

Ensino da leitura: práticas de professores em turmas do 3º ano do ensino fundamental

Teaching reading: practices of teachers in classes of the 3rd year of elementary school

La enseñanza de la lectura: prácticas de docentes en clases del 3º año de enseñanza básica

Cynthia Danielli de Araújo Silva¹

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa²

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar as estratégias de ensino da leitura adotadas por docentes do 3º ano em sala de aula. Os dados foram analisados à luz da perspectiva qualitativa (BARDIN, 2011). O aporte teórico fundou-se em Solé (1998); Miguel, Pérez e Pardo (2012), dentre outros. Os resultados indicaram que as práticas dos professores pautavam-se numa perspectiva de ensino aproximada das orientações de autores de base sociointeracionista, visto que adotaram estratégias didáticas que buscavam integrar os leitores aos textos, construindo, assim, sentido.

Palavras-chave: Leitura; ensino de leitura; compreensão leitora.

Abstract: This article aim to verify the conceptions of reading, presented by professors who teach in classes of the 3rd year of Elementary School and to identify the strategies for teaching reading and reading comprehension adopted in their classes. Data were analyzed from a qualitative perspective (BARDIN, 2011). The theoretical contribution was based on Solé (1998); Miguel, Pérez e Pardo (2012), among others. The results indicated that the teachers conceived the teaching of reading in a teaching perspective close to the orientations of socio-interactionist authors. This conception was observed in their practices, as they adopted didactic strategies that sought to integrate readers into the texts, building meanings.

Keywords: Reading; reading teaching; reading comprehension.

Resumen: Este artículo, tenemos como objetivo verificar las concepciones sobre la lectura y su enseñanza, presentadas por profesores que enseñan en clases del 3º año de la Enseñanza Fundamental e identificar las estrategias para la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora adoptadas en sus clases. Los datos fueron analizados desde una perspectiva cualitativa (BARDIN, 2011). El aporte teórico se basó en Solé (1998); Miguel, Pérez e Pardo (2012), entre otros. Los resultados indicaron que los docentes concibieron la enseñanza de la lectura en una perspectiva didáctica cercana a las orientaciones de autores sociointeracionistas. Esta concepción se observó en sus prácticas, ya que adoptaron estrategias didáticas que buscaban integrar a los lectores a los textos, construyendo significados.

Palabras clave: Lectura; enseñanza de la lectura; comprensión lectora.

Introdução

Entendemos que a escola tem a missão de formar leitores autônomos. Assim, defendemos neste artigo uma concepção de leitura como prática social, interativa, repleta de produção de sentidos e realizada com base nos elementos linguísticos presentes no texto e em sua forma de organização (KLEIMAN, 2004; KOCH, 2009). Esse modo de entender a leitura

¹ Universidade Federal de Pernambuco

² Universidade Federal de Pernambuco

coincide com a concepção interacionista de língua, que a prevê como um processo de interação autor-texto-leitor em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto de práticas discursivas no espaço e tempo em que vivem.

Logo, o leitor é um sujeito que pode atuar socialmente, construindo experiências e história, estabelecendo conexões entre as informações do texto, seus conhecimentos de mundo e os contextos linguísticos inerentes ao tempo em que vive. E a leitura, por sua vez, pode ser entendida como um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos, não apenas um mero ato de decodificação. Por essa razão, Silva (1997), direcionado pela perspectiva bakhtiniana, considera o modelo sociointeracionista fundamental para o ensino não como um abandono aos saberes historicamente produzidos, mas como outra possibilidade para ensinar. Nessa proposta, o trabalho com a leitura busca orientar o aluno para se organizar e aprender a língua em seu real funcionamento.

Assim, tomando por base essa concepção de leitura e de leitor, objetivamos identificar as estratégias de ensino de leitura adotadas por docentes do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas da Região Metropolitana do Recife por meio de uma coleta de dados realizada no ano de 2019. Para fundamentar nossa discussão, adotamos autores como Solé (1998), Bräkling (2004), Kleiman (2004), Marcuschi (2001; 2008), dentre outros.

Ensino da leitura: o que dizem os autores

Inicialmente, para discutirmos o ensino da leitura, faz-se necessário resgatar a concepção de língua/linguagem adotada neste estudo: a concepção sociointeracionista de língua, que, no Brasil, é defendida por Marcuschi (2001, 2008), Kleiman (2004) e outros pesquisadores. Nessa perspectiva, a língua é concebida como enunciação e discurso. Os sujeitos, ao lerem, interagem uns com os outros num contexto sociocultural e, por essa razão, esse ato não é uma resposta passiva aos sinais gráficos, mas uma ação construtiva, na qual o leitor agrega suas experiências às ideias presentes no texto e, dessa interação, constrói o seu sentido.

Considerando a importância do professor como mediador na formação de leitores autônomos e críticos, há a necessidade de que esse profissional conheça a natureza do processo de leitura, a forma como o sentido do texto é construído, bem como algumas modalidades e estratégias de leitura que podem - e devem - ser ensinadas durante as aulas (SOLÉ, 1998; GIROTTO; SOUZA 2010).

Segundo Silva (2021), o emprego de modalidades de leitura variadas nas aulas, juntamente com as outras mediações pedagógicas, podem levar os alunos em processo de alfabetização a avançarem na leitura, tornando-se autônomos. Bräkling (2004), aponta sete modalidades básicas de leitura, são elas:

A modalidade de leitura colaborativa ou compartilhada é um modelo no qual aluno e professor leem juntos um mesmo texto. Essa modalidade favorece que as estratégias de atribuição de sentido sejam explicitadas pelos diferentes leitores.

A modalidade de leitura programada, tem por finalidade a ampliação da competência leitora, sobretudo, no que se refere ao aprofundamento dos textos trabalhados ou à seleção de textos mais complexos que podem ser lidos antecipadamente.

Uma terceira modalidade é a leitura em voz alta feita pelo professor. Muito praticada em classes de alunos não alfabetizados, oferece a possibilidade de os estudantes terem contato com textos diversos, como possibilidade de aprendizagem da linguagem escrita antes mesmo que tenham compreendido o Sistema de escrita alfabética.

A quarta modalidade é a de leitura autônoma/silenciosa. Segundo Solé (1998) essa modalidade de leitura é a que, por proporcionar uma experiência individual e interna, favorece a construção de sentido.

A modalidade de leitura de escolha pessoal, por ser um modelo de livre escolha, permite que o aluno selecione o que quer ler. É uma prática que possibilita a construção de critérios de seleção e de apreciações estéticas pessoais.

Outra modalidade de leitura é a que ocorre em voz alta pelo aluno. Segundo Kleiman (2004) e Colomer e Camps (2002), em muitos casos, é realizada para aferir a capacidade de ler das crianças, causando inibição nos que não leem com fluência. Essa estratégia de leitura não contribui para a compreensão pois, segundo Kleiman (2004, p. 21) “[...] é mais fácil perder o fio da história quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando lemos em voz alta”.

Por fim, a modalidade de leitura coletiva é comum em sala de aula, geralmente condicionada à supervisão do professor. Dauster (2003) e Resende (2011) a definem como uma leitura que estabelece uma relação entre oralização e leitura, em que ocorrem comentários realizados por alunos e professores com a finalidade de facilitar a construção do significado e a descoberta do sentido do texto.

Além de explorar em sala de aula essas diversas modalidades de leitura, é necessário evidenciar as estratégias para ajudar no processo de ler e compreender textos. Diversos autores

(SOLÉ, 1998; SERRA; OLER, 2003; GIROTTO; SOUZA, 2010; MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012) argumentam a favor do ensino das estratégias de leitura, que são descritas por Solé (1988, p. 59) como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”.

De acordo com Girotto e Souza (2010), a proposta de ensino das estratégias de leitura deve ser intencional e sistemática, além de conter, no final, uma avaliação para direcionar novas ações e, se necessário, indicar novos caminhos no ensino.

O ensino da compreensão começa antes mesmo da atividade da leitura propriamente dita em sala de aula. É nesse momento que o professor precisa observar alguns itens elementares como: objetivos de leitura, motivação, gerenciamento de conhecimentos prévios, antecipação de sentidos e elaboração de inferências.

Após os cuidados adotados pelo professor nos momentos que antecedem o ato de ler, é durante a leitura que se dá o maior esforço tanto do leitor quanto do professor, para ensinar. Nesse contexto, Solé (1998), Girotto e Souza (2010) e Brandão, Leal e Nascimento (2013) compartilham de algumas ideias sobre as ações didáticas e pedagógicas que o docente pode adotar nesse momento. Esses autores defendem um ensino no qual as estratégias de leitura são distribuídas entre o professor e seus alunos em “situações conjuntas, destinadas a compartilhar o conhecimento – em que as estratégias que são aprendidas deverão fazer parte da bagagem do estudante, para que ele possa utilizá-la de maneira autônoma” (SOLÉ, 1998, p. 117). Ou seja, a postura do professor frente ao ensino da leitura deve ser de ajudar o aluno a aprender as estratégias de leitura num processo colaborativo, dotando-o de recursos para torná-lo um leitor autorregulado. Dessa forma, algumas estratégias devem ser promovidas em atividades de leitura compartilhada, tais como: formular previsões sobre o texto lido, elaborar perguntas sobre o que foi lido e esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto.

Após a leitura, Solé (1998), Girotto e Souza (2010) elencam como principais estratégias de leitura a identificação da ideia principal de um texto, a elaboração de resumos e o lançamento de perguntas aos alunos para auxiliar na compreensão textual.

Para encontrar a ideia principal do texto, as crianças precisam saber primeiro a sua finalidade e fazer associações entre os objetivos de leitura e conhecimentos prévios. Para tal, é necessário utilizar algumas regras que são sugeridas por Van Dijk (1983): regras de omissão ou supressão (diferenciar e eliminar as informações triviais ou redundantes); regras de substituição (nelas se integram fatos e informações em conceitos supra ordenados/superiores); regra de

seleção (identificar a ideia no texto, caso ela esteja explícita) e, ainda, regra de elaboração (a partir delas se constroem a ideia principal).

Outra estratégia a ser realizada após as leituras, segundo Solé (1998), Girotto e Souza (2010) é a elaboração de resumos ou sínteses. As autoras ressaltam a relevância de conhecer a macroestrutura do texto para se elaborar um resumo pois, a partir dela, é possível que se tenha uma ideia global do significado do texto.

Ao realizar perguntas de forma oral ou escrita, após as leituras, o professor favorece a compreensão dos textos por seus alunos. Ocorre que, muitas vezes, esta atividade, que em princípio pode parecer tratar do ensino da compreensão, tem somente a finalidade de avaliar as crianças.

A partir dessa discussão, apresentamos, a seguir, o nosso caminho metodológico e as estratégias de ensino da leitura usadas por dois professores do 3º ano do Ensino Fundamental com suas turmas, tomando por base diferentes objetivos de leitura praticados em suas aulas.

Os caminhos da pesquisa

Para alcançar o objetivo de identificar as estratégias de ensino de leitura de uma professora e de um professor do 3º ano do Ensino Fundamental, nos debruçamos a examinar minuciosamente as atividades em que a leitura esteve presente durante 10 (dez) dias letivos de cada docente, cujos dados foram examinados e categorizados com base na análise de conteúdo de Bardin (2011). No sentido de preservar a identidade dos professores, os identificamos por Cristina e Paulo.

Os dados foram coletados em dois blocos: inicialmente, foram realizadas observações diretas durante uma semana, em cada uma das turmas, no mês de maio de 2019. A segunda etapa foi realizada no mês de outubro do mesmo ano. Participaram do estudo 24 crianças, sendo 12 alunos da professora Cristina e 12 do professor Paulo.

Categorizamos os dados coletados a partir de seis objetivos gerais de leitura, apontados por Solé (1998): ler para sentir prazer; ler para aprender; ler para praticar a leitura em voz alta; ler para revisar um escrito próprio; ler para seguir instruções e ler para verificar o que se compreendeu. Além desses, adotamos outros dois objetivos presentes na pesquisa de Lima (2016), que consideramos adequados para mapear os propósitos que mobilizaram as atividades de leitura nas aulas dos professores: ler para não ficar ocioso e ler para responder a enunciados de questões.

Ler para sentir prazer

As leituras feitas com o objetivo de proporcionar prazer foram as mais frequentes nas aulas dos dois professores. Nelas, observamos o uso de três tipos de estratégias: o empréstimo de livros, a leitura livre e a leitura deleite. Enquanto a professora Cristina fez uso dos três recursos, o professor Paulo, por sua vez, utilizou apenas dois: a leitura livre e a leitura deleite.

O empréstimo de livros foi a estratégia didática mais frequente nas aulas de Cristina, posta em prática por meio de uma atividade intitulada “maleta viajante”, na qual os alunos levavam o material para casa dentro de maletas. Além dessa atividade, Cristina proporcionou, por cerca de 30 minutos, leituras livres em sala de aula em todos os dias observados.

O professor Paulo, por sua vez, promoveu leituras livres com o objetivo de ler para sentir prazer. As crianças foram convidadas a se dirigir ao ateliê de linguagens, que consistia em um espaço lúdico preparado para recebê-las, para realizarem leituras e atividades de artes.

Durante essas atividades, os alunos dos dois professores se comportavam de forma idêntica quanto ao modo de agrupamento. Alguns formaram grupos, principalmente os alunos não alfabéticos, para desfrutarem das leituras realizadas por seus colegas leitores. De acordo com Solé (1998) e Miguel, Pérez e Pardo (2012), para sentir-se motivado a ler, o leitor precisa sentir que dispõe dos recursos necessários para tal e saber que vai receber a ajuda de que precisa.

É importante salientar que algumas das leituras propostas com a finalidade de ler por prazer estavam associadas à leitura livre e silenciosa. Essa modalidade, presente nas aulas dos dois professores, auxilia a compreensão leitora, uma vez que ajuda os alunos a aprenderem a pensar e organizar seus próprios saberes, coordenarem sozinhos suas ações num processo metacognitivo, além de colocarem em jogo o que já sabem para resolverem problemas.

Outra estratégia de ensino da leitura que tem por finalidade oferecer prazer na leitura, foram as leituras deleite, realizadas pelos dois docentes. Registramos a frequência dessa prática em 60% das aulas de Cristina, frente a 50 % das aulas de Paulo. Para essas leituras, ela usou livros de literatura infantil, cuja escolha estava relacionada aos conteúdos que seriam trabalhados posteriormente em outras áreas do conhecimento. Lançar mão da literatura infantil para contextualizar os conteúdos ajuda a representá-los, exemplificá-los e torná-los significativos.

O professor Paulo também se mostrou adepto das leituras deleite, que estiveram presentes em 50% de suas aulas. Nossas análises revelaram o objetivo de Paulo em pautar o

ensino a partir da escolha de variados gêneros textuais. Nessa perspectiva, registramos a leitura de 05 (cinco) poemas, 02 (duas) ficções, 02 (duas) fábulas, 02 (dois) contos e 01 (uma) letra de música.

Enfatizamos a percepção dos professores em escolher livros de literatura infantil para proporcionar a experiência da leitura por prazer. Provavelmente, um dos objetivos era fazer com que as crianças desenvolvessem o gosto pela leitura, através do encantamento provocado pelas palavras e o encontro com a beleza. Para crianças em fase de alfabetização, a leitura de livros de literatura infantil pode ser considerada também um estímulo para aprender, já que, por ser prazerosa, mostra aos alunos uma faceta diferente daquela que eles conhecem nessa fase da escolarização, referente à aprendizagem inicial da leitura.

Ler para não ficar ocioso

Esse objetivo de leitura foi baseado em Lima (2016), cujo estudo aponta que esse tipo de leitura visa ocupar os alunos, estabelecendo a disciplina. Em nosso estudo, apenas a professora Cristina promoveu leituras para atingir o referido objetivo. Esse objetivo esteve presente em 90 % das aulas observadas, em situações que a docente deixava uma caixa arquivo com variados livros de literatura infantil disponível para que os alunos realizassem uma leitura livre. Essa proposta didática aconteceu durante a realização de tarefas no livro didático ou das cópias das atividades nos cadernos, quando alguns alunos finalizaram rapidamente suas atividades e ficavam agitados.

Essa prática também era adotada para ocupar as crianças que estavam ociosas quando a professora convidava os estudantes que estavam no nível silábico para fazerem leituras individuais. Assim, esse era mais um momento em que as crianças tinham acesso aos livros de literatura infantil, ampliando suas oportunidades de leitura.

Ler para aprender

Esse objetivo foi verificado nas práticas dos dois professores. É um tipo de leitura realizada quando se precisa estudar e aprofundar os conhecimentos sobre determinado tema. Assim, registramos leituras para aprender em 60% das observações nas aulas de Cristina e em apenas 10 % nas aulas de Paulo.

Na turma da professora Cristina, as leituras para aprender ocorreram durante as aulas de Ciências, Geografia, Português e Religião, nas quais foram feitas leituras de textos didáticos presentes nos livros e, também, em uma cópia feita no caderno. A docente nos informou que, quando trabalhava os textos didáticos, solicitava que as crianças lessem em casa aqueles que seriam estudados na aula seguinte. Essa estratégia favorecia a exploração dos conhecimentos prévios no momento da leitura do texto em sala, facilitando a leitura e a compreensão.

As leituras realizadas nas aulas de Cristina com o objetivo de ler para aprender trabalhavam simultaneamente a compreensão leitora e a fluência, com crianças que tinham dificuldades nessas habilidades. Isso foi possível por conta das modalidades de leitura que a professora lançou mão: leituras silenciosas, que antecederam algumas leituras colaborativas ou coletivas.

Destacamos que, em meio às leituras colaborativas após as leituras silenciosas, a docente promoveu atendimentos mais individualizados e acolhedores, que favoreciam de forma mais qualitativa o desenvolvimento da fluência leitora de seus alunos. Os dados revelaram que essa estratégia didática proporcionou um avanço significativo na habilidade de ler com fluência entre a primeira e a segunda sequência de observações das aulas.

Em relação à aula do professor Paulo, registramos apenas 1 ocorrência de leitura com o objetivo de ler para aprender - a leitura de um texto didático em uma aula de Geografia. Entretanto, o professor recorreu a diversas estratégias e recursos didáticos para levar seus alunos a aprender o conteúdo objeto da aula, tal como confecção de cartazes e vídeos através de um aplicativo para celular destinado a produzir animações.

Leitura para responder enunciados

As leituras com objetivo de responder enunciados de questões correspondem a um objetivo de leitura proposto na pesquisa de Lima (2016) e também observado nas práticas dos docentes participantes deste estudo. Entendemos que esse objetivo de leitura requer que os alunos compreendam as informações apresentadas nas questões para identificar o que precisam fazer para resolvê-las.

A leitura feita com esse objetivo foi frequente nos livros didáticos nas duas turmas investigadas, bem como em exercícios copiados no caderno ou em fichas de exercícios. Essa prática foi identificada em 50% das aulas da professora Cristina e 30% das aulas do professor Paulo.

As leituras dos enunciados de questões observadas nas aulas da professora aconteceram através das modalidades de leitura coletiva, silenciosa e colaborativa. Nessa última, percebemos a atenção da docente direcionada às crianças que necessitavam de ajuda para melhorar a fluência, embora ela não tenha investido em estratégias com a finalidade de ensinar aos alunos como monitorar a compreensão.

Na turma do professor Paulo, as leituras dos enunciados de questões estiveram presentes por meio das modalidades de leituras colaborativas e de leituras em voz alta feitas pelo próprio professor. As leituras colaborativas eram solicitadas, prioritariamente, aos estudantes que liam fluentemente.

Ler para praticar a leitura em voz alta

A leitura feita em voz alta pelos alunos, segundo Lima (2016), é bem comum em turmas de alfabetização, com o propósito de trabalhar a fluência dos alunos. De fato, verificamos essas leituras nas salas dos dois professores integrantes da nossa pesquisa, sendo 90 % dos dias observados nas aulas de Cristina, frente a 20% das aulas de Paulo. Destaque-se que, ao solicitar que as crianças lessem em voz alta, os docentes orientaram que a leitura fosse realizada de forma clara e com atenção aos sinais de pontuação para uma melhor entonação.

As leituras em voz alta feitas nas aulas de Cristina foram as mesmas que atenderam aos objetivos de ler para aprender, ou seja, textos dos livros didáticos e ler para responder enunciados de questões. A essa estratégia didática, a professora associou a leitura com o propósito de ensinar a fluência e a modalidade adotada foi a colaborativa.

Ainda visando trabalhar a fluência, a leitura em voz alta individual, presenciada em 30% das aulas, era realizada quando se aproximava o horário de largar. Nesse contexto, a docente convidava para a sua mesa alguns alunos que precisavam de ajuda para melhorar essa habilidade. Dessa forma, Cristina conseguia reconhecer as dificuldades dos alunos e oferecia ajuda específica.

Ressaltamos que, para o ensino da leitura, tanto a modalidade de leitura colaborativa quanto a leitura em voz alta com ajuda individual são valiosas para auxiliar os alunos que ainda encontram dificuldades na fluência, porque o professor tem a possibilidade de verificar as limitações das crianças, ajudando a saná-las e adquirindo respaldo para planejar ações futuras. Salientamos, entretanto, que um trabalho apenas com ênfase na fluência não contribui para

construção de uma leitura autônoma com compreensão. Estratégias de compreensão de texto também precisam ser valorizadas durante o ensino da leitura.

Nas aulas do professor Paulo, vimos as leituras em voz alta feitas pelos alunos em duas aulas. A modalidade da leitura foi colaborativa, em que 07 (sete) alunos com leitura fluente e 02 (dois) alunos com pausas na leitura foram convidados a ler um texto didático, cujo gênero era receita.

Como a leitura foi acessível, inclusive para as crianças que liam com pausas, não houve necessidade de intervenções do professor para ajudá-los a decodificar. Porém, ele interrompeu a leitura diversas vezes para ensinar os aspectos sociodiscursivos do texto. Foi possível perceber que Paulo não objetivou trabalhar a fluência de seus alunos, visto que os que não estavam alfabéticos não foram convidados a participar da leitura em voz alta, restando-lhes acompanhar a participação de seus colegas.

Ainda tratando do objetivo de ler para praticar a leitura em voz alta, no nosso 9º dia de observação, o docente decidiu trabalhar com dois grupos heterogêneos. O primeiro grupo foi composto por alunos que não liam com fluência e foram direcionados à sala de mídias, onde trabalharam com jogos de leitura e escrita adequados ao nível silábico de quantidade e silábico de qualidade. Após receberem as orientações devidas, essas crianças ficaram sob a supervisão de uma funcionária.

Para o segundo grupo, o professor propôs uma brincadeira com o objetivo de trabalhar a leitura em voz alta, no qual crianças silábico-alfabéticas e alfabéticas deveriam ler uma fábula da autora Sylvia Othof indicada pelo mestre. Alguns alunos leram parágrafos em uma proposta colaborativa, sem intervenções do professor. Finalizada a leitura dessas crianças, Paulo ressaltou a importância da entonação e da fluência na leitura em voz alta.

Ao dividir a classe em dois grupos diferentes quanto ao nível de conhecimentos e planejar uma atividade para cada grupo, o docente proporcionou uma troca de saberes entre os alunos, contando com o monitoramento dele. Além disso, estimulou uma atitude colaborativa entre os estudantes.

Ler para revisar um escrito próprio

As leituras realizadas com o objetivo de revisar um texto escrito foram vistas apenas nas aulas do professor Paulo e em apenas 2 dos dias observados. Ao propor esse tipo de leitura, os docentes têm o objetivo de rever e adequar o texto de atividades escritas (SOLÉ, 1998).

Interessa saber que Paulo realizou leituras nessa modalidade nos dias em que produziu dois textos coletivos para o projeto “Estude como uma garota”. Ele fez a revisão para verificar se a escrita contemplava os objetivos desejados, no caso, o prefácio do livro e o convite destinado aos pais dos alunos que participariam da culminância do referido projeto.

Tanto o prefácio quanto o convite foram produzidos de forma colaborativa e, à medida em que escrevia os parágrafos no quadro, o professor, em voz alta, lia os trechos para averiguação junto aos alunos. Mais uma vez, percebemos a intenção do professor em investir no ensino dos gêneros textuais e em sua estrutura. Identificamos que o docente investiu exclusivamente na orientação junto aos alunos a respeito da composição de um gênero textual, o que pode favorecer a aquisição de subsídios teórico-práticos para que possam ir construindo, cada vez mais, saberes sobre diversas modalidades de gêneros textuais e formulando conhecimentos prévios sobre eles.

Ler para seguir instruções

As leituras realizadas com o objetivo de seguir instruções são funcionais porque permitem fazer algo concreto. De acordo com Solé (1998), elas são interessantes para o professor incentivar a metacompreensão em seus alunos, pois exigem que o texto seja integralmente lido e a compreensão regulada.

Houve apenas uma ocorrência desse tipo de leitura, feita na sala de Cristina, no livro didático. O texto demandava que as crianças executassem um jogo matemático que incentivava reflexões sobre a multiplicação. A professora fez uma leitura em voz alta das regras, com pausas para dar comandos dos passos que deveriam ser seguidos, e a interação entre os estudantes foi apenas para responder às multiplicações. Dessa forma, as crianças não precisaram se empenhar na leitura e foi perdida a chance de levar a elas informações sobre a composição e a finalidade do gênero textual regras do jogo.

Ler para verificar o que se compreendeu

O último objetivo de leitura analisado, ler para verificar o que se compreendeu, esteve presente nas aulas dos dois docentes. Solé (1998) aponta que a leitura desenvolvida com esse objetivo se apresenta com frequência no âmbito escolar, seguindo normalmente a sequência:

leitura, perguntas feitas pelo professor e respostas dos alunos, mas os docentes nem sempre seguiram essa ordem.

Percebemos, nos casos dos professores observados, que o objetivo de ler para compreender esteve presente na maior parte dos textos lidos, associado aos outros objetivos de leitura, a exemplo das leituras deleite; leituras para aprender; leituras de enunciados de questões, e as leituras que objetivavam seguir instruções. Já as leituras para não ficar ocioso e as leituras individuais não tiveram a compreensão como foco principal. No primeiro caso, as leituras eram livres e sem o acompanhamento do docente. No segundo cenário, eram realizadas exclusivamente para exercitar a fluência, no caso da professora Cristina, enquanto na sala de aula do professor Paulo, as leituras eram realizadas com o fim de verificar a composição de um gênero textual.

De modo geral, os dois professores realizaram o ensino da leitura por meio de diferentes objetivos. Essa diversidade de objetivos é importante para que os estudantes percebam que estratégias de leitura diferentes são acionadas dependendo dos objetivos colocados. Por exemplo, ao ler um texto para aprender algum conteúdo é necessário marcar partes importantes, fazer resumos, esquemas etc. Estratégias que não são necessárias em uma leitura com o objetivo de prazer ou para seguir instruções.

Considerações finais

Nesse estudo, objetivamos identificar as estratégias de ensino da leitura adotadas por docentes do 3º ano do Ensino Fundamental em sala de aula.

Os dados evidenciaram que, para os professores participantes da pesquisa, a leitura é considerada como um eixo importante da Língua Portuguesa e esteve presente em suas aulas, por todos os dias observados.

Ambos os docentes utilizaram variados recursos didáticos para ensinar seus alunos a ler e compreender textos empregados em atividades que atendiam a diferentes objetivos de leitura. Apesar das semelhanças, o ponto principal que diferenciou as práticas dos dois docentes, foram as estratégias didáticas. Dentre elas, destacaram-se as modalidades de leitura que, juntamente com as mediações pedagógicas, revelaram forte potencial para que as crianças avançassem na leitura.

A professora Cristina investiu num ensino de leitura pautado em diversas modalidades, destacando-se a colaborativa. Através das mediações da docente, que promoveu atendimentos

individuais, os estudantes que ainda não eram leitores autônomos foram incluídos na maior parte das atividades de leituras desenvolvidas. No entanto, a modalidade de leitura mais frequente na turma da professora foi a silenciosa, que apontou para a construção de sentidos, fazendo com que os alunos avançassem nas habilidades de compreensão.

Em outra direção, o professor Paulo realizou muitas leituras em voz alta, feitas por ele próprio. Sendo assim, não permitiu que seus alunos fossem protagonistas delas. Em consonância com Cristina, vimos também leituras colaborativas, mas, nesse caso, percebemos que, na maioria das vezes, os alunos que estavam alfabéticos eram convidados a ler, em detrimento dos demais. Assim, atividades em que as leituras eram feitas de forma silenciosa, que poderiam favorecer a compreensão leitora, foram mais benéficas para os leitores mais experientes.

Em ambas as situações investigadas, os professores se mostraram sensíveis ao ensino da compreensão leitora, embora suas escolhas nem sempre tenham sido as mesmas.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. L. A. Reto e A. Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F.; NASCIMENTO, B. E. S. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n.90, p. 215-236, 2013.
- BRÄKLING, K. Sobre leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera? **Educarede**, 2004. Disponível em: www.escrevendoofuturo.org.br. Acesso em: 15 dez. 2019.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. F. MURAD. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DAUSTER, T. Jogos de inclusão e exclusão sociais. *In*: YUNES, T.; OSWALD, M. L. (org.). **A experiência da leitura**, São Paulo: 2003, p. 91-101.
- GIROTTO, C. G. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*: MENIN, A. M. C. S. *et al* (org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 45-114.
- KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LIMA, J. M. **Práticas docentes na alfabetização e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino**. 2016. 526f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, A. P. (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 48-61.

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

MIGUEL, E. S.; PÉREZ, R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.

RESENDE, L. A. **Leitura infanto-juvenil**: abordagens teórico práticas. Londrina, Eduel: 2011.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de leitura e compreensão do texto no Ensino Fundamental e médio. *In*: TEBEROSKY, A. *et al* (org.). **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 35-44.

SILVA, C. D. A. **Ensino da leitura e da compreensão leitora**: o fazer docente de professores do 3º ano do Ensino Fundamental. 2021. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

SILVA, R. V. M. **Tradição gramatical e gramática tradicional**: fundamentos da gramática tradicional; leitura crítica das gramáticas escolares; análise da sintaxe do Português. São Paulo: Contexto, 1997.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VAN DIJK, T. A. Relevance assignment in discourse comprehension. **Discourse Process**, n. 2, 1983, p. 113-126.

Sobre as autoras

Cynthia Danielli de Araújo Silva: graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tem mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Olinda e Analista em Gestão Educacional (Governo do estado de Pernambuco). Tem experiência na área de Ensino da Língua Portuguesa, com pesquisas sobre os temas: ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e alfabetização.

E-mail: cynthiarecife@hotmail.com

Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa: graduada em fonoaudiologia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), tem Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora/pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem experiência na área de ensino da Língua Portuguesa, com pesquisas nos seguintes temas: alfabetização, leitura, ortografia, oralidade e produção de texto.

E-mail: aclaudiapessoa@gmail.com