante as aulas de língua portuguesa e não a uma ferramenta que pode favorecer a compreensão leitora através de seu uso.

Já sobre as atividades que seguem a leitura, observou-se que todos realizam algum tipo de atividade após a leitura. É interessante acrescentar que uma aula que tem como objetivo, o aprimoramento da competência leitora de seus alunos, não pode se restringir a uma abordagem superficial e fragmentada da leitura e de sua compreensão. Faz-se necessário desenvolver o potencial dos alunos para o desenvolvimento de habilidades de leitura que promovam a criticidade, além de uma compreensão textual mais aprofundada e um real engajamento na leitura. Uma formação leitora de fato significativa, exige do professor uma abordagem mais diversificada e flexível, que valorize a exploração de elementos textuais, assim como o questionamento e o diálogo com a leitura, favorecendo a conexão entre leitor e texto.

Dentre as atividades citadas, destacamos a produção textual a partir da análise e reescrita de gêneros textuais, oralidade e os exercícios de ortografia e gramática. Antes de discutir a respeito das atividades supracitadas, é relevante destacar que não existe uma exigência em relação a aplicabilidade de exercícios após a leitura. Ler é uma atividade, que dentre diversos aspectos, pode proporcionar prazer, quando sugerida como deleite sem que necessariamente seja atrelada a ela um exercício posterior sobre ela.

Entretanto, quando estimuladas, as atividades após a leitura precisam ser bem planejadas, com o principal foco em construir a compreensão do que se leu, para posteriormente contribuir para aprendizagem da escrita e de aspectos da língua, como ortografia e gramática.

Ao analisarmos as atividades que sugerem a produção textual, vale ressaltar que a escrita deve ser estimulada sem ter como enfoque constante, a reprodução de estruturas pré-determinadas, para que de fato possa contribuir para a expressão da criatividade e originalidade dos alunos. Deve ir além da reprodução dos gêneros estudados e ser planejada como uma atividade que favorece novas possibilidades de comunicação, expressão de ideias e da criatividade, de maneira interativa entre professor e alunos. Tem-se como uma atividade de escrita significativa, quando a ser planejada e executada, contemple etapas como planejamento da escrita, revisão, reescrita, sempre evidenciando sua intencionalidade em transmitir uma mensagem de sentido completo, de caráter comunicativo.

Já a respeito das atividades que se utilizam da oralidade, elas se dão quando aspectos relativos à leitura são discutidos oralmente entre professor e alunos. Essa abordagem é válida quando o objetivo envolve discutir aspectos gerais a partir da leitura, gerando maior envolvimento por parte dos alunos com a atividade.

Porém, muito se é exigido dos alunos para que se expressem oralmente, participando de atividades como apresentações artísticas ou de trabalhos escolares, através de seminários, por exemplo. No entanto, não é oportunizado um aprendizado fundamentado dos aspectos que permeiam a oralidade, de forma que consigam entender o sentido de apresentar ideias por seu intermédio.

O que geralmente acontece, é que são estimulados a expressarem suas impressões sobre a leitura de maneira informal que, por muitas vezes, acabam não envolvendo toda a turma e não acontecem de maneira ordenada e fundamentada. Então quando cobrados a participar de atividades que envolvem a oralidade, se é exigido um certo grau de formalidade que não lhes foi apresentado e ensinado.

Os professores devem integrar a oralidade de forma mais significativa no ensino da leitura e escrita. As atividades devem não apenas focar na compreensão do texto, mas também estimular habilidades de comunicação verbal e práticas integradas de oralidade, refletindo situações comunicativas reais. O tempo dedicado à oralidade deve permitir a participação ativa dos alunos em discussões, debates e outras atividades interativas, promovendo a expressão verbal, escuta

ativa e elaboração de argumentos, de modo que os alunos reconheçam a comunicação verbal como essencial para a vida social.

Já a respeito dos exercícios que tem como foco o ensino da gramática e da ortografia, constatou-se que o ensino da gramática é frequentemente realizado de forma descontextualizada, com enfoque em regras isoladas e na classificação de unidades linguísticas, o que limita o desenvolvimento dos alunos na compreensão e aplicação prática dessas regras.

O ensino da gramática deve estar em equilíbrio com o ensino da leitura, para evitar uma fragmentação da compreensão textual, favorecendo capacidade de interpretar criticamente os textos e gerar maior engajamento dos alunos com as leituras propostas.

Quando se prioriza a gramática em detrimento da leitura, pode haver um prejuízo no desenvolvimento de uma compreensão textual mais crítica e reflexiva. Uma abordagem interativa que combine o ensino dos aspectos gramaticais em conjunto com atividades de compreensão e interpretação é sempre recomendada, com uso de atividades baseadas em contextos reais, como debates em sala, que permitem que os alunos percebam e apliquem estruturas gramaticais na comunicação cotidiana enquanto desenvolvem argumentos e opiniões.

Vale acrescentar que as atividades referentes ao uso de estratégias, não precisam estar limitadas as aulas de Língua Portuguesa. Componentes curriculares como História, Geografia podem fazer uso da leitura, e conseqüentemente das estratégias, para facilitar a compreensão dos alunos, a partir dos conceitos apresentados através de textos contidos nos livros didáticos ou em materiais extras, disponibilizados pelos professores.

Por fim, os professores foram indagados a respeito de aspectos que perpassam as atividades que elaboram, considerando o enfoque no conteúdo apresentado ou na opinião dos alunos. Considerando o que foi exposto, evidencia-se que ambos fazem parte das atividades propostas, o que se considera como ideal para as atividades após a leitura.

Quando o foco é na compreensão do texto, aspectos específicos do texto devem ser levados em consideração. Ao possibilitar que os alunos expressem sua opinião a partir da leitura realizada, aspectos subjetivos favorecem a realização de inferências com os conhecimentos e experiências que os alunos já possuam com a temática explorada na leitura, ocasionando a interpretação textual.

Ao serem propostas de maneiras distintas, evitamos que tais conceitos se misturem, como é comum constatarmos ao analisar algumas atividades a serem desenvolvidas após a leitura. As atividades classificadas como de compreensão se misturam com a ideia do que seria

construir a interpretação desse texto, havendo uma confusão entre o que seria a compreensão do que se lê, com a interpretação do texto, ficando estes dois termos, compreensão e interpretação, tratados como sinônimos nestes momentos.

Os termos compreensão e interpretação devem ser vistos como ações distintas e complementares, onde as atividades de compreensão ajudam a construir o sentido do texto, através de atividades objetivas e que focam nas ideias principais do texto, enquanto a interpretação está relacionada aos conhecimentos prévios do leitor, com atividades subjetivas, que conectam o texto as experiências do leitor, e ao serem utilizadas, contribuem diretamente para uma construção mais completa do sentido do texto.

O professor deve planejar suas atividades de leitura distinguindo claramente entre compreensão e interpretação, pois cada uma dessas habilidades é fundamental para formar leitores críticos e reflexivos. Atividades de compreensão ajudam os alunos a entenderem o sentido literal e implícito do texto, enquanto as de interpretação os capacitam a analisar, questionar e contextualizar as informações de forma mais profunda. Essa distinção nas atividades após a leitura permite um trabalho mais abrangente e concreto, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, a formulação de opiniões fundamentadas e o enriquecimento da bagagem cultural dos alunos, que utilizarão esses conhecimentos em futuras leituras.

O que nos leva a concluir que é preciso que ações estruturadas e significativas para a formação de bons leitores sejam implementadas no trabalho pedagógico dos professores e da escola participante da pesquisa, para que seja superada a visão da leitura como mera atividade escolar ou de verificação de informações.

As atividades de leitura planejadas pelos professores, devem incluir estratégias como levantamento de hipóteses, ativação de conhecimentos prévios e motivação para a leitura, transformando-a em um momento de reflexão, aprendizagem e prazer. Isso ajuda os alunos a valorizarem a leitura, reconhecendo sua importância tanto para fins educacionais quanto para sua formação como leitores e sujeitos ativos em uma sociedade globalizada. A leitura em sala de aula deve ser vista como uma oportunidade de aprendizagem, englobando a decodificação, acesso a novas informações e formação de opiniões. Portanto, o planejamento deve sempre ter como objetivo a compreensão do texto, envolvendo os alunos e proporcionando suporte para que eles interpretem criticamente as informações.

Para auxiliar os professores nessa perspectiva do ensino da leitura, foram promovidos estudo em grupos, com o principal objetivo de realizar uma análise dos conceitos e práticas de leitura que podem contribuir diretamente para o processo de formação leitora dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na atividade formativa, os professores foram apresentados a conceitos algumas concepções de leitura, o processo de alfabetização e suas consequências na competência leitora dos alunos, assim como o letramento como ação que vem a contribuir para esse processo. Uma apresentação teórica das estratégias de leitura, assim como discussões a respeito da sua aplicabilidade, sua contribuição na formação leitora e alguns exemplos práticos de seu desenvolvimento no contexto da sala de aula.

Também houve uma discussão das dificuldades que cercam o ensino da leitura, onde o ensino e uso das estratégias surgiu como uma alternativa para o enfrentamento de tais adversidades. Assim como discutiu-se criticamente, algumas práticas pedagógicas de ensino da leitura que precisam ser superadas, a reflexão a partir das atividades propostas após a leitura e seu enfoque na compreensão e questões como gramática e ortografia devem estar articuladas.

Ao final do estudo, ficou clara a intenção dos professores em articular seu trabalho pedagógico às concepções e ideias apresentadas, sobretudo a respeito das estratégias de leitura, que podem ir além das aulas de Português e estarem presentes nos mais variados contextos em que a leitura se faz presente.

Além disso, foi solicitado pelo grupo de professores que as informações apresentadas fossem compartilhadas para todos os professores da escola, de forma sistemática e para que de fato haja uma consolidação dos conhecimentos e que possam integrar as atividades de leitura e escrita desenvolvidas na escola.

Ainda foi possível analisar a experiência de um dos professores participantes, ao utilizar as estratégias de leitura sem sua sala de aula, mais precisamente, nas aulas dos componentes curriculares de História e Geografia. Relatou o uso da predição, no início dos capítulos, a leitura silenciosa como momento de enfoque na captação das ideias principais dos textos lidos, e a oralidade através da apresentação da sua compreensão.

Por fim, a partir dos dados coletados pelos professores participantes, entende-se que apesar de conhecerem alguns pontos referentes ao uso das estratégias, os professores participantes não as apresentam para os alunos como ferramenta de auxílio na compreensão textual. Que mesmo mediante a muitas discussões e estudos sobre a temática da leitura, ainda

se faz necessário incentivar o planejamento de atividades mais significativas para a formação leitora dos alunos.

Finalmente, a partir dos estudos realizados através desta pesquisa, com o objetivo de compartilhar novos saberes com os sujeitos pesquisados, foi organizado e compartilhado com o corpo docente, um Guia Educacional com discussões teóricas, sugestões de atividades e suporte para elaboração de projetos de leitura na escola.

Esse material possibilita que os conhecimentos construídos e refletidos a partir dessa pesquisa se perpetuem não apenas no âmbito o qual o estudo se deu, mas para todos aqueles que sobretudo tenha como objetivo desenvolver um trabalho mais significativo da leitura em sua realidade, de forma a promover um aprendizado mais efetivo para seus alunos.

O Guia condensa os preceitos teóricos que fundamentam um bom entendimento sobre a leitura, assim como sugere ações e sequências didáticas que servirão como suporte metodológico para os professores, sendo uma fonte acessível e estruturada de possibilidades de desenvolvimento de práticas de leituras eficazes. Seu formato digital facilita seu compartilhamento, e sua linguagem acessível garante maior aderência por parte dos docentes, o que evidencia sua relevância e efetividade naquilo que propõe.

Mediante ao que foi exposto, concluímos que é fundamental se ressignificar o ensino da leitura cada vez mais, para que abordagens mais tradicionais e que muitas vezes focam apenas na decodificação e na verificação de informações, não sejam estimuladas no trabalho pedagógico das escolas, pois sozinhas, não são capazes de formar um leitor ativo e competente, pronto para compreender o que lê, não apenas no contexto educacional, mas nos desafios propostos na sociedade letrada e no mundo globalizado que vivemos atualmente.

A leitura deve ser vista como uma prática dinâmica e significativa, que vai além do simples entendimento literal dos textos. Quando ressignificamos o ensino da leitura, promovemos atividades que incentivam a reflexão, a interpretação crítica e a ligação dos textos com contextos reais e relevantes para os alunos. Isso não apenas enriquece a experiência de leitura, mas também desenvolve habilidades essenciais para a formação de cidadãos críticos e participativos, capazes de analisar, questionar e contribuir de forma ativa e informada na sociedade.

As estratégias de leitura mostram-se como ações acessíveis de serem implementadas e adaptadas aos materiais didáticos disponíveis, de forma a contribuir ricamente para práticas de leitura mais abrangentes, significativas, que despertem além do aprendizado de novos saberes, da compreensão e do desenvolvimento da criatividade e criticidade, o prazer e o encantamento

pela leitura, deixando de ser visto como algo difícil, enfadonho e seja reconhecido como uma gama de possibilidades e caminhos para o novo e o diverso.

Por meio da pesquisa, do relato dos professores e do material que foi construído a partir desta pesquisa, espera-se que bons resultados sejam evidenciados na escola e sobretudo, na vida e nas experiências com a leitura que as crianças vivenciaram futuramente. Despertando nelas um carinho especial pela leitura, e que ela faça parte de momentos importantes de suas vidas dentro e fora da escola. E nos professores, esperar de tempos melhores na grande luta que é ensinar em um país como o nosso, com um vislumbre de uma sociedade que valoriza mais a leitura e a evidência como uma atividade de fundamental importância na formação de uma sociedade mais justa e próspera.

## REFERÊNCIAS

- ABU-EL-HAJ, Monica Farias (Org.) [et al.]. **A Formação do leitor na escola pública: discursos, práticas e percursos de leitura**. Teresina: EDUFPI, 2013. 126p.
- BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para formação de leitores de literatura**. Porto Alegre: Editora Projeto, 2009.
- BATALHA, Eliana Ratto de Castro. **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais** / Eliana Ratto de Castro Batalha. – 2019. 44 f.: il.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL, CAPES. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- BREVES FILHO, José. **Leitura e Produção de Textos na Formação de Professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 161p. 14 x 21 cm.
- BROWN, Ann, L. **Metacognitive development and reading**. In: SPIRO, Rand, J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, Williams F. (orgs.) *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. In: KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- CANTALICE, Lucicleide Maria de. **Ensino de estratégias de leitura**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [online]. 2004, vol.8, n.1, pp. 105-106. ISSN 1413-8557. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572004000100014>.
- CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza: SEDUC, 2019. Acesso em: 07 abril de 2023.
- COLLELO, Silvia M. Gasparin. **Alfabetização: o quê, por que e como** / Silvia M. Gasparin Collelo. – 1. ed. – São Paulo: Summus, 2021.
- DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores prático**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994
- DUKE, Nell. K. & PEARSON, P. David. (2002). **Effective practices for developing reading comprehension**. Em A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3ª ed. p. 205-242). Newark: Internacional Reading Association.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. **Compreensão de Leitura: Estratégias de Tomar Notas e da Imagem Mental.** Psicologia: Teoria e Pesquisa - jan-abr. 2002, Vol. 18 n. 1, pp. 051-062.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, Rony. **Produtos educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma?** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, nº 2, 2021 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

GAVA, Fabiana G.; ROCHA, Milena T.L.G.; GARCIA, Vanessa .F. **Pesquisa Colaborativa em Educação.** Ensaios Pedagógicos (Sorocaba), vol.2, n.1, jan./abr. 2018,p.73-80. ISSN:2527-158X

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação** - 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2011. - (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

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

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em pesquisa social.** 3. ed. São Paulo: Nacional, 1969

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antonio Machado (Orgs). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** Piauí: Edufpi, 2016.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática.** 16ª Edição, Campinas, SP – Pontes Editores. 2016

\_\_\_\_\_. Angela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinara ler e escrever? Linguagem e Letramento em foco** – Linguagem nas séries iniciais. Cefiel/ IEL/ Unicamp. 2005.

\_\_\_\_\_. Angela. **Leitura: ensino e pesquisa** / Angela Kleiman. Campinas, SP : Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.** 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2008.

LEFFA, J. Vilson. **Aspectos da leitura** - Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MIOLA, Adriana F. de S. PEREIRA, Patrícia S. **Movimentos de Colaboração Metodologia da Pesquisa Colaborativa.** Com a Palavra o Professor, Vitória da Conquista (BA), v.3, n.6, maio-agosto / 2018

MOREIRA, Marco. A. **O mestrado (profissional) em ensino**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 1, n. 1, p. 131-142, jul. 2004.

NININ, Maria Otilia Guimarães. **PESQUISA COLABORATIVA**: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos ou ressignificando a Direção Escolar. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

NUNES. Ana Ignez Belém Lima. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e contextos / Ana Ignez Belém Lima Nunes, Rosemary do Nascimento Silveira. – Fortaleza: Liber Livro, 2008

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente** / Émerson de Pietri. – 2. Ed. – Rio de Janeiro, Ediouro, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa-ação crítico-colaborativa**: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005

RATIER, Rodrigo. **Para Isabel Solé, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias**. Nova Escola, 07 de março de 2018. Disponível em: [Para Isabel Solé, a leitura exige motivação, objetivos claros e estratégias | Nova Escola](#).

RIZZATTI, I. M.; MENDONÇA, A. P.; MATTOS, F.; RÔÇAS, G.; SILVA, M. A. B. V.; CAVALCANTI, R. J. S.; OLIVEIRA, R. R. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais**: proposições de um grupo de colaboradores. Actio Docência em Ciências, v. 5, n.2, Curitiba, p. 1-17, ago. 2020.

SANTOS, J. O.de C. MAGALHÃES, M. C. C. **Padrões de colaboração nas relações entre alunas e professora em sala de aula na discussão sobre o gênero “notícia”**. In: IBIAPINA, I.M.L.deM.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016

SILVA, José Aroldo da. Discutindo sobre a leitura. Letras Escreve – **Revista de Estudos Linguísticos Vol. 1** - Nº 1 - Janeiro a junho de 2011 e Literários do Curso de Letras-UNIFAP.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. – 7. Ed. 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2018. 192p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**; trad. Cláudia Schiling – 6. Ed. – Porto Alegre: Artemed, 1998.

## ANEXOS

### Link de acesso para o Produto Educacional

DO HÁBITO AO PRAZER PELA LEITURA: DESENVOLVENDO PROJETOS SIGNIFICATIVOS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES ATIVOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Link: <https://drive.google.com/file/d/1q9ibIkNz4VVRTqmbdBQufEP5eJiESX6b/view?usp=sharing>