



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**SANDRA MARIA BELO RODRIGUES**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO  
COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Mamanguape - PB

2024

**SANDRA MARIA BELO RODRIGUES**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO  
COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, em conformidade com a área de concentração Linguagens e Letramentos e com a linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria C. da Silva

Mamanguape - PB

2024

R696e Rodrigues, Sandra Maria Belo.

Estratégias de leitura no processo de alfabetizar  
letrando com alunos do 3º ano do ensino fundamental /  
Sandra Maria Belo Rodrigues. - Mamanguape, 2024.  
224 f.

Orientação: Drª Sônia Maria Cândido da Silva.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEE.

1. Leitura. 2. Estratégias de leitura. 3. Anos  
iniciais. 4. Compreensão leitora. 5. Ensino  
fundamental. I. Silva, Sônia Maria Cândido da. II.  
Título.

UFPB/CCAEE

CDU 37.012

## TERMO DE APROVAÇÃO

**SANDRA MARIA BELO RODRIGUES**

### **ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba – UFPB, no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, pela seguinte banca examinadora:

*Sônia Maria Cândido da Silva*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria Cândido da Silva  
Orientadora – PROFLETRAS/UFPB

*Fernanda Barbosa de Lima*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Barbosa de Lima  
Examinador I PROFLETRAS/UFPB

Documento assinado digitalmente

**gov.br**

MARIA DA LUZ OLEGARIO

Data: 06/03/2024 19:09:21-0300

Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Luz Olegário  
Examinador II PROFLETRAS/UFPB

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar estratégias de leitura no processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, diante das dificuldades de leitura e compreensão leitora nas aulas de Língua Portuguesa, observadas comumente em educandos egressos do ciclo de alfabetização e que precisam avançar para além da decodificação linguística. Para isso, procedeu-se a uma pesquisa qualitativa de caráter intervencionista, tomando como princípio a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011). O embasamento teórico dialoga com documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998); autoras(es) da área da Linguística, como: Soares (2014; 2016; 2021), Tfouni (1998); Solé (1998); Marcuschi (2008; 2010); e da Literatura, como: Cosson (2018), Coelho (2000); Zilberman (2003), entre outros. A intervenção foi desenvolvida em uma turma composta por 27 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, numa escola pública de João Pessoa – PB, tendo sido aplicada em três etapas: avaliação diagnóstica inicial; oficinas pedagógicas a partir do ensino de estratégias de leitura proposto por Solé (1998), com a utilização dos gêneros poema, fábula, contos e histórias em quadrinhos, visando ao aprimoramento não só das habilidades de leitura, mas também buscando trabalhar a cultura letrada de acordo com a realidade da turma; e uma avaliação diagnóstica final. Os resultados coletados tanto entre as avaliações diagnósticas inicial e final, como nas análises das oficinas, revelaram avanços significativos no trabalho com estratégias de leitura, ao oportunizar momentos de compreensão leitora e reflexão por parte dos educandos sobre a percepção de sua capacidade de construir novos aprendizados na qualidade de protagonistas da sua própria aprendizagem, o que confirma a relevância da escola no incentivo do hábito da leitura e do ensinar a partir de estratégias pedagogicamente direcionadas.

**Palavras-chaves:** Leitura; Compreensão Leitora; Estratégias de Leitura; Ensino Fundamental; Anos Iniciais.

## ABSTRACT

The objective of this work is to analyze reading strategies in the process of teaching reading and literacy to third-graders given the reading comprehension difficulties – commonly observed in Portuguese language classes – of students who have completed their reading and writing learning cycle and need to advance beyond decoding language. To achieve that objective, a qualitative interventionist research was conducted, based on content analysis, following Bardin (2011). The theoretical framework dialogs with Brazilian official documentation, such as the National Common Core Curriculum – BNCC (*Base Nacional Comum Curricular*, in Portuguese) (Brasil, 2017) and the National Curriculum Parameters – PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*, in Portuguese) (Brasil, 1998); also, authors in the field of Linguistics, such as Soares (2014; 2016; 2021), Tfouni (1998); Solé (1998); Marcuschi (2008; 2010); and Literature, such as: Cosson (2018), Coelho (2000); Zilberman (2003), among others. The work was developed in a public elementary school in the city of João Pessoa, state of Paraíba, Brazil, and involved 27 students in a third-grade class, in three phases: initial diagnostic assessment; pedagogical workshops to teach reading strategies as proposed by Solé (1998), with the use of poems, fables, short stories and comics to improve the students' reading skills as we worked with literate culture suitable to the group's reality; and a final diagnostic assessment. The results collected both from the diagnostic assessments and from the workshops show significant advances in the work with reading strategies, as students were provided with the opportunity to practice reading comprehension and reflect on their perception of their capacity to become the protagonists of their own learning, which confirms the relevance of the school in fostering the habit of reading, and the importance of teaching based on pedagogy-driven strategies.

**Key words:** Reading; Reading Comprehension; Reading Strategies; Elementary School; Early Years.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BDTD-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CF – Constituição Federal

HQ – Histórias em Quadrinhos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Componentes de orientação para o trabalho com leitura .....	48
Figura 2 – Escrita 01 (Avaliação Diagnóstica).....	80
Figura 3 – Escrita 02 (Avaliação Diagnóstica) .....	80
Figura 4 – Escrita 03 (Avaliação Diagnóstica) .....	87
Figura 5 – Escrita 04 (Avaliação Diagnóstica) .....	87
Figura 6 – Escrita 05 (Avaliação Diagnóstica) .....	93
Figura 7 – Escrita 06 (Avaliação Diagnóstica) .....	93
Figura 8 – Escrita 07 (Avaliação Diagnóstica).....	98
Figura 9 – Escrita 08 (Avaliação Diagnóstica).....	98
Figura 10 – Foto: Oficina “Poema” – Lendo imagens .....	101
Figura 11 – Foto: Oficina “Poema” – O vídeo .....	102
Figura 12 – Escrita 09 (Avaliação Diagnóstica) .....	107
Figura 13 – Escrita 10 (Avaliação Diagnóstica) .....	107
Figura 14 – Foto: Oficina “Conto” .....	112
Figura 15 – Foto: Oficina “Conto” – Dramatização (1).....	113
Figura 16 – Foto: Oficina “Conto” – Dramatização (2).....	113
Figura 17 – Foto: Oficina “Fábula” – Assistindo ao vídeo .....	118
Figura 18 – Foto: Oficina “Fábula” – Ilustração .....	120
Figura 19 – HQ: Turma da Mônica: Cebolinha .....	125
Figura 20 – Foto: Oficina “Histórias em Quadrinhos” – Turma da Mônica .....	126
Figura 21 – Foto: Oficina “Histórias em Quadrinhos” – Turma da Mônica – Lendo os gibis .....	129
Figura 22 – Escrita 11 (Avaliação Diagnóstica Final).....	132
Figura 23 – Escrita 12 (Avaliação Diagnóstica Final) .....	133
Figura 24 – Escrita 13 (Avaliação Diagnóstica Final) .....	134
Figura 25 – Escrita 14 (Avaliação Diagnóstica Final) .....	135

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questão 01: “O texto é:” .....	74
Gráfico 2 – Questão 02: “Qual o assunto principal do texto?” .....	76
Gráfico 3 – Questão 03: “Nas frases (versos) ‘Ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva!’, significa o quê?” .....	78
Gráfico 4 – Questão 05: “Na frase: ‘De repente... caiu numa armadilha’ significa que: .....	81
Gráfico 5 – Questão 06: “De acordo com o texto, quem foi o mais esperto?” .....	82
Gráfico 6 – Questão 07: “Na expressão: ‘ <u>Escapular dali</u> ’, as palavras sublinhadas significam” .....	83
Gráfico 7 – Questão 09: “Os personagens do texto são:” .....	87
Gráfico 8 – Questão 10: “Com a chegada do inverno, o que a cigarra foi pedir à formiga?” .....	89
Gráfico 9 – Questão 11: “De qual personagem é a fala: - Muito bem, pois agora dance!” .....	90
Gráfico 10 – Questão 12: “O que a cigarra fez durante todo o verão?” .....	91
Gráfico 11 – Questão 13: “De acordo com o texto, ‘Quebrar o galho’ é:” .....	93
Gráfico 12 – Questão 14: “Os símbolos sob a cabeça do Cebolinha, no último quadrinho, significam:” .....	94
Gráfico 13 – Questão 15: “A fala: ‘- Claro!’ É de qual personagem?” .....	95
Gráfico 14 – Questão 16: “Mônica quebrou o galho de propósito ou foi sem querer?” .....	96
Gráfico 15 – Atividade de leitura e interpretação textual da Oficina “Poema” .....	105
Gráfico 16 – Atividade de leitura e interpretação textual da Oficina “Conto” .....	113
Gráfico 17 – Atividade de leitura e interpretação textual da Oficina “Fábula” .....	120
Gráfico 18 – Questão 05: “Você acha que foi correta a atitude do amigo ao correr para subir na árvore?” .....	122
Gráfico 19 – Atividade de leitura e interpretação textual da Oficina “Histórias em Quadrinhos”: Turma da Mônica .....	129
Gráfico 20 – Avaliação diagnóstica final: questões de 01 a 04 .....	131
Gráfico 21 – Avaliação diagnóstica final: questões de 05 a 07 .....	133
Gráfico 22 – Avaliação diagnóstica final: questões de 09 a 12 .....	135
Gráfico 23 – Avaliação diagnóstica final: questões de 13 a 15 .....	137

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Oficina 1: “Poema” .....	99
Quadro 2 – Oficina 2: “Conto” .....	108
Quadro 3 – Oficina 3: “Fábula” .....	115
Quadro 4 – Oficina 4: “Histórias em Quadrinhos” .....	123

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Níveis de leitura da turma pesquisada .....	67
Tabela 2 – Questão 04: “O que significa o título do texto ‘Ou Isto ou Aquilo’ para você?” .....	79
Tabela 3 – Questão 08: “O que você achou da ideia do jabuti?” .....	85
Tabela 4 – Comparativo entre a Avaliação Diagnóstica Final e a Avaliação Diagnóstica Final.....	139

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1 ESTADO DA ARTE.....	18
<b>2 ALFABETIZAR LETRANDO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS</b> .....	<b>24</b>
2.1 LETRAMENTO ESCOLAR .....	32
2.2 LETRAMENTOS MÚLTIPLOS.....	34
2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	36
2.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS – DOCUMENTOS OFICIAIS EM CENA: OS PCN E A BNCC .....	40
<b>3 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA À LUZ DOS ESTUDOS DE SOLÉ (1998)</b> .....	<b>45</b>
3.1 ESTRATÉGIAS REALIZADAS ANTES DA LEITURA .....	53
3.2 ESTRATÉGIAS REALIZADAS DURANTE A LEITURA .....	55
3.3 ESTRATÉGIAS REALIZADAS APÓS A LEITURA.....	56
3.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UM CONTO, UMA FÁBULA, UM POEMA, UMA HQ .....	57
3.4.1 Conto .....	57
3.4.2 Fábula.....	59
3.4.3 Histórias em Quadrinhos (HQ).....	60
3.4.4 Poema.....	62
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>64</b>
4.1 TIPO DE PESQUISA .....	69
4.2 LOCAL DA PESQUISA ( <i>LÓCUS</i> ) .....	65
4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA (OS SUJEITOS).....	66
4.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS .....	68
4.5 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS GERADOS .....	70
<b>5 DA TEORIA À PRÁTICA: ANÁLISES DOS DADOS GERADOS</b> .....	<b>72</b>
5.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (INICIAL) .....	73
5.2 OFICINAS PEDAGÓGICAS: TRILHANDO NOVOS CAMINHOS .....	98
5.2.1 Oficina 1: “Poema” .....	99
5.2.2 Oficina 2: “Conto” .....	107
5.2.3 Oficina 3: “Fábula” .....	115

5.2.4 Oficina 4: “Histórias em Quadrinhos” – Turma da Mônica.....	123
5.2.5 Avaliação diagnóstica final – Comparando resultados com a avaliação diagnóstica inicial .....	131
5.2.6 Avaliando o processo.....	140
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>147</b>
ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA ESCOLAR.....	152
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	153
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....	155
APÊNDICE A – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E FINAL .....	157
APÊNDICE B – ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL – OFICINA “POEMA” .....	162
APÊNDICE C – IMAGENS UTILIZADAS NA OFICINA “POEMA” .....	164
APÊNDICE D – ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL – OFICINA “CONTO” .....	166
APÊNDICE E – ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL – OFICINA “FÁBULA” .....	168
APÊNDICE F – ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL – OFICINA HQ .....	170

## 1 INTRODUÇÃO

Quando comparado a diversos outros países do mundo, o Brasil ainda não apresenta uma boa posição no que diz respeito à qualidade educacional. Como aferidor de avaliações para diagnóstico em larga escala, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de forma bienal, aplica uma prova nas turmas de 5º e 9º anos, buscando aferir o nível de leitura e de conhecimentos matemáticos dos alunos, permitindo assim que as entidades governamentais possam avaliar a qualidade educacional do país, por meio das evidências, a partir da utilização de questionários e testes aplicados para averiguação dos níveis de aprendizagem dos educandos. Apesar de ser evidente que a educação obteve avanços significativos ao longo dos mais de 30 anos desde a promulgação da Constituição do Brasil (CF) (Brasil, 1988), com implementações de políticas públicas que atendem a Lei de Diretrizes e Bases Educacional (LDB) (Brasil, 1996), ainda há muito a se fazer para que o ensino público alcance maiores resultados positivos no quesito ensino e aprendizagem.

É neste sentido que esta dissertação de mestrado, intitulada: *Estratégias de leitura no processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental*, se propõe a contribuir com a aprendizagem de turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.

A proposta de trabalho se justifica por procurar amenizar as dificuldades encontradas no processo continuado de alfabetizar letrando dos educandos que saem do ciclo da alfabetização, 1º e 2º ano, sem as competências necessárias às habilidades leitoras. Assim, acreditamos que é na escola que formaremos cidadãos conscientes dos seus atos e leitores capazes de querer mudar sua realidade, por meio da leitura, da conscientização do seu papel na sociedade, do letramento que se apresenta como recurso essencial para o processo de ensino aprendizagem de turma dos Anos Iniciais. E, conforme postulam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998, p. 40), “O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores”.

Nesse sentido, interessa-nos ressaltar que a turma escolhida para aplicação da pesquisa foi afetada diretamente pela pandemia do novo Coronavírus, pois a maioria estava frequentando a escola pela primeira vez, visto que em 2021, ainda em ano endêmico, participaram somente de aulas remotas. Já em 2022, nossa escola entrou

em uma reforma que durou todo o ano letivo, voltando apenas no final daquele período para que os educandos conhecessem o ambiente escolar.

Diante da real situação, a professora pesquisadora sentiu a necessidade de fornecer um apoio maior durante o processo da pesquisa, principalmente para aqueles que não conseguiam realizar as atividades sozinhos, a fim de que não se sentissem desmotivados, realizando apenas a leitura individual, sem interferências nas respostas das questões nas avaliações. Nas oficinas, em alguns momentos, foram propostas atividades em duplas, as quais permitiram uma ajuda mútua entre eles, e maior atenção da professora pesquisadora, na mediação, principalmente, com os 08 educandos, conforme descrito na Tabela 1, mais adiante, relativo aos níveis de leitura: 05 não leitores; 02 leitores de sílabas e 01 leitor de palavras isoladas.

Com base no exposto, foi-nos possível envolver os educandos em atividades direcionadas para o processo continuado de alfabetização e letramentos nos anos iniciais, como caminhos para uma educação construtiva e social. Nessa perspectiva, Soares (2021) mostra que as crianças aprendem a ler e a escrever se estiverem envolvidas em contextos letrados, lendo e produzindo textos que fazem parte do seu meio social, o que permite aprimorar a cognição humana e a imaginação, o intelecto. Sobre a leitura, Solé (1998, p. 18) diz que: “[...] leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada”. Nesse sentido, percebemos que apenas saber ler e escrever não é o suficiente, é preciso saber e saber-fazer o uso social de ambas as modalidades, pois uma pessoa letrada pode reconhecer e interpretar de acordo com seus conhecimentos tudo o que vê e vive na sua comunidade, no seu bairro e na sua própria família.

Trata-se de um pensamento que acompanha esta professora pesquisadora desde o início da carreira profissional, cujo desejo de ingressar na docência já era latente desde criança, por ser nossa brincadeira preferida: brincar de escolinha. Com o diploma de curso pedagógico, participamos no concurso para docente no município de Conde-PB, assumindo em 2003, momento em que começou toda a experiência profissional e a realização de um sonho pessoal, ensinar numa comunidade da zona rural, onde pudéssemos oportunizar às crianças o direito de serem alfabetizadas, considerando sua história de vida, sua realidade.

Naquele mesmo ano de 2003, iniciamos o curso de graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), concluído em 2007 e, no ano seguinte, ingressamos no curso de Especialização em Psicopedagogia Institucional pelo Centro

Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP). Em 2008, assumimos a sala de aula no município de João Pessoa, nova realidade a ser trabalhada, numa comunidade também carente, especificamente no 3º ano do Ensino Fundamental, onde se tecia nova história da nossa vida profissional.

A epidemia do Coronavírus trouxe sérias consequências para nossos educandos, o que nos inquietou ao ponto de quereremos ingressar em um mestrado profissional visando à aquisição de conhecimentos que proporcionassem melhorias para as turmas sob nossa responsabilidade pedagógica, com o objetivo de aplicar um plano de intervenção com estratégias capazes de contribuir com a aprendizagem das crianças, desejo este alcançado no ano de 2022. E foi assim que buscamos o mestrado profissional, visando ao currículo e às contribuições que poderiam trazer para os problemas detectados nas nossas salas de aula.

Nesse sentido, nos propusemos a realizar uma intervenção pedagógica na turma eleita, com oficinas, por meio de estratégias de leitura à luz dos estudos de Solé (1998), a partir da diversidade textual, conforme orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017, p. 95), que destaca habilidades comuns do 1º ao 5º ano, quais sejam:

(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.

A partir dessa premissa, é de importância refletir sobre a *práxis* do educador e a elaboração de atividades que venham a favorecer o desenvolvimento das habilidades leitora e escrita, mas não quaisquer atividades, e sim aquelas compostas por uma diversidade de textos que circulam socialmente e que fazem parte da realidade dos educandos. Diante das reflexões expostas, faz-se necessário repensar o ensino aprendizagem voltado ao processo continuado de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, para isso, lançamos a seguinte questão orientadora: *Quais propostas de leitura poderão ser oferecidas no processo de alfabetizar letrando em turma de 3º ano do Ensino Fundamental?*

Partindo dessa questão, elaboramos o objetivo geral: Analisar estratégias de leitura no processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e, complementarmente, levantamos os seguintes objetivos específicos:

a) Apresentar de que forma as estratégias de leitura podem contribuir no processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ; b) Verificar os níveis de leitura dos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental da escola campo escolhida para proferir a proposta de trabalho de pesquisa; c) Aplicar um conjunto de atividades para o processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ; d) Produzir um caderno pedagógico de atividades com estratégias de leitura para alunos de 3º ano do Ensino Fundamental.

A partir de tais objetivos buscamos soluções para as situações de desafios encontradas na turma-alvo, ao querer inserir os educandos no mundo letrado, por meio de atividades na perspectiva do alfabetizar letrando, cujas estratégias de leitura exploram a oralidade e a escrita, estimulando diversos aspectos, como o socioemocional e o cognitivo.

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa, cujo método utilizado é o da pesquisa-ação intervencionista, amparado nos estudos de Minayo (2009), Tripp (2005), Bortoni-Ricardo (2008), Esteban (2010), Lakatos e Marconi (2007). E para analisarmos os dados, nos pautamos na análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a observação participante, roda de conversa e oficinas pedagógicas, utilizando-se para coleta de dados estratégias como: uma avaliação diagnóstica inicial, aplicação das oficinas pedagógicas e uma avaliação diagnóstica final, com atividades de leitura e interpretação textual de questões objetivas e subjetivas, trabalhando os seguintes gêneros: poema, conto, fábula e HQ (histórias em quadrinhos).

A escolha dos textos partiu da necessidade de se explorar a esfera do cotidiano das crianças na faixa etária de 08 anos, a partir da diversidade textual para se ensinar língua/linguagem, favorecendo a interação do aluno com práticas letradas que fazem parte do seu contexto, propiciando a dialogicidade entre texto, aluno e o social. Nesse sentido, almejamos oportunizar a interação envolvendo os educandos em situações de participação individual e coletiva, possibilitando a articulação entre as propostas de atividades com outras áreas do conhecimento como Ciências Naturais, Geografia, Matemática, entre outras, o que contribui para o desenvolvimento da prática de leitura, da produção e compreensão textual.

Para o diálogo, ao longo da pesquisa, lançamos mão de um referencial teórico baseado nos documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998); autores da

área da Linguística: Soares (2014; 2016; 2021); Tfouni (1998); Solé (1998); Marcuschi (2008; 2010); autores da área da Literatura: Cosson (2018); Coelho (2000); Zilberman (2003), entre outros.

Organizamos nosso trabalho em seis capítulos. No primeiro capítulo, trazemos uma reflexão da temática, destacando nossas inquietações enquanto educadora e a realidade que vivenciamos, fazendo um breve relato da nossa trajetória profissional e acadêmica, as razões que nos impulsionaram a desenvolver a pesquisa e os nossos objetivos a serem alcançados, assim como estudos que apresentam de alguma forma aproximação com nosso tema, o qual denominamos de Estado da Arte, procurando demonstrar a relevância do que nos propomos a trabalhar, diante dos estudos cientificamente aprovados.

No segundo capítulo, dialogamos com os autores sobre conceitos do processo da Alfabetização e Letramentos, enfocando os ideais de Soares (2021), na perspectiva do alfalettrar. Citamos o Ensino Fundamental e sua estrutura e o que postulam os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre a temática Alfabetização, Letramentos e Leitura.

Delineamos no terceiro capítulo as estratégias de leitura na sala de aula, destacando as propostas à luz de Solé (1998) que trazem estratégias a serem adotadas no antes, durante e depois, na busca pelo desenvolvimento da leitura e compreensão leitora. Ainda no terceiro capítulo, discorremos sobre os gêneros textuais escolhidos para o plano de intervenção, exemplificando estratégias de leitura segundo diversos autores.

No quarto capítulo, expomos o percurso metodológico que foi traçado para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, apresentamos o tipo de pesquisa adotada, o local e os participantes, o trabalho de campo e os instrumentos adotados para a realização da pesquisa.

E, por fim, no quinto capítulo, apresentamos o percurso da teoria à prática, com a análise dos dados gerados das etapas: avaliação diagnóstica inicial, as oficinas pedagógicas, e a avaliação diagnóstica final, dialogando com as teorias descritas e os resultados da pesquisa.

No sexto capítulo, tecemos as considerações finais referentes à pesquisa acerca dos resultados e contribuições.

Logo após, as referências, que embasaram nosso trabalho, seguidas dos Anexos e Apêndices.

A seguir, com o intuito de destacarmos a relevância da nossa pesquisa, apresentaremos um levantamento dos trabalhos encontrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), ressaltando alguns pontos que dialogam com a nossa temática, assim como o diferencial da nossa pesquisa.

## 1.1 ESTADO DA ARTE

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 37), ao realizar o Estado da Arte, o pesquisador se inteira a respeito da relevância que o tema em estudo se apresenta na atualidade, uma vez que “a realização do estado da arte possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área”.

Assim, por meio do Estado da Arte, seremos capazes de compreender o tema e como ele se apresenta em face à pesquisa, podendo ir além de muitos estudos e descobertas que venham a contribuir com nossa prática de sala de aula. É fazer um mapeamento de pesquisas sobre determinado assunto que se deseja pesquisar, buscar soluções, novas teorias que possam contribuir para determinado contexto. Nesse entendimento, Ferreira (2002, p. 258) diz:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Nessa linha de pensamento, o Estado da Arte se apresenta enquanto pesquisa cientificamente válida, pois como procura investigar trabalhos voltados para determinadas áreas do conhecimento, oportuniza a descoberta de novos direcionamentos para algumas práticas ou situações vivenciadas/investigadas. Nesse caminho, pretendemos, ao realizar a pesquisa de Estado da Arte, encontrar trabalhos que dialoguem com nosso tema, de saber como ele está sendo disseminado nos tempos atuais, no que convergem ou divergem da nossa pesquisa ligada à Alfabetização e Letramentos e qual o diferencial do nosso trabalho e suas contribuições para o processo educacional da turma eleita.

Nesse pensamento, ao iniciar a pesquisa de Estado da Arte, procurando chegar o mais perto possível ao nosso tema, recorremos ao site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por apresentar amplo campo de pesquisas realizadas, e nos deparamos, após algumas tentativas e afinilamentos na pesquisa avançada com algumas das Dissertações de mestrado e Teses de doutorado, as que mais se aproximam ou trazem temas relacionados ao nosso.

Em um primeiro momento, ao iniciarmos a pesquisa, lançamos os termos: Alfabetizar letrando no 3º ano do Ensino Fundamental, e obtivemos o resultado de 48 trabalhos, entre teses e dissertações abrangendo os anos de 2018 a 2019, e entre esses, surgiram alguns direcionados para os anos finais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Infantil, entre outros.

Assim, de todos os encontrados, fizemos a seleção de 06 trabalhos, sendo 05 dissertações e 01 monografia, por se apresentarem, de certa forma, dentro do contexto da nossa proposta de pesquisa, como dispomos a seguir.

No primeiro trabalho, a dissertação de título *O uso dos gêneros textuais no 3º ano do ciclo de alfabetização: práticas de professores alfabetizadores*, Alves (2018) analisou a relevância de o educador levar para a sua prática de sala de aula os mais variados textos de fácil compreensão, incentivando o interesse dos alunos, valorizando sua realidade, buscando compreender o uso dos gêneros textuais no ciclo de alfabetização. Essa pesquisa se aproximou muito da nossa, pois, além de estar direcionada para a turma de 3º ano dos anos iniciais, trouxe a proposta de alfabetizar com textos coerentes com o interesse e faixa etária das crianças, tendo por objetivo que elas desenvolvessem a capacidade de ler, interpretar e produzir textos com competência.

Dessa forma, compreendemos que, ao utilizar textos em suas atividades de sala de aula, o educador faz uso de uma ferramenta pedagógica de valor significativo para o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos. Salientamos que tal alternativa converge com a nossa, no tocante ao conceito de letramento, pois compreendemos como algo bem mais amplo e que se enquadra nos objetivos que almejamos alcançar com nossa turma, porque aprender a ler e a escrever é ter compreensão do mundo ao nosso redor, é compreender o tempo, o espaço, a realidade na qual vivemos.

Em seguida, temos Souza (2018) com a dissertação: *Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da*

*leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas*, em que se enfocam as práticas de sala de aula por professoras que alfabetizavam letrando em turmas de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, entendendo que a leitura era muito mais do que uma simples decodificação de grafemas em fonemas, e que a forma mais viável de aprender a ler é lendo. O que chamou a atenção na pesquisa de Souza (2018) foi o enfoque para aqueles alunos que apresentavam maior dificuldade de aprendizagem, mostrando que é necessário, para esses casos, trabalhar com intervenções diferenciadas, destacando a importância dos textos também para esses casos específicos.

Por sua vez, Machado (2018), no trabalho *Produção textual oral e escrita: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização*, traz a relevância da prática diária da produção de texto, por meio da qual se possibilita aos educandos a ampliação do universo literário e textual, e para isso, faz-se necessária a disponibilidade dos variados textos nas atividades diárias de sala de aula. A pesquisa foi planejada diante da real situação percebida nos resultados das avaliações externas, relatando a importância de pesquisas sobre as concepções metodológicas aplicadas nas práticas voltadas para a modalidade escrita, diante da real situação encontrada na escola-campo proferida para a pesquisa.

O que mais chamou a atenção em Machado (2018) foi o fato de relatar como se dão as práticas de produção textual enquanto práticas de comunicação ou escolarizada, enfatizando que essa relação não acontece de forma diária no ciclo de alfabetização.

Trazemos também Teles (2018), sob o título: *Prática docente na alfabetização de crianças nas séries iniciais: uma experiência em Parnaíba-PI*, que buscou investigar as práticas docentes na alfabetização ao longo da trajetória profissional, assim como descrever a busca da formação continuada pela pesquisadora para o aperfeiçoamento profissional, na busca por agregar os saberes relativos à alfabetização e letramento que ela adquiriu ao longo da sua carreira. A pesquisa confirmou que a professora aplicou práticas exitosas no processo de alfabetização e letramento ao longo da sua carreira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Temos a monografia de título *Atividade de estudo e apropriação da linguagem escrita no Ensino Fundamental*, em que Lima (2019), abordando o processo de apropriação da linguagem escrita dos alunos em turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, utiliza-se da produção de variados gêneros discursivos, fazendo uso de orientações para a produção de um jornal com resultados positivos. Dessa forma, a

autora apresenta sua estratégia teórico-metodológica para a apropriação da linguagem escrita pelos alunos da escola escolhida para a realização da referida pesquisa.

Por fim, em nosso levantamento, encontramos o trabalho de Schlindvein (2019), sob o título: *Leitura-estudo-de-texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental: construção de práticas e sentidos*, em que se traz o questionamento sobre a artificialidade da leitura, enfatizando que, para que isso não aconteça, será relevante a construção de uma proposta pedagógica conforme a concepção interacionista de linguagem e de sua aplicação, pois a leitura precisa ter sentido para que a criança seja incentivada a dialogar sobre o que leu, explanando suas ideias e participando ativamente. Assim, torna-se relevante direcionar os educandos a seguirem um caminho sistemático e organizado na construção do processo da leitura interpretativa, destacando, para isso, o papel do educador como mediador nesse processo de ensino aprendizagem.

A proposta de Schlindvein (2019) destaca um ponto fundamental para o desenvolvimento do processo da leitura nos anos iniciais, que é o despertar para a leitura significativa e a nossa pesquisa também se preocupa com tal problemática, pois acreditamos que o trabalho com estratégias é fundamental para o processo da leitura nos anos iniciais.

Percebemos, assim, no nosso primeiro levantamento, que uma das dificuldades foi encontrar trabalhos direcionados exclusivamente para turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, pois a maioria dos encontrados são direcionados ao ciclo de alfabetização, quando o 3º ano ainda fazia parte, ou se referem especificamente às turmas dos Anos Iniciais.

Em um segundo momento de pesquisa, ao lançarmos o termo: “Estratégias de leitura no 3º ano do Ensino Fundamental”, procurando ampliar o escopo para encontrarmos novos estudos, os resultados referentes ao período de 2018 a 2022 trouxeram 35 trabalhos de vários contextos; porém, os que tinham alguma ligação com nossa temática foram apenas 03, os quais apresentaremos a seguir.

Com o título *A leitura no final do ciclo de alfabetização na visão de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Corumbá-MS*, Souza (2021) traz como objeto de estudo a temática leitura na escola como fundamental para a formação de alunos leitores, destacando a importância do professor neste processo de formação. O trabalho de Souza (2021) dialoga com o nosso por focar em uma turma de 3º ano

do Ensino Fundamental e na dificuldade de leitura e compreensão de muitos alunos, lançando questionamentos para reflexão como: Por que alunos ainda chegam neste ano com dificuldades? O que pensam os professores? O que precisa ser feito para mudar essa realidade?

Furlaneti (2020) produz pesquisa com o título *Ler e escrever na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças*, desenvolvida em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, término do ciclo de alfabetização, em que se procurou relatar como as crianças lidam com a prática da leitura e escrita dentro e fora da escola. Como resultados, evidenciou-se que as crianças apresentaram discursos de valorização e reconhecimento dos contextos de uso da escrita e leitura numa perspectiva das práticas escolares relacionadas às práticas sociais. A dissertação de Furlaneti (2020) dialoga com a nossa, ao tratar de uma turma de 3º ano numa perspectiva de letramento, porém, ainda quando fazia parte do ciclo de alfabetização.

Por fim, temos Saldanha Fant (2021), com a dissertação: *Passos à formação do leitor literário na escola: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental*, em que se procurou desenvolver propostas educativas com práticas de leitura sob o viés literário, visando oportunizar o convívio e despertar o gosto pela leitura das crianças, mediante “oficinas literárias temáticas”. O trabalho de Saldanha Fant (2021) apresenta uma relevância por procurar inserir os educandos no mundo literário por meio de oficinas, objetivando despertar o gosto pela leitura de forma prazerosa.

Dessa maneira, fica clara a importância de cada pesquisa diante das contribuições que trazem para o meio educacional, com temas voltados para os Anos Iniciais, porém, percebemos que precisamos de mais projetos e estudos direcionados especificamente para turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, uma vez que a maioria trabalha essas turmas ainda dentro do enquadramento no ciclo de alfabetização, o que não é mais usado nos dias atuais. Com isso, fica evidente a relevância da nossa pesquisa ao tratar do processo de alfabetizar letrando em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva de uma leitura interativa, trazendo a problemática de educandos que saem do ciclo de alfabetização sem as competências necessárias da proficiência leitora e que traz a proposta de intervenção por meio de estratégias de leitura para amenizar tais dificuldades.

Findas essas reflexões, a seguir dialogaremos sobre a parte teórica que embasa nossa pesquisa, ao tratarmos da alfabetização e letramentos, estratégias de

leitura e os textos propostos para a pesquisa: poema, conto, fábula e histórias em quadrinhos.

## **2 ALFABETIZAR LETRANDO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

A etapa do Ensino Fundamental no Brasil se apresenta como a mais importante, por ser a base da formação cidadã, além disso, é a mais extensa, por ter duração de nove anos. A Educação Básica é de caráter obrigatório, e atende educandos dos seis aos quatorze anos de idade, distribuídos da seguinte forma: o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano), também denominado de Anos Iniciais, e Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), também denominado de Anos Finais. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), o Ensino Fundamental está dividido por áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e seus componentes curriculares: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa); Matemática; Ciências da Natureza; e Ciências Humanas (História e Geografia). Como destacado pela BNCC (Brasil, 2017, p. 59):

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente.

Conforme apresentado, compreende-se que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I as crianças são orientadas a desenvolverem habilidades e competências, como o uso da língua na fala e na escrita, noções de Matemática, espaço e tempo, noções da Arte e estética, com vistas ao desenvolvimento da autonomia da criança, incentivando, dessa forma, a formulação do seu pensamento crítico, lógico e criativo, ou seja, a formação básica do cidadão. Na BNCC consta que:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2017, p.59).

Percebemos que a BNCC (Brasil, 2017) destaca o papel da escola nesse processo de desenvolvimento humano global, no qual os educandos possam ir além

de conhecimentos tradicionalistas em sala de aula e venham a compreender a importância do respeito às diversidades e às diferenças. Assim, com a implantação da Base, o processo de alfabetização passa a corresponder aos primeiros anos do Ensino Fundamental I, 1º e 2º anos, e nessa fase, a criança precisa trabalhar a autonomia, participando de tomadas de decisões, explorar sua identidade, despertar para conhecer e adquirir conhecimentos científicos.

Para o 3º ano do Ensino Fundamental I, voltado para crianças com idade de 8 anos, espera-se desenvolver a consolidação e sistematização das aprendizagens referentes à leitura, escrita e ampliação dos conhecimentos de cálculos matemáticos, como subtração, adição, multiplicação e noção dos conhecimentos da ideia de divisão. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), nos anos iniciais deverá ocorrer uma continuidade e ampliação das aprendizagens vivenciadas na Educação Infantil.

A alfabetização, conforme Soares (2016, p. 14), é “um processo complexo” que, ao longo da história do nosso país, tem se apresentado como envolvendo uma “pluralidade de enfoques” pelos quais dados não integrados nem conclusivos buscam respostas nos elementos e sujeitos envolvidos: nas áreas do conhecimento, no aluno, no seu contexto, no professor, nos métodos de ensino, no material didático, para assim, obtermos respostas diante dos conflitos oriundos desse processo ao longo da nossa história.

O debate sobre as concepções de linguagem e o ensino da língua materna não é presente somente nos dias de hoje, e mesmo vivendo em épocas modernas, ainda presenciamos o ensino da língua pautado na priorização da norma, não atentando para as variações linguísticas e culturais, seguindo o modelo do ensino tradicional da norma padrão, por motivos pedagógicos ou políticos, entre outros. Assim, o que ainda é cobrado pela sociedade e entendido como aula de Língua Portuguesa continua sendo muito carregado de tradicionalismo e de regras, com ensino descontextualizado do uso da língua. Nesse sentido, os PCN (Brasil, 1998) e a BNCC (Brasil, 2017) postulam uma concepção enunciativa-discursiva de linguagem, ou seja, pregam o uso de uma linguagem voltada ao diálogo e à interação, utilizando-se do texto como unidade de trabalho:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativa- discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em

atividades de leitura, escrita e produção de textos em várias mídias e semioses. BNCC (Brasil, 2017, p. 67).

Assim, como também já estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), independentemente da formação que possui, os professores devem adotar o texto como sua principal ferramenta de trabalho, pois na escola, não deve mais ser utilizado para simples análises linguísticas, ou seja, o velho ensino tradicional. Partindo dessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 52) destaca que “[...] sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas”. E complementa:

Mas o problema não reside só nas formas de acesso ao texto e sim nas formas de sua apresentação. Quanto a essa inadequação, sabe-se que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando conjuntos de frases soltas e, em outras, a têm em excesso causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno. De resto, os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola (Marcuschi, 2008, p. 52- 53).

Com isso, percebemos que um dos papéis do professor é compreender que o texto precisa ser visto como unidade básica da linguagem verbal, e a criança necessita vivenciar situações reais de uso da língua. Temos, então, um panorama favorável, percebido por Marcuschi (2008), quando diz que nos dias atuais, já podemos ver mudanças em relação aos manuais didáticos, com a prática de avaliação do Ministério da Educação (MEC) sobre o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD), com variedades de gêneros, atenção para a oralidade e variação linguística, mas, mesmo assim, ainda precisamos que cada vez mais nossos educandos sejam vistos como sujeitos protagonistas da aprendizagem.

Antunes (2009), em seus estudos, enfatiza que, apesar de algumas exceções, ainda prevalece nas aulas de Português um ensino sem mudanças, descontextualizado, despregado dos contextos de uso, atentando apenas para o estudo da morfologia das palavras e da sintaxe das frases, ou ainda, as nomenclaturas e classificações, resultando num declínio significativo dos aspectos referentes à fluência verbal, compreensão e elaboração de textos complexos, leitura da linguagem simbólica, restando ao aluno a compreensão de que a Língua Portuguesa seria “a mais difícil” e, para o professor, a permanente espera de um resultado que nunca vem.

A autora reforça ainda que, além da estrutura linguística, faz-se necessário a extralinguística, pelo fato de seguirmos também regras sociais, textuais, interativas e não unicamente as regras linguísticas, e que a textualidade se constitui, efetivamente, em textos. Portanto, um ensino de língua pautado na formação do cidadão tem como princípio essa língua na prática social, ao invés daquela baseada em atividades descontextualizadas.

Consideramos que a linguagem está presente em toda a nossa vida, somos sujeitos na e pela linguagem. Visto assim, diante de tais reflexões, direcionamo-nos para as concepções que norteiam o ensino da língua materna, pois a linguagem está presente nos mais variados conceitos relativos à educação: língua, texto e ensino, leitura, produção textual, oralidade, variação linguística etc.

Foi somente a partir da década de 1990, com a LDB, Lei nº. 9394/96, que o principal foco de estudo se centrou a partir do texto para a reformulação de uma concepção com vistas ao processo de aprendizagem por meio da interação, o que nos faz entender a importância do trabalho com a gramática normativa para a compreensão sobre os aspectos linguísticos/ discursivos, porém, temos que rever os métodos de ensino, numa perspectiva de não a ter como um fim em si mesma.

Antes disso, porém, o histórico do ensino da Língua Portuguesa no Brasil remonta à vinda dos jesuítas, que tinham o intuito de catequizar os índios, elegendo um ensino pautado unicamente no ler e escrever. Foi somente após a expulsão dos jesuítas, em 1759, que a Língua Portuguesa se tornou oficial no país, o que causou transformações na educação brasileira, entretanto, continuava um ensino direcionado à classe favorecida, à burguesia, com hegemonia da norma padrão. Na década de 1960, com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) Lei nº. 4024/61, o ensino de Língua Portuguesa continuou a pregar a gramática tradicional, direcionada para a classe privilegiada da sociedade, ou seja, a língua padrão, com foco único no desenvolvimento das habilidades linguísticas. Sobre essa disparidade de classe social que privilegia uma em detrimento de outra, inclusive no âmbito escolar, realidade em que ainda vivemos, Soares (2021, p. 10) afirma que “[...] nossa escola tem se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, essa incompetência gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, de legitimá-las”.

A autora destaca como responsáveis principais por essa incompetência os problemas de linguagem, num conflito entre a linguagem da classe privilegiada, que

prega padrões linguísticos para o efetivo uso, e a linguagem da classe popular estigmatizada, resultando, muitas vezes, no fracasso escolar dos alunos, pois não se consideram a oralidade e as variedades linguísticas, uma vez que o ensino tradicional era pautado na língua escrita considerada como a legítima.

Refletir sobre o ensino da língua materna é também refletir na e sobre as concepções que direcionam o trabalho docente no cotidiano das unidades escolares do país, mediante muitas transformações que o ensino sofreu até hoje. Assim, podemos chamar de letramento as práticas sociais presentes no nosso cotidiano, adotando uma nova perspectiva, a do Alfalettrar, que, segundo Soares (2021, p. 12), deve ser entendido:

[...] como desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita. Em outras palavras, aprender o sistema alfabético de escrita e, contemporaneamente, conhecer e aprender seus usos sociais: ler, interpretar e produzir textos. Não apenas alfabetizar, mas alfabetizar e letrar.

Certamente, a escola ainda precisa vencer o paradigma ainda em vigor de apenas alfabetizar, o que geralmente é feito por meio de métodos e processos para trabalhar com as crianças, começando simplesmente a decodificação de símbolos. Ora, se o letramento faz parte de todo o processo que engloba as práticas sociais dentro e fora dos muros da escola, as nossas crianças precisam compreender desde cedo que elas são capazes de fazer interpretação de tudo que veem e vivem, sendo nossa responsabilidade incentivá-las para a prática da oralidade, contribuindo assim para o seu desenvolvimento intelectual e social.

Segundo Soares (2021), esse processo lança uma reflexão sobre o avanço da universalização do Ensino Fundamental, ao problematizar se a universalização é o mesmo que democratização do ensino, levando-nos a pensar que ter acesso à instituição escolar não significa ter acesso a um ensino de qualidade. Portanto, percebemos que a universalização do ensino nem sempre se enquadra ao conceito de democratização. Nessa concepção, há uma possível problemática de uma alfabetização fracassada, pois “[...] não se apropriar das habilidades de leitura e escrita faz com que o fracasso se estenda ao longo da escolarização, que depende fundamentalmente dessas habilidades” (Soares, 2021, p. 10).

Com tais aspectos, vemos como é relevante a abordagem de concepções que venham a contribuir para o processo de ensino aprendizagem, de forma a priorizar um

ensino democrático, com escolas adequadas, profissionais compromissados, material didático disponível, entre outros, com vistas para uma educação de qualidade.

Conforme explicitado, na definição de Soares (2021, p.11), “[...] alfabetização não é um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (fonemas)”. Com isso, compreendemos que, na perspectiva da autora, a alfabetização se estendeu para além da escrita no caderno, dos grafemas, por meio do qual o ensino se faz presente nas camadas de aprendizagem: quando a criança aprende o sistema de escrita alfabético, quando lê e escreve textos, ela se apropria dos variados contextos de uso da escrita. Dessa forma, Soares (2021, p.12) conceitua letramento como “[...] desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita”. Nessas palavras, a referida autora destaca o termo escolhido para apresentação da sua proposta de intervenção, ao enfatizar que não basta só alfabetizar, mas alfabetizar no contexto do letramento, utilizando o texto como o eixo central dessa ação.

Nesse entendimento, para Tfouni (2006, p. 09), a alfabetização é “[...] a aquisição da escrita [...]”, sendo esse o requisito para a aquisição da leitura, e o letramento desenvolve a escrita por meio das práticas sócio-históricas. Sendo assim, estar envolvido em práticas de letramento favorece o indivíduo para a construção de sua cidadania e contribui para a interação com outros cidadãos, permitindo uma vida participativa no meio em que o sujeito está inserido.

Dessa forma, a tática para a aquisição do letramento está na prática diária da leitura e da escrita. Os sujeitos que adquirem e cultivam o costume de ler terão mais facilidade de se expressar graficamente, pois, à medida que adentram no mundo da leitura e escrita, maiores são as possibilidades de aquisição de conhecimentos, assimilando aspectos formais de diferentes gêneros textuais. Essas práticas influenciarão na construção de habilidades e competências que resultarão no bom desempenho do futuro escritor, levando Marcuschi (2010, p. 19) a comentar que:

Quanto à presença da escrita, pode-se dizer que, mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. Até mesmo os analfabetos, em sociedades com escrita, estão sob a influência do que contemporaneamente se convencionou chamar de práticas de letramento, isto é, um tipo de processo histórico e social que não se confunde com a realidade representada pela alfabetização regular e institucional.

Dessa forma, a evolução da escrita foi um passo importante para a civilização como um todo, pois nos permitiu arquivar registros históricos e, principalmente, com a evolução, poder ler, interpretar e compreender tudo à nossa volta.

Sobre a escrita, Ferreiro (2011b) faz uma crítica referente aos métodos tradicionais que ainda são adotados em muitas instituições:

Por mais que se repita nas declarações iniciais dos métodos, manuais ou programas, que a criança aprende em função de sua atividade, e que se tem que estimular o raciocínio e a criatividade, as práticas de introdução à língua escrita desmentem sistematicamente tais declarações. O ensino neste domínio continua apegado às práticas mais envelhecidas da escola tradicional, aquelas que se supõem que só se aprende algo através de repetição, da memorização, da cópia reiterada de modelos, da mecanização (Ferreiro, 2011b, p. 22).

Em que pese a reflexão acima, percebemos que ainda nos deparamos com fatores que permeiam a educação brasileira, que fazem parte do cotidiano escolar, questões com as quais precisamos assumir o compromisso enquanto educadores, renunciando às práticas que limitam nossos educandos quanto ao desenvolvimento da sua aprendizagem. Como demonstrado em diversos estudos sérios, e conforme refletido nas determinações dos documentos oficiais, a criança tem que ser vista como o sujeito protagonista da sua aprendizagem. Assim, “[...] a escrita é um fato histórico e deve ser tratada como tal e não como um bem natural” (Marcuschi, 2010, p. 24).

Dessa forma, oferecer um ambiente propício à leitura de mundo conduz o educando no processo de alfabetizar letrando, no qual ele seja capaz de adquirir as habilidades de leitura e escrita, compreender a linguagem nos mais diferentes contextos, entender que a linguagem propicia momentos de interação, ser capaz de dialogar, refletir, assimilar o sentido e interpretar textos. Dessa forma, levar os educandos a desenvolverem tais habilidades com os textos os conduz ao entendimento da leitura do mundo, pois a interação do leitor com o texto se constrói no processo da leitura. Nessa linha de pensamento, Kleiman (2016) afirma que a compreensão leitora se efetiva ao passo que a criança nos anos iniciais é orientada pelo professor, não só a ler o texto, mas também a compreender o que está lendo.

Diante de tais reflexões, percebemos que alfabetizar e letrar trazem consigo a responsabilidade de envolver os educandos em propostas de atividades cujos objetivos sejam aprimorar as habilidades de leitura e escrita. Diante disso, segundo Soares (2016), para que haja bons resultados com o trabalho com métodos, será

imprescindível haver planejamento, mediação e o ensino direto explícito, ou seja, é preciso repensar a prática: Como estamos lidando com os desafios? Como estamos mediando o ensino àqueles que apresentam mais dificuldades? Então, *alfaletrar*, conforme Soares (2021), exige principalmente o repensar da prática do educador, o refletir sobre suas ações, para assim se formularem novas tomadas de decisões com estímulos e aprimoramento daquilo que já se leva para a escola.

Nesta perspectiva, Ferreiro (2011a, p. 49) faz um alerta sobre a necessidade de formação para educadores, afirmando que esses também são vítimas das más concepções de alfabetização já vivenciadas. Não é raro haver professores que não têm o hábito da leitura, escrevem pouco e, no que se refere à língua, pouco conhecem sobre a diversidade da língua escrita, acrescentando que se faz necessária a formação do “realfabetizar” os educadores, pois se torna tarefa difícil tentar estimular alguém a ler e escrever se ela própria não pratica tais atividades no cotidiano. E como afirma Soares (2021), a leitura e escrita fazem parte do processo de alfabetização, logo, o trabalho com ambas as modalidades é fundamental. Vemos nesse entendimento que é por meio da leitura e escrita que a criança é integrada no processo escolar e na sua vida social como um todo. Nesse processo de integração, a criança vai compreendendo o significado do mundo e das coisas que se apresentam ao seu redor.

Em meio a esse diálogo, Ferreiro (2011b, p. 67) reforça o entendimento sobre a necessidade do aprender da criança:

No caso da leitura e escrita, a dificuldade para dotar o ponto de vista da criança foi tão grande que ignoramos completamente as manifestações mais evidentes das tentativas infantis para compreender o sistema de escrita: as produções escritas das próprias crianças. Até a poucos anos as primeiras tentativas feitas pelas crianças, eram consideradas meras garatujas, como se a escrita devesse começar diretamente com letras convencionais bem traçadas.

Com isso, vemos que, ao estudarmos principalmente os documentos normativos do ensino, essa concepção de não considerar os conhecimentos dos educandos está perdendo espaço, dando lugar ao aproveitamento e aperfeiçoamento do que eles já conhecem, oferecendo oportunidades para que possam vivenciar sua aprendizagem de forma ativa, contestadora e construtiva.

Soares (2021) aponta os caminhos a serem seguidos para o resultado positivo no processo de alfabetizar letrando: “ensinar com método significa colocar o foco na aprendizagem da criança: como a criança aprende, para orientar como vou ensinar”, e ainda,

[...] compreender como a criança aprende a língua escrita, o sistema alfabético e seus usos, e com base nessa compreensão, estimular e acompanhar com motivação, propostas, intervenções, sugestões, orientações, o que supõe um olhar reflexivo e propositivo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Soares, 2021, p. 290).

Nessa perspectiva, é possível analisar que o trabalho com objetivos a serem alcançados direciona a atenção para a criança, pois só assim é que se garante a continuidade do processo de alfabetizar letrando. Portanto, é preciso determinar as metas para que a integração se efetive e a criança, ao aprender o sistema fonema-grafema, também vá compreendendo e interpretando textos, com atividades que a insiram no mundo da escrita de forma contextualizada, compreendendo os usos culturais e sociais da escrita e da leitura, em contexto de letramentos.

Com esse entendimento, abordaremos nas linhas seguintes os tópicos que dialogam sobre Letramento Escolar, Letramentos Múltiplos e Letramento Literário.

## 2.1 LETRAMENTO ESCOLAR

Podemos definir o letramento como uma construção permanente, em contraposição à alfabetização, que seria um processo finito. Segundo Soares (2016), o termo letramento começou a ser aplicado no Brasil a partir da obra da linguista brasileira Mary Kato, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986, no qual a autora dialoga sobre o letramento e diz que os letrados são aqueles que fazem uso da escrita para suas particularidades.

A mesma autora diz ainda que, desde os anos 1980, debates sobre alfabetização e letramento passaram a despertar interesse de pesquisadores da área, especificamente da Linguística Aplicada e Educação, como os trabalhos de Ângela Kleiman, Leda Tfouni, Roxane Rojo e Magda Soares, num consenso de que o letramento envolve a capacidade consciente a respeito dos atos de ler e escrever. Com isso, Soares (2021, p.18), descreve letramento,

[...] palavra que criamos traduzindo ‘ao pé da letra’ o inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo -mento, que denota o resultado de

uma ação (como por exemplo, em ferimento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Nessa concepção, compreendemos que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis, devendo ser trabalhados de forma concomitante. Em face dos mais atuais estudos, sabemos que a alfabetização, como alguns podem imaginar, não precede o letramento, pois um sujeito pode não ser alfabetizado, mas pode ser letrado em determinadas situações peculiares do seu contexto de vida, como realizar um trabalho, fazer compras, pegar ônibus, entre outras.

No entendimento de Sell (2012, p. 22),

[...] se por um lado a alfabetização é a aprendizagem do sistema convencional da escrita, levando-se em conta a complexidade desse processo, por outro lado o letramento é o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

De fato, o que diferencia esses conceitos um do outro é o emprego do termo “práticas sociais” para o conceito de letramento. Essa mesma autora reflete sobre o surgimento do termo letramento, tendo emergido no século XX diante dos conflitos relacionados às estratégias tradicionais de alfabetização, por não considerarem na época as práticas sociais da escrita e leitura.

Nesse sentido, Tfouni (2006, p. 30) declara que “a necessidade de se começar a falar em letramento, surgiu [...] da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. Dessa maneira, no entendimento da autora, o letramento é um processo de natureza sócio-histórica, e portanto deve ser encarado sob uma perspectiva condizente com essa complexidade.

Ao falar sobre letramento, Rojo (2010, p. 26) destaca que este conceito

Busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrando contextos sociais diversos, família, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente.

Nesse entendimento, compreendemos que é desafiador o papel do educador dos Anos Iniciais, diante do compromisso de inserir os educandos no processo da

alfabetização e do letramento, garantindo o acesso à aquisição do sistema alfabético e a inserção nas práticas sociais por eles mediadas, de forma que esses educandos compreendam de maneira significativa o seu próprio contexto de vida.

Assim, o letramento escolar engloba os usos, práticas e significados da língua escrita no âmbito escolar. Kleiman (1995, p. 21) destaca que “as práticas de escrita da escola surgem num modelo de letramento considerado equivocadamente por alguns estudiosos”. A autora complementa, ao dizer:

No entanto, as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada [...] nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas, acredito, são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar (Kleiman, 1995, p. 47).

Nessa compreensão, a escola não pode estar dissociada do que acontece na sociedade – uma vez que o letramento ultrapassa os muros da instituição escolar. Na realidade, ela se posiciona como uma das principais agências de letramentos da sociedade, tendo como função promover oficialmente a aquisição da leitura e escrita de forma vinculada às práticas presentes na sociedade, aos aspectos históricos e culturais dos sujeitos, no reconhecimento de que hoje vivemos em uma sociedade multissemiótica, num jogo de sons, cores e movimentos, que nos exige novas práticas e competências de comunicação, sempre em busca por habilidades diversificadas para acompanhar os novos modelos textuais, resultando nos incontáveis modelos de letramentos. Portanto a escola, como principal agente de letramento, precisa pautar o ensino voltado também para essa multiplicidade comunicativa nos tempos atuais.

Sendo assim, diante do exposto, continuaremos nas linhas seguintes dialogando sobre letramentos, com foco específico na noção de Letramentos Múltiplos.

## 2.2 LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

As pesquisas atuais sobre o letramento confirmam que ele é direcionado por meio das práticas sociais, as quais sofrem transformações com o passar do tempo, influenciadas por variados fatores. Portanto, “letramentos” é o termo a se aplicar nesta contemporaneidade, vindo a sofrer uma pluralização, ou seja, “letramentos múltiplos”, o que vem provar esses avanços diante de uma sociedade multiletrada, permeada

pelos avanços tecnológicos comunicacionais, conforme discutido por Rojo (2010, p. 28) da seguinte maneira:

Por força da linguagem e da mídia (digitais) que as constituem, essas tecnologias puderam muito rapidamente misturar a linguagem escrita com outras formas de linguagem (semioses), tais como a imagem estática (desenhos, grafismos, fotografias), os sons (da linguagem falada da música) e a imagem em movimento (os vídeos). E o fizeram de maneira hipertextual e hipermidiática.

Dessa forma, podemos entender os letramentos múltiplos como um fenômeno social, por serem operacionalizados por meio de interação, no espaço de convivência, no contexto social, político, cultural, econômico etc., o que nos leva à concepção de que o letramento surge como essencial para o bom andamento da sociedade como um todo.

Diante do exposto, partindo para o meio educacional, compreendemos que o processo da leitura na escola, ao ser trabalhado sob o viés dos letramentos múltiplos, das leituras múltiplas (da vida e da escola), começa a ser tomado como um processo cognitivo, de compreensão e conhecimentos de mundo, dos fatores linguísticos e das práticas sociais, ou seja, perpassa os conceitos de fonemas e grafemas, sendo muito mais do que simplesmente alfabetizar, o que, para Rojo (2010, p.23), seria “[...] a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala”. Assim, Rojo (2010) descreve uma real situação presente no nosso meio educacional, onde sempre foi focado o tema da alfabetização e suas implicações:

Portanto, o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização – fônico ou global – pode dar jeito nisso, mas sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/ capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade. Temos, isso sim, indicadores da insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade (Rojo, 2010, p. 23).

Logo, de acordo com Rojo (2010), os letramentos escolares precisam acompanhar o desenvolvimento dos letramentos da sociedade, valorizar as práticas de letramentos levadas para a escola pelos educandos, o que nos confirma que a instituição escolar, como o principal agente de letramento, precisa definitivamente passar por transformações, a partir das quais poderemos oferecer aos nossos

educandos diversas demonstrações de letramentos, com o objetivo de tornar mais prazeroso o estar em sala de aula, fazendo uma ligação com aquilo que realmente lhes interessa e aguça sua curiosidade.

Street (1984 *apud* Kleiman, 1995) constitui uma subdivisão nos seus estudos sobre o letramento, estabelecendo dois modelos: o autônomo e o ideológico. Em contraposição ao modelo autônomo de letramento – aquele que considera a escrita como um produto completo em si mesmo –, o autor traz o modelo ideológico, ou seja, aquele que traz as práticas concretas e sociais, na perspectiva da cultura, da história e dos discursos, em que a interpretação é feita a partir do contexto, da cultura local, enfatizando os aspectos das práticas letradas e orais.

Entende-se, a partir dos estudos que dissertam sobre letramentos, que os educandos precisam saber usar os conceitos de leitura e escrita no seu dia a dia, na perspectiva reflexiva e crítica, pois assim sabemos que a apropriação apenas das concepções dos conteúdos por si só não é suficiente para desenvolver tais qualidades.

Consoante as reflexões postas, continuaremos a seguir deslindando ainda mais o tema dos letramentos, e travaremos adiante um diálogo sobre o Letramento Literário.

### 2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO

A leitura, desde muito cedo, contribui para a formação do leitor nos aspectos sociais, intelectuais e culturais e, assim como a família, a escola tem papel fundamental no incentivo da prática da leitura como forma de ampliar os conhecimentos, enriquecer vocabulário, incentivar a escrita, na perspectiva de formar leitores de mundo. Apesar dos muitos obstáculos ainda a serem vencidos, principalmente em um país onde a diferença de classes sociais é um dos problemas mais agudos da sociedade, principalmente quando falamos da classe menos favorecida, entendemos que a literatura infantil pode ter um papel relevante nesse processo de enriquecimento cultural e social, uma vez que se apresenta como ferramenta essencial nesse processo de construção. De fato, segundo destaca Cosson (2018, p. 16),

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

Conforme apresentado, atualmente é evidente que, diante de uma sociedade multiletrada, multissemiótica, a escola precisa valer-se de novas estratégias, métodos, técnicas, planejamentos, que despertem o gosto pela leitura dos educandos, pois ela surge como prática de transformação social, como instrumento de qualificação primordial no processo de formação do cidadão, e por isso precisa ser um bem inesgotável do conhecimento.

Neste entendimento, Coelho (2000, p. 151) enfatiza a importância da literatura na contemporaneidade, afirmando:

Enfim, o que hoje define a contemporaneidade de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso.

Não obstante esse quadro, ainda vivenciamos inúmeros fatores que dificultam a consolidação de uma leitura literária consistente na escola, e como exemplo podemos citar o fato de alguns educadores não serem leitores ativos, o que dificulta o processo de incentivo aos educandos, pois eles não dispõem de motivação para despertar a prática da leitura nos seus alunos.

Nesse entendimento, Solé (1998, p. 32) diz que:

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia, nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Nesse sentido, na busca de vencer tais desafios, os professores podem levar à sala de aula alternativas que venham a desenvolver e incentivar o prazer pela leitura dos seus educandos. Além disso, devem buscar superar velhas práticas, a partir de novos métodos e estratégias que consolidam as habilidades necessárias e favorecem o direito à leitura como uma garantia adquirida e não suprimida por uma estrutura caótica ainda característica do ensino público.

Na perspectiva de Zilberman (2003), não cabe apenas ao educador ou educadora o papel de ensinar os educandos a decifrar códigos corretamente, pois, além dessa prática, deve-se ter igualmente a capacidade de levar os educandos a irem além da leitura, emergindo do deciframento e compreensão do texto. Em harmonia com essa perspectiva, ao destacar como deve ser apresentado às crianças o universo literário, Coelho (2000, p. 51) complementa:

Daí a importância que se atribui, hoje, à orientação a ser dada às crianças, no sentido de que, ludicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações fecundas entre o universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que elas estão descobrindo dia a dia e onde elas precisam aprender a se situar com segurança, para nele poder agir.

Nesse entendimento, é certo dizer que a leitura literária é uma forma de inserir os educandos no mundo real, interagindo com o meio, com os seus semelhantes, levando-o à compreensão do seu mundo, para a construção de um leitor que não só decodifica, mas que também, no decorrer do processo, se reconhece como sujeito integrante, que se preocupa com o outro, em compreender a realidade em sua volta, tomando consciência dos fatos e procurando agir de forma justa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) traz em seu texto a expressão “leitor-fruidor”, justificando que, devido à sua função humanizadora, a leitura no Ensino Fundamental deve ocorrer de maneira progressiva, com um consequente enriquecimento do vocabulário ao longo do processo educacional, e que, nessa etapa, devem ser apresentados aos educandos textos desconhecidos, clássicos e instigantes. De acordo com Coelho (2000), a literatura infantil traz benefícios como: estimular o desenvolvimento da mente, promover a empatia, o despertar para a leitura de mundo e o conhecimento da língua. Nesse sentido, compreendemos que a literatura infantil traz na sua bagagem diferentes propostas textuais que dialogam com o público infantil, sendo assim, escolher os textos literários para as crianças significa optar por obras que apresentam um conteúdo instigante, interessante, em harmonia com o que fala Cosson (1995, p. 174) sobre o que é a literatura: “Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade”.

Assim, a escola contemporânea e inovadora, segundo Coelho (2000), surge como o ambiente ideal para a aproximação entre o livro e o leitor, sendo considerada

um ambiente orientador e libertário, ao contrário do modelo rígido e disciplinador da escola tradicional. Nesse contexto, a Literatura Infantil, por ser arte, estimula a criatividade, trazendo em seu contexto a história de mundo, de vida, do homem, se utilizando da palavra para descrever sonhos, o real, o possível e o impossível (Coelho, 2000). Com isso, entendemos que a leitura de livros de Literatura Infantil precisa ser flexível, dialogando com os educandos sobre a relação social em que o livro se encontra, ou seja, promovendo o diálogo, trazendo-o para o contexto social dos sujeitos leitores.

Nessa linha de pensamento, a BNCC (Brasil, 2017) postula que o aluno deve ser orientado a compreender para além do texto, enfatizando que o eixo leitura deverá abranger práticas de linguagens que dialoguem com a interação ativa do leitor com os variados textos apresentados. Traz também como uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental a prática da leitura literária:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico- culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2017, p. 87).

Portanto, diante do exposto, percebemos que oferecer o convívio com a leitura literária é compromisso de todos que fazem a educação, assim como políticas de inovação com métodos que incentivem a prática da leitura, o engajamento familiar na vida escolar dos filhos, professores capacitados e estimulados, com ambientes adequados, visando às contribuições da Literatura Infantil para o crescimento ético, intelectual e estético dos educandos. De acordo com Cosson (2018, p. 11), “[...] trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”.

Atualmente, nos Anos Iniciais, não deve haver a preocupação apenas a respeito do ler e escrever, mas também do envolver os sujeitos aprendizes em todas as áreas que tragam conhecimentos, numa perspectiva dinâmica, por meio da ludicidade, como, por exemplo, da contação de histórias infantis e do professor mediador capaz de transformar o que poderia ser apenas monótono, numa situação de criatividade e imaginação. Coelho (2000) diz que a literatura, especificamente a infantil, assume como atividade principal a ser realizada na contemporaneidade o

papel de “agente de formação”, por meio das relações de convívio entre o leitor e o livro, no diálogo entre o leitor e o texto promovido pela instituição escolar.

Na perspectiva do letramento literário, Cosson (2018) defende que uma das suas características é trabalhar com vistas para o atual, fato este responsável pelo interesse dos educandos pela leitura. Ou seja, o docente deve considerar elementos da atualidade, mas não apenas na contemporaneidade dos textos. Por isso, o autor traz também uma reflexão sobre a escolha dos textos, indicando que o professor “[...] não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade” (Cosson, 2018, p. 35). Nesse processo de leitura de textos canônicos, contemporâneos e atuais, os educandos vão se apropriando da literatura, como essencial processo para a sua formação escolar, diante da relação estreita entre letramento literário e a linguagem. O letramento proporciona à criança o convívio com a literatura, visando à sua inserção, à sua compreensão, e a estimulando para novas leituras.

Após explanação e diálogo da fundamentação teórica, veremos, a seguir, o tópico que trata do que regem os documentos oficiais sobre alfabetização, letramentos e leitura no Ensino Fundamental - Anos iniciais.

## 2.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS – DOCUMENTOS OFICIAIS EM CENA: OS PCN E A BNCC

Não é de hoje que os documentos oficiais da educação vêm apontando caminhos para que o professor norteie a sua prática pedagógica a partir de uma base curricular. Foi assim, que, em 1996, com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) já havia direcionamentos norteadores, como a orientação para o ensino de língua/linguagem a partir da proposta com os gêneros textuais. Por seu turno, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998, p. 33) também postulam que:

Ao longo dos oito anos do Ensino Fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado.

Diante do exposto, compreendemos que, nos PCN, o ensino já visava à inserção dos educandos na sociedade enquanto seres ativos, participativos na sua aprendizagem. E ainda, como objetivos gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, destaca-se:

- Expandir o uso da linguagem, em instâncias privadas e utilizá-las com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos- tanto orais como escritos- coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõe e aos assuntos tratados;
- Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam;
- Conhecer e respeitar as variedades linguísticas do português falado;
- Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz [...] (Brasil, 1998, p. 33).

Percebemos que já se formulava uma visão para um ensino amplificado, anterior à BNCC, em que o trabalho coletivo se faz necessário para o desenvolvimento do educando enquanto um ser social, estimulando o seu raciocínio crítico e sua criatividade, sendo capaz de produzir diálogo no meio em que está inserido. Nesse sentido, em 2017, vem a público a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o intuito de unificar o currículo nacional. A partir daí, a concepção de criança e do seu desenvolvimento como sujeito leitor passa a ser observada facilmente nos documentos oficiais que norteiam a Educação Infantil, sobretudo na BNCC (Brasil, 2017), uma vez que traz a concepção de um ensino pautado no desenvolvimento integral das crianças a partir das interações sociais e experiências construídas ao longo dos primeiros anos de educação formal:

Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos (Brasil, 2017, p. 40).

Conforme ressaltado pela BNCC, desde cedo a criança precisa ser incentivada a desenvolver sua autonomia, processo esse que deve ocorrer de forma gradativa,

para que ela se aproprie das habilidades de raciocínio que possibilitem a busca de soluções diante das dificuldades. Assim, esse documento traz em suas linhas que é até o segundo ano dos Anos Iniciais que deve acontecer a alfabetização, sendo esta a apropriação do sistema da escrita alfabética pela criança, tendo assim o seu direito garantido. E ainda, atrelado à alfabetização, afirma que o letramento se constitui de práticas sociais que envolvem a leitura, escrita, oralidade e também a tecnologia.

Nesse mesmo documento, percebemos que as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura de textos da literatura infantil e juvenil devem ocorrer de forma intencional, para que assim as crianças possam engajar-se no processo de leitura e interpretação da sua realidade a partir do contato com os textos literários.

Dessa forma, o pequeno leitor passa não apenas a associar o grafema ao fonema, ou a decifrar os códigos linguísticos, mas consegue construir sua autonomia leitora de forma produtiva quando é capaz de dialogar com o escritor da obra apresentada, instituindo-se como sujeito ativo no processo de leitura. Por isso, no processo de ensino da língua materna, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017, p. 40), “[...] desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua”.

Para Soares (2016), é necessário que os docentes compreendam a importância do trabalho relacionado ao processo de alfabetização e letramentos. De acordo com a autora, essa habilidade, quando relacionada ao alfabetizar letrando, pode ser conceituada da seguinte forma: “[...] um conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e ainda, a valores ideológicos e metas políticas” (Soares 2016, p. 81). A autora enfatiza que o termo ideológico-político deixa margem para polêmicas, portanto, esclarece que:

O letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela (Soares, 2016, p.120).

Desse modo, entende-se que o letramento é, de fato, um processo de inclusão social, independentemente de sua condição; é um direito do indivíduo, enquanto ser social que é, na busca por conhecimentos para exercer sua cidadania.

Nessa concepção, a BNCC aponta a importância da continuação no Ensino Fundamental do processo que foi iniciado na Educação Infantil e na família, enfocando que é preciso criar formas de relação, ou seja, de adquirir novas habilidades de leitura, de ver o mundo e interpretá-lo, de formular novas conclusões e atitudes de maneira ativa, a fim de que isso favoreça o seu aprendizado do dia a dia. Assim, aponta habilidades a serem desenvolvidas em Língua Portuguesa, comuns do 3º ao 5º ano dos Anos Iniciais: “[...] empregar nas interações sociais a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” BNCC (Brasil, 2017, p. 87). Além disso, define também habilidades a serem adquiridas pelos educandos, a saber:

(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressão desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

(EF35LP01) Ler e compreender silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado (Brasil, 2017, p. 113).

Compreendemos, assim, que os documentos oficiais estabelecem metas para o direcionamento do processo educacional para que os educandos possam ser alfabetizados na idade certa. Embora tenhamos conhecimentos sobre tais prerrogativas, muitos não conseguem alcançar esse processo por inúmeras situações, apresentando a escola papel essencial para sanar tais dificuldades. Nesse aspecto, o componente Língua Portuguesa deve oferecer aos educandos vivências que tragam contribuições significativas para as práticas sociais, de forma que os educandos vivenciem experiências que envolvam as diversas linguagens, a oralidade e a escrita.

Dessa forma, ao chegar um aluno a uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental sem tais habilidades adquiridas, cabe ao professor, juntamente com a escola, propiciar condições para que tal sujeito desenvolva as habilidades não adquiridas anteriormente, assim como a imersão em práticas de letramentos, conforme determina a BNCC (Brasil, 2017). Nessa concepção, é primordial se fazer um levantamento da situação particular do aluno, para que assim o educador possa planejar as atividades de acordo com as necessidades individuais e, com isso, projetar as intervenções pedagógicas necessárias com vistas à superação das problemáticas apresentadas pela turma.

Nessa linha de pensamento, relacionada à escrita alfabética, a criança passa por processos que não se restringem a apenas decorar o que está vendo, escutando e aprendendo, pois existe uma correlação de sentidos, como a consciência fonológica, aprender a ler com significação, o desenvolvimento dos sentidos por meio de estímulos, a reflexão sobre a escrita, as letras e as palavras. Esse processo de descobertas não pode estar dissociado do letramento, como já dito anteriormente, devendo-se inserir o educando em práticas letradas, favorecendo assim o seu desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem.

Conforme Soares (2021, p. 51), “[...] a criança, antes mesmo de entrar na escola, vai progressivamente se aproximando do conceito de escrita”. Quando chega à escola, a criança traz consigo o que denominamos de “bagagem”, ou seja, seu conhecimento prévio, do convívio familiar e do meio social em que está inserida. Depreendemos, com isso, segundo a perspectiva sociointeracionista, que se configura uma relação do indivíduo frente ao mundo exterior, e a partir disso é que se valoriza o contexto em que o indivíduo está inserido, como, por exemplo, as interações sociais e os aspectos culturais. Tais conhecimentos prévios precisam ser considerados no processo de ensino aprendizagem do educando e na sua caminhada para a alfabetização, num percurso por meio do qual esse educando irá formulando conceitos no processo alfabetizador.

A seguir, abordaremos estratégias de leitura na sala de aula, destacando as propostas de Solé (1998) para o antes, durante e depois da leitura, assim como discorreremos também sobre os textos que foram escolhidos para serem trabalhados na pesquisa.

### 3 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA À LUZ DOS ESTUDOS DE SOLÉ (1998)

Nos dias atuais, o conteúdo “leitura” é um dos assuntos mais recorrentes no meio educacional, e diante das realidades ainda vividas nas escolas, com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental apresentando sérias dificuldades na proficiência leitora, debates e pesquisas no campo da educação e em outros domínios do saber vêm proporcionando momentos de reflexão principalmente sobre as práticas pedagógicas, dando luz a propostas de trabalhos que buscam amenizar tais dificuldades.

Esses debates se tornaram comuns desde o início da década de 1980 e ganharam repercussão em vários espaços no campo da educação, expandindo-se com o intuito de promover a melhoria do processo ensino aprendizagem, com foco nas estratégias para o desenvolvimento da leitura. É comum, no entanto, que se perceba um incremento nas discussões sobre a temática, com um aumento vertiginoso nos estudos publicados, conferências e debates, com a aproximação das avaliações externas, sua aplicação e divulgação, cujos resultados, muitas vezes não satisfatórios, acabam por ser atribuídos, somente à atividade pedagógica da comunidade escolar.

Sobre leitura, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 74) destaca no componente de Língua Portuguesa estratégias e procedimentos essenciais para o Ensino Fundamental:

[...]

- Estabelecer/considerar os objetivos de leitura.
- Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças.

[...]

- Localizar/recuperar informação.
- Inferir ou deduzir informações implícitas.
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas.
- Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão.
- Apreender os sentidos globais do texto.
- Reconhecer/inferir o tema.

[...]

Dessa maneira, ler é, portanto, uma ação que se faz necessária, sendo de importância para os sujeitos que estão inseridos nas sociedades letradas, pois como

percebemos, ao observar a nossa volta, os variados textos materializados nos mais diversos gêneros e suportes textuais estão por todos os lados e o processo de construção em sala de aula requer um trabalho organizado e planejado, o que pode ser facilitado por meio das devidas estratégias por meio das quais os educandos poderão, entre outras habilidades, aprender a se apropriar dos conhecimentos prévios, a aplicar inferências para elucidar o texto, assim como detectar e compreender os fatos não esclarecidos, contribuindo sob esses aspectos para a realização de uma leitura significativa e a formação de um leitor competente. Sob esse olhar, os PCN (Brasil, 1997, p. 41) já postulavam que:

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

Nesse sentido, compreendemos que os documentos oficiais enfatizam a necessidade de um trabalho organizado e planejado, numa perspectiva de inserir inclusive aqueles educandos que apresentam dificuldades na proficiência leitora. De fato, para Soares (2021, p. 205), é vital o papel da escola no processo de leitura, pois cabe a ela “[...] planejar de forma sistemática a leitura e compreensão de textos, tanto para crianças que ainda não saibam ler como para crianças já alfabetizadas”, trabalho este desenvolvido e planejado com estratégias que possam atender as necessidades da turma nos seus aspectos principalmente individuais.

Dessa maneira, na formação de um leitor competente, para Soares (2018), só podemos considerar uma criança como tendo se apropriado das habilidades de leitura e escrita quando ela reconhecer o processo de representação e diferenciação dos fonemas e grafemas. Destaca ainda que, antes mesmo de ir à escola, a criança já convive e começa a construir a noção de texto, assim, não podemos deixar de ressaltar, como dito antes, que aquelas crianças que convivem num contexto de leitura familiar apresentam maior desenvoltura na compreensão leitora, enquanto as que estão em volta de pessoas não imersas em contextos de leituras acabam tendo mais dificuldades, pois, muitas vezes, a escola é o único espaço para esse convívio. Isso significa dizer que essas crianças, em muitos dos casos, não têm ninguém em seu lar para auxiliá-las nas tarefas da escola.

Seguindo a reflexão, Solé (1998) destaca a problemática da leitura na escola, afirmando:

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-las (Solé, 1998, p. 33).

Após explanação, a autora diz que, nas nossas escolas, os textos são apresentados aos educandos numa sequência que se baseia no ato de ler o material escrito e depois responder algumas perguntas referentes a ele, sequência esta que se estende até ao Ensino Médio.

Nesse sentido, o que chama de “Avaliação da compreensão leitora” se baseia em perguntas e respostas objetivas sobre o texto lido, o que faz perceber que a criança necessita conhecer o significado dos textos em estudo, assim como das frases e das palavras trabalhadas. Dessa forma, o professor que visa à aprendizagem dos alunos não se limita apenas a realizar atividades prontas e mecanizadas, de um ensino tradicional, cujos resultados estão definidos no momento do planejamento, podendo qualquer participação ativa dos educandos que venha a surgir durante o processo de alfabetização e letramento.

Em relação a isso, Kleiman (2016, p.38) afirma:

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem.

É possível então compreendermos que as atividades de leitura escolar necessitam de planejamento e organização, pois na instituição escolar se compartilham e se adquirem novos conhecimentos, sendo responsabilidade desta proporcionar com a leitura instrumentos que levem os educandos a aprenderem a identificar, a compreender, selecionar, analisar e organizar informações dos textos, relacionando com sua realidade, numa perspectiva de letramento.

Assim, Soares (2021) destaca componentes que devem orientar uma atuação consciente e sistemática dos docentes no desenvolvimento de leitura e interpretação de textos nos Anos Iniciais, conforme veremos na Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Componentes de orientação para o trabalho com leitura



Fonte: Soares (2021, p.227)

A partir dos componentes acima indicados por Soares (2021), compreende-se que o início do processo para o desenvolvimento das habilidades de leitura de textos efetiva-se pelo próprio texto, o qual desencadeia outros elementos que vão contribuir para uma leitura rica e compreensiva. Nesse sentido, concordando com Solé (1998), deve-se propor estratégias de leitura para a motivação no antes, durante e depois da leitura, o enriquecimento do vocabulário, a leitura mediada e independente, com o objetivo de desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação nas crianças.

Relembrando Soares (2018, p. 17), o texto é o eixo do processo de alfabetização e letramento, sendo ele a “materialização de um gênero”. Dessa forma, entendemos que o texto possui uma intenção comunicativa, com o uso de signos, dos quais se utiliza para transmitir uma ideia, para a construção de sentidos na perspectiva do contexto no qual se encontra o leitor.

A autora acrescenta ainda que:

[...] todo texto é uma comunicação verbal que se caracteriza como um gênero adequado ao contexto, aos objetivos do autor e aos leitores previstos ou desejados. Assim, os textos não são independentes das condições que determinam sua produção. Eles são materializados de

situações comunicativas, que fazem que sejam o que são (Soares 2018, p. 210).

Na perspectiva do letramento, compreendemos que texto é uma manifestação das linguagens, produzido num determinado espaço e momento, que deve estar inserido em um contexto, ou ainda, um entrelaçamento de signos linguísticos que juntos constituem sentidos. Assim, acreditamos que, com práticas centradas no texto, poderemos encontrar esse elo para uma prática pedagógica fluente, consistente já que o gênero, tendo como uma das suas funções promover a comunicação por meio da linguagem humana em forma de gêneros textuais.

Consideramos os gêneros textuais como elementos transdisciplinares, que podem auxiliar os estudantes na compreensão dos conteúdos aplicados em sala de aula, independentemente da área do conhecimento. Nessa linha, os textos podem ser definidos como unidades formadoras de sentidos que apresentam propósitos, intenções, utilizando-se do discurso para tais objetivos. Nos ideais de Marcuschi (2008), o interesse pelos gêneros textuais por diversos estudiosos, de variadas áreas, tem contribuído para tornar os textos um empreendimento multidisciplinar. Assim, “o trato dos textos diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (Marcuschi, 2008, p.149).

Desse modo, as práticas do meio social impulsionam múltiplas atividades de linguagens, que permitem diferentes maneiras de expressões por meio dos gêneros textuais, os quais se materializam em diferentes tipos e modalidades de textos, implicando diversificados atributos de compreensão e produção. Com isso, explica-se o motivo de não priorizarmos na escola uma tipologia textual única para as aulas de leituras, pois essa tipologia definirá os textos como narrativos, argumentativos, expositivos, injuntivos etc., conduzindo-nos a conclusões de que os tipos textuais não conseguem atender as expectativas de inserir os educandos no mundo letrado, quando precisam, na verdade, conviver com textos que lhes ofereçam múltiplas linguagens, verbal, visual etc.

Nessa perspectiva, Soares (2018) aponta textos preferenciais para leitura nos anos iniciais, no processo de alfabetização e letramento, como: Interativos (bilhete, convite, carta); Prescritivos (regras de comportamento, regras de jogo); Narrativos (contos clássicos, e outros, lendas, fábulas, histórias, contos de tradição popular, histórias em quadrinhos, tirinhas); Expositivos (texto informativo, notícia em jornal, em revista infantil, em folhetos, propaganda, verbete de dicionário infantil); Poéticos

(poemas, parlendas, cantigas infantis, trava-línguas, adivinhações etc.). Ou seja, a autora destaca textos que considera adequados à leitura para o processo de alfabetização, que com maior frequência fazem parte do contexto de vida tanto social como escolar das crianças, que elas precisam e querem ler e conhecer.

Por isso, as práticas contemporâneas que estão sendo inseridas no contexto escolar são norteadas no sentido de possibilitar a emancipação do aluno leitor, como sujeito ativo e construtor da sua aprendizagem, levando-o à reflexão sobre o seu processo de aprendizagem da leitura, consciente e crítica, diante das exigências solicitadas em situações comunicativas diversas. Exposto para a vivência com diferentes textos e práticas desafiadoras, o aluno leitor se torna capacitado a vencer os desafios impostos por uma sociedade capitalista e excludente, vindo a compreender e ir além do processo de decodificação e alcançar a compreensão dos textos.

Nesse sentido, dialogamos com princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998, p. 43), os quais afirmam que “a leitura é algo desafiante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará uma autonomia e independência”. É necessário notar que, para a conquista dessa autonomia, a leitura e as estratégias de compreensão atuam como pontes que produzem conexões entre conhecimentos acumulados pela humanidade e o desenvolvimento dos indivíduos para a prática de uma cidadania plena. Possuidor desse conhecimento, o cidadão pode elaborar, questionar, discutir, criticar, comparar e ampliar saberes.

Nesse contexto, a prática da leitura funciona como ferramenta emancipatória, ressignificando os usos nas práticas sociais.

Corroborando com essa afirmação, a BNCC (Brasil, 2017, p. 75) diz que:

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, textos e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

Considerando o entendimento da BNCC, a problemática que envolve a dificuldade na aquisição de um perfil de sujeito leitor proficiente fica bem notável, quando percebemos que, em situações comunicativas reais, nas quais é necessário se posicionar diante de um fato, identificar a ideia central do texto, levantar hipóteses e replicar assuntos expostos, o educando não apresenta competência leitora

suficiente para atender as necessidades da série/ano na qual se encontra. Tal problemática resulta da não aquisição de habilidades e de competências que deveriam ter sido desenvolvidas, adquiridas e consolidadas nos anos anteriores.

Segundo Soares (2021), o esquema dos componentes de orientação para uma atuação consciente e sistemática do professor, nas atividades de leitura e interpretação de textos, deve ser contemplado por uma preparação, levando em conta situações vivenciadas pelos alunos e prevendo alternativas de mediação e independência. Ou seja, o educador deve fazer uma preparação antecipada para o trabalho em sala de aula com seus educandos, pois “[...] a leitura e compreensão de um texto, se improvisada no momento da atividade, dificilmente orientará as crianças de forma a realmente desenvolver habilidades de leitura e compreensão” (Soares, 2021, p.229).

A leitura independente já é vivenciada pelas crianças que convivem desde cedo com o mundo das letras, ao folhear livros em casa, na biblioteca da escola, ao brincar com os colegas, ao ler as ilustrações dos livros de acordo com seu entendimento, tudo isso são atividades de leitura, mas que não são de decodificação, de ler palavras. A leitura mediada orienta o educando a ter contato com o texto, visando a um desenvolvimento sistemático de estratégias de compreensão e interpretação que, sob a mediação dos educadores, ou outros, lhes emprestam os olhos e a voz numa leitura.

No que diz respeito às noções de compreensão e interpretação, no entendimento de Soares (2021, p. 242),

**Compreender** um texto é entender o que foi escrito: captar o significado das palavras, identificar os fatos e ideias que estão no texto.

**Interpretar** um texto é estabelecer conexões entre os fatos e ideias que estão subtendidas no texto (grifos da autora).

A diferença entre os dois termos direciona a leitura que deve ser mediada pelo educador, o qual identifica as informações que os educandos precisam compreender, e só assim poderão interpretar fazendo relações nos acontecimentos no decorrer da leitura. Assim, interpretar um texto é identificar com precisão o seu sentido, é conseguir desvendar os mistérios implícitos, mas que só é possível chegar a uma interpretação coerente por meio da correta compreensão do texto que se efetiva mediante uma boa leitura.

Quanto a isso, é por meio da leitura que a criança, no processo de alfabetização e letramento, desenvolve o vocabulário, por estar relacionado com as competências de decodificação, compreensão leitora e da fluência. Soares (2021, p.237) reforça: “[...] é sobretudo a leitura e interpretação de textos que oferecem oportunidades de enriquecer o vocabulário das crianças nesse ciclo, ampliando suas possibilidades de compreensão de texto”. Nos primeiros anos de vida, a aquisição de novas palavras acontece por meio da oralidade, quando os pequenos escutam os adultos proferirem termos a elas desconhecidos no discurso. Assim, vemos que as palavras, em sua maioria, não são, especificamente, ensinadas, mas vão sendo adquiridas com a aprendizagem, conforme são repetidas no cotidiano.

Dessa maneira, para um trabalho planejado e focado no sujeito leitor, tomamos as estratégias de leitura como um dos passos mais importantes a serem aplicados no processo ensino aprendizagem, sendo estes os procedimentos que os educadores adotam para auxiliar na aprendizagem dos educandos. Quanto a isso, Soares (2021, p. 242) define estratégias como “[...] ações planejadas pela/o professora/o visando ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação de textos”.

Assim, um dos objetivos do trabalho com estratégias é que no processo de construção dos sentidos, os estudantes possam compreender, interpretar e vivenciar com prazer a leitura que realizam. Ao adotar como prática esse ensino, o educador possibilitará uma mudança na postura do leitor diante do texto.

Por esse viés, Solé (1998, p.72) fala da importância de ensinar estratégias de compreensão, afirmando que “[...] queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índoles muito diversa, na maioria das vezes diferente dos utilizados durante a instrução”. Diante desse diálogo de despertar o gosto pela leitura na nossa sala de aula, acreditamos que adotar estratégias de leitura como forma de se chegar aos objetivos desejados é o meio certo para promover e despertar esse interesse, na perspectiva de um processo interativo, visando à autonomia e reconstruindo significados, inserindo os educandos em práticas sociais para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Conforme explicitado, podemos conceituar estratégias pedagógicas como variados procedimentos organizados, planejados pelos educadores, os quais almejam atingir determinados objetivos de ensino, com o uso de práticas que envolvam técnicas e métodos que possibilitam um processo ensino aprendizagem dos educandos pautado na exploração do conhecimento. Para Kleiman (2016, p. 74), “[...]”

quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto”. Por sua vez, Soares (2021, p. 242) diz que “estratégias são ações planejadas pelo professor visando ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos”.

Eis o motivo de o presente trabalho adotar como procedimento para realização das oficinas pedagógicas as estratégias de leitura propostas por Solé (1998), autora que defende um trabalho pedagógico pautado em estratégias de leitura que permitam espaço aos educandos para apresentarem seus conhecimentos prévios, suas interpretações, argumentos e questionamentos.

Ao trabalharmos com estratégias de leitura, temos a convicção de serem elas ferramentas que auxiliam na nossa prática de sala de aula, no ensino aprendizagem de compreensão dos educandos, no sentido de que faremos o possível para alcançar os objetivos de leitura a que nos propomos. Sendo assim, Solé (1998) propõe estratégias de leitura para serem ensinadas no decorrer de todo o processo, no antes, durante e depois da leitura.

A seguir, nos aprofundaremos sobre as considerações de Solé (1998) acerca de tais estratégias.

### 3.1 ESTRATÉGIAS REALIZADAS ANTES DA LEITURA

As estratégias a serem aplicadas antes da leitura, conforme Solé (1998) são:

a) Motivação para a leitura: a atividade de leitura deve ser desafiadora, instigante e prazerosa. Para que isso aconteça, faz-se necessário que os educandos se sintam motivados a desenvolver um diálogo com a obra, que sejam incentivados a compreender que são capazes de ler e interpretar. Solé (1998, p. 92) destaca a importância da motivação:

Para que uma criança se sinta envolvida na tarefa de leitura ou simplesmente para que se sinta motivada com relação a ela, precisa ter alguns indícios razoáveis de que sua atuação será eficaz, ou pelo menos, que ela não vai consistir em um desastre total. Não se pode pedir que o aluno para o qual a leitura se transformou em um espelho que lhe devolve uma imagem pouco favorável de si mesmo tenha vontade de ler. Só com ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante.

Assim, essas estratégias devem fornecer às crianças informações sobre o que saber e o que fazer, conforme os elementos propostos. Cabe então ao educador atentar para a seleção das obras a serem lidas, separar os materiais necessários, levantar hipóteses sobre a receptividade dos alunos e suas dificuldades, oferecer apoio, conforme as particularidades, apresentar os textos, considerando os conhecimentos dos alunos. É nesse momento da leitura que torna-se imprescindível realizar o levantamento dos conhecimentos prévios da turma.

b) Objetivos da leitura – o educador, no processo da motivação, deve deixar bem explicitado o objetivo a ser alcançado, para que os alunos compreendam o que se espera deles. Solé (1998) destaca que os objetivos de leitura devem se aproximar o máximo possível da realidade, no entanto, na escola é comum ainda nos depararmos com práticas de leitura que não fazem parte da realidade dos nossos educandos, muitas das quais aparecem apenas no contexto escolar, tendo por objetivos frequentes de uso da leitura aspectos como: ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se compreendeu. Solé (1998) descreve alguns objetivos gerais que podem ser trabalhados na escola visando à vida adulta dos educandos: 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.

c) Ativação do conhecimento prévio – A estratégia de conhecimento prévio é fundamental e pode estar em diversos momentos da leitura. Solé (1998, p. 104) traz uma reflexão sobre o conhecimento prévio dos educandos, chamando-o de “bagagem”, nos seguintes termos:

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

Nesse sentido, as ações apresentadas devem ser oportunizadas às crianças para que possam dialogar sobre seus conhecimentos prévios e auxiliá-las na compreensão leitora.

d) Estabelecimento de previsões sobre o texto – trata-se de estimular o processo de geração de hipóteses, simultaneamente com o levantamento de conhecimentos prévios sobre o texto. Solé (1998, p.109) diz que

As previsões podem ser suscitadas ante qualquer texto. Quando nos deparamos com uma narração ou com uma poesia, pode ser mais difícil ajustá-las ao conteúdo real, e por isso é importante ajudar as crianças a utilizar simultaneamente diversos indicadores – títulos, ilustrações, o que se conhece sobre o autor etc. – assim como os elementos que a compõem; cenário, personagens, problema, ação, resolução.

Quando o educador exerce sua função de mediador de leitura, está contribuindo para a boa desenvoltura dos seus educandos no ato de aprender a fazer e a revisar suas previsões. Com isso, estará conduzindo-os para que permanecem no foco do processo de ler, por meio de recursos necessários para que se apoiem na construção do sentido daquilo que estão lendo.

e) Promoção de perguntas aos alunos a respeito do texto – o professor formula perguntas sobre o texto e, ao mesmo tempo, estimula, incentiva os educandos a fazerem o mesmo, mas sem fugir das ideias do texto lido, visando ao retorno para a temática estudada e à elaboração de questões sobre o texto. Dessa forma, incentivará que a criança pare de responder apenas a perguntas prontas do educador e passe com autonomia a fazer suas elaborações, tomando consciência do que sabe e do que não sabe sobre o texto a ser lido.

### 3.2 ESTRATÉGIAS REALIZADAS DURANTE A LEITURA

As estratégias propostas por Solé (1998) durante a leitura são: ler, resumir, solicitar esclarecimento a respeito do texto e prever. A autora cita que não há uma ordem definida de uso dessas ações, pois elas podem sofrer mudanças de acordo com o interesse do leitor e do texto em estudo, e que a leitura compartilhada é a melhor estratégia para direcionar os educandos no caminho da compreensão textual. Afirma ainda que “[...] as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender o texto” (Solé, 1998, p. 117).

Com isso, a proposta de estratégia durante a leitura deve ser desenvolvida partindo da leitura silenciosa, e logo após, um resumo feito pelo professor de maneira a se realizar uma recapitulação do que foi lido. Em seguida, faz-se o esclarecimento

de dúvidas para levantamento de dados sobre a compreensão do texto por meio de perguntas, o que Solé (1998) traz como um dos incentivos para maior participação, a fim de serem respondidas depois da leitura. A previsão se refere às hipóteses do que podemos encontrar no texto.

Solé (1998) entende que não há uma forma fixa de leitura, sendo importante fazer adaptações de acordo com a realidade. Os meios de intervenção durante a leitura podem variar de acordo com aquilo que o professor quiser encaminhar, como, por exemplo, inverter a ordem dessa sequência (ler, resumir, solicitar esclarecimento e prever) por outra do tipo: perguntar, esclarecer, recapitular e prever. O que está sendo levado em consideração é o envolvimento dos alunos, a interação no processo da leitura, para que compreendam os seus objetivos e para que, nas mais variadas situações, se apropriem das estratégias necessárias à compreensão integral do texto.

### 3.3 ESTRATÉGIAS REALIZADAS APÓS A LEITURA

Solé (1998) também destaca as estratégias que devem ser utilizadas depois da leitura: a identificação da ideia principal, a elaboração de resumos e a formulação de respostas a perguntas.

A ideia principal surge entre o conhecimento prévio, os objetivos e a informação transmitida pelo autor. Solé (1998) destaca que, ao se pedir ao estudante que indique o que há de mais importante em um capítulo, por exemplo, ele está realizando uma atividade de avaliação, que é diferente de ensinar leitura. Porém, a autora salienta que há ainda pouca importância sendo dada na sala de aula para a atividade de ensino dessa estratégia.

A estratégia de resumir condiz com a seleção de informações principais do texto. Para tanto, deve-se orientar os educandos de que é preciso deixar alguns fatos de lado, dando prioridade para aqueles essenciais para a compreensão do texto. Tal atividade requer certas habilidades do leitor para realizar tal seleção de fatos. Nesse sentido, ressalta-se ser esta uma tarefa compartilhada entre professor e estudantes, para que estes se tornem autônomos ao longo do processo.

Temos a última estratégia apresentada por Solé (1998): formulação de respostas para questões, cujo objetivo é levar o estudante a elaborar perguntas pertinentes ao texto, sendo capaz de mostrar que estará capacitado para direcionar seu processo de compreensão. Porém, na escola atual, ainda se convive comumente

com práticas tradicionais de leitura, pois o que geralmente se solicita como atividade é que as crianças respondam questões do livro ou questões feitas oralmente pelo professor, em uma perspectiva de avaliação, não de compreensão, nem de uma leitura planejada.

As perguntas elaboradas depois da leitura permitem que se busquem com mais eficiência os objetivos da leitura, assim o professor, como mediador, desempenha papel fundamental nesse processo.

### 3.4 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UM CONTO, UMA FÁBULA, UM POEMA, UMA HQ

Foram aplicadas no plano de intervenção as estratégias de Solé (1998), e para isso fizemos uso dos seguintes gêneros: conto, fábula, poema e histórias em quadrinhos pela familiaridade dos alunos com tais situações comunicativas. Assim, a pesquisa propôs textos a partir das noções apresentadas pelos teóricos que abordam a temática, atreladas ao que propõe a BNCC (Brasil, 2017) para o uso da linguagem em propostas de trabalho com leitura e escrita. Nesse sentido, passemos a discutir sobre cada gênero textual escolhido e suas funções sociais em contextos de aprendizagem.

#### 3.4.1 Conto

A leitura se apresenta como uma habilidade complexa que precisa ser desenvolvida de forma cautelosa e organizada, principalmente quando falamos do processo de alfabetização. Eis o motivo de Silva Júnior e Brito (2020, p. 04) afirmarem que “[...] a leitura abre um universo de possibilidades, podendo confrontar a realidade com a imaginação”.

Assim, para proporcionar momentos de construção da aprendizagem com foco no texto, é necessário envolver os educandos com a diversidade textual, algo de suma importância para a inserção social e cidadã. Portanto, ao ler para seus educandos, o educador oferece oportunidades para que adquiram novas aprendizagens e, nesse processo, o contato com o livro e a literatura surge como aliado, que, dependendo das estratégias docentes, faz aflorar a criatividade e a ludicidade na sala de aula dos anos iniciais, em prol do gosto pela leitura.

Nesse entendimento, Antunes e Oliveira (2017, p. 25) expõem que “[...] o contato com as histórias permite que a criança ganhe mais experiência, tenha seus instintos despertados, reconheça esses sentimentos que são causados por acontecimentos”. É por isso que se afirma que, o contar faz parte desse processo de interação, de aquisição de novos conhecimentos, e os contos se apresentam como um gênero especialmente importante, por serem textos literários de narrativas curtas surgidos dos costumes da contação de histórias pela oralidade ao longo das gerações.

Sobre o conto, Coelho (2000, p. 71) escreve:

Em sua forma original, o conto registra um momento significativo na vida da(s) personagem(s). A visão de mundo ali presente corresponde a um fragmento de vida que permite ao leitor intuir (ou entrever) o todo ao qual aquele fragmento pertence. A essa intenção de revelar apenas uma parte do todo, corresponde a estrutura mais simples do texto narrativo: há uma unidade dramática ou um motivo central, um conflito, uma situação, um acontecimento...desenvolvido através de situações, rigorosamente dependentes daquele motivo.

A estrutura de um conto é composta por uma situação inicial, o desenvolvimento e uma situação final, sendo possível identificar os elementos da narrativa: foco da narrativa, o espaço e o tempo, além da busca pela verossimilhança.

Segundo Antunes e Oliveira (2017, p. 23), “esse texto surgiu a partir de narrativas religiosas, que contavam histórias sobre santos e personagens míticas, e com o tempo foram sendo enriquecidas [...]”. Com isso, o conto passou por um processo de transformação ao longo das gerações, sendo-lhe inseridos valores e características de acordo com a época, acabando por se firmar como destaque na literatura popular e infantil. Nesse sentido, muito se tem discutido sobre a estética da recepção em que o valor é atribuído pelo seu receptor. Assim, quando um texto passa por gerações ele terá um dado valor de acordo com o povo e a sociedade da época.

Segundo Coelho (2000), desde o início da sua trajetória, o conto pode ser caracterizado como Maravilhoso e de Fadas. O primeiro traz personagens com poderes sobrenaturais e “[...] tem raízes em narrativas orientais, difundidas pelos árabes, cujo modelo mais completo é a coletânea Mil e Uma Noites” (Coelho, 2000, p. 173). Já os contos de fadas, conforme (Coelho, 2000, p. 173), “[...] originou-se entre os celtas, com heróis e heroínas, cujas aventuras estavam ligadas ao sobrenatural, ao mistério do além-vida e visavam à realização interior do ser humano”. Essas são histórias populares que se desenvolvem num mundo de mistérios e incertezas.

A esse respeito, a BNCC (Brasil, 2017, p. 133) traz como requisito de ensino para 3º ao 5º ano, habilidades comuns referentes ao ensino aprendizagem com as narrativas:

(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.

(EF35LP25) Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

(EF35LP26) Ler e compreender, com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto

Ao trabalharmos as narrativas na sala de aula, destacando suas características e tendo como objetivo principal envolver nossos educandos no mundo narrativo, estamos mostrando para eles que a literatura, como arte que representa, proporciona momentos de interação entre o texto e o leitor. Dessa forma, é de fundamental importância despertar esse interesse logo nos anos iniciais, para que esse futuro leitor seja consciente, compreendendo muitos fatores que envolvem sua própria realidade.

Nesse contexto, Antunes e Oliveira (2017, p. 26) destacam algumas estratégias e oferecem sugestões que podem contribuir para despertar nos educandos o interesse pela leitura e escrita com as narrativas: (a) Apresentação do título, da capa e dos personagens; (b) Leitura inicial de pequeno trecho da narrativa; (c) Leitura individual dos educandos para identificar características de personagens, suas relações, pontuação, organização dos parágrafos, num trabalho de análise em conjunto com o educador; (d) Pausas nos momentos de suspenses; (e) Retomadas de questionamentos sobre o texto; (f) Reescrita do conto pelos educandos em peça de teatro ou quadrinhos, para analisar os personagens e suas características, podendo criar finais diferentes e apresentar em eventos da escola.

Dessa forma, atribuem-se significados aos textos, numa perspectiva de letramentos.

### **3.4.2 Fábula**

A fábula é uma narrativa antiga bastante popular, passada de geração em geração, que desperta a atenção das crianças por ser uma narrativa ficcional, com muita recorrência a animais, seres divinos ou mesmo objetos inanimados como apresentando características humanas. A fábula possibilita o trabalho pedagógico a partir de uma abordagem ampla e diversificada, que permite a discussão sobre valores morais, contribuindo, assim, para a construção da cidadania a partir dos valores sociais.

Sobre o surgimento da fábula, Coelho (2000, p. 165) explica: “Nascida no Oriente, a fábula vai ser reinventada no Ocidente pelo grego Esopo (séc. VI a.C.) e aperfeiçoada séculos mais tarde pelo escravo romano Fedro (séc. I a.C.)”. O autor complementa que:

No século XVII, La Fontaine reinventou a fábula (a partir do modelo latino e do oriental oferecido pelos textos do indiano Pilpay), introduzindo-a definitivamente na literatura ocidental. [...] Entretanto, a partir do século XIX, o racionalismo crescente vai estabelecer fronteiras entre as formas literárias, e a fábula passou a ser definida como uma história de animais que “prefiguram” os homens, e que tem como finalidade divertir o leitor e ensinar-lhe uma moralidade (Coelho, 2000, p. 166).

Conforme declara Coelho (2000), outras características marcantes do texto são a criticidade e presença de alguns princípios morais e éticos, geralmente destacados no final do texto, fazendo com que o leitor reflita sobre determinadas atitudes, o que nos faz definir a fábula como textos muito eficientes para o contexto didático, por oportunizar esse diálogo com os conflitos característicos dos seres humanos, mas que também se faz necessário o uso de estratégias planejadas para a compreensão significativa do texto.

As fábulas proporcionam para os educandos no ato da leitura momentos de trocas de experiências, inserindo-os no mundo imaginário, fazendo com que os conhecimentos das leituras literárias vivenciadas e socializadas favoreçam a interação “dos pequenos” com o texto a partir do lúdico. Dessa maneira, Lopes Pires (2023, p. 13) afirma que “[...] a fábula é um texto significativo e expressivo na Literatura Infantil e brasileira, pois traz consigo uma narrativa que faz com que o leitor consiga ter um fácil entendimento fazendo uma analogia do cotidiano”.

### **3.4.3 Histórias em Quadrinhos (HQ)**

Como texto narrativo, também temos as histórias em quadrinhos (HQ), que possuem uma linguagem mista, representada por meio de desenhos e textos que seguem uma sequência, geralmente de forma horizontal, no qual acontece uma história, com um enredo, tempo, personagens, lugar e também um desfecho. Na concepção de Ferreira (2021, p. 123), os quadrinhos são “[...] caracterizados como uma arte sequencial, o que implica uma interpretação de seus elementos a partir de uma continuidade lógica, que, por vezes, deve ser construída pelos leitores na sarjeta”. Dessa forma, os quadrinhos expressam ideias, ações e lugares, que contribuem de forma significativa para o processo de alfabetizar letrando, por abranger uma linguagem variada e enriquecedora, além de ser muito aceita pelos educandos.

Nessa perspectiva, Coelho (2000, p. 217) nos afirma que:

Da mesma forma, o interesse maior que os pequenos demonstram pelos livros ilustrados ou, mais ainda, pelas histórias em quadrinhos, está na facilidade com que esse tipo de literatura “fala” à mente infantil; ou melhor, atende diretamente à natureza ou às necessidades específicas da criança.

A autora reforça ao dizer que esse fascínio dos pequenos pelas histórias em quadrinhos é principalmente por atender a sua própria “predisposição psicológica”.

No Brasil, temos como destaque o autor de quadrinhos Maurício de Sousa, jornalista que, em 1960, criou várias personagens que se tornaram icônicas como: Chico Bento, Franjinha, Cebolinha, sendo Mônica sua personagem principal, e, por fim, a *Turma da Mônica* “[...] se tornou a mais famosa e bem-sucedida família de personagens de histórias em quadrinhos do Brasil” (Coelho, 2000, p. 219).

Nessa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2017, p. 97) apresenta como uma das habilidades de Língua Portuguesa comuns do 1º ao 5º ano “(EF15LP14) construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopéias)”.

Percebemos com o exposto, que, ao contrário de algumas opiniões de épocas passadas, trabalhar com a linguagem dos quadrinhos é introduzir um recurso que poderá trazer contribuições para o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, é possível envolver os alunos a partir de interações com o texto verbal e não verbal presentes nas HQs, a partir de propostas organizadas e planejadas, como a utilização de estratégias de leitura, estimulando, assim, a aprendizagem da linguagem.

### 3.4.4 Poema

Dos textos presentes no universo da literatura, o mais comum utilizado em sala de aula é o Poema. Souza (2012 *apud* LIMA, 2019, p. 19) afirma que poema e poesia seriam conceitos distintos: “enquanto o primeiro é algo concreto, que possui sua estrutura, sua particularidade, o segundo é algo subjetivo, abstrato, que pode ser encontrado no poema, mas também em outras formas de arte”.

Sendo assim, enquanto educadores, torna-se claro que um planejamento didático-pedagógico pautado na leitura de textos literários contribui para a aprendizagem dos educandos dos anos iniciais, podendo, dessa maneira, despertar o gosto dos pequenos pelo universo literário. De fato, conforme Silva (2016, p. 22), “a poesia pode representar um elo entre a criança e o mundo”.

Diante desse recurso bem utilizado, podemos fazer uso de estratégias planejadas para o bom desempenho dos educandos, haja vista não ser um texto corriqueiro do seu dia a dia, mas que se faz presente nas práticas letradas. Para tal, é necessário que o docente planeje as suas ações e as estratégias a serem propostas, dando importância e motivando os estudantes a partir do título, a fim de que eles se posicionem diante do texto lido e possam questionar, argumentar, opinar. Como mediador, o docente deverá incentivar a leitura em voz alta, vindo a alertar os educandos para as pausas do texto, tom de voz, ritmo.

Nesse entendimento, Coelho (2000, p.222) diz que:

O jogo poético, além de estimular o “olhar de descoberta” nas crianças atua sobre todos os seus sentidos, despertando um sem – número de sensações: visuais (imagens plásticas, coloridas, acromáticas, etc.); auditivas (sonoridade, música, ruídos...); gustativas (paladar); olfativas (perfumes, cheiros); tácteis (maciez, aspereza,, relevo, textura...); de pressão (sensações de peso ou de leveza); térmicas (temperatura, calor ou frio); comportamento (dinâmicas estáticas...) é óbvio que, num só poema, dificilmente todas as sensações são provocadas ao mesmo tempo... pois cada um deles apresenta determinado tipos de transfiguração imagística, que tem seu modo peculiar de atuar no pequeno leitor ou ouvinte.

Nesta perspectiva, aproximar os educandos dos poemas não se resume apenas a apresentar textos que possamos classificá-los como apropriados, mas nesse processo, o educando precisa trazer o aluno para o centro da leitura, de forma coerente, compreendendo os significados e sentidos do texto. O educador

desempenha papel essencial nessa troca de experiências, devendo envolver os educandos com entusiasmo, sensibilidade ao texto poético.

Sobre poemas, a BNCC (Brasil, 2017, p. 133) traz como habilidades no campo artístico literário comum do 3º ao 5º Ano: “(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes, refrões e seu efeito de sentido”. Dessa forma, o documento aponta habilidades necessárias para que os discentes sejam direcionados para uma aprendizagem significativa a partir dos textos, cabendo ao docente propor atividades que os auxiliem nesse processo.

No próximo capítulo, destacamos o percurso metodológico e o passo a passo de como se desenvolveu todo o processo percorrido.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, discorreremos a respeito do percurso metodológico adotado para a aplicação da pesquisa, a qual se caracteriza como uma pesquisa-ação (Picheth; Cassandre; Thiollent, 2016), pelo fato de a professora pesquisadora realizar práticas de intervenção e observação voltadas às habilidades de leitura, compreensão e interpretação textual em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, para a construção deste capítulo, apresentamos o local de pesquisa (*lócus*) e seus participantes (sujeitos de pesquisa), bem como os instrumentos de geração de dados que nos auxiliaram para a realização do que nos propusemos a partir do objeto de estudo. Só a partir disso foi possível seguir os procedimentos de análise dos dados gerados pela pesquisa e seus possíveis resultados. Embasamos nosso percurso metodológico a partir dos postulados teóricos de Bardin (2011); Minayo (2009); Esteban (2010); Tripp (2005); Bortoni-Ricardo (2008) e Lakatos e Marconi (2007).

### 4.1 TIPO DE PESQUISA

Para se chegar aos objetivos da referida pesquisa, fizemos opção pela pesquisa-ação, por acreditarmos ser a mais adequada, pois, conforme Tripp (2005, p.445): “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino”. Dessa forma, elaboramos um plano de ação para o desenvolvimento da pesquisa, o qual nos permitiu observar a turma nos aspectos da leitura, compreensão e interpretação textual, que teve início com uma avaliação diagnóstica, seguida das oficinas pedagógicas a partir das estratégias segundo Solé (1998), a fim de contribuir para a aprendizagem da turma-alvo e, por último, uma avaliação final para comparação dos dados com a diagnose prévia.

A escolha por esse tipo de pesquisa possibilita o desenvolvimento do professor pesquisador na produção de ações que o levem a refletir sua prática diária. Assim, para Bortoni-Ricardo (2008, p. 46): “o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos”.

Em relação às abordagens para a efetivação da pesquisa, utilizamos a qualitativa e a quantitativa (quanti-quali), haja vista que tivemos questões objetivas que foram analisadas por meio de gráficos apenas quantitativamente, pelos acertos e não acertos dos alunos, além de questões subjetivas que nos possibilitaram analisar o conteúdo de forma qualitativa. Assim, para Esteban (2010, p. 127), a pesquisa qualitativa “é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos”. Já na quantitativa, de acordo com Lakatos e Marconi (2007, p. 269), “os pesquisadores valem-se de amostras amplas e de informações numéricas”.

Como já mencionado, a turma-alvo para a realização da pesquisa foi a de 3º ano do Ensino Fundamental, na qual alguns alunos, mesmo sabendo ler, apresentaram dificuldades na compreensão e interpretação textual, e outros que ainda não tinham se apropriados do sistema alfabético, o que nos inquietou para o trabalho com estratégias a fim de amenizar tais dificuldades.

Após apresentar o tipo de pesquisa, a seguir faremos a descrição do local da pesquisa.

#### 4.2 LOCAL DA PESQUISA (*LÓCUS*)

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública municipal da cidade de João Pessoa, localizada na região periférica urbana. O quantitativo de escolas no município é de 91 unidades, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), a população de João Pessoa foi estimada em 825.796. A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade em 2010 foi de 96,9%. Apresentou em 2019 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5,3, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Embora tenhamos dados que comprovem a evolução na educação do município, na realidade, ainda nos deparamos com situações de dificuldades no processo da aprendizagem, como, por exemplo, alunos que saem do ciclo da alfabetização sem estarem alfabetizados.

A escola campo escolhida para a realização da pesquisa fica localizada no bairro Ernani Sátiro, com um quantitativo de 250 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde, sendo considerada uma escola pequena. O

fato de haver poucas turmas causa angústia em muitos pais e/ou responsáveis que desejam matricular seus filhos na escola e não encontram vagas.

Sua estrutura é composta por cinco salas de aula, uma sala de leitura, uma Sala Google, um ambiente para professores, um ambiente para especialistas, uma sala de recursos multifuncionais, um ambiente para a direção, um refeitório, uma quadra esportiva, uma sala da banda, sanitários femininos e masculinos, sanitários para professores e funcionários, e uma pequena área recreativa. É uma escola bem equipada tecnologicamente para o uso dos educandos e educadores com: quadro digital, TV *Smart*, som, caixa de som amplificada e computadores para os educandos.

O corpo de funcionários é composto por dez professores polivalentes, dois professores de Educação Física, uma professora de Ensino Religioso, uma professora de Artes, um professor de Música, uma professora da sala de recursos multifuncionais, dois diretores, um regente da banda escolar, uma coreógrafa, quatro especialistas (uma supervisora, uma psicóloga, duas assistentes sociais), dois inspetores de alunos, duas merendeiras, duas auxiliares de serviços gerais, quatro vigilantes e cinco cuidadoras.

A equipe pedagógica apresenta como uma de suas metas/propostas para aperfeiçoar a leitura dos sujeitos aprendizes, conforme prevê o Projeto Político Pedagógico, a realização de projetos de leitura com todas as turmas, com o empréstimo de livros para levar para casa, visando ao envolvimento das crianças no mundo letrado por meio de propostas interativas e a participação da família.

A escolha por essa escola se deu por atuarmos como docente há quinze anos e pela necessidade que apresentava a turma escolhida para a aplicação do plano de intervenção, visando atender o objetivo do PROFLETRAS, que é a reflexão da prática pedagógica na perspectiva de educador pesquisador.

#### 4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA (OS SUJEITOS)

Para a realização da pesquisa, tomamos uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, com um total de 27 alunos, com idades entre 08 e 09 anos, sendo a maioria moradores da comunidade onde se encontra a escola. Muitos pertencem a famílias que recebem o benefício do governo federal, o bolsa-família, fazendo parte socialmente da classe de baixa renda.

A referida turma foi a escolhida em razão das nossas inquietações frente às dificuldades apresentadas pelos educandos logo no início do ano letivo de 2023, quando não apresentavam as habilidades necessárias de leitura, alguns nem ao menos estavam alfabetizados. Na verdade, muitos saíram do ciclo de alfabetização sem a aquisição esperada das habilidades de leitura e escrita, fato este que nos preocupou e que motivou a querer intervir naquela realidade.

Diante da realidade exposta, com a maioria dos educandos apresentando muitas dificuldades no processo de ensino aprendizagem, durante este ano de 2023 a escola mobilizou-se na tomada de decisões e ações que pudessem mudar esse quadro, como: reforço escolar no horário oposto, reunião com pais para conscientização do acompanhamento diário em casa com os filhos, entre outros.

Ao darmos início à pesquisa, como um dos nossos objetivos, fizemos o levantamento dos níveis de leitura da turma, com o intuito de nos conscientizarmos da realidade de cada sujeito aprendiz. Assim, ao realizarmos esse levantamento, considerando o modelo que o Sistema Educacional do Município de João Pessoa aplica, obtivemos os resultados que podem ser vistos na Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1 – Níveis de leitura da turma pesquisada**

<b>Nível de leitura</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
Não leitor	05
Leitor de sílabas	02
Leitor de palavras	01
Leitor de frases	02
Leitor de texto sem fluência	05
Leitor de texto com fluência	12
<b>Total</b>	<b>27</b>

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora

De acordo com o resultado dos níveis de leitura, percebemos que alguns alunos ainda precisavam de acompanhamento individual, o que nos alertou para que tivéssemos uma atenção maior durante todo o desenvolvimento da pesquisa, pois, segundo Solé (1998, p. 92), “Só com ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante”.

Nesse entendimento, a autora destaca que o educador deve estar atento ao bom planejamento, à escolha dos materiais, ao apoio aos educandos que possam precisar, sempre incentivando para que o pequeno leitor siga seu ritmo com entusiasmo. Assim, com essa atenção especial aos nossos educandos, reforçamos que durante toda a pesquisa foi respeitado o anonimato dos sujeitos participantes, em conformidade com as normas da legislação em vigor. Em nosso caso, por desenvolvermos um estudo envolvendo seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, tendo recebido o parecer favorável, como pode ser visto no Anexo C.

#### 4.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Para a efetivação do trabalho, utilizamos como instrumentos a roda de conversa, a observação participante e as oficinas pedagógicas, nas quais as interações foram observadas e transcritas.

De início, na roda de conversa, expusemos os objetivos da pesquisa aos sujeitos participantes, que puderam compartilhar suas ideias, dialogar, falar das dificuldades, do que mais gostam, conhecer uns aos outros, pois a roda de conversa surge como um método eficaz no que diz respeito à participação coletiva, ao debater determinado tema de interesse social. No entendimento de Melo e Cruz (2014), a roda de conversa surge como um instrumento muito importante para a prática metodológica.

Corroborando esse entendimento, Moura e Lima (2014, p. 98) afirmam:

A conversa é um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significados para a pesquisa na área de educação.

Conforme explanado acima, compreendemos que a roda de conversa possibilita a construção de um espaço de diálogo entre sujeitos, permitindo a sua participação no coletivo, dando voz e vez aos sujeitos participantes, podendo listar suas ideias, como também aprender a ouvir, a respeitar, a saber se posicionar diante de um questionamento, de um ideal temático, o que torna viável para a realização da

presente pesquisa, pois compreendemos que é dando a oportunidade de fala aos nossos educandos que iremos partir para a construção de novos conhecimentos.

Adotamos também a observação participante como instrumento para a realização da pesquisa, conceituando-a como um método muito importante na pesquisa qualitativa, ao buscar compreender uma certa realidade social, na qual se deseja intervir. Sob esse olhar, Minayo (2009, p. 70) descreve a observação participante:

[...] como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores, no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

Sob a perspectiva de Minayo (2009), percebemos que a observação participante não se restringe apenas a observar, mas também, avaliar os fatos que fazem parte da realidade dos sujeitos envolvidos, embora apresente igualmente alguns pontos considerados negativos nessa abordagem, como: interpretação pessoal, pode causar desconforto por parte dos observados, o observador pode não chegar a ter o conhecimento geral da realidade, entre outros. Enquanto educadores que somos, compreendemos que o método da observação participante é utilizado diariamente na nossa prática, e se faz necessário em todo o processo de aprendizagem de uma turma.

Em relação às oficinas pedagógicas, Ferreira (2001, p. 10) diz:

A Oficina Pedagógica cria um contexto em que as situações de aprendizagem são claras, precisas e diversificadas, de forma que os alunos aprendam a partir de seus itinerários de apropriação dos saberes e desenvolvimento de suas capacidades.

Nesse entendimento, é preciso que o ambiente da sala de aula seja o tempo-espaço em que as crianças serão motivadas a refletir, dialogar, criar, sob a mediação do educador, em uma perspectiva de novas aprendizagens, inserindo-as em práticas de letramentos (Ribeiro; Ferreira, 2001). Dessa forma, nas oficinas os educandos foram convidados a interagirem com atividades de leitura e interpretação de textos a partir dos textos escolhidos, com questões objetivas e subjetivas.

No tópicos seguintes, veremos o passo a passo de como analisamos os dados gerados.

#### 4.5 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Para análise do *corpus* (resultados dos alunos nas oficinas), trabalhamos em duas vertentes: qualitativamente, conforme o estipulado por Bardin (2011), pela análise do conteúdo, buscando organizar as questões objetivas a partir de gráficos para mapear os “acertos” e os “erros”. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), é muito utilizada nas pesquisas qualitativas, e se organiza em três etapas: 1 - A pré-análise; 2 - Exploração do material; e 3 - Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A fase da **pré-análise** apresenta três passos: a seleção dos documentos para a análise, a elaboração de hipóteses, objetivos e dos indicadores para fundamentar a interpretação final. “É a fase de organização propriamente dita” (Bardin, 2011, p.124).

Com o material organizado, efetuam-se as seguintes etapas: a leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos (leitura inicial), elaboração de indicadores e preparação do material. Assim, demos início ao trabalho de interpretação dos resultados, reunimos todo o material, o qual se constitui no *corpus* da análise, e passamos a fazer a leitura, nos envolvendo com as revelações desde o início do trabalho.

Na **exploração do material**, teremos a codificação e categorização do material. Conforme Bardin (2011, p. 131), “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas”. Já no **tratamento dos resultados**, a interpretação pode ser feita por inferência, apoiando-se em elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: mensagem, suporte ou canal, ou seja, emissor e receptor. “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Bardin, 2011, p. 131).

Após codificação e categorização do *corpus*, partimos para as inferências sobre os resultados, dialogando com o referencial teórico. As inferências trouxeram, de algum modo, significados que puderam contribuir para a construção da nossa pesquisa.

Comentada as etapas pelas quais o *corpus* da pesquisa foi submetido, apresentamos nos próximos tópicos, os resultados e discussões a respeito das análises do material.

## 5 DA TEORIA À PRÁTICA: ANÁLISES DOS DADOS GERADOS

Este tópico é destinado às análises do *corpus* desta pesquisa. Para isso, mapearam-se as respostas dos 27 alunos participantes da turma-alvo, a partir do plano de intervenção.

Para esta intervenção, conforme apresentado no capítulo da metodologia, foi organizado um plano metodológico que oportunizou aos educandos momentos de interação e convívio com atividades de letramentos. Para o confronto teórico, retomamos o arcabouço que foi apresentado no capítulo da fundamentação teórica, que está dividido em estudos que se debruçam sobre leitura, compreensão leitora, alfabetização e letramento, e a proposta do trabalho para uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental, a partir do uso de metodologias apresentadas pelas estratégias de leitura de Solé (1998), a qual afirma que, para realizar uma leitura significativa, o educando precisa estar motivado, e esse trabalho precisa ser organizado com objetivos claros e estratégias que possam despertar esse interesse.

Nesse sentido, ao longo da pesquisa foram evidenciadas as dificuldades dos alunos, o que nos preocupou por se tratar de uma turma que já saiu do ciclo da alfabetização, logo, esses educandos já deveriam ter as habilidades leitoras consolidadas, haja vista que, pelos documentos oficiais, como a BNCC (Brasil, 2017), espera-se que todo aluno aos 8 anos de idade já tenha se apropriado da proficiência leitora. Sendo assim, o que se constata é que uma grande parcela do alunado conclui essa fase do ensino formal sem que tenha adquirido tais habilidades, como já falamos.

A fim de amenizar o impacto das dificuldades na leitura e compreensão leitora, o plano de intervenção foi constituído em três etapas: a primeira, pela avaliação diagnóstica inicial; a segunda, pelas oficinas pedagógicas: Oficina 01: Poesia; Oficina 02: Conto; Oficina 03: Fábula; e a Oficina 04: Histórias em Quadrinhos (HQ); por fim, a terceira etapa, quando realizamos a avaliação diagnóstica final para confrontar com os resultados iniciais.

Dando prosseguimento, veremos a seguir as análises das três etapas que compuseram o plano de intervenção.

## 5.1 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (INICIAL)

A avaliação diagnóstica inicial foi realizada 01 (um) dia antes das oficinas, com duração de 120min., com o intuito de atualizar as dificuldades dos educandos e de fazer um levantamento do conhecimento prévio da turma por meio de cada texto proposto.

Todo processo da pesquisa em campo, a partir da avaliação diagnóstica inicial, da aplicação das oficinas pedagógicas, até a avaliação diagnóstica final, teve duração de 06 dias, iniciando no dia 19 de setembro de 2023 até a data de 25 de setembro de 2023, com um total de 12h.

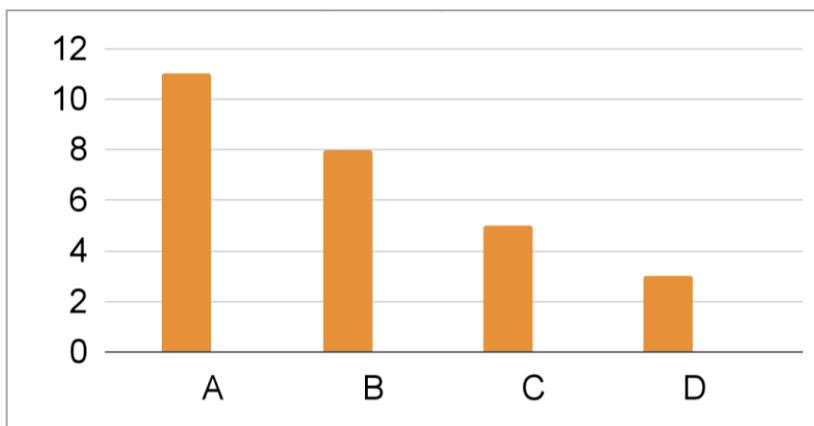
Assim, conduzimos essa etapa com a utilização de quatro textos: o poema *Ou Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles (1994); o conto africano, *O jabuti e o leopardo* (Fernandes, [2020]); a fábula *A cigarra e a formiga*, adaptada por Ruth Rocha (1996); e histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, de Maurício de Souza ([2010]).

Ao iniciarmos a pesquisa, antes da avaliação diagnóstica inicial, fizemos todas as orientações necessárias, passando tranquilidade durante uma roda de conversa para expor a importância da pesquisa e todo o processo que seria desenvolvido, pelo qual eles poderiam interagir, opinar, construir ideias e participar ativamente. Ressaltamos, naquele momento, que na etapa das avaliações diagnósticas não seria permitido interagir com os demais para evitar interferências nos resultados; que apenas a professora pesquisadora iria auxiliar na leitura e somente aqueles com mais dificuldades, no momento necessário. A avaliação transcorreu de maneira tranquila, porém, levou um tempo a mais do que o esperado para que todos a concluíssem.

Ressaltamos que da totalidade de alunos vistos na Tabela 1, os 05 não leitores, os 02 leitores de sílabas e o leitor de palavras (08 alunos) não responderam as questões subjetivas da avaliação diagnóstica, alegando não saberem escrever, portanto, não se sentiam à vontade para tal tarefa.

Doravante, veremos nas linhas seguintes os gráficos referentes às questões da avaliação diagnóstica inicial, assim como os resultados coletados com sua aplicação.

### **Gráfico 1 – Questão 01: “O texto é:”**



Fonte: Dados da Pesquisa

O poema, de acordo com nossa experiência de sala de aula, talvez seja um dos textos que as crianças tenham mais intimidade, pois assemelha-se às músicas infantis devido à sua estrutura com rimas e versos.

Para esse momento, o poema escolhido foi um texto de Cecília Meireles, que aborda o tema de escolhas e interesses das crianças, intitulado *Ou Isto ou Aquilo*. O poema faz com que as crianças reflitam sobre o poder da escolha, ou seja, quando ela precisa escolher algo, significa dizer que não terá outra opção. Assim, a autora traz de forma bem-humorada, por exemplo, a nossa rotina, em que temos de fazer escolhas o tempo todo, e essas escolhas também estão no mundo da criança. Nesse sentido, o lugar da escolha também é comum ao mundo infantil, mesmo que seja apenas por um doce ou uma brincadeira.

Na questão 01, os alunos foram questionados sobre o conhecimento da estrutura textual, haja vista os textos já serem do conhecimento e terem sido trabalhados ao longo do ano letivo e em anos anteriores. Mesmo assim, os alunos ainda não acertaram em unanimidade, conforme podemos observar no quantitativo de não acertos. Dos 27 alunos, 11 apontaram a letra A, que o texto seria uma fábula; 08 marcaram a letra B, poemas, sendo esta a resposta correta; 05 marcaram a letra C, cartas, e 03 optaram pela letra D, canção, com um total de 08 acertos.

A leitura individual, sem interferências nas respostas, foi realizada com os 08 educandos que não conseguiam ler sozinhos, já descritos acima.

É interessante ressaltar que a maioria dos alunos achou que se tratava de uma fábula, talvez por ser um texto comum para o trabalho com a leitura, mesmo assim, apenas 08 acertaram a resposta. Nesse sentido, percebemos que mesmo os educandos que leem também apresentaram dificuldades na compreensão leitora dos

textos e das questões, ou seja, não se pode descartar que aqueles considerados fluentes na leitura deixarão de apresentar dificuldade com a interpretação textual.

O poema *Ou Isto ou Aquilo*, de Cecília Meireles, causou euforia na sala de aula em algumas crianças, no sentido de acharem interessantes as dúvidas em todo o texto sobre as escolhas. Mesmo diante das orientações de que seria individual e a leitura silenciosa, o educando “A” levantou a mão logo no início e falou: “Professora eu não sei ler direito, mas estou tentando ler palavras e estou começando a entender o texto”. Já outro educando “B”, não leitor, também sentiu necessidade de falar, parecendo angustiado: “- Eu não sei ler!”

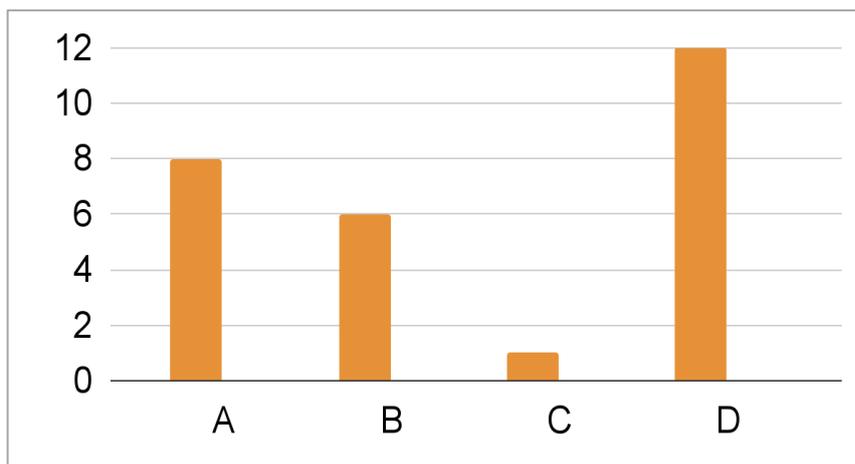
Nesse momento, a professora pesquisadora os tranquilizou dizendo que a leitura era para ser silenciosa e que cada um se esforçasse um pouco para fazer a sua, e para aqueles que não sabiam ler, como combinado nas rodas de conversa iniciais, iria ser feita apenas a leitura necessária, sem interferências nas respostas, e após isso, procuraram se concentrar na leitura do texto.

Ao observar esse quantitativo referente à primeira questão, percebemos a necessidade de reforçar as aulas sobre poemas, com a exposição de vários textos para leitura e conhecimento, pois esse gênero desperta nas crianças a criatividade, provoca emoções, oportuniza momentos de raciocínio. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2017, p. 133) traz como habilidades comuns do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, referentes ao texto poema: “(EF35LP27) Ler e compreender com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras imagens poéticas (sentidos figurados/ e recursos visuais e sonoros)”.

Dessa forma, compreendemos que o trabalho com poemas em sala de aula dos Anos Iniciais se apresenta como uma fonte de aquisição de informações diversas e um amplo campo de conhecimento.

A seguir, apresentamos o Gráfico que corresponde à questão 02 da avaliação diagnóstica inicial.

#### **Gráfico 2 – Questão 02: “Qual o assunto principal do texto?”**



Fonte: Dados da Pesquisa

Na segunda questão da avaliação diagnóstica inicial, buscamos entender se os alunos sabiam identificar o assunto de um texto. As respostas que obtivemos foram: dos 27 educandos, 08 apontaram a letra A – Fazer escolhas em nosso dia a dia, sendo essa letra a correta; 06 optaram pela letra B – Que os meninos possam brincar o dia todo; 01 marcou a letra C - Ir à casa da vovó; e 12, a maioria, marcou a letra D – Escolher apenas o que é bom, resultando num total de 08 acertos.

Ao analisarmos a segunda questão, percebemos que os educandos se preocuparam em responder a alternativa que correspondia aos seus interesses pessoais, como poder escolher só coisas boas, a letra D, não atentando para a reflexão do texto. Pelo Gráfico, percebe-se que 8 alunos marcaram a letra A; e 12 a letra D, totalizando 20 alunos. Dessa forma, podemos entender que as respostas se deram de forma positiva em relação à questão, visto que a letra A era a correta, e a D remete às escolhas boas, logo, induziu aos alunos a fazerem as suas próprias escolhas a partir do seu lugar enquanto sujeito social e ativo no seu espaço. Ou seja, mesmo que este não fosse o assunto abordado, haja vista tratar do lugar de escolhas, foram capazes de compreender que poderiam escolher apenas o que era bom.

Diante dos resultados apresentados, pelo quantitativo de acertos percebemos que mesmo os que descrevemos como leitores ainda apresentam dificuldades no quesito interpretação textual, pois, de acordo com a Tabela 1, sobre os níveis de leitura, temos 12 leitores, mas apenas 08 educandos marcaram a alternativa correta, e também percebemos que alguns, mesmo sem saber ler, ao ouvirem a leitura feita pela professora pesquisadora conseguiram, em algumas questões, interpretá-las, marcando a resposta correta, pois identificamos 02 não leitores que optaram pela resposta correta.

Por esses motivos, percebemos que o trabalho realizado em sala de aula, muitas vezes focados em gramática, conteúdos, não atende às reais necessidades dos alunos, visto que muitos docentes repetem práticas arcaicas de ensino que não colaboram com o ensino aprendizagem de forma significativa. Assim, trazer para a prática de sala de aula estratégias pautadas em orientações como as estabelecidas por Solé (1998) ou Soares (2021) corrobora para uma *práxis* significativa que favorece a aprendizagem dos alunos. Nessa linha de pensamento, Soares (2021, p. 231) apresenta objetivos que proporcionam o trabalho mediador de leitura, a saber:

[...] orienta o encontro da criança com o texto, com o livro, ora visando especificamente o desenvolvimento sistemático de estratégias de compreensão e interpretação, ora visando, sobretudo, promover uma interação prazerosa da criança com a leitura.

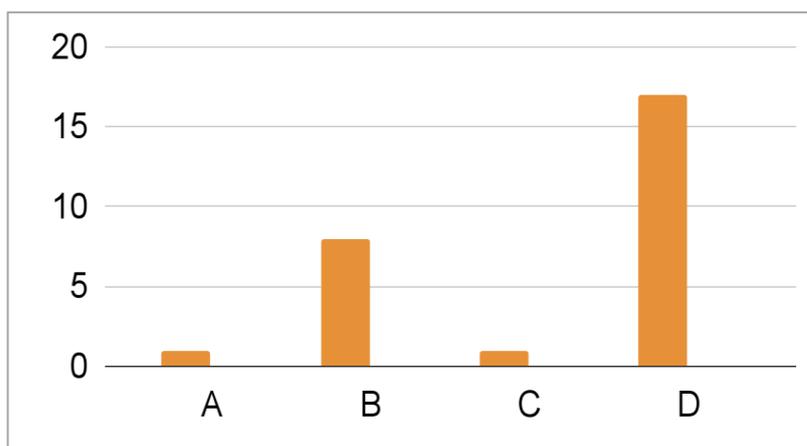
Concomitante com a reflexão da citação anterior, Soares (2021) enfatiza ainda que o trabalho com o texto literário deve ser aplicado de forma diferenciada, isto é, não de forma mecanizada, tradicionalista, mas instigante e prazerosa, de maneira orientada e estratégica: “[...] deve ocorrer em ambiente que se diferencie tanto quanto possível da sala de aula, ainda que ocorra nela mesma com as crianças sentadas em círculo para a ‘Hora da Literatura’” (Soares, 2021, p. 232).

É notório que a aplicabilidade do ensino baseado no modelo tradicional não mais corresponde, por si só, ao desenvolvimento esperado de uma aprendizagem satisfatória. Nesta era da multimodalidade, faz-se necessário um ensino que leve nossos educandos a vivenciarem experiências de letramento que remetam às suas experiências e práticas da realidade.

Partindo desse princípio, acreditamos que o trabalho com estratégias de leitura possibilita essa aprendizagem significativa, e podemos perceber esse fato com a condução desta avaliação diagnóstica inicial, aplicada sem a mediação da professora pesquisadora.

Veremos abaixo, o Gráfico dos resultados da questão 03 da avaliação diagnóstica inicial.

**Gráfico 3 – Questão 03: “Nas frases (versos) ‘Ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva!’, significa o quê?”**



Fonte: Dados da Pesquisa

Na terceira questão da avaliação diagnóstica inicial, tivemos o seguinte levantamento: 01 educando escolheu letra A – Suas alegrias; 08 marcaram a letra B – Que não se pode fazer duas coisas ao mesmo tempo, sendo esta a resposta correta; 01 optou pela letra C – Suas brincadeiras são melhores; e 17 educandos registraram a letra D – Que não podemos fazer escolhas.

Nessa questão 03, o grau de dificuldade de compreensão e interpretação foi elevado diante da resposta da maioria de que não podemos fazer escolhas, quando, na verdade, o texto todo é falando sobre elas. O que está subentendido é que não podemos ter tudo que queremos e que, ao escolher, podemos perder o que não foi escolhido.

Percebemos que os 08 educandos que acertaram a questão estão na classificação de leitores com fluência, num quantitativo de 12 educandos, e que 04 leitores com fluência não compreenderam a questão, assim como os demais, e mesmo os que tiveram suporte na leitura com a professora pesquisadora também não acertaram, o que resultou em um quantitativo de 19 não acertos na questão.

Nesse sentido, podemos dizer que apenas 08 alunos acertaram, e a grande maioria, 17 estudantes, marcou justamente a resposta oposta como a correta. Compreendemos com essa questão mais uma vez que o trabalho sistemático e planejado para auxiliar os educandos que estão no processo do alfabetizar letrando surge como fundamental para desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação na leitura.

O trabalho mediado pelo professor contribui para uma aprendizagem evolutiva, pois é notória a dificuldade dos educandos sem esse apoio de mediação. Nessa mesma perspectiva, da importância da mediação docente, Soares (2021, p. 245) diz

que “ouvir o texto lido pela/o professora/or, interpretá-lo oralmente, com a mediação da/o professora/o, já desenvolve habilidades que serão consolidadas na compreensão e interpretação autônomas de textos escritos”.

A seguir, apresentamos a Tabela 2, que traz o resultado da questão 04, referente à avaliação diagnóstica inicial.

**Tabela 2 – Questão 04: “O que significa o título do texto ‘Ou Isto ou Aquilo’ para você?”**

<b>Respostas</b>	<b>Quantitativo de respostas</b>
Tem que escolher uma coisa	01
Escolher o que quer	01
Escolher o que fazer	01
Escolher	01
Ou uma coisa ou outra	01
Se você quer uma coisa ou outra	01
Escolha	01
Escolhendo	01
Escolhemos uma coisa	01
Significa que não sei escolher entre isso ou aquilo	01
Confuso ao escolher	01
Está fazendo uma escolha	01
Escolher um	01
Significa que eu tenho que fazer uma escolha	01
Que só pode uma coisa	01
Escolher uma coisa ou outra	01
Para decidir numa opinião de escolher	01
Só pode escolher uma coisa	01
Escolher um deles	01

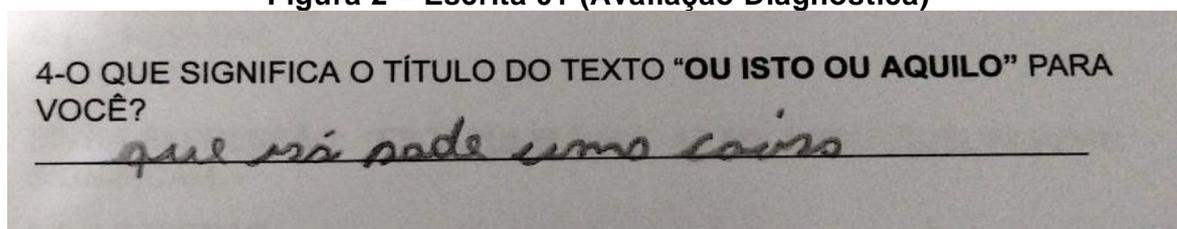
Fonte: Dados da Pesquisa

Na questão 04, subjetiva, os educandos ficaram livres para escrever o significado do título do texto *Ou Isto ou Aquilo*, de acordo com sua compreensão, resultando em 19 respostas escritas. Os demais, já identificados na Tabela 1 como os não leitores, leitores de sílabas e leitor de palavras, deixaram a questão sem responder, alegando não saber escrever. De qualquer forma, pelas respostas dos

educandos que realizaram a escrita, compreendemos que eles entenderam que o título passa a ideia de escolhas.

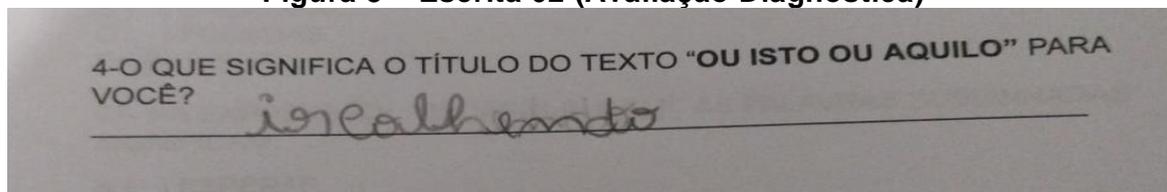
Apresentaremos abaixo duas escritas dos educandos como exemplos das respostas da questão 04 da avaliação diagnóstica, a Escrita 01 e a Escrita 02 (Figuras 2 e 3).

**Figura 2 – Escrita 01 (Avaliação Diagnóstica)**



Fonte: Recorte do *corpus*, conforme acervo da pesquisa

**Figura 3 – Escrita 02 (Avaliação Diagnóstica)**



Fonte: Recorte do *corpus*, conforme acervo da pesquisa

Na Escrita 01, entendemos que o(a) educando(a), ao registrar sua resposta “Que só pode uma coisa”, teve uma compreensão em relação à ideia do texto de que não podemos escolher tudo ao mesmo tempo, ou seja, de que deve ser uma coisa de cada vez. Já na Escrita 02, apenas com uma palavra, o(a) educando(a) registrou sua resposta: “iscolhendo”, demonstrando que compreendeu, ao fazer a leitura, o sentido do texto, isto é, de fazer escolhas no nosso dia a dia.

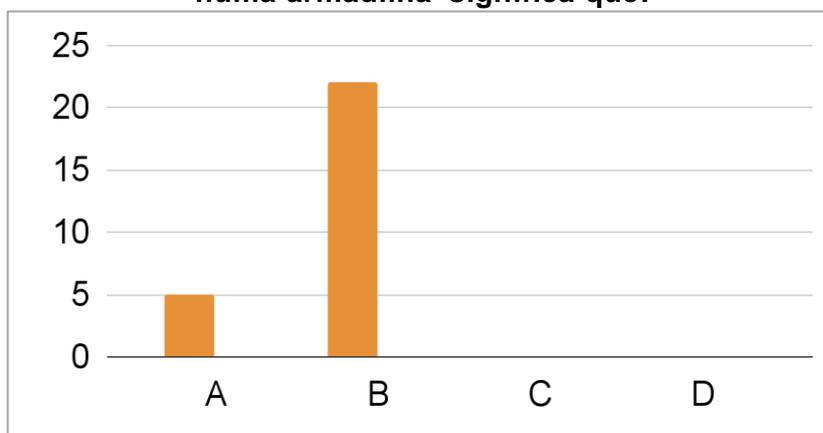
Assim, podemos perceber que, ao atentar para a leitura do título, os educandos que responderam compreenderam que se tratava de fazer escolhas, ainda que nas questões anteriores tivéssemos a impressão de que não houve o mesmo entendimento, visto apresentarem um maior número de dificuldades em acertar. Por outro lado, percebemos que há distinção entre marcar questões objetivas e responder de forma subjetiva com as próprias palavras, uma vez que dessa forma se permite ao aluno se expressar. Logo, nas questões objetivas os alunos são induzidos a responder e, muitas vezes, como estão na fase da alfabetização, ainda podem confundir a interpretação. Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2017, p.76) reforça ao dizer que:

O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta.

Podemos afirmar, então, que o título do texto aguçou a curiosidade da turma, possibilitando que eles fizessem relações com seus conhecimentos prévios, para se chegar a um entendimento da questão. Dessa forma, como era “escrita livre”, cada um escreveu da sua maneira o que entendeu.

Passamos nas linhas seguintes a apresentar o Gráfico 4, com os resultados coletados da questão 05 da avaliação diagnóstica inicial.

**Gráfico 4 – Questão 05: “Na frase: ‘De repente... caiu numa armadilha’ significa que:**



Fonte: Dados da Pesquisa

A partir desta questão até a oitava, o texto escolhido foi o conto, *O jabuti e o leopardo*, da atividade de interpretação textual da avaliação diagnóstica inicial. Da mesma forma do poema, o conto também se enquadra como uma das narrativas preferidas das crianças, principalmente nos Anos Iniciais, por ter como destaque no seu enredo uma dinâmica na atuação dos personagens, narrador, espaço, tempo e principalmente um conflito acontecendo, além de ter como atrativo para as crianças o lúdico e os seres inanimados interagindo no texto.

Nessa questão, quisemos saber se os sujeitos aprendizes entenderam o enunciado: “De repente... caiu numa armadilha”. Aqui, teriam que interpretar qual seria a armadilha. As respostas que obtivemos foram: 05 discentes optaram pela letra A – A casa caiu; 22 discentes pela letra B – Tinha um buraco profundo, a qual é a resposta

correta. Não obtivemos escolhas para as letras C – Bateu em uma pedra e D – Tinha um bicho à sua espera. Num total de 27 educandos, o resultado foi de 22 acertos.

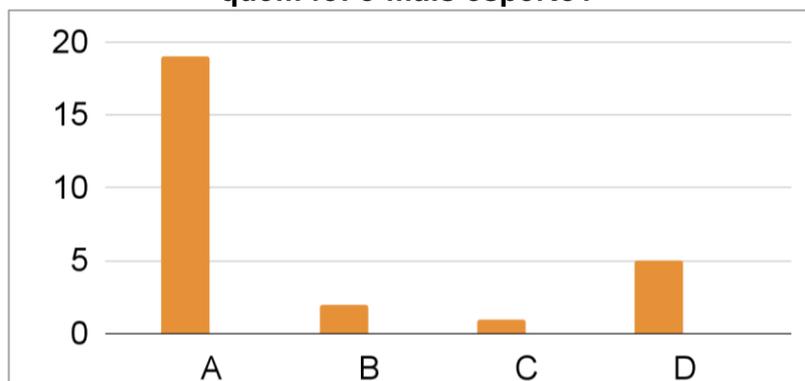
A partir dos resultados, apontamos que os 05 alunos que responderam a letra A – “A casa caiu” podem ter sido induzidos pela linguagem coloquial, que é comum em seu meio social, como significado para essa expressão, ou seja, o mesmo que “se deu mal”, no sentido de ser surpreendido por algo ruim ou negativo. Nesse sentido, se levarmos em consideração essa possível interpretação, os 05 teriam acertado.

Além disso, acreditamos ter havido nesta questão, por parte dos 05 discentes, uma relação da palavra “caiu” presente tanto no enunciado como na alternativa A, resultando numa tentativa de uma interpretação a partir dos elementos que constituem os conhecimentos prévios dos discentes, atribuindo um sentido de palavras ou expressão ao fazer a leitura. Nesse entendimento, sobre sentido de palavras e expressões, podemos citar que a Base Nacional Comum Curricular (2017) traz habilidades que são comuns do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, como “(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto”.

Partindo dessa premissa, durante as atividades de leitura em sala de aula, é comum as crianças atribuírem sentidos de palavras e expressões relacionadas ao contexto daquilo que se está lendo, fazendo relação com suas experiências de vida.

Continuaremos a seguir, apresentando o Gráfico 05, que demonstra os resultados da questão 06 da avaliação diagnóstica inicial.

**Gráfico 5 – Questão 06: “De acordo com o texto, quem foi o mais esperto?”**



Fonte: Dados da Pesquisa

Na questão 06, testamos os educandos para ver se conseguiriam identificar qual era o personagem mais astuto e inteligente, pois o jabuti, aparentemente lento e

muito frágil, não se permitiu fracassar diante do leopardo, animal que acreditamos ser o mais esperto, por ser ágil, um predador.

Para essa questão, tivemos os seguintes dados: 19 marcaram a letra A – Leopardo; 02 marcaram a letra B – Caçadores; apenas 01 escolheu a letra C – Pessoas. Obtivemos 05 acertos para a letra D – Jabuti, sendo a resposta correta.

Com esses resultados, podemos deduzir que os discentes levaram em consideração o poder ágil do leopardo, associando-o às condições de esperteza do animal. Acreditamos também que devido ao não apoio através da mediação da professora pesquisadora, da leitura compartilhada, uma das estratégias fundamentais no processo da leitura nos anos iniciais, deixaram-se levar por essa falsa impressão de esperteza, o que resultou num número significativo de não acertos.

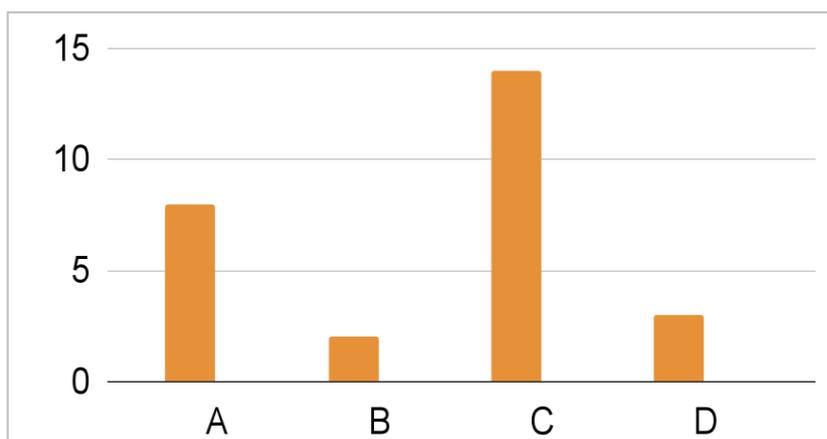
Nesse sentido, ao mediar a leitura, Solé (1998, p. 43) diz que

[...] o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura das possibilidades que seja capaz de explorar.

A partir desses postulados de Solé (1998), trazemos nossas experiências, enquanto educadores, ao pensar nossa prática, quando propomos atividades que exploram a criatividade dos nossos discentes, pois é certo que, ao propormos uma leitura descontextualizada, não teremos os resultados tão esperados sobre o processo. Mais uma vez, com esta proposta, é importante seguir o trabalho com estratégias que envolvam docentes e discentes no ato do ler, visto que o professor, como mediador, fará a leitura mediada, realizando pausas e guiando os alunos para o processo de compreensão e interpretação textual.

Passemos a analisar, nas linhas seguintes, o Gráfico 06, que trata dos dados coletados referentes à questão 07 da avaliação diagnóstica inicial.

**Gráfico 6 – Questão 07: “Na expressão: ‘Escapulir dali’, as palavras sublinhadas significam”**



Fonte: Dados da Pesquisa

Na sétima questão, testamos o vocabulário da turma ao propormos, de acordo com o texto, o raciocínio sobre o significado da palavra “escapular”. Deu-nos a impressão, de início, que quase toda a turma seria capaz de acertar essa questão, porém, pudemos perceber uma confusão de pensamentos nos discentes ao tentarem compreender o significado da expressão, levando-os a refletirem sobre os conflitos e a identificação da expressão no texto.

Dessa forma, destacamos o resultado da referida alternativa: 08 educandos marcaram a alternativa A – Esperar; 02 opinaram pela letra B – Arrumar; 14 marcaram a alternativa correta C – Fugir; e 03 resolveram escolher a letra D – Ficar. De toda forma, a maioria acertou, compreendendo ao fazer a leitura do texto o real sentido da expressão: “fugir”, porém, destacamos que 08 dos discentes apontaram que era Esperar, alternativa A, talvez deduzindo que ele precisava “esperar” para sair, e não “sair” no sentido literal.

Com esta questão, destaca-se a relevância de proporcionar momentos nos quais as crianças possam vivenciar situações para enriquecimento do léxico, auxiliando-as no seu progresso sociolinguístico. Nesse sentido, a BNCC (Brasil, 2017) nos respalda com habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, também como um meio de enriquecer o vocabulário, além de também ser indicado nas estratégias de leitura de Solé (1998) com o uso de dicionários: “(EF04LP03) Localizar palavras no Dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta” (Brasil, 2017, p. 115).

Como mencionado no corpo da BNCC (Brasil, 2017), entendemos também que o trabalho baseado no uso dos variados gêneros permite essa inserção da criança no

mundo dos significados das palavras, visto que os textos fazem parte das práticas letradas e conduz o falante a diferentes situações comunicativas. Logo, o termo em questão, “escapulir”, cabe em uma situação do dia a dia, mas não poderá ser usado em qualquer situação. Como esta turma vem de uma realidade de pandemia, agregada à reforma da escola, que impossibilitou aulas presenciais, esses alunos precisam ser apresentados a outras variedades linguísticas, obviamente, respeitando o falar de cada um, mas mostrando a eles a relevância de outros termos linguísticos que se somarão ao léxico.

Seguindo esta perspectiva de ampliação do vocabulário nos Anos Iniciais, Soares (2021, p. 237) comenta: “é fundamental o desenvolvimento do vocabulário das crianças, que estão em uma etapa de constituição e ampliação de seu repertório léxico”, e essa ampliação é proporcionada com atividades de leituras variadas, o que também possibilita novas experiências e aquisição de conhecimentos. Agregado a esses fatores, aponta-se o papel da língua, quanto à interação, em que o aluno interage em seu meio a partir da linguagem como ser social. Neste aspecto, Koch e Elias (2008) citam o tripé da leitura autor-texto-leitor, destacando a importância da interação para o contexto da leitura.

Veremos a seguir os resultados da questão subjetiva 08 na Tabela 03, referente à avaliação diagnóstica inicial, na qual os discentes puderam se expressar, conforme compreenderam as ideias do texto em questão.

**Tabela 3 – Questão 08: “O que você achou da ideia do jabuti?”**

<b>Respostas</b>	<b>Quantitativo de respostas</b>
Boa	11
Inteligente	01
Um pouco doida	01
Ruim	01
Perigosa	01
Legal	01
Esperto	01
Genial	01
Bom	01
<b>Total</b>	<b>19</b>

Fonte: Dados da Pesquisa

A oitava questão foi também aberta para que os educandos pudessem se expressar livremente, pois hoje podemos oferecer aos nossos educandos um ensino

pautado na livre expressão, não mais como um produto, concebido tempos atrás, quando as crianças eram orientadas a escrever sobre determinado tema, sem contextualização e o educador fazia apenas a correção. Assim, podemos entender a escrita como um processo que instiga a criatividade, o autoconhecimento, pois nossas crianças precisam se sentir livres para expressar seus sentimentos, mesmo que seja uma escrita com erros ortográficos, mas que precisa ser expressa, vivenciada.

Nessa perspectiva, com a proposta de inserir os sujeitos aprendizes desta pesquisa com a leitura, a partir da experiência com textos que lhes despertem o interesse e inseri-los em práticas de letramentos, descrevemos os resultados observados nas respostas da questão 08, conforme apresentamos na Tabela 3: 11 educandos escreveram a resposta - Boa, se referindo à ideia do jabuti; 01 escreveu - Inteligente; 01 registrou – Um pouco doida; 01 escreveu – Ruim; 01 - Perigosa; 01 redigiu legal; 01 – Esperto; 01 escreveu que foi – Genial; 01 que foi – Bom, num total de 19 respostas.

Na questão 08, referente ao texto conto, obtivemos respostas diferenciadas em relação à ideia do jabuti para escapar do leopardo, embora tenha sido possível perceber em outras questões da avaliação diagnóstica dúvidas referentes ao animal mais esperto. Os educandos que escreveram “Um pouco doida”, “Esperto”, “Genial”, “Inteligente”, “Perigosa”, “Boa”, por exemplos, evidenciam que a interpretação no final da atividade foi pela maioria, ao constatarmos que compreenderam que o animal autor da maior astúcia foi o jabuti. Nesse aspecto, a interpretação pode ser definida como o entendimento de sentido daquilo que se leu, a compreensão, a decodificação da escrita e assimilação de palavras e ideias.

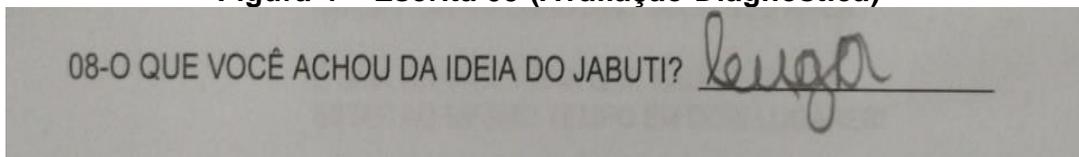
Sobre a interpretação e compreensão de texto, Solé (1998, p. 30) explica:

A interpretação progressiva do texto, isto é, a elaboração de sua compreensão, envolve determinar as ideias principais que ele contém. É importante estabelecer que, embora um autor possa elaborar um texto para comunicar determinados conteúdos, a ideia ou as ideias principais construídas pelo leitor dependem em grande parte dos seus objetivos de leitura, dos seus conhecimentos prévios e daquilo que o processo de leitura em si lhe oferece.

Nesta perspectiva, fica evidente que, embora a leitura em sala tenha um objetivo comum para todos, o ponto de vista de cada criança trará uma interpretação de acordo com sua vivência/experiência.

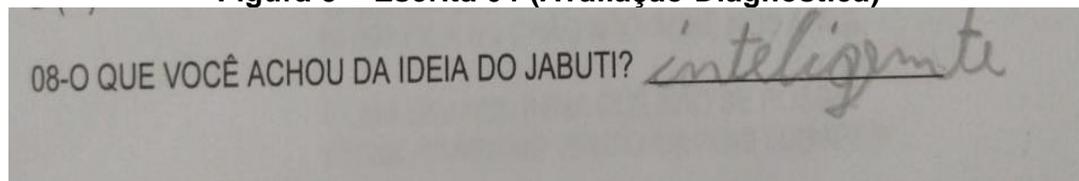
Apresentaremos a seguir duas amostras com as Escritas 03 e 04, referentes à questão 08 da avaliação diagnóstica inicial.

**Figura 4 – Escrita 03 (Avaliação Diagnóstica)**



Fonte: Recorte do *corpus*, conforme acervo da pesquisa

**Figura 5 – Escrita 04 (Avaliação Diagnóstica)**

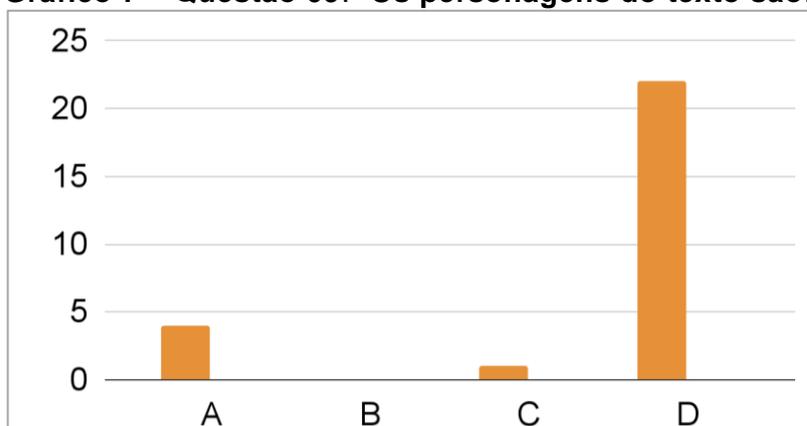


Fonte: Recorte do *corpus*, conforme acervo da pesquisa

Podemos deduzir que, ao escrever “legal” e “inteligente”, como respostas, os educandos concluíram que o jabuti foi o animal mais astuto, inteligente, havendo por parte das duas respostas uma compreensão da ideia, ao identificar o autor da possível ideia “criativa”.

Na sequência, destacamos o Gráfico 7, para levantamento do resultado da questão 09 da avaliação diagnóstica inicial.

**Gráfico 7 – Questão 09: “Os personagens do texto são:”**



Fonte: Dados da Pesquisa

As questões de 09 a 12 são referentes ao texto *A cigarra e a formiga*, uma fábula que narra o diálogo entre dois animais diante de um fato em que a formiga sempre trabalha diligentemente, na terra, em comunhão, e por meio de um trabalho

sempre em equipe, em cooperação com as demais, junta sua comida para a época de inverno, servindo como exemplo para todos nós. Já a cigarra passou boa parte do tempo cantando e a formiga vai cobrar isso dela, quando ela precisar de ajuda. A cigarra pode representar o mundo artístico, com seu canto, talvez um artista que leva a vida preocupado apenas com sua arte. Dessa forma, as crianças são instigadas a refletirem sobre as ações dos dois animais trazendo para a vida a importância do trabalho para a sobrevivência.

Ao serem indagadas sobre quem eram os personagens do texto, os alunos responderam da seguinte maneira: 04 marcaram a letra A – A cigarra e a galinha; não houve escolhas pela letra B – A formiga e a cachorrinha; apenas 01 escolheu a letra C – A formiga e a pata e 22 educandos marcaram a resposta correta, a letra D – A cigarra e a formiga.

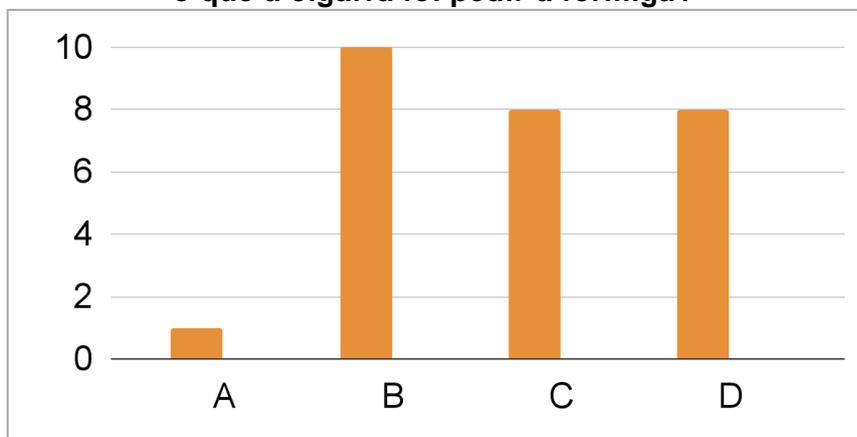
A resposta desta pergunta é de fácil identificação, pelo fato de ser o próprio título do texto, o que nos leva a acreditar que a maioria dos acertos pode ter sido por esse fato. Mas isso não dispensa a atenção na leitura por parte dos educandos, para que não aconteça de confundirem as respostas das alternativas. Assim, após lerem o texto em questão, aqueles que conseguirem marcar a alternativa correta demonstraram ter obtido uma maior compreensão, refletindo e relacionando o que aprenderam com as alternativas postas.

Nesse aspecto, citamos o que determina a BNCC (Brasil, 2017, p. 74) no que diz respeito ao tratamento das práticas leitoras: “O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão”. Dessa forma, faz-se necessário propor atividades que estabeleçam esse uso a partir do lugar de mundo do aluno, com textos que possibilitem a compreensão para posterior interpretação. Nesse sentido, torna-se necessário “refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se” (Brasil, 2017, p. 73)

Nesse entendimento, diante do exposto até aqui, destacamos a importância do trabalho baseado em estratégias, para fins de uma leitura consciente e que consiga oferecer a oportunidade às nossas crianças de poder usufruírem da magia que proporciona a leitura, principalmente na fase infantil, quando conceitos estão sendo construídos a todo momento.

Segue abaixo o Gráfico 8, com a questão 10 da avaliação diagnóstica inicial e seus resultados.

**Gráfico 8 – Questão 10: “Com a chegada do inverno, o que a cigarra foi pedir à formiga?”**



Fonte: Dados da Pesquisa

Quando questionados sobre o pedido da cigarra à formiga, tivemos as seguintes respostas: 01 opção para a alternativa A – Roupas; 10 para a alternativa B – Comida, a resposta correta; 08 marcaram a letra C – Dinheiro; e 08 a opção D – Água. Percebemos nesta questão que a maioria dos educandos se confundiu e relacionou várias respostas diante do questionamento da formiga em relação à cigarra, quanto a sua necessidade, considerando, por exemplo, que o dinheiro, para aquele momento, era essencial, assim como a água, dando-nos a impressão de que a leitura atenciosa não foi realizada pelos dezessete que não conseguiram marcar a alternativa correta.

Acreditamos que a efetiva leitura, sendo feita adequadamente, acompanhada por estratégias organizadas e planejadas, possibilita uma melhor compreensão por parte dos sujeitos, pois o que acontece, muitas vezes, mesmo numa turma com crianças com bom desenvolvimento da leitura, é que falta aprenderem estratégias para que tenham bons resultados no processo de compreensão e interpretação. Na verdade, o que acontece em alguns casos, é que mesmo os alunos com leitura fluente não conseguem desenvolver uma compreensão leitora, haja vista ser fato que, no nosso país, mesmo sabendo ler, muitas pessoas não compreendem, nem interpretam textos e são incapazes de resolver algumas operações matemáticas; são os chamados analfabetos funcionais que, de acordo com Soares (2021, p. 10), podem ser classificados como aquelas pessoas que “têm muita dificuldade para fazer uso da

leitura e da escrita em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz ou folheto”. Já Solé (1998, p. 33) vai dizer: “[...] pessoas que, apesar de terem frequentado a escola e tendo ‘aprendido’ a ler e a escrever, não podem utilizar de forma autônoma a leitura e a escrita nas relações sociais ordinárias”.

Assim, os que acertaram a referida questão foram 06 alunos fluentes, 01 leitor de sílabas, 02 alunos leitores sem fluência e 01 não leitor, em um total de 10 alunos. Os que não acertaram a questão estão entre 06 alunos fluentes, 01 leitor de sílabas, 03 leitores sem fluência, 02 leitores de frases, 04 não leitores e 01 leitor de palavras. Assim, depreendemos que a dificuldade de compreensão mesclou entre os níveis de leitura, conforme apresenta a Tabela 1, e lembramos que a professora pesquisadora realizou a leitura oral, sem interferir nas respostas, para aqueles com mais dificuldades leitoras.

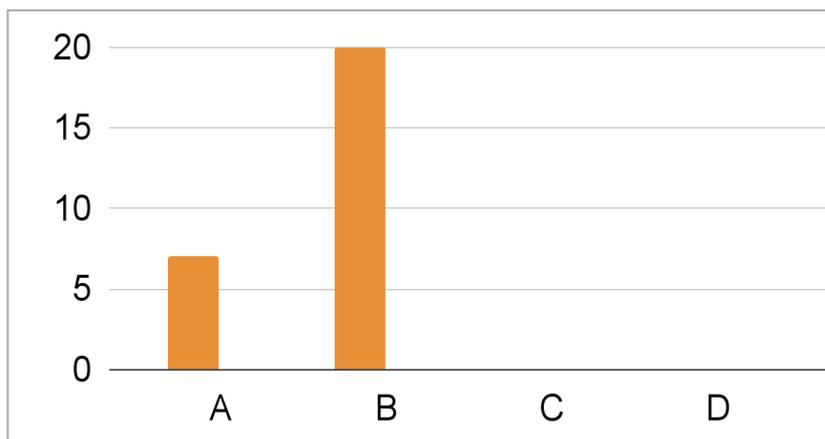
Nessa perspectiva, Solé (1998) destaca que o ensino com estratégias ajuda o leitor a buscar soluções, diante de conflitos na leitura e traz exemplos de estratégias a serem adotadas como:

- As que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévias à leitura\ durante ela);
- As que permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura);
- As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura\ depois dela) (Solé, 1998, p.74- 75).

Solé (1998) enfatiza que as estratégias por si só se apresentam de forma integrada durante o ensino de leitura e que esse ensino deve acontecer em todas as etapas que propõem o estudo com estratégias: antes, durante e depois, assegurando que a ausência de ação do professor nessas etapas tornará limitada a leitura, barrando o que poderia contribuir para o desempenho das crianças no processo e domínio da formação de um leitor ativo, na construção dos seus significados.

Após essas considerações, passaremos a seguir para o Gráfico 9 com os resultados da questão 11 da avaliação diagnóstica inicial.

**Gráfico 9 – Questão 11: “De qual personagem é a fala:  
- Muito bem, pois agora dance!”**



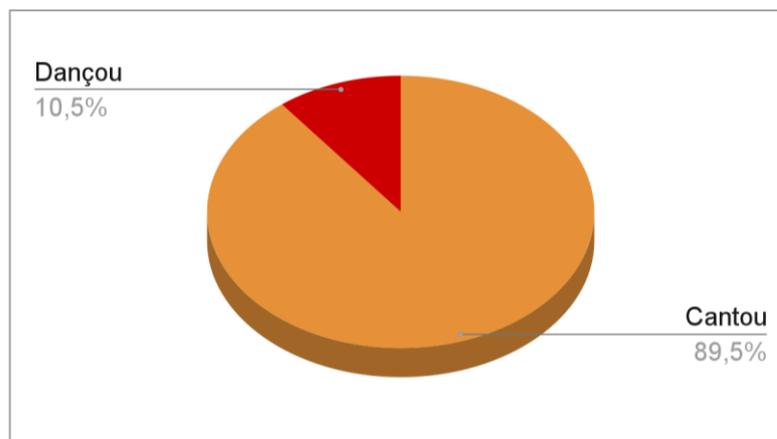
Fonte: Dados da Pesquisa

Na décima primeira questão, os alunos precisavam retornar ao texto para entender de quem era a seguinte fala em destaque “- Muito bem, pois agora dance!”. Como resposta, obtivemos o seguinte levantamento: 07 registraram a letra A – Formiga, sendo esta a resposta correta; 20 a letra B – Cigarra; não houve escolhas para a letra C – Pássaro, nem para a D – Tartaruga.

Podemos perceber a dificuldade por parte da maioria com as amostragens no quesito compreensão da questão e do texto, visto que se exigiu a leitura atenciosa dos sujeitos leitores. Nesse entendimento, as crianças focaram no personagem Cigarra, sem fazerem a relação de quem é a fala destacada no enunciado. Na questão, os 08 educandos classificados como não leitores, leitores de sílabas e de palavras, não optaram pela alternativa correta, focando na personagem Cigarra, e os 07 que acertaram estão entre os fluentes, restando os demais que também não optaram pela alternativa correta: 05 fluentes, 05 leitores sem fluência e 02 leitores de frases.

A seguir, temos o Gráfico 10, que irá prescrever os resultados da questão 12, sendo esta subjetiva, portanto, os sujeitos podiam registrar suas respostas de acordo com a compreensão textual.

**Gráfico 10 – Questão 12: “O que a cigarra fez durante todo o verão?”**



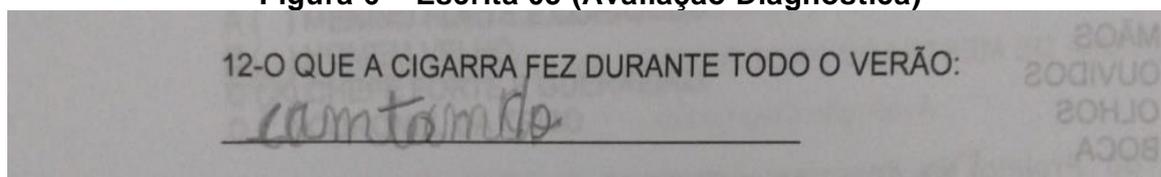
Fonte: Dados da Pesquisa

Na décima segunda questão da avaliação diagnóstica inicial, referente ao texto *A cigarra e a formiga*, sendo uma questão subjetiva para os educandos redigirem suas respostas de acordo com a sua interpretação, coletamos dois resultados, dos quais 17 educandos compreenderam que a cigarra “cantou” durante todo o verão, com um percentual de 89,5%, e 02 compreenderam que a cigarra “dançou”, com um percentual de 10,5%, em um total de 19 respostas. Lembramos que todos os 08 educandos dos níveis de leitura considerados como não leitores, leitores de sílabas e de palavras optaram por não responder as questões subjetivas.

Assim, ao analisarmos as respostas da turma, em sua maioria, registrou-se uma resposta correta, ao passar a mensagem de que a cigarra “cantou”, durante o verão, e identificamos que compreenderam o fato de que foi a formiga que se preocupou em armazenar o alimento para a época do inverno, mesmo sob o entendimento de que cantar era a “profissão” da cigarra.

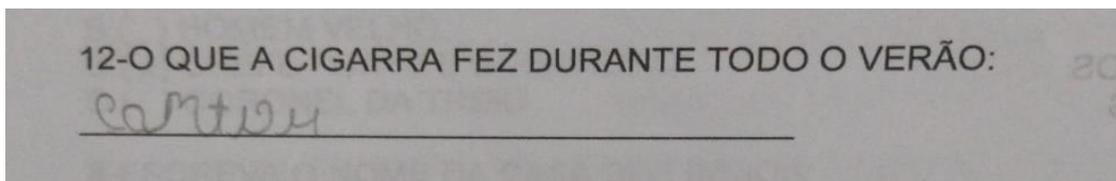
Assim, destacamos a seguir dois registros dos educandos referentes à questão 12 da avaliação diagnóstica inicial: Escrita 05 e Escrita 06.

**Figura 6 – Escrita 05 (Avaliação Diagnóstica)**



Fonte: Recorte do *corpus*, conforme acervo da pesquisa

**Figura 7 – Escrita 06 (Avaliação Diagnóstica)**

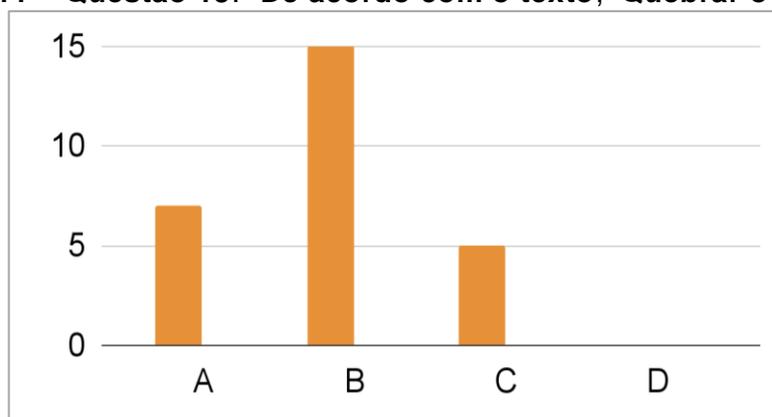


Fonte: Recorte do *corpus*, conforme acervo da pesquisa

É possível perceber que, nas Escritas 05 e 06 acima, os educandos conseguiram compreender o papel da cigarra, que é cantar, embora ela também precise de alimentos, o que foi pedir à formiga.

A seguir, veremos o Gráfico 11, que traz as alternativas e resultados da questão 13 da avaliação diagnóstica inicial.

**Gráfico 11 – Questão 13: “De acordo com o texto, ‘Quebrar o galho’ é:”**



Fonte: Dados da Pesquisa

Partimos agora para a análise das respostas da questão 13, referente ao texto *Cebolinha - Histórias em Quadrinhos (HQ)*. Reiterando o que já foi abordado, podemos definir histórias em quadrinhos como o texto que se apresenta como uma narrativa gráfica é formada por imagens e textos, e que pode trazer como características o humor, críticas e reflexões, sendo um dos gêneros mais apreciados pelas crianças no processo de alfabetização.

Essa questão exigiu um pouco mais de atenção por parte dos educandos, por apresentar humor na sua narrativa. Dito isso, percebemos que algumas crianças ainda não tinham despertaram a atenção aos elementos que compõem as HQs, nos quais se faz presente a linguagem não verbal.

Assim, tivemos o seguinte levantamento: 07 educandos marcaram a alternativa A – Empurrar o balanço, opção correta da questão; 15 marcaram a letra B – Quebrar o galho da árvore; 05 escolheram a letra C – Sentar no balanço; e não houve escolhas

para a letra D – Quebrar o balanço. Como podemos perceber, a maioria foi no sentido literal de “quebrar o galho”.

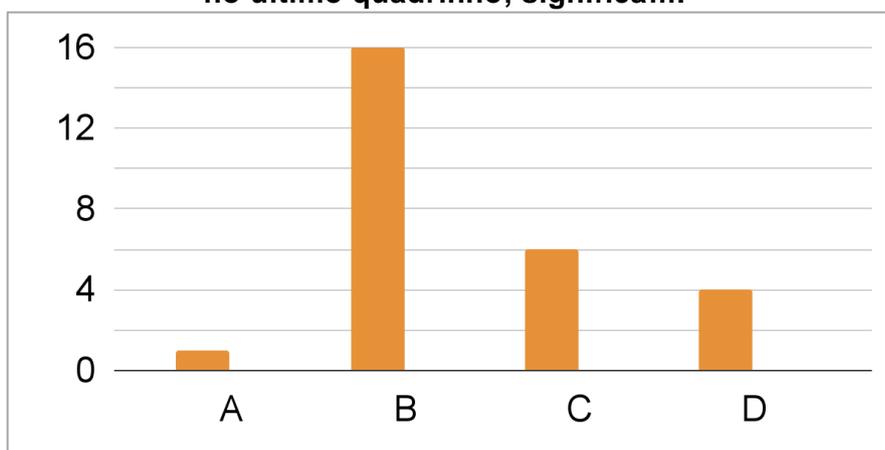
Dessa forma, tivemos 07 acertos, o que pode representar os educandos não atentaram para os fatos da história, para a linguagem mista que surge nas HQs, a relação entre linguagem verbal e não verbal, como no exemplo do texto, em que os 20 educandos não compreenderem o humor presente no termo “quebrar o galho”.

Com isso, mesmo conhecendo as histórias em quadrinhos como um dos gêneros que mais despertam a curiosidade dos nossos educandos, vimos que a turma teve dificuldades na compreensão e interpretação do texto, o que nos inquietou e nos impulsionou a tentar aprimorar o conhecimento dos sujeitos aprendizes com as oficinas pedagógicas. Com essa expectativa, buscamos como subsídios as habilidades comuns do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental que a BNCC (Brasil, 2017) requisita, já comentadas anteriormente, assim como “(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões” (Brasil, 2017, p. 95).

Portanto, para que o trabalho seguisse os requisitos dos documentos oficiais, ficamos certos de que a aplicação de ações pedagógicas coerentes com a necessidade da turma priorizaria seu aprendizado para uma boa evolução, pois, ao avançar na leitura, na escrita, na interpretação dos fatos, a turma pode vencer desafios e as dificuldades que vão surgindo durante o processo de aprendizagem.

Dando continuidade às apresentações dos Gráficos e resultados da avaliação diagnóstica inicial, mostraremos, a seguir, o Gráfico 12, da questão 14.

**Gráfico 12 - Questão 14: “Os símbolos sob a cabeça do Cebolinha, no último quadrinho, significam:”**



Fonte: Dados da Pesquisa

Nesta questão, os educandos puderem aplicar conhecimentos prévios ao tentarem compreender os significados das imagens utilizadas no texto, ou seja, a linguagem não verbal, e deviam marcar a questão referente ao significado dos símbolos sob a cabeça do Cebolinha (Vide Apêndice A – Avaliação diagnóstica e final), após o fato ocorrido, no qual Mônica quebra o galho da árvore, na sua cabeça.

Obtivemos na questão 14, os seguintes dados: 01 educando optou pela alternativa A – Felicidade; 16 pela alternativa B – Raiva; 06 marcaram a letra C – Tontura, opção correta; e 04 marcaram a alternativa D – Arrepio. Assim, tivemos um total de 06 acertos, o que nos levou a concluir que os educandos, em sua maioria, não compreenderam a mensagem da linguagem não verbal correspondente ao contexto da narrativa. Dessa forma, mesmo os alunos que apontamos como fluentes também apresentaram dificuldades na compreensão leitora dos fatos referentes à interpretação da linguagem mista e/ou não verbal.

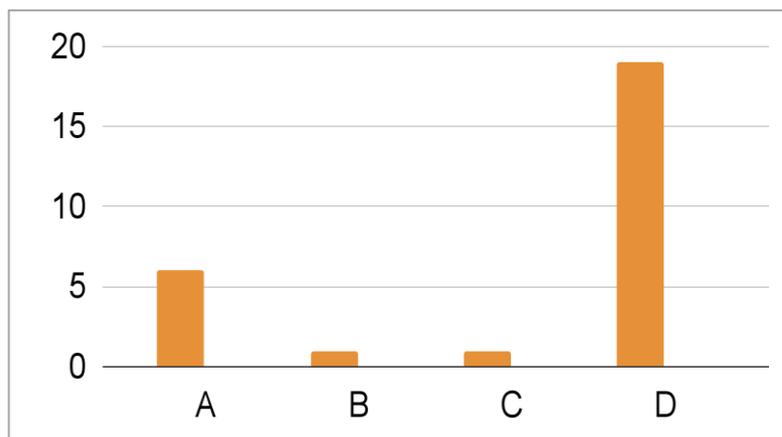
Diante desse resultado, concluímos que a criança precisa compreender e conhecer os diferentes tipos de linguagens que circulam no nosso meio, porque a linguagem é comunicação e apresenta variados objetivos e intenções. Dessa forma, a BNCC (Brasil, 2017, p. 65) apresenta como uma das competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

Neste sentido, o uso das diferentes linguagens vigentes na nossa sociedade, especificamente para o trabalho nos anos iniciais, poderá intensificar o processo de ensino aprendizagem, no sentido de as crianças conseguirem compreender as diversas informações que surgem no seu dia a dia, seja por linguagem verbal, não verbal ou mista, de maneira que vivam as práticas que vigoram atualmente na nossa sociedade.

Agora, destacaremos a questão 15, com seus possíveis resultados, conforme ilustrado no Gráfico 13 da avaliação diagnóstica inicial.

**Gráfico 13 – Questão 15: “A fala: ‘- Claro!’ É de qual personagem?”**



Fonte: Dados da Pesquisa

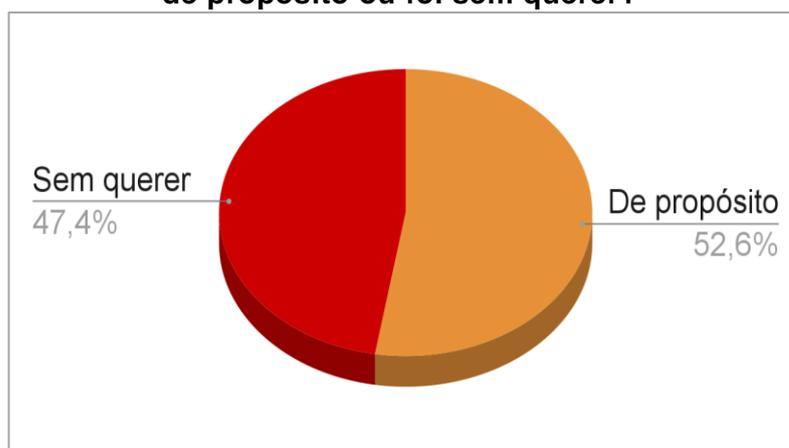
Na questão 15, tivemos o seguinte levantamento: para a letra A – Cebolinha, identificamos 06 marcações; para a letra B – Árvore, 01 marcação; identificamos 01 marcação para a letra C – Balanço; e 19 para a alternativa D – Mônica, a resposta correta.

Trata-se de uma questão que requer a leitura atenciosa por parte dos educandos para identificação no texto da fala em destaque. Percebemos que, na referida questão, obtivemos um resultado satisfatório de compreensão com 19 acertos. Identificamos também que os educandos não leitores, leitores de sílabas e de palavras foram os que não acertaram.

Assim, os 12 educandos fluentes e os 07 leitores de frases conseguiram identificar a resposta correta da questão 15, sem muitas dificuldades.

Abaixo, seguimos com a apresentação do Gráfico 14, referente à questão 16 da avaliação diagnóstica inicial.

**Gráfico 14 – Questão 16: “Mônica quebrou o galho de propósito ou foi sem querer?”**



Fonte: Dados da Pesquisa

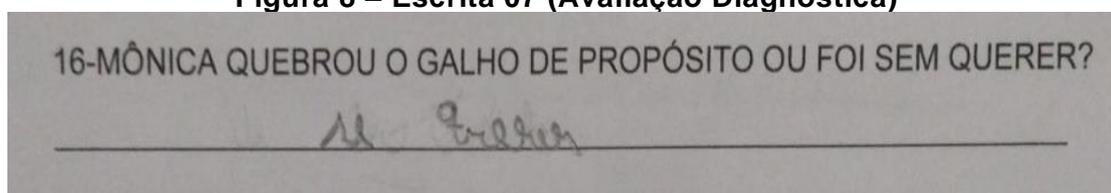
A décima sexta questão é subjetiva, por meio da qual oportunizamos aos educandos a escolha da escrita entre duas opções. Como dados resultantes, computamos: 10 educandos entenderam que Mônica quebrou o galho na cabeça do Cebolinha “De propósito”, sendo esta, conforme o texto, a resposta correta, com um percentual de 52,6%, de acertos; e 09 educandos entenderam que foi “Sem querer”, com um percentual de 47,4% de alunos que entenderam que ela não teve más intenções, com um total de 19 respostas.

Como percebemos, trata-se de uma questão que exige uma maior atenção por parte do leitor, tanto na linguagem verbal como na não verbal, para a possível compreensão do humor presente no contexto, a fim de se ter certeza se foi de propósito ou não a ação praticada pela Mônica, que vive se desentendendo com Cebolinha, um garoto levado, cheio de planos para atormentá-la. É uma questão cujas opções de respostas já estão descritas no enunciado para serem escolhidas, cabendo ao sujeito leitor prestar atenção para a resposta correta, conforme o texto.

Lembramos que os 08 educandos classificados como não leitores, leitor de frases e sílabas não responderam à questão, como já citado anteriormente.

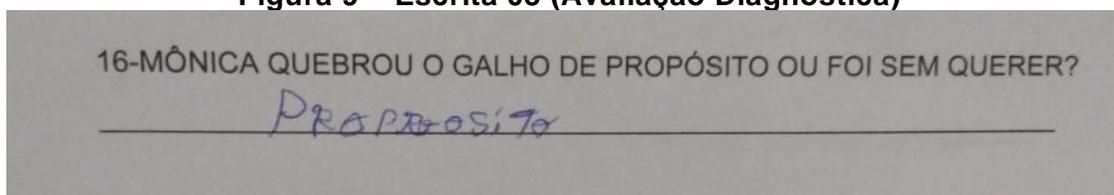
Com isso, percebemos que, mesmo com as possíveis respostas destacadas no enunciado, ainda obtivemos respostas não compreendidas, conforme o contexto da narrativa, como veremos nos exemplos de dois educandos, na Escrita 07 e Escrita 08 (Figuras 8 e 9):

**Figura 8 – Escrita 07 (Avaliação Diagnóstica)**



Fonte: Recorte do *corpus*, conforme acervo da pesquisa

**Figura 9 – Escrita 08 (Avaliação Diagnóstica)**



Fonte: Recorte do *corpus*, conforme acervo da pesquisa

No primeiro exemplo, Escrita 07, percebemos que o sujeito aprendiz foi um dos que não alcançaram a compreensão do contexto da narrativa, ao responder que foi “sem querer”, o ato praticado pela personagem Mônica, feito de propósito, com intenção de se vingar das astúcias de Cebolinha, conforme podemos depreender na sequência textual. Na escrita 08, podemos identificar uma resposta coerente com os fatos que acontecem no texto, ou seja o educando compreendeu que a atitude da Mônica foi praticada por livre e espontânea consciência.

Após explanação das análises e possíveis resultados da avaliação diagnóstica inicial, a seguir, passaremos para apresentação do passo a passo da aplicação das oficinas pedagógicas.

## 5.2 OFICINAS PEDAGÓGICAS: TRILHANDO NOVOS CAMINHOS

Após a coleta dos dados, por meio da avaliação diagnóstica inicial, pudemos fazer um levantamento sobre as dificuldades dos educandos em realizar atividades de leitura, compreensão e interpretação textual, sem a mediação da professora pesquisadora e sem a aplicação de estratégias de leitura, visto que alguns da turma apresentam *déficit* na leitura, não possuindo, portanto, as competências adequadas para a proficiência leitora. Assim, diante dos dados obtidos, traçamos o planejamento das oficinas pedagógicas, a partir do ensino das estratégias de compreensão leitora, conforme destaca Solé (1998), que propõe a motivação em três etapas: o antes, durante e depois da leitura.

As oficinas pedagógicas foram organizadas da seguinte maneira: 04 oficinas (Oficina 01 - Poema; Oficina 02 - Conto; Oficina 03 - Fábula; Oficina 04 - Histórias em Quadrinhos - HQ), com duração estimada de 120 min cada, distribuídas em 04 momentos: antes, durante, depois da leitura e a culminância. As oficinas pedagógicas, com a aplicação de estratégias de leitura à luz de Solé (1998), procuraram amenizar os impactos das dificuldades vindas do ciclo de alfabetização, na perspectiva de práticas de letramentos. Assim, mediados pela professora pesquisadora, os alunos que não tinham respondido as questões subjetivas das avaliações diagnósticas inicial e final foram motivados a responderem as questões subjetivas das atividades de leitura e interpretação textual das oficinas pedagógicas.

Deste modo, veremos a seguir, todo o processo da primeira oficina, “Poema”.

### 5.2.1 Oficina 1: “Poema”

Apresentamos, a seguir, um Quadro Resumo da *Oficina 1: “Poema”*, a fim de termos uma visão de seus objetivos e das atividades que foram aplicadas.

Quadro 1 – Oficina 1: “Poema”			
Oficina 1	Objetivos	Atividades	Carga horária
<b>Poema: Paraíso (José Paulo Paes)</b>	- Desenvolver práticas de leitura, oralidade, escrita; - Adquirir conhecimentos sobre o gênero Poema; - Dialogar e refletir sobre as ações propostas no texto.	- Roda de conversa; - Vídeo em projeção multimídia via Youtube; - Leitura individual; - Leitura compartilhada; - Atividade de leitura e interpretação.	120min

Fonte: Elaborado pela autora

#### 1º MOMENTO – Estratégias usadas antes da leitura

Iniciamos o momento “antes da leitura” trabalhando com as estratégias de Solé (1998), em que a leitura tem como finalidade a preparação do aluno para o ato de ler: motivação, objetivo da leitura, ativação dos conhecimentos prévios, a construção de previsões e hipóteses. Para tal, a professora pesquisadora começou explicando para os educandos o que seria lido e os objetivos a serem alcançados com as atividades propostas.

De acordo com Solé (1998, p. 91), “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as crianças se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido”. Com esse entendimento, para aguçar a motivação dos educandos, propusemos um diálogo inicial por meio de rodas de conversa com questionamentos referentes ao texto poema: a) Quem sabe o que é um poema? b) Como é a estrutura do texto? c) Quem lembra de um poema que já leu? d) Já trabalhamos esse texto na sala de aula? e) No nosso Livro Didático, encontramos poemas? Quais?

Diante dos questionamentos feitos, alguns educandos se inquietaram para falar, tivemos assim, as seguintes respostas: “Professora, poema é um texto”; “Eu não

lembro de nenhum poema”; “Num poema, tem rimas e versos”; “A gente já estudou na sala, só não lembro qual”.

Aproveitando o raciocínio da turma, desenvolvemos um diálogo sobre as características estruturais do texto em estudo, como: versos, estrofes, rimas. Em seguida, escrevemos na lousa o título do poema em estudo para conhecimento e leitura de todos, fazendo um breve relato sobre o autor, José Paulo Paes. Depois desse diálogo, escolheu-se aleatoriamente um discente da turma para fazer a leitura, deixando-os livres para aqueles que quisessem realizar. Após a leitura do título, numa roda de conversa, lançamos os seguintes questionamentos para levantamento das hipóteses: a) O que vocês compreendem ao ler esse título? b) O que pode ser um Paraíso? c) O que não pode ser um Paraíso? d) Vivemos num Paraíso? e) O que pode existir num Paraíso? O Paraíso pertence à quem?

Diante desses questionamentos, os educandos se animaram para falar: “É um lugar bom”; “Lugar que tem comida”, tal afirmação causou risos na turma; um outro, disse: “No paraíso tem leitura”; “Lá também tem Deus, tem praia, tem rios”; um educando se expressou assim: “Não vivemos num paraíso”, diante dessa última resposta, aguçamos o diálogo perguntando: “Por qual motivos não vivemos em um paraíso?” Tivemos como uma das respostas: “Porque o mundo é cruel, as pessoas batem umas nas outras e maltratam os animais”. Com essas respostas, compreendemos que os educandos tinham um bom conceito do que realmente poderia ser um paraíso.

Para motivar o raciocínio, após a apresentação do título do poema, distribuímos várias imagens coloridas em folha A4 que ilustravam florestas, animais, pessoas, crianças, trânsito, rios (Vide Apêndice C – Ilustrações utilizadas na Oficina “Poema”), incentivando o raciocínio coletivo sobre o tipo de situação de cada imagem e se representavam um paraíso.

Nesse momento, os educandos puderam expressar suas ideias entre si, com a nossa mediação, sempre atenta à participação de todos, inclusive com aqueles com mais dificuldades no processo de compreensão e interpretação textual, motivando os mais tímidos a participarem da roda de conversa. Nesse aspecto da motivação, relembramos o que diz Solé (1998), que é importante que uma pessoa se sinta capaz de compreender o texto, de forma autônoma ou com ajuda de outros mais experientes.

A seguir, apresentaremos a situação de leitura proposta para reflexão no coletivo, de modo que cada ilustração exposta pudesse ser apreciada pelos

educandos. Nesse momento, ficamos atentos aos comentários, burburinhos e curiosidades, durante a visualização das ilustrações, conforme veremos a seguir.

**Figura 10 – Foto: Oficina “Poema” – Lendo imagens**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Em seguida, fizemos um esboço, na lousa das informações coletadas sobre o texto, por meio do diálogo para reflexão: “Por que o poema fala de um Paraíso? E será que as imagens apresentadas têm alguma ligação com o poema?”

De acordo com as suposições, previsões e hipóteses lançadas pelos educandos, destacamos as seguintes respostas: “Acho que fala de um paraíso porque só deve ter coisas boas nele”; “Vamos ver se as imagens têm relação com o texto”; “Acho que no texto só fala de um lugar de alegrias”. Nesse momento, foi distribuído em folha A4 o poema impresso para leitura individual e silenciosa dos educandos, sob nossa mediação e acompanhamento, sendo sugerido que sublinhassem as palavras cujo significado não entenderam. Com os educandos que apresentaram dificuldades foi realizada a leitura oral individualmente.

## **2º MOMENTO – Estratégias usadas durante a leitura**

Para esta etapa, apresentamos aos estudantes o seguinte texto:

### **PARAÍSO**

(José Paulo Paes)

Se esta rua fosse minha  
eu mandava ladrilhar,  
não para automóveis matar gente,  
mas para criança brincar

Se esta mata fosse minha,  
Eu não deixava derrubar.  
Se cortarem todas as árvores,  
Onde é que os pássaros vão morar?  
Se este rio fosse meu,  
Eu não deixava poluir.  
Joguem esgotos noutra parte,  
Que os peixes moram aqui.  
Se este mundo fosse meu,  
eu fazia tantas mudanças  
que ele seria um paraíso  
de bichos, plantas e crianças.  
(Paes, [2020])

Nesse momento da oficina, utilizamos as seguintes estratégias: antecipação, seleção, sublinhamento, recapitulação e verificação das hipóteses, criação e respostas de perguntas, seguindo as instruções de Solé (1998). No decorrer desse momento, utilizamos a leitura silenciosa e a compartilhada. Em seguida, procedemos a um diálogo para recapitulação de informações sobre o texto, com as perguntas: “Do que trata o texto? Traz assuntos importantes? E as hipóteses, foram correspondidas?”

Após lançados os questionamentos, obtivemos as respostas: “o texto fala de um mundo melhor para todos”; “O texto trata de um lugar para as crianças brincarem sem violência”; “Fala do melhor lugar do mundo”; “Eu imaginava que era um lugar bom”. Considerando as respostas dos educandos, deixando-os livres para se posicionarem, anunciamos que seria projetado via multimídia um vídeo animado do poema Paraíso (Paes, 2021), com legendas para a leitura de todos, como podemos visualizar no registro abaixo.

**Figura 11 – Foto: Oficina “Poema” – O vídeo**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A partir desse momento, preocupamo-nos em observar e acompanhar o desempenho dos educandos, com atenção especial para aqueles com mais dificuldades nas habilidades leitoras. Logo em seguida, partimos para a leitura compartilhada, quando convidamos a turma a ler versos, intercalando-os entre os alunos, fazendo recapitulações, verificando hipóteses, estabelecendo previsões e fazendo perguntas seguidas da leitura oral da professora pesquisadora, para auxiliar todos na compreensão e interpretação do texto.

Feita a leitura, provocamos a discussão oral sobre os tópicos a serem destacados no texto por meio dos questionamentos: – Qual o tema do texto? – Que outros temas podemos identificar no texto? – O que seria o Paraíso? – Quem gostaria de viver neste Paraíso? E se o mundo fosse seu o que faria?

E como respostas, tivemos: “Um lugar de coisas boas”; “O texto fala da poluição dos rios, do cuidado com a floresta, não maltratar os animais”; “O paraíso é um lugar sem violência”; outro completou: “Eu gostaria de viver nesse paraíso, porque eu ia comer muito”; já um outro, disse: “Se o mundo fosse meu eu ia proteger as crianças e os animais, cuidar dos rios e florestas”.

Após respostas socializadas, compreendemos que a ideia de paraíso, conforme apresenta o texto, foi compreendida pela maioria dos educandos, ao fazerem a ligação do termo paraíso a um lugar só de coisas boas, sem violência, sem fome, levando-os à reflexão para a nossa realidade de vida.

### **3º MOMENTO – Estratégias usadas depois da leitura**

Depois da leitura, conforme Solé (1998), identificamos a ideia principal, realizamos a elaboração de resumos e a formulação de perguntas e respostas. Após diálogo e questionamentos em uma roda de conversa, sugerimos a escolha de um aluno para fazer o resumo oral do texto lido, e os demais puderam contribuir com as informações sobre o que traz o texto diante da realidade do ambiente em que vivemos. Assim, um educando se prontificou em iniciar falando do texto: “O texto é muito bom, ele passa informações do que a gente precisa fazer para cuidar de tudo que tem aqui, cuidar da floresta, dos animais, das crianças, não matar os peixes, para a gente poder viver melhor”.

Refletindo sobre o que disseram, lançamos os questionamentos para toda a turma: O que acharam do texto? O texto traz assuntos importantes? Que ações podemos identificar através do texto em prol do meio ambiente?

E as respostas foram as seguintes: “O texto é muito legal porque fala de coisas muito importantes pra gente”; “Limpar os rios, plantar árvores e cuidar dos animais de rua”; “É muito importante cuidar do nosso mundo”.

Após socialização e discussão das respostas, entendemos que a turma destacou temas importantes relacionados com o meio ambiente e condições reais que vivemos no nosso meio. Daí, sugerimos que os educandos pegassem dicionários, já expostos na mesa, para pesquisa dos significados das palavras desconhecidas, que foram sublinhadas durante a leitura, como, por exemplo, não conheciam a palavra ladrilhar, destacada por todos ao lerem o texto. E um desses, ao encontrar o significado no dicionário, leu para a turma: “Gente, ladrilhar quer dizer revestir de ladrilhos, colocar, assentar ladrilhos”; um outro então destacou: “Nossa ruas têm ladrilhos”?

E assim, com a discussão sobre o significado da palavra, percebemos que nessa atividade, muitos precisaram de nossa ajuda como professora pesquisadora ao terem dificuldades na identificação da palavra no dicionário, principalmente os educandos ditos não leitores, leitores de sílabas e leitor de palavras, com isso, procuramos explicar aos educandos que se tratava de peças para revestir ambientes. Dessa forma, entendemos que o trabalho para enriquecimento do vocabulário possibilita a ampliação do léxico das crianças, pois, conforme podemos identificar em Soares (2021, p. 237), “[...] é, sobretudo a leitura e interpretação de textos que oferece oportunidades de enriquecer o vocabulário das crianças”.

Dessa forma, após atividade de pesquisa da palavra desconhecida, a turma foi convidada, como informado anteriormente, a participar da atividade de leitura e interpretação textual da oficina “Poema”, na qual encontrariam quatro questões objetivas, com apenas uma alternativa correta e uma questão subjetiva para a escrita da resposta, conforme entendimento.

#### **4º MOMENTO – Atividade de culminância da oficina “Poema”**

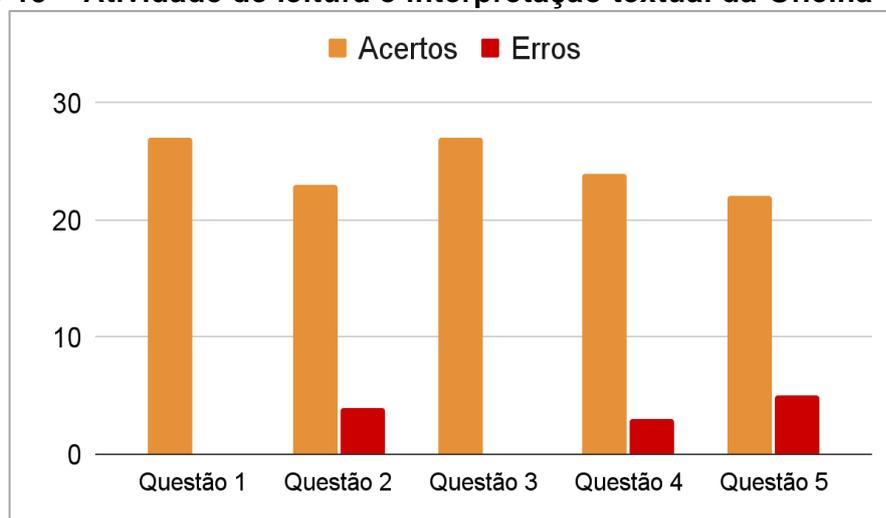
Como culminância da oficina “Poema”, realizamos a leitura mais uma vez do texto para que os educandos identificassem e registrassem no caderno de atividades as palavras que apresentavam sons parecidos.

Ao perguntar aos educandos quais as palavras que apresentavam sílabas com sons parecidos (rimas), responderam: “ladrilhar e brincar”; “derrubar e morar”; “poluir e aqui”; “mudanças e crianças”. Todos fizeram a escrita das palavras no caderno, pois, como foi uma atividade mediada, conseguiram escrever as palavras conforme eram identificadas no texto, porém, aqueles que não conseguiam ler sozinhos foram auxiliados pela professora pesquisadora para a realização da atividade, ao ouvirem a leitura oral.

A referida atividade nos remete à BNCC (Brasil, 2017, p. 133), ao trazer como habilidade, já citada em linhas anteriores: “(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras”. Esta é de fato uma atividade de fácil aceitação por parte dos educandos dos anos iniciais, de modo que esse jogo de sons semelhantes nas palavras, torna a aula atrativa para os pequenos. Assim, concluídas as atividades da Oficina 1, como mimo de participação, distribuimos chocolates para a turma.

A seguir, apresentaremos o levantamento e análises das questões da atividade de leitura e interpretação textual da Oficina “Poema”.

**Gráfico 15 – Atividade de leitura e interpretação textual da Oficina “Poema”**



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o Gráfico 15, apresentado acima, pudemos detectar o quantitativo de acertos e não acertos, por questões da atividade de leitura e interpretação textual da Oficina “Poema”: na primeira – A rua seria ladrilhada para: A

– Passar os carros; B – Criança brincar; C – Animais passar; D – Peixes nadar. Obtivemos 100% de acertos, ou seja, os 27 discentes compreenderam que a rua seria ladrilhada para criança brincar, o que reforça que compreenderam com o uso do dicionário o significado da palavra ladrilhar, e mesmo os que ainda não conseguiam ler aparentemente compreenderam a questão, relacionando-a com o texto.

Na segunda questão – A mata não seria derrubada por conta dos: A – Homens; B – Carros; C – Pássaros; D – Peixes. Identificamos 23 acertos, sendo que 04 educandos não acertaram, provavelmente porque já fizeram de antemão a relação do homem com a natureza nos dias de hoje, pois sempre estamos dialogando em sala de aula sobre questões ambientais, nas quais o papel do ser humano é preservar, porém, lidamos diariamente com exemplos de destruição.

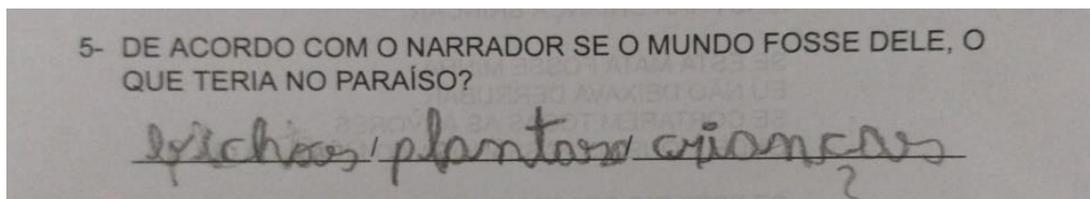
Para a terceira questão – O rio não seria poluído porque: A – Os peixes moram aqui; B – As crianças moram aqui; C – Os pássaros moram aqui; D – Os macacos moram aqui, tivemos 100% de acertos, ou seja, a turma compreendeu, conforme o texto, que o rio não poderia ser poluído, por conta dos peixes, pois morreriam e nós ficaríamos sem o alimento.

Na quarta questão – Marque a complementação, conforme o texto:- Se este mundo fosse meu: A – Eu fazia muita bagunça; B – Eu comia muita comida; C – Eu brincava noite e dia; D – Eu fazia tantas mudanças, identificamos 24 acertos. Nesta questão, os alunos teriam que fazer uso atento da leitura para identificar no texto a resposta, porém 03 alunos fugiram do contexto ao marcarem alternativas como a letra A e a letra B.

Na quinta questão – De acordo com o narrador se o mundo fosse dele, o que teria no paraíso? – computamos 22 acertos. Sendo uma questão subjetiva, exigiu-se a leitura atenciosa dos sujeitos para a identificação da resposta, na qual 03 alunos, a exemplo de um na escrita 10 abaixo, registraram respostas que não correspondiam ao texto em questão, mas que a maioria, ao fazer a leitura, conseguiu compreender o texto e identificar corretamente a resposta, fazendo o registro até na sequência, conforme se encontra no poema.

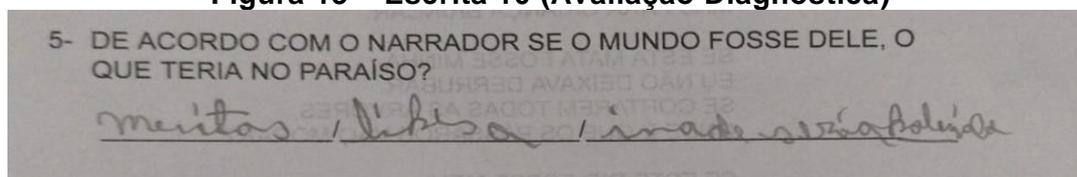
Destacaremos abaixo duas respostas, como exemplos: a Escrita 09 e a Escrita 10.

### **Figura 12 – Escrita 09 (Avaliação Diagnóstica)**



Fonte: Recorte do *corpus*, conforme acervo da pesquisa

**Figura 13 – Escrita 10 (Avaliação Diagnóstica)**



Fonte: Recorte do *corpus*, conforme acervo da pesquisa

Na Escrita 09, podemos identificar que o sujeito aprendiz conseguiu realizar a leitura com êxito e compreender o contexto do poema, assim coletamos, no total, 22 respostas corretas para a questão 05 desta Oficina. Já na Escrita 10, o sujeito encontrou dificuldades para realizar a leitura e conseqüentemente não conseguiu coletar as informações corretas para a resposta, desenvolvendo uma escrita não legível e sem relação com o que se identifica no texto.

Diante do apurado, é certo que o resultado alcançado vem confirmar que a oficina, a partir das estratégias de leitura, oportunizou momentos de aprendizagem na compreensão leitora e, nesse sentido, Solé (1998, p. 73) vem reforçar, ao dizer que: “[...] o que queremos não são crianças que possuam amplos repertórios de estratégias, mas que saibam utilizar estratégias adequadas para a compreensão do texto”. Percebemos assim, com os resultados, que como as estratégias, o trabalho mediado vem ampliar o horizonte de aprendizagens quando o educador está ali, para apoiar e direcionar os sujeitos de forma que possam se sentir seguros, confiantes, compreendendo que são os construtores da própria aprendizagem.

A seguir, daremos continuidade às descrições das oficinas, na sequência, a Oficina “Conto”.

### 5.2.2 Oficina 2: “Conto”

Apresentamos abaixo um Quadro Resumo da *Oficina 2: “Conto”*, destacando as atividades e objetivos propostos.

**Quadro 2 – Oficina 2: “Conto”**

Oficina 02	Objetivos	Atividades	Carga horária
<b>Conto: <i>Ubuntu</i></b> <b>(Adaptado por Sílvia Moral e ilustrado por Cecília Moreno)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver práticas de leitura, oralidade, escrita;</li> <li>- Possibilitar o contato com o Conto para conhecimento e desenvolvimento da imaginação;</li> <li>- Explorar a estratégia de reflexão que o texto propõe acerca de um espírito solidário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa;</li> <li>- Leitura individual;</li> <li>- Leitura compartilhada;</li> <li>- Atividade de leitura e interpretação e representação em ação de dramatização da proposta do texto;</li> </ul>	120 min

Fonte: Elaborado pela autora

### 1º MOMENTO – Estratégias antes da leitura

Iniciamos o momento “antes da leitura” trabalhando com as estratégias que têm como finalidade a preparação do aluno para o ato de ler: motivação, objetivo da leitura, ativação dos conhecimentos prévios, a construção de previsões e hipóteses, conforme propõe Solé (1998). Aqui, explicamos para os educandos o que seria lido e os objetivos a serem alcançados com as atividades propostas. Para aguçar a motivação dos educandos, propusemos um diálogo inicial, por meio de rodas de conversa e questionamentos referentes ao texto a ser apresentado: Quem já ouviu falar de contos? Quem já leu um conto? Que características podem ter um conto? Quem conhece um conto e poderia contar para a turma? Neste momento, muitos queriam falar, citando logo contos de fadas.

Algumas das respostas registradas, foram: “Contos de fadas”; “Chapeuzinho Vermelho”; “Eu já ouvi, mas não lembro se li”.

Após as colocações dos educandos referentes aos questionamentos iniciais, escrevemos em uma cartolina o título do conto em estudo: *Ubuntu*, para abordar conhecimentos e experiências prévias, coletar informações e opiniões sobre o gênero conto, lançando as seguintes perguntas para aguçar a reflexão da turma: O que será que significa a palavra *Ubuntu*? Quem já ouviu essa palavra? Que povos lembram essa palavra? Serão indígenas? Serão africanos? Será que traz algum ensinamento?

Na ocasião, as respostas dadas foram as seguintes: “É da Inglaterra essa palavra”; “É da China”; um outro disse que: “É dos Estados Unidos”. Depois, um

educando, falou: “Acho que vem da África”; e outras respostas: “Acho que *Ubuntu* é um animal”; “É nome de um suco”. E ficaram pensando no que significava a palavra.

Em meio a esse diálogo e dúvidas, na sequência, realizamos a distribuição do conto impresso para leitura silenciosa de todos, momento este no qual dedicamos atenção maior, principalmente para aqueles que apresentaram mais dificuldades na leitura.

## 2º MOMENTO – Estratégias durante a leitura

O texto lido nesta Oficina segue abaixo:

### *Ubuntu*

Um belo dia, um viajante decidiu estudar os costumes de uma aldeia africana.

Como estava sempre rodeado de crianças da aldeia, decidiu inventar um jogo para elas. O viajante encheu uma cesta com doces. Enfeitou-a com fitas coloridas e colocou-a debaixo de uma grande árvore.

Depois, o viajante explicou às crianças quais eram as regras do jogo.

Todas tinham de alinhar-se e, ao grito de “agora”, correr até a árvore, para apanhar a cesta.

Assim, a primeira criança a conseguir chegar à cesta ficaria com todos os doces. Quando o viajante gritou “agora”, as crianças deram as mãos e começaram a correr todas juntas.

Como chegaram todas ao mesmo tempo, sentaram-se no chão, à sombra da árvore e repartiram os doces da cesta entre si.

O viajante que não estava a perceber nada, perguntou-lhes:

- Por que correram todos juntos? Se não o tivessem feito, um de vocês poderia ter ficado com as guloseimas todas só para si.

As crianças responderam:

- Ubuntu! Como poderia um de nós ficar feliz vendo que os outros estavam tristes?

É que, entre outras coisas, <UBUNTU> significa <Tudo que é meu é de todos (Moral, 2020).

Neste momento da oficina, utilizamos as seguintes estratégias: antecipação, seleção, sublinhamento, recapitulação e verificação das hipóteses, criação de perguntas e respostas. No decorrer desse momento, trabalhamos com a leitura silenciosa e a compartilhada. Após isso, seguiu-se um diálogo para recapitulação de informações sobre o texto: O que acharam? No texto fala o significado da palavra *Ubuntu*? De onde vem essa palavra? E assim, registramos as seguintes respostas: “Professora, o texto é interessante”; “Eles correram juntos, eu tinha ido sozinho!”; “*Ubuntu*, professora, quer dizer que é de todos!”; “Essa palavra vem da África”.

Depois do diálogo, questionamentos, verificação de hipóteses e recapitulações, apresentamos a obra física ilustrada para, juntamente com os educandos, realizar uma leitura compartilhada, recapitulando, verificando, criando e respondendo perguntas e identificando as palavras que não compreenderam. A leitura compartilhada foi feita por páginas, por cada um que se prontificou em ler. No tocante à leitura compartilhada, Solé (1998, p. 121) dirá que

[...] é preciso que os alunos compreendam e que usem compreendendo as estratégias apontadas. Do meu ponto de vista, isto só é possível em tarefas de leitura compartilhada, nas quais o leitor vai assumindo progressivamente a responsabilidade e o controle do seu processo.

Dessa forma, é interessante que a leitura nesta etapa seja feita por partes, com o educador fazendo a leitura oral e indicando os educandos para dar continuidade, recapitulando informações, dirigindo as discussões, compartilhando, em um incentivo às previsões, respondendo e formulando perguntas.

### **3º MOMENTO – Estratégias depois da leitura**

Nesta etapa, recapitulando a ideia principal do texto, a elaboração de resumos e a formulação de perguntas e respostas. Sugerimos a escolha de um aluno para fazer o resumo oral do texto lido, ficando os demais livres para participarem do diálogo com as informações sobre o que traz o texto, diante da realidade do ambiente em que vivemos.

Um educando levantou a mão para fazer o resumo do texto, e uma de suas colocações foi: “O texto fala de uma coisa muito boa para as crianças e adultos, que é não fazer tudo sozinho, temos que dividir as coisas, quando alguém precisa, aquelas crianças são muito unidas, dividiram os doces. Acho que a gente aqui não faria assim, elas foram amigas de verdade”.

E assim continuamos com as reflexões sobre o texto, perguntando à turma:

- O que acharam do texto? – O texto traz assuntos importantes? – Que atitudes merecem destaques no texto? – Você faria o mesmo ou diferente da atitude das crianças? E várias foram as respostas: “O texto é muito bom”; “O texto ensina que devemos ser amigos”; “As crianças se uniram para comer os doces”; “Acho que a gente não faria como elas fizeram”.

Diante dos comentários, exposição de ideias, recapitulações, formulação de perguntas e respostas, as crianças foram direcionadas para a atividade de pesquisa de significados no dicionário das palavras desconhecidas, e uma delas foi: alinhar-se, que, segundo um educando da turma, ao fazer a pesquisa no dicionário, falou que significava “Pôr-se em linha reta”.

Na atividade, percebemos uma dificuldade por parte de alguns, inclusive dos não leitores, em identificar a palavra no dicionário, se fazendo necessária a nossa mediação como professora pesquisadora. Nesta perspectiva, lembramos o que traz a BNCC (Brasil, 2017, p. 115) sobre a habilidade comum do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental com o uso do dicionário: “(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados”.

Dessa forma, o trabalho em sala de aula com o uso de dicionários dinamizou a curiosidade da turma, na busca pelos significados de palavras desconhecidas, contribuindo, assim, para o enriquecimento do vocabulário. É um benefício indiscutível, principalmente para o aprimoramento da competência linguística, no nosso caso, dos educandos dos anos iniciais.

Após atividade de pesquisa, foi distribuída a atividade de leitura e interpretação textual, referente à Oficina “Conto”, para que pudéssemos coletar informações relativas aos conhecimentos adquiridos durante a oficina. Nessa etapa, estivemos atentos aos educandos que apresentaram dificuldades, realizando a leitura com aqueles que não conseguiam com autonomia, garantindo que a atividade fosse realizada por todos os participantes.

#### **4º MOMENTO – Atividade de culminância da Oficina “Conto”**

Após diálogo sobre as ações praticadas no texto pelos personagens, motivamos os educandos a representarem o conto por meio de uma atividade de dramatização da proposta do texto, para que pudessem vivenciar na prática as ações realizadas pelos personagens da história. Para isso, houve um grande movimento e um pouco de confusão para realizar a ação, na qual a professora pesquisadora foi a narradora e providenciou uma árvore confeccionada com cartolina e uma cesta de doces, enfeitada com fitas coloridas, conforme está descrito no conto e como veremos a seguir na Figura 14.

**Figura 14 – Foto: Oficina “Conto”**

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Para a realização da atividade, um educando se apresentou como o viajante, dizendo: “Eu quero, professora, ser o viajante!”. Assim, os demais estudantes fizeram o papel das crianças da aldeia. Com um pouco de dificuldade, mas depois de vários ensaios e muita euforia, conseguimos representar o conto *Ubuntu*, como mostram os registros a seguir (Figuras 15 e 16).

**Figura 15 – Foto: Oficina “Conto” – Dramatização (1)**

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

**Figura 16 – Foto: Oficina “Conto” – Dramatização (2)**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

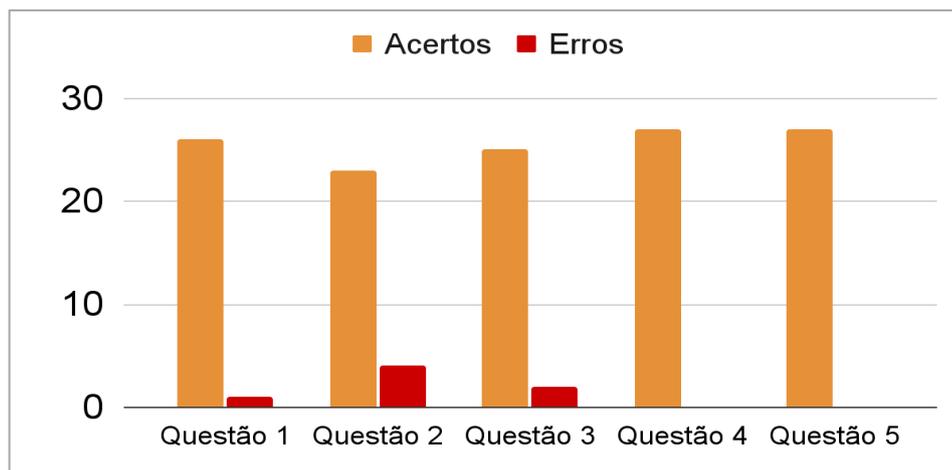
Na foto exposta na Figura 15, temos o viajante dialogando com as crianças sobre o jogo que ele criou para elas, explicando as regras, que, ao sinal de “agora!”, era para elas correrem até a árvore para pegar uma cesta com doces, e quem chegasse primeiro ficaria com toda a cesta. Na foto da Figura 16, podemos identificar as crianças, que, ao sinal do personagem viajante, deram as mãos e correram juntas para pegar a cesta, dividindo os doces entre todos.

As crianças gostaram da experiência de vivenciar na prática uma história lida por elas, compartilhando momentos de união, numa ação de respeito, coletividade, valorização do outro e divisão no coletivo.

Com o término da encenação, foram distribuídos entre as crianças todos os doces restantes da cesta colorida.

Após apresentação de todo o processo seguido da Oficina “Conto”, veremos no Gráfico 16, a seguir, os resultados coletados da atividade de leitura e interpretação textual da oficina.

#### **Gráfico 16 – Atividade de leitura e interpretação textual da Oficina “Conto”**



Fonte: Dados da pesquisa

Com a atividade de leitura e interpretação textual da Oficina “Conto”, registramos os seguintes resultados, conforme Gráfico 16, acima: para a questão 01 - A cesta preparada pelo viajante foi recheada de: A – Flores; B – Frutas; C – Doces; D – Brinquedos, tivemos 26 acertos, ou seja, apenas um aluno não conseguiu compreender a questão.

Para a número 02 - Qual era a regra do jogo? -A – Brincar de esconde-esconde; B – Comer todos os doces; C – Sentar ao pé da árvore; D – Correr até a árvore para apanhar a cesta, tivemos 23 acertos, e 04 educandos que sentiram dificuldades na leitura e compreensão textual, ao marcarem alternativas como a B – Frutas e D – Brinquedos.

Já na questão 03 - Ao grito de “agora” as crianças: A – Se deitaram; B – Se sentaram; C – Se esconderam; D – Deram as mãos, identificamos um quantitativo de 25 acertos, os sujeitos compreenderam em sua maioria que *Ubuntu*, na aldeia africana, oportuniza uma vivência no coletivo, na qual se preocupam uns com os outros e, por este motivo, deram as mãos.

A questão de número 04 - O que quer dizer *Ubuntu*? – A – Tudo é só meu; B – Tudo que é meu é de todos; C – Nada é meu; D – Nada é seu, sendo praticamente uma sequência da questão anterior, vem reforçar a ideia do coletivo. Com 100% de acertos, ficou clara a compreensão da nomenclatura *Ubuntu* pelos educandos.

A questão 05 - Devemos viver em união uns com os outros? – sendo subjetiva, 100% da turma respondeu que sim, já que o enunciado nos remete a uma resposta direta, sendo o “sim” ou o “não”.

Ao analisarmos o quantitativo de acertos significativos referentes à atividade de leitura e interpretação textual da Oficina “Conto”, podemos deduzir que o trabalho com estratégias ofereceu momentos prazerosos de aprendizagem durante a aplicação da oficina, na qual foi possível trocar experiências, fazer previsões e levantamento de hipóteses, além do aprendizado que o conto transmitiu ao tocar em temas relevantes para a faixa etária, como o respeito ao outro, entre outros ensinamentos.

Assim, percebemos que a maioria dos educandos teve uma boa aceitação com o que foi proposto nesta oficina, pois tivemos uma adesão significativa de interesse, a curiosidade, o desejo de aprender. O conto proporcionou momentos de muita descontração e interação da turma. Sobre a interação, relembramos que a BNCC (Brasil, 2017, p. 40) diz o seguinte: “é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar”. Nesse sentido, as oficinas pedagógicas proporcionam essa vivência para a construção de uma autonomia.

Dando continuidade às oficinas, veremos a seguir o passo a passo da Oficina “Fábula”, e o levantamento de dados da atividade de leitura e interpretação textual.

### 5.2.3 Oficina 3: “Fábula”

O Quadro Resumo abaixo, se refere à *Oficina 3: “Fábula”*, apresentando uma visão geral das atividades propostas e dos objetivos a serem alcançados.

<b>Quadro 3 – Oficina 3: “Fábula”</b>			
<b>Oficina 03</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Carga Horária</b>
<b>Fábula: O urso e os viajantes (Ana Maria Machado)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver práticas de leitura, oralidade, escrita;</li> <li>- Refletir sobre atitudes e valores;</li> <li>- Possibilitar o contato com o gênero Fábula para conhecimento e desenvolvimento da imaginação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa;</li> <li>- Assistir ao vídeo em projeção multimídia via Youtube;</li> <li>- Leitura individual;</li> <li>- Leitura compartilhada;</li> <li>- Atividade de leitura e interpretação.</li> </ul>	120min

Fonte: Elaborado pela autora

## 1º MOMENTO – Estratégias antes da leitura

Começamos o momento denominado “antes da leitura” trabalhando com as estratégias que preparam o aluno para o ato de ler: motivação, objetivo da leitura, ativação dos conhecimentos prévios, a construção de previsões e hipóteses. Assim, expusemos para os educandos os objetivos a serem alcançados com as atividades propostas e, para aguçar a motivação, conduzimos um diálogo inicial por meio de roda de conversa e questionamentos referentes ao texto a ser apresentado: Quem já ouviu falar em fábulas? Quem conhece uma fábula? Quais são os personagens mais presentes nas fábulas? As fábulas passam alguma mensagem?

Assim, obtivemos as seguintes respostas dos educandos: “Eu não lembro o que é uma fábula”; “É um conto de fadas”; um aluno devolveu com outra pergunta: – “É uma história? “Sei que é uma história”.

Diante dos questionamentos e dos diálogos sobre o texto, falamos um pouco sobre as características do gênero fábula, explicando que este nos passa um ensinamento, uma lição de moral que sobre a qual devemos refletir e trazer para nossa realidade e, em seguida, fizemos a escrita na lousa do título da fábula em estudo para conhecimento de todos: *O urso e os viajantes*, conforme a adaptação de Ana Maria Machado (1999), trazendo um breve relato sobre a autora, comentando que com o uso de estratégias de leitura, podemos compreender melhor o passo a passo dos acontecimentos do texto.

Após a leitura coletiva do título escrito na lousa, propusemos os seguintes questionamentos: O que será que este título quer dizer? O que o urso tem a ver com os viajantes? O que é um viajante? O que pode acontecer neste texto?

Nesse momento, foi solicitado que se reunissem em duplas para que dialogassem sobre as previsões e fizessem a leitura do texto impresso em folha A4, sublinhando palavras desconhecidas. Para essa atividade, formamos duplas entre alunos leitores e não leitores, para que pudessem se ajudar mutuamente. Ao final, como respostas aos questionamentos levantados, as duplas colocaram: “O viajante é um homem que viaja pelo mundo”; “Que viaja pela Amazônia”; “Querem tirar uma foto do urso, mas ele não deixa”; “Tô achando que vai ter briga aí”!

## **2º MOMENTO – Estratégias durante a leitura**

A seguir, o texto integral utilizado nesta Oficina:

### O urso e os viajantes

Dois amigos iam viajando por uma estrada quando, de repente, apareceu um urso. Antes que o animal os visse, um dos homens correu para uma árvore ao lado da estrada, pendurou-se num galho e conseguiu puxar o corpo para cima e ficar escondido entre as folhas.

O outro não foi tão rápido e, como era muito pesado, não tinha forças para subir sozinho. Ficou um tempo pendurado e, ao perceber que seria impossível escapara daquela maneira, jogou-se no chão e fingiu que estava morto.

Quando o urso chegou bem perto, ficou andando em volta do homem cheirando- o por toda parte, o coitado prendeu bem a respiração e ficou imóvel, só com o coração batendo forte.

Dizem que os ursos não atacam cadáveres e deve ser verdade, porque o bicho acabou desistindo, convencido de que o homem tinha mesmo morrido. Acabou indo embora.

Quando não havia mais perigo o viajante que estava na árvore desceu. Curioso, perguntou ao outro o que é que tanto o urso lhe segredava no ouvido, quando encostara o focinho em sua orelha.

- Ah, ele estava me aconselhando a nunca mais viajar com um amigo que me deixa sozinho no primeiro sinal de perigo!

**Moral:** Nas horas difíceis é que conhecemos a sinceridade dos amigos (MACHADO, 1999).

Nessa etapa da oficina, adotamos as seguintes estratégias de leitura, indicadas por Solé (1998): antecipação, seleção, sublinhamento, recapitulação e verificação das hipóteses, criação e respostas de perguntas. Para Solé (1998, p. 117), “ler é um procedimento, e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva”. Dessa forma, os alunos devem ser direcionados a redescobrirem o texto, a selecionar indicadores, previsões, hipóteses, interpretações, para que assim seja possível alcançar determinados objetivos.

No decorrer desse momento, utilizamos a leitura silenciosa e compartilhada. Após diálogo para recapitulação de informações sobre o texto, a professora pesquisadora realizou a leitura oral com atenção aos aspectos de entonação e clareza da dicção e também com atenção aos educandos que porventura se desconstruíram da leitura ou se depararam com dificuldades que podiam comprometer a compreensão textual.

Em seguida, foi projetado via multimídia o vídeo animado em estudo para reflexão e leitura no coletivo (Prof. Ana Paul@, 2021), visando à recapitulação, verificação de hipóteses e previsões sobre o texto, tendo sido os estudantes orientados a se posicionarem sobre o que achavam que iria acontecer, explicando

seus argumentos. Nesse momento, um educando se expressou: “Nossa, não era pra tirar fotos, o urso ia era matar os dois”. E perceberam que a fábula era muito além de uma simples história, passava uma aprendizagem de convivência com nossos semelhantes.

Com a projeção, percebemos que as crianças conseguiram manter uma melhor concentração no texto, com atenção e curiosidades para os fatos da história contada na fábula.

A seguir, visualizamos na foto da Figura 17 o momento em que foi projetado via multimídia a fábula *O urso e os viajantes*, de Ana Maria Machado.

**Figura 17 – Foto: Oficina “Fábula” – Assistindo ao vídeo**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

### **3º MOMENTO – Estratégias depois da leitura**

Nesta etapa, trabalhamos as estratégias para identificação da ideia principal, a elaboração de resumos e a formulação de perguntas e respostas. Durante esse momento, foi feita a escolha de um discente para fazer o resumo oral do texto lido, e os demais puderam contribuir com as informações sobre o que trazia o texto diante da realidade, sob os questionamentos: O que acharam do texto? O texto traz assuntos importantes? Quais? Que atitudes merecem destaques no texto? Que ensinamentos traz o texto?

Como respostas da turma, destacamos: “o texto é muito bom”; outro aluno se expressou assim: “ele diz que temos que ser amigo, mesmo no perigo”; e ainda: “defender sempre o amigo, nunca largar por nada”.

O educando fez um resumo da fábula ao explicar: “A fábula, no início, parecia que ia acontecer outra coisa, mas a história do texto mostra que a gente deve ser amigo das pessoas, na hora do perigo a gente tem que ajudar”. Com essa declaração, fica clara a percepção do estudante quanto ao elemento surpresa do enredo. Ele continuou: “Tá certo que dá medo, o urso é perigoso, mas e o outro coitado, que não correu, ia morrer”.

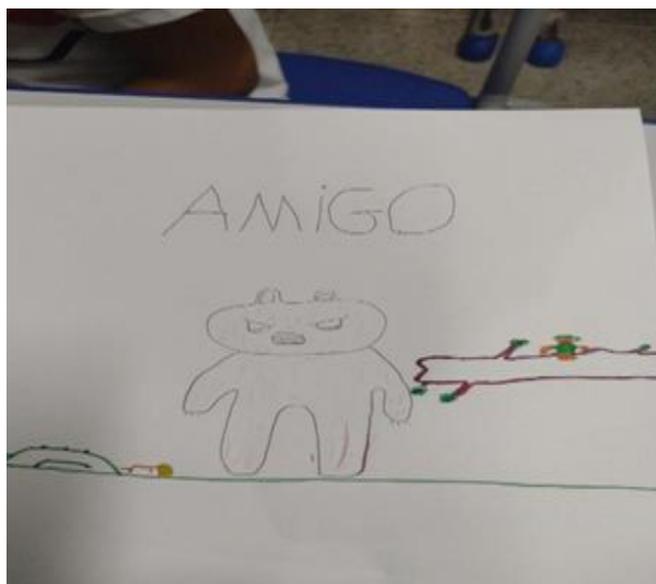
Após explanação dos diálogos, mediante os questionamentos, propusemos a pesquisa das palavras desconhecidas em dicionários, tendo sido destacados os termos “segredava” e “cadáveres”. E como registro dos significados dessas palavras, pesquisadas pelos educandos tivemos: “Segredava, professora, quer dizer cochichar”; “Em segredo”; “Dizer em segredo”. E para a palavra “cadáveres”, se expressaram assim: “Cadáveres são corpos de pessoas mortas”. Na atividade de pesquisa, mesmo com dificuldades de alguns, principalmente daqueles que ainda não se apropriaram da escrita, necessitando da mediação da professora pesquisadora, percebemos uma adesão de interesse advinda de todos os participantes.

Em seguida, concluída a atividade com o dicionário, anunciamos que nossa oficina estava chegando ao fim e, para isso, iríamos fazer a atividade de leitura e interpretação textual para, em seguida, vivenciar o momento da culminância, ilustrando a fábula em estudo.

#### **4º MOMENTO – Culminância da Oficina “Fábula”**

Nesse momento da Oficina, como atividade lúdica, propusemos aos educandos ilustrarem a fábula em estudo para exposição no mural da sala de aula, escrevendo a palavra “amigo” e socializando para a turma o significado que essa palavra tinha para cada um deles em particular. Durante a socialização, citamos a fala de alguns educandos que se pronunciaram: “Amigo é não abandonar nunca”; “Amigo é ajudar na hora que precisa”; “Amigo de verdade fica junto”. Após a socialização das ideias, todos concluíram sua ilustração para serem expostas no mural da sala de aula, conforme podemos observar na foto, a seguir (Figura 18).

**Figura 18 – Foto: Oficina “Fábula” – Ilustração**

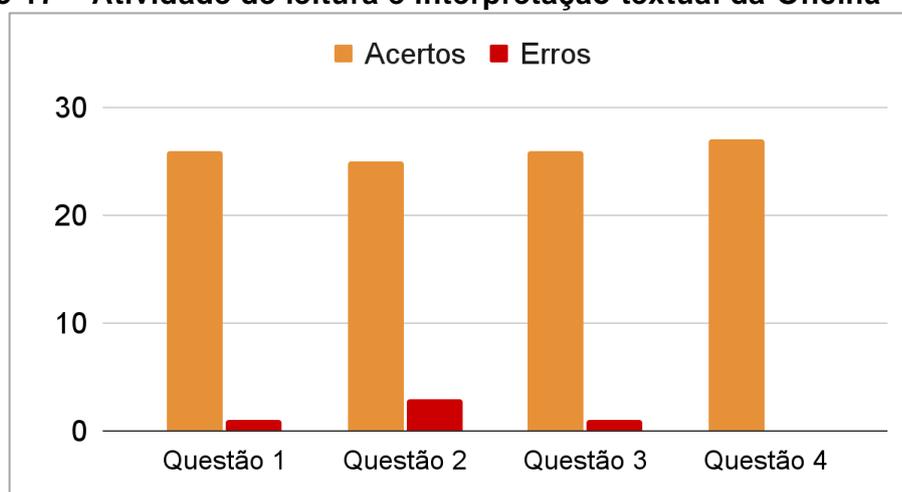


Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Conforme observamos, a ilustração representa a fábula *O urso e os viajantes*, e nela podemos perceber o desenho maior representando o urso, além de um homem no chão, bem próximo do animal e o outro pendurado na árvore. O educando ainda escreveu a palavra “amigo” e relatou para a turma o que achava, dizendo: “Um amigo é aquele que não foge”. A atividade de culminância foi concluída com a distribuição de chocolates para todos os participantes.

Ao concluirmos a descrição completa da Oficina “Fábula”, passaremos, a seguir, à descrição dos dados da atividade de leitura e interpretação textual, conforme demonstra o Gráfico 17.

**Gráfico 17 – Atividade de leitura e interpretação textual da Oficina “Fábula”**



Fonte: Dados da pesquisa

Para a atividade de leitura e interpretação textual da Oficina “Fábula”, tivemos os seguintes quantitativos de erros e acertos: para a primeira questão: – Os personagens do texto são: A – Dois amigos e um gato; B – Dois ursos e um homem; C – Dois homens; D – Dois amigos e um urso, quisemos saber se os educandos estavam atentos à identificação dos personagens do texto, assim, 26 educandos acertaram e apenas 01 não compreendeu qual era a resposta correta.

Para a segunda questão – O homem que não subiu na árvore fingiu que estava: A – Dormindo; B – Morto; C – Comendo; D – Trabalhando, tivemos 25 alunos que optaram pela alternativa B – Morto, sendo esta a opção correta.

Para a terceira questão, – Com medo, o coitado do homem prendeu bem: A – Os braços; B – O choro; C – O desespero; D – A respiração, obtivemos 26 acertos, ou seja, apenas um aluno apresentou dificuldades na compreensão leitora.

Na quarta questão – Por fim, o urso, acreditando que o homem tinha morrido, acabou: A – Morrendo; B – Desistindo; C – Chorando; D – Sorrindo, obtivemos 100% de acertos. Diante do que foi exposto, podemos afirmar que o quantitativo de acertos foi significativo após a aplicação das estratégias de leitura, através da qual vivenciamos etapas de compreensão leitora com práticas letradas, a partir de estratégias de leitura que favorecem o ensino contextualizado. Nesse sentido, e como complementação a essa reflexão, citamos o que traz a BNCC (Brasil, 2017, p. 68), sobre essa contextualização: “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos textos, como também textos multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”.

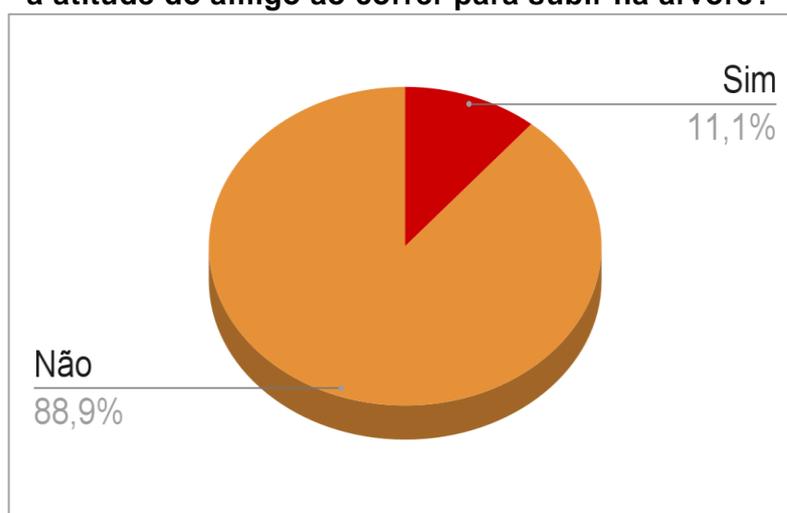
Nessa perspectiva, o desenvolvimento de atividades contextualizadas se concretiza em sala de aula, por meio de atividades mediadas, tema este já citado em capítulos anteriores, o que implica uma proposta pautada em práticas significativas que envolvem os sujeitos aprendizes em situações reais de uso da língua e, conseqüentemente, ampliando seu universo de aprendizagem, conforme estipula a BNCC (Brasil, 2017, p 63) que destaca:

O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.

Nesse entendimento, para a efetivação de um trabalho escolar voltados ao desenvolvimento das múltiplas linguagens, precisamos fazer com que nosso currículo e as propostas didático-pedagógicas sejam instigantes, e que possam atender as necessidades dos sujeitos protagonistas e da comunidade em que se encontram no entorno do ambiente escolar.

A seguir, veremos no Gráfico 18 a questão 05 da atividade de leitura e interpretação textual da Oficina “Fábula”.

**Gráfico 18 – Questão 05: “Você acha que foi correta a atitude do amigo ao correr para subir na árvore?”**



Fonte: Dados da Pesquisa

A questão 05 foi de natureza subjetiva, na qual os sujeitos se sentiram livres para dar respostas de acordo com seu entendimento. Após coleta dos dados, computamos o seguinte levantamento: 03 educandos compreenderam que foi correta a atitude do amigo, registrando a resposta “sim”, com um percentual de 11,1%, e 24 educandos compreenderam que não foi correta a atitude do amigo, registrando a resposta “não”, com um percentual de 88,9%.

Sobre a resposta dos três educandos que registraram “sim”, oportunizou-se um momento de diálogo, pois na opinião da maioria da turma “Ser amigo de verdade é nunca abandonar”. Em relação a essa questão 05, percebemos que, mesmo sendo subjetiva, na qual os educandos poderiam descrever e complementar inúmeras opiniões, computamos apenas a resposta “sim” e “não”.

Após descrição da oficina “Fábula” e seus respectivos dados levantados, passaremos para a descrição da Oficina “Histórias em Quadrinhos”.

#### 5.2.4 Oficina 4: “Histórias em Quadrinhos” – Turma da Mônica

Apresentamos, a seguir, um Quadro Resumo da *Oficina 4: “Histórias em Quadrinhos”*, a fim de termos uma visão das atividades propostas e dos objetivos da oficina.

<b>Quadro 4 – Oficina 4: “Histórias em Quadrinhos”</b>			
<b>Oficina 04</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Carga horária</b>
<b>HQ - Turma da Mônica (Maurício de Sousa)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver práticas de leitura, escrita, oralidade;</li> <li>- Conhecer características do gênero Histórias em quadrinhos;</li> <li>- Explorar a linguagem visual, não verbal e verbal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa;</li> <li>- Assistir ao vídeo em projeção multimídia via Youtube;</li> <li>-leitura individual;</li> <li>-leitura; compartilhada;</li> <li>- Atividade de leitura e interpretação.</li> </ul>	120min

Fonte: Elaborado pela autora

#### 1º MOMENTO – Estratégias antes da leitura

A Oficina “Histórias em Quadrinhos” foi iniciada seguindo a proposta de Solé (1998), a partir do momento denominado “antes da leitura”, na qual trabalhamos com as estratégias que têm como finalidade a preparação do aluno para o ato de ler: motivação, objetivo da leitura, ativação dos conhecimentos prévios e a construção de previsões e hipóteses. Sobre as estratégias de formulação de hipóteses e fazer previsões, podemos mencionar o que diz Solé (1998, p. 108): “formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou”.

Nessa perspectiva, acreditamos que a magia do levantamento de hipóteses e previsões feitas pelos sujeitos aprendizes está justamente nas possibilidades de não ser o que se espera, e que vai sendo desvendado ao longo do estudo. E assim, a explicamos aos discentes o que seria lido e os objetivos a serem alcançados com as atividades propostas.

Para aguçar a motivação, propusemos um diálogo inicial por meio de roda de conversa e questionamentos referentes ao texto a ser apresentado: Quem já ouviu falar em histórias em quadrinhos? Quem gosta de ler? Quais personagens já leram?

O que podemos encontrar nas histórias em quadrinhos? Diante dos questionamentos, a turma se empolgou, pois percebemos desde o momento inicial que histórias em quadrinhos despertam o interesse das crianças pela leitura. Com isso, destacamos as seguintes respostas: “Eu conheço histórias em quadrinhos”; “Tenho muitas em casa”; “Tem coisas diferentes para ler”; “É engraçado!”; “Tem uns desenhos neles que coloca as falas dentro”. E assim, ficaram ansiosos para ouvir mais sobre esse gênero.

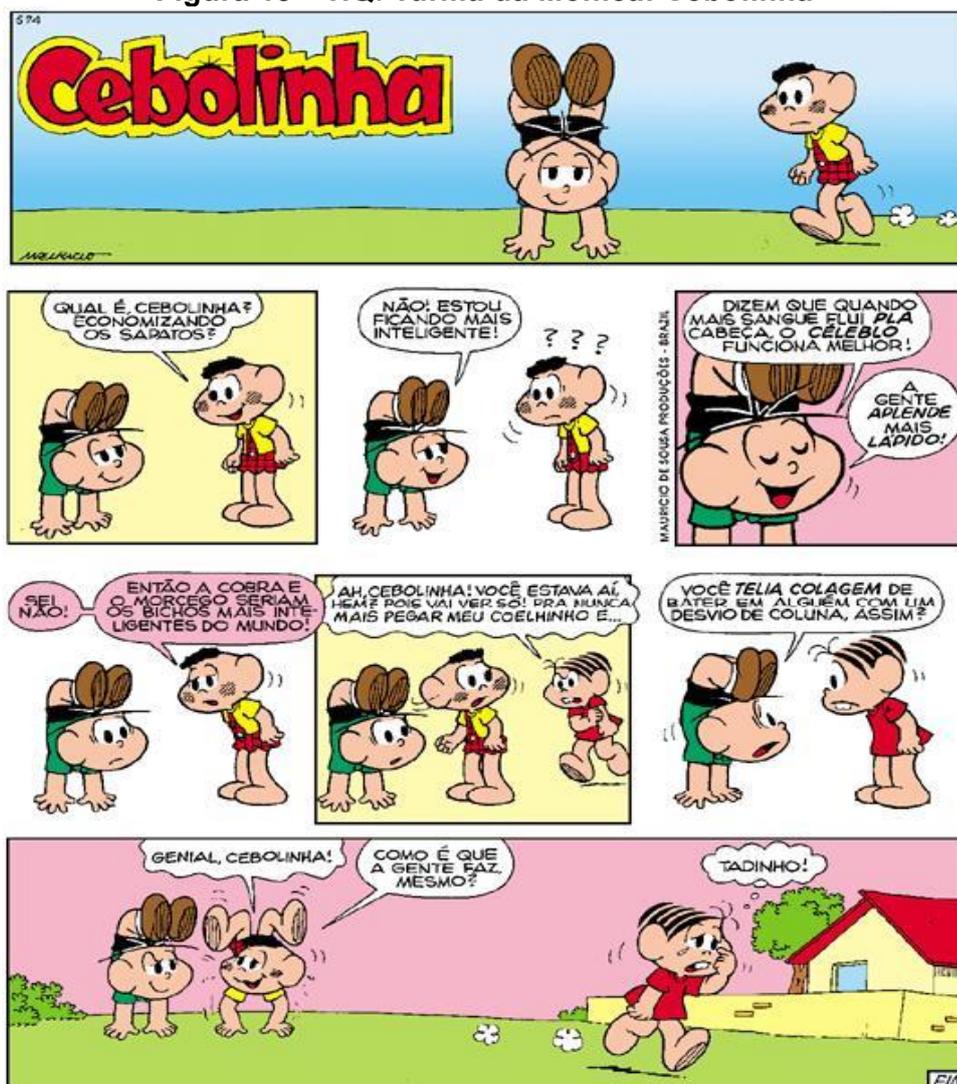
Percebemos com os relatos que as HQs, conforme cita Soares (2021), surgem como um dos textos narrativos preferenciais para o trabalho da leitura com as crianças, que estão no processo da alfabetização e letramento. Ao responderem “Tenho muitas em casa” ou “Tem coisas diferentes para ler”, compreendemos que é do conhecimento, pelo menos de alguns, o texto em estudo.

Em seguida, apresentamos o título do texto por escrito na lousa: Cebolinha, comentando sobre o autor que criou a turma da Mônica, Maurício de Souza, e que, com o uso de estratégias de leitura, podemos compreender melhor o passo a passo dos acontecimentos do texto. Logo após, passamos a distribuir o texto impresso para leitura individual, silenciosa e para identificação no texto de palavras desconhecidas pela turma.

## **2º MOMENTO – Estratégias durante a leitura**

Segue o texto utilizado nesta oficina:

Figura 19 – HQ: Turma da Mônica: Cebolinha



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/861524603696706579>.

Nesse momento da oficina, utilizamos as seguintes estratégias: antecipação, seleção, sublinhamento, recapitulação e verificação das hipóteses, criação e respostas de perguntas, a partir da leitura silenciosa e também da compartilhada. Encetamos então, um diálogo para recapitulação de informações sobre o texto: “O que aconteceu no texto? Compreenderam? Qual foi a intenção de Cebolinha? Vocês imaginavam a astúcia dele? Alguns da turma responderam: “Uma brincadeira de mentiras do Cebolinha; “Ele conseguiu enganar a Mônica”; um discente, disse: “Ele foi muito esperto pra não apanhar da Mônica”. Conforme as respostas lançadas, percebemos que a astúcia do Cebolinha foi identificada no texto, e que, com mentiras, ele conseguiu se livrar das agressões da Mônica, personagem conhecida por sempre “dar uma surra de coelhinho” em seus amiguinhos quando aprontam alguma artimanha contra ela.

Após diálogo sobre as previsões do texto, realizamos, juntamente com os educandos, uma leitura compartilhada, recapitulando, verificando, sublinhando as palavras que não compreenderam no texto e criando e respondendo perguntas, como: O que acharam sobre a mentira que o Cebolinha inventou?

A leitura compartilhada foi feita com cada aluno lendo um balãozinho. Essa estratégia verificará se os educandos compreenderam o texto, pois, de acordo com Solé (1998, p. 117), “as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender o texto”.

Nesse sentido, no caso das histórias em quadrinhos, é preciso chamar a atenção dos educandos para os elementos que compõem o gênero, como os recursos não verbais (os tipos de balões e letras, os gestos e as expressões dos personagens) que contribuem para a compreensão textual. Dessa forma, para melhor compreensão desses elementos pelos educandos, foi projetado via multimídia um vídeo (Hayashida, 2020) em que se apresentam os elementos comuns nas histórias em quadrinhos, como: balão, figuras, linguagem verbal, não verbal etc., como podemos observar na foto da Figura 20.

**Figura 20 – Foto: Oficina “Histórias em Quadrinhos” – Turma da Mônica**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Para enriquecer nossas oficinas, proporcionamos aos nossos educandos momentos de interação com os aparatos tecnológicos disponíveis na nossa unidade escolar, o que nos auxiliou em todo o processo de ensino aprendizagem durante a aplicação da pesquisa e principalmente com o trabalho com os textos das HQs,

quando as linguagens verbal e não verbal se fazem necessárias para o conhecimento e compreensão do contexto.

Dessa forma, destacamos na BNCC (Brasil, 2017, 65) uma das competências de linguagens direcionada para o Ensino Fundamental: “Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar”. Com isso, oportunizamos que as crianças consigam lidar com as mais diferenciadas práticas de letramentos, como já mencionamos em outros momentos, fazendo com que ela tenha mais chances de se incluir socialmente e compreender o meio no qual vive.

### **3º MOMENTO – Estratégias depois da leitura**

Nessa etapa, usamos como estratégias a identificação da ideia principal, a elaboração de resumos e a formulação de perguntas e respostas. Solé (1998) propõe que escolhamos um aluno para fazer o resumo oral do texto, de forma que os demais sejam livres para contribuir com as ideias. Nessa perspectiva, a autora ensina que “o resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimento prévios” (Solé, 1998, p. 147). Caso não ocorra essa conexão, corre-se o risco de se produzir um escrito desconectado, causando confusão em relação às ideias principais do texto, não havendo reconhecimento do significado que se quer passar ao leitor.

Uma criança se propôs a fazer o resumo, e um trecho da sua fala foi: “Gosto muito das histórias em quadrinhos, e essa foi engraçada, porque o Cebolinha, com a ideia de ficar inteligente, ficou de cabeça para baixo e aproveitando para não apanhar da Mônica, foi rápido em inventar uma mentira que fez ela acreditar”. Percebemos com isso que as histórias em quadrinhos tornam a leitura prazerosa, portanto, é muito relevante o trabalho de identificação de todos os elementos que compõem o gênero para a compreensão efetiva dos fatos, pois, conforme observamos no texto, os elementos, as expressões, as imagens possibilitam uma compreensão geral, o que percebemos pelas respostas dos educandos.

Após diálogo sobre o resumo, foram propostas atividades para pesquisa em dicionários, relacionadas às palavras desconhecidas do texto, com consequente opinião própria dos significados das palavras que foram sublinhadas pelos educandos,

destacando-se os termos “fluir” e “desvio”. Como respostas dos significados das palavras, duas crianças se prontificaram em socializar com a turma. Uma delas, falou: “Professora, o significado de fluir é escorrer ou passar”; uma outra resposta foi: “Eu vi que desvio é mudança de direção ou rumo”. A criança que socializou essa última encontrou três significados, optando por esse que registrou.

Mediante atividade de pesquisa, podemos relatar que os educandos classificados como leitores fluentes, num quantitativo de 12, conseguiram realizar a atividade de forma satisfatória. Os demais, no entanto, precisaram da nossa mediação enquanto professora pesquisadora, para identificar no dicionário os significados das palavras desconhecidas.

Ao concluirmos a atividade de busca nos dicionários dos significados das palavras desconhecidas, distribuímos a atividade de leitura e interpretação textual.

#### **4º MOMENTO – Culminância da oficina “Histórias em Quadrinhos**

Para esta culminância, propusemos a exposição e distribuição de gibis da Turma da Mônica para serem lidos e apreciadas pelos educandos, em um momento em que eles pudessem compartilhar entre si a leitura com os colegas, recapitulando o que foi estudado durante a oficina. Houve momentos de interação, nos quais as crianças liam para os demais, mostravam os elementos presentes nos textos e trocavam os gibis uns com os outros. Nessa atividade, os alunos não leitores puderam contar com o apoio dos leitores para realizarem a leitura, após alguns se pronunciarem dizendo que não sabiam ler: “Professora, não sei ler, a senhora poderia ler pra mim?”; “Alguém pode ler pra mim, por favor?”.

De acordo com o acima colocado, veremos na foto da Figura 21, a seguir, o registro do momento da culminância em sala de aula.

**Figura 21 – Foto: Oficina “Histórias em Quadrinhos” – Turma da Mônica – Lendo os gibis**

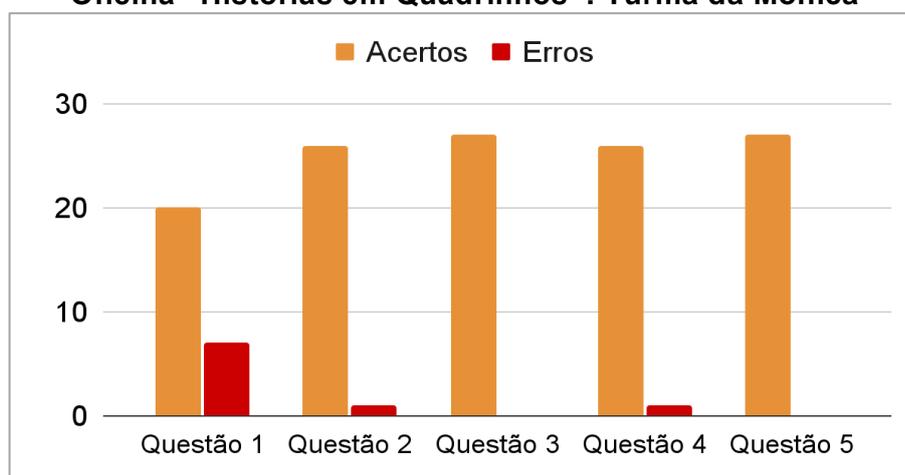


Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Podemos observar um educando realizando a leitura para um outro classificado como não leitor, o qual demonstra interesse pela escuta. Após culminância da oficina, distribuímos doces para todos os participantes.

A seguir, apresentaremos no Gráfico 19 o levantamento dos dados da atividade de leitura e interpretação textual da oficina “Histórias em Quadrinhos: Turma da Mônica”.

**Gráfico 19 – Atividade de leitura e interpretação textual da Oficina “Histórias em Quadrinhos”: Turma da Mônica**



Fonte: Dados da Pesquisa

Para a primeira questão – Cebolinha estava de cabeça para baixo para ficar: A – Esperto; B – Forte; C – Bonito; D – Inteligente, tivemos 20 acertos para a alternativa D. Podemos deduzir que os 07 educandos que não optaram pela alternativa correta ficaram confusos entre a alternativa A – Esperto, sendo esta, a escolhida por eles.

Dessa forma, compreendemos que os 07 educandos consideraram o Cebolinha um menino mais esperto do que inteligente. Conforme levantamento, esses 07 estão incluídos entre os classificados como não leitores, leitores de sílabas e leitor de palavras.

Na segunda questão – Segundo Cebolinha, quanto mais sangue na cabeça, o que funciona melhor é: A – Braços; B – Pernas; C – Cérebro; D – Coração, identificamos 26 acertos, a alternativa C. Assim, como a maioria acertou, compreendemos que o fato de o Cebolinha se encontrar no texto de cabeça para baixo facilitou principalmente para aqueles com mais dificuldades nas habilidades leitoras, ao fazerem relação com o cérebro e a posição na qual se encontrava o personagem.

A terceira questão – Que animais seriam tão inteligentes, segundo o Cascão: A – O morcego e a cobra; B – O morcego e a formiga; C – A cobra e a formiga; D – A cobra e o jacaré, conseguimos um resultado de 100% de acertos, pois os educandos compreenderam e destacaram no texto os animais citados pelo personagem Cascão.

Para a quarta questão – Ao se encontrar com Mônica, muito brava, qual desculpa deu Cebolinha? A – Dor de cabeça; B – Dores nos pés; C – Ficar inteligente; D – Desvio de coluna. Nesta, identificamos 26 acertos e apenas um aluno não atentou para os dois momentos, nos quais Cebolinha mostrou comportamento diferente, quando, no primeiro, ele estava de cabeça para baixo para ficar mais inteligente, porque, segundo ele, quanto mais sangue no cérebro, mais inteligente ficaria; e, no segundo momento, era apenas uma desculpa para se livrar da personagem Mônica.

Na quinta questão – Mônica acreditou no Cebolinha? – Para a questão 05, que foi subjetiva, podemos destacar que a linguagem verbal e não verbal do texto permitiu esse quantitativo de 100% de acertos. Pois, ao fazermos a leitura do texto é visível a expressão da personagem Mônica, diante da desculpa do Cebolinha, de que estava com um desvio de coluna, o que levou os educandos a registrarem automaticamente a escrita “Sim”, como resposta.

Após conclusão das oficinas pedagógicas, lembramos aos educandos que seria aplicada a avaliação diagnóstica final para comparação e coleta de dados referentes à pesquisa, os quais veremos nas próximas linhas.

### 5.2.5 Avaliação diagnóstica final – Comparando resultados com a avaliação diagnóstica inicial

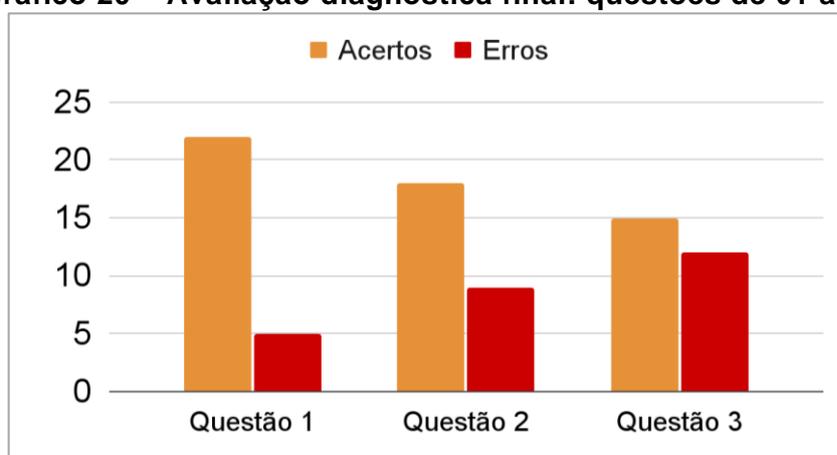
A avaliação diagnóstica final foi aplicada com o intuito de realizarmos um comparativo dos dados com a avaliação diagnóstica inicial, pois, como pudemos constatar, diante do levantamento realizado, o primeiro contato dos educandos com os textos propostos não foi satisfatório, frente aos resultados do quantitativo de não acertos nas questões.

Propusemo-nos a trabalhar na avaliação diagnóstica final os mesmos textos e questões da avaliação diagnóstica inicial, a fim de detectarmos as contribuições na aprendizagem, após aplicação das oficinas pedagógicas com as estratégias de leitura.

Os 08 educandos que não registraram as respostas subjetivas da avaliação diagnóstica inicial também optaram por não o fazer na avaliação diagnóstica final, acreditamos ter sido pelo fato de que não puderam contar com a mediação da professora pesquisadora, como mencionado anteriormente.

Com isso, apresentamos nas próximas linhas, os gráficos com o levantamento da avaliação diagnóstica final e um comparativo descritivo com a avaliação diagnóstica inicial.

**Gráfico 20 – Avaliação diagnóstica final: questões de 01 a 04**



Fonte: Dados da pesquisa

Conforme explanado no Gráfico 20, acima, obtivemos o seguinte levantamento da avaliação diagnóstica final, referente às questões objetivas de 01 a 03. Para a questão 01, – O texto é: tivemos 22 acertos; para a questão 02 – Qual o assunto principal do texto, computamos 18 acertos; na questão 03, – Nas frases (versos) “Ou

se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva”, identificamos 15 acertos.

Relembrando a avaliação diagnóstica inicial, tivemos o seguinte quantitativo de acertos nas questões objetivas de 01 a 03: para a questão 01, apenas 08 educandos acertaram; na questão 02, identificamos 08 acertos; na questão 03, computamos 08 acertos.

Sendo assim, com os dados apresentados acima, podemos constatar que, na avaliação diagnóstica final, houve mais acertos nas questões de 01 a 03: na questão 01, tivemos 14 acertos a mais em comparação com a avaliação diagnóstica inicial; na questão 02, identificamos 10 acertos a mais; para a questão 3, identificamos 07 acertos a mais em comparação com a diagnóstica inicial.

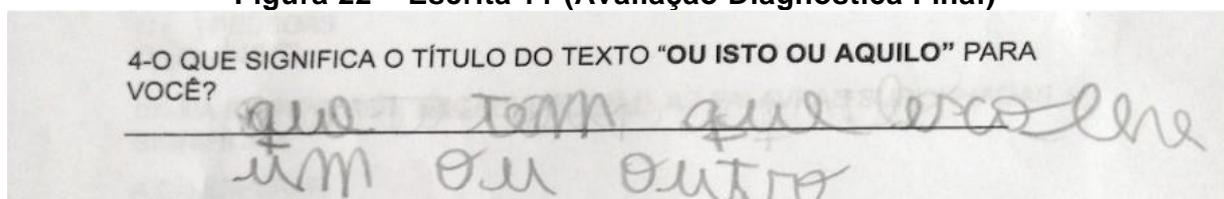
Sobre esse processo de compreensão e interpretação de textos, Soares (2021, p. 242) diz: “A leitura competente de um texto depende fundamentalmente de compreensão e interpretação”. Nesse sentido, as oficinas colaboraram para que os alunos pudessem expandir suas habilidades leitoras.

Para a questão subjetiva de número 04 – O que significa o título do texto “Ou Isto ou Aquilo” para você? – na avaliação diagnóstica final, os educandos, registraram as respostas com um entendimento comum para a maioria, de que o título “Ou Isto ou Aquilo” passa a ideia de escolhas entre uma coisa e outra, da mesma forma como pensavam na avaliação diagnóstica inicial.

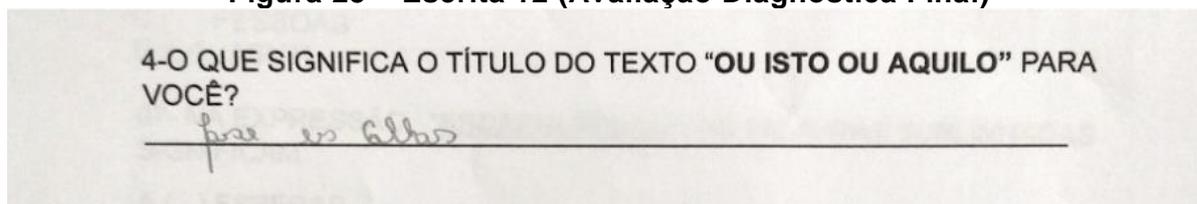
Assim, as respostas registradas foram: Fazer escolhas (08 educandos fizeram esse registro); Escolher; Escolher alguma coisa (registro feito por 02 educandos); Devemos escolher as coisas; Fazer escolhas (outros 03 educandos); Não ter dúvida ao escolher; Devemos escolher; Ou uma coisa ou outra; Que tem que escolher um ou outro, em um total de 19 registros.

Como exemplos, destacamos a seguir dois registros, a Escrita 11 e a Escrita 12 (Figuras 22 e 23).

**Figura 22 – Escrita 11 (Avaliação Diagnóstica Final)**



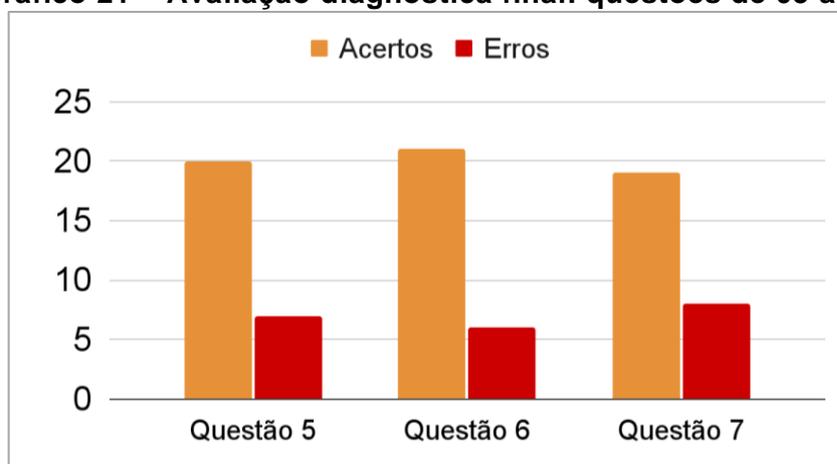
Fonte: Recorte do *corpus*, conforme acervo da pesquisa

**Figura 23 – Escrita 12 (Avaliação Diagnóstica Final)**

Fonte: Recorte do *corpus*, conforme acervo da pesquisa

Conforme apresentado, podemos observar que a Escrita 11 e a Escrita 12 representam a compreensão passada pelo texto, sobre a necessidade de termos que fazer “escolhas” no nosso dia a dia.

A seguir, apresentamos o Gráfico 21, que trata dos dados das questões de 05 a 07 da avaliação diagnóstica final.

**Gráfico 21 – Avaliação diagnóstica final: questões de 05 a 07**

Fonte: Recorte do *corpus*, conforme acervo da pesquisa

Conforme visto no Gráfico acima, obtivemos o seguinte levantamento da avaliação final referente às questões objetivas de 05 a 07: para a questão 05, no trecho “De repente...caiu numa armadilha!”, significa que tivemos 20 acertos; na questão 06 – De acordo com o texto, quem foi o mais esperto? – computamos 21 acertos; na questão 07 – Na expressão: “Escapulir\_dali”, as palavras sublinhadas, significam... identificamos 19 acertos.

Fazendo o comparativo dos dados com a avaliação diagnóstica inicial, tivemos o seguinte quantitativo de acertos para as questões objetivas de 05 a 07: na quinta questão, foram 22 acertos; na sexta questão, foram 05; na questão 07, identificamos 14 acertos.

Merece destaque aqui a questão 05, que apresentou menos acertos em relação à avaliação diagnóstica inicial, com isso, podemos chegar à conclusão, ao fazermos o levantamento dos dados, de que pode ter havido uma falta de atenção, uma confusão de ideias, por parte dos educandos que não acertaram a questão na diagnóstica final, num total de 07 deles, os quais estão entre os descritos como não leitor e leitor de sílabas.

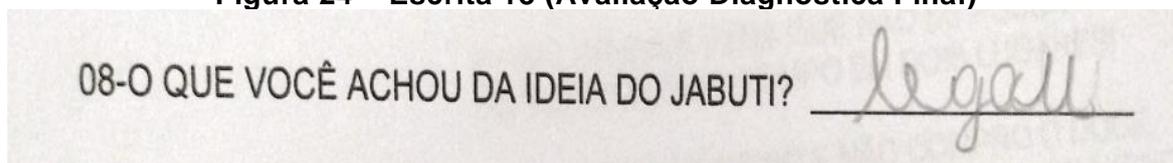
Como explicação para esses números, acreditamos também na possibilidade da relação entre a palavra “caiu”, no enunciado e na alternativa A – A casa caiu, com a qual podem ter feito uma ligação, marcando a alternativa A.

Sendo assim, destacamos que o resultado comparativo entre as questões 05 a 07 da avaliação diagnóstica final e da avaliação diagnóstica inicial se deu da seguinte maneira: na questão 05 da avaliação diagnóstica inicial, identificamos mais acertos; para a questão 06, tivemos 16 acertos a mais do que na diagnóstica final; já para a questão 07, obtivemos 05 acertos a mais na diagnóstica final.

Dessa forma, percebemos que na avaliação diagnóstica final apresentou-se um quantitativo maior de acertos nas questões objetivas de 05 a 07. Nesse sentido, podemos comprovar que o trabalho desenvolvido nas oficinas pedagógicas, por meio das estratégias de leitura, possibilitou esse resultado de mais acertos, pois as crianças foram direcionadas a refletir, dialogar e compreender as ideias do texto em estudo.

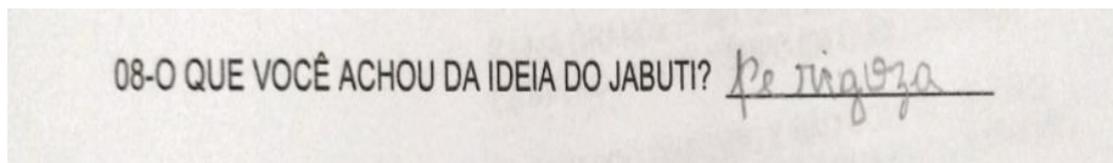
Para a questão subjetiva 08, O que você achou da ideia do jabuti? – coletamos as seguintes respostas: Boa (09 educandos fizeram este registro); Perigosa; Muito esperto; Corajoso (registro feito por 02 educandos); Legal (outros 02 educandos); Inteligente (02 registros com esta resposta); Boa e legal; Genial, em um total de 19 respostas. A seguir, apresentamos dois exemplos desses registros: a Escrita 13 e a Escrita 14 (Figuras 24 e 25).

**Figura 24 – Escrita 13 (Avaliação Diagnóstica Final)**



Fonte: Recorte do *corpus*, conforme acervo da pesquisa

**Figura 25 – Escrita 14 (Avaliação Diagnóstica Final)**



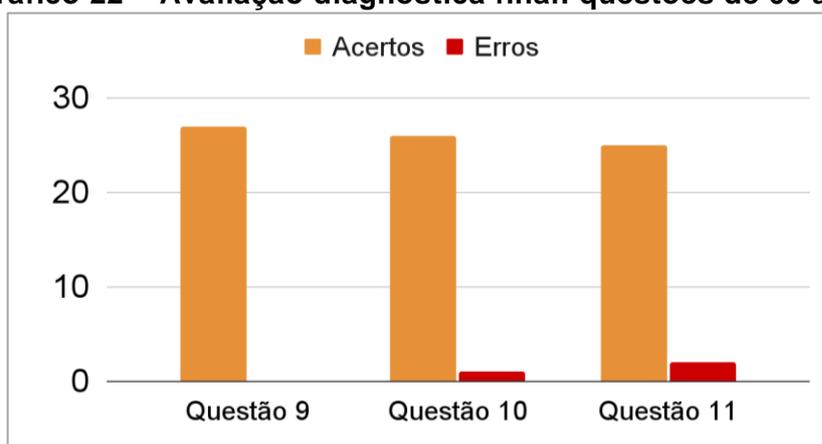
Fonte: Recorte do *corpus*, conforme acervo da pesquisa

Na questão 08, os educandos mantiveram as ideias da avaliação diagnóstica inicial, como podemos identificar nos exemplos acima: compreenderam, ao se expressarem nas questões objetivas, que o jabuti é astuto. Vale ressaltar, como já mencionado em seção anterior, que percebemos mais dificuldades dos educandos nas questões objetivas, em que as quatro alternativas podem causar dúvidas em algumas questões.

Diante de todo o levantamento apresentado até o momento, conseguimos compreender, enquanto educadores, que o bom desenvolvimento para uma aprendizagem significativa necessita de ações que permitam o engajamento dos educandos em situações concretas de ensino aprendizagem, motivo pelo qual a BNCC (Brasil, 2017) reforça com exemplos de decisões e ações a serem tomadas pela família e comunidade, em busca das aprendizagens essenciais na Educação Básica, como por exemplo: “Conceber e pôr em práticas situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens” (Brasil, 2017, p. 17).

Dessa forma, ao realizarmos ações que priorizam o aprendizado dos nossos educandos, acreditamos que nossa pesquisa se enquadra na proposta da BNCC (Brasil, 2017), ao propormos situações de interação com o meio letrado, incluindo a família e a comunidade escolar.

**Gráfico 22 – Avaliação diagnóstica final: questões de 09 a 12**



Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme consta no Gráfico 22 acima, obtivemos o seguinte levantamento da avaliação diagnóstica final referente às questões objetivas de 09 a 11 do texto *A cigarra e a formiga*: para a questão 09 – Os personagens do texto são... tivemos 100% de acertos, com todos os 27 alunos marcando a alternativa correta, a letra D – A cigarra e a formiga; para a questão 10 – Com a chegada do inverno, o que a cigarra foi pedir à formiga? – computamos 26 acertos; para a questão 11 – De qual personagem é a fala: – Muito bem, pois agora dance! registramos 25 acertos.

Relembrando a avaliação diagnóstica inicial, tivemos o seguinte quantitativo de acertos para as questões objetivas de 09 a 11: para a questão 09, foram 22 acertos; na questão 10, foram 10 acertos; na questão 11, identificamos 07 acertos.

Portanto, na avaliação diagnóstica final, tivemos um quantitativo de acertos nas questões de 09 a 11 que superou a avaliação diagnóstica inicial, diante dos resultados apresentados anteriormente, em que na questão 09 atingimos os 100% de acertos, na questão 10 tivemos 16 acertos a mais em comparação com a diagnóstica, e na questão 11, coletamos 18 acertos a mais.

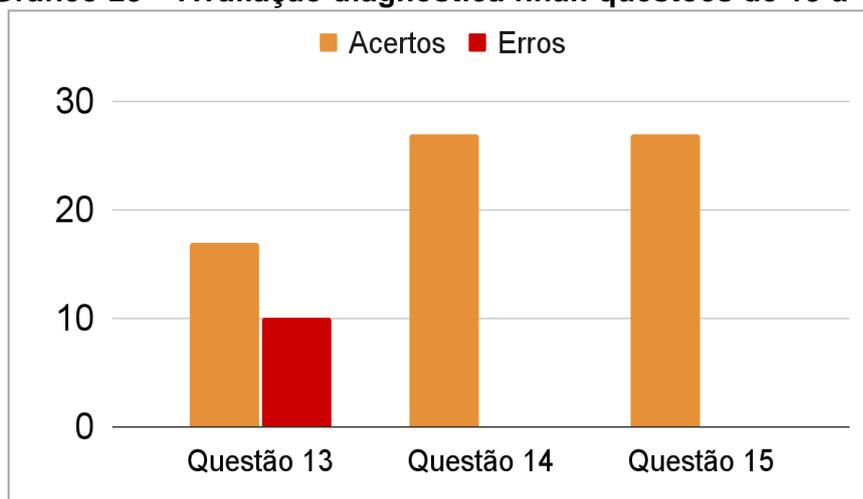
Para a questão subjetiva 12 da avaliação diagnóstica final – O que a cigarra fez durante todo o verão? – 02 educandos entenderam que a cigarra “Dançou”, durante todo o verão e 17 entenderam que a cigarra “Cantou”. Na diagnóstica, como anteriormente especificado no Gráfico 10, tivemos: 17 educandos entenderam que a cigarra “Cantou”, resultando em um percentual de 89,5%; e 02 educandos que entenderam que a cigarra “Dançou”, num percentual de 10,5%. E, assim, deduzimos que os dois educandos que entenderam que a cigarra “Dançou” no verão, na avaliação diagnóstica inicial, permaneceram com a mesma ideia na avaliação diagnóstica final, assim como os 17 das duas avaliações também permaneceram com o mesmo entendimento de que a cigarra “Cantou”, durante todo o verão.

Com o passo a passo dos levantamentos, compreendemos que o diagnóstico permite ao educador levantar o conhecimento sobre seus discentes, exigindo que se tenha com clareza o que quer que eles aprendam. Nessa linha de pensamento, para Soares (2021, p. 310), o objetivo do diagnóstico é:

[...] identificar dificuldades que a criança esteja enfrentando por meio de seus erros, que são os “sintomas” que nos permitem definir e orientar a intervenção, como o médico define o tratamento identificando a doença por meio de sintomas.

Assim, compreendemos que a avaliação diagnóstica permite coletar dados relevantes sobre a turma, o que nos leva a traçar metas que, de acordo com Soares (2021, p. 291), “[...] indicam os caminhos que devem ser trilhados para alcançá-las”. Assim, criar metas que possam nos direcionar, atender as necessidades dos nossos educandos o quanto antes e fazer abordagens que venham a auxiliar na superação das dificuldades e necessidades das crianças dos anos iniciais, ou seja, o diagnóstico, surge como um instrumento que facilita a análise dos níveis de conhecimentos da turma.

**Gráfico 23 – Avaliação diagnóstica final: questões de 13 a 15**



Fonte: Dados da Pesquisa

Como podemos ver no Gráfico 23 acima, obtivemos o seguinte levantamento da avaliação diagnóstica final, referente às questões objetivas de 13 a 15: para a questão 13 – De acordo com o texto, “quebrar o galho” é... tivemos 17 acertos; para a questão 14 – Os símbolos sob a cabeça do Cebolinha, no último quadrinho, significam: computamos 100% de acertos. E para a questão 15 – A fala: – Claro! É de qual personagem? – Registramos também 100% de acertos.

Já na avaliação diagnóstica inicial, como já citado anteriormente, tivemos o seguinte quantitativo de acertos, para as questões objetivas de 13 a 15: para a questão 13, foram 07 acertos; na questão 14, foram 06 acertos; na questão 15, identificamos 19 acertos.

Como percebemos nos dados acima, houve um número significativo de acertos nas questões objetivas de 13 a 15 na avaliação diagnóstica final, em comparação com

a inicial, o que nos leva a ressaltar a importância do passo a passo desenvolvido nas oficinas pedagógicas, a partir do ensino com estratégias de leitura.

Na avaliação diagnóstica final, tivemos como resultado da questão subjetiva 16 – Mônica quebrou o galho de propósito ou sem querer? 100% de acertos, na qual os educandos compreenderam que foi “De propósito”, a ação da Mônica, ao quebrar o galho da árvore na cabeça do Cebolinha. Ao lembrarmos a diagnóstica inicial, tivemos 10 educandos que registraram “De propósito” e 09 registraram “Sem querer”.

Assim, após a apresentação e comparações de dados, podemos inferir que a avaliação diagnóstica final apresentou um quantitativo maior de acertos nas atividades de leitura e interpretação textual em relação à diagnóstica inicial, o que vem reforçar a importância de nós, educadores, adotarmos para a nossa prática diária o trabalho com estratégias de leitura, visando auxiliar nossas crianças na construção dos seus conhecimentos. Vale ainda destacar que as crianças que se sentiam intimidadas por apresentarem dificuldades com as habilidades de leitura foram motivadas durante todo o processo, pois, antes de tudo, conseguimos ganhar sua confiança para que elas compreendessem que seriam capazes de ir muito além da insegurança, experimentando, colocando em prática os conhecimentos prévios, este último denominado por Solé (1998, p. 104) de “bagagem”, conforme outrora já discutido.

Nessa perspectiva, compreendemos que uma aprendizagem significativa acontece quando o sujeito aprendiz tem a oportunidade de coletar novas informações e, com isso, criar uma racionalização de interação com o conhecimento que já se sabia antecipadamente, com aquele que acabou de adquirir.

Assim, temos a seguir uma tabela que demonstra o quantitativo de acertos entre a avaliação diagnóstica inicial e avaliação diagnóstica final.

**Tabela 04- Comparativo da avaliação diagnóstica inicial e avaliação diagnóstica final**

Questões	Avaliação diagnóstica Inicial	Avaliação diagnóstica Final
Questão 01	08	22
Questão 02	08	18
Questão 03	08	15
Questão 04	22	20
Questão 05	05	21
Questão 06	14	19
Questão 07	22	100%
Questão 08	10	26
Questão 09	07	25
Questão 10	07	17
Questão 11	06	100%
Questão 12	19	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme podemos perceber, coletamos um resultado positivo de acertos na avaliação final, pós aplicação das oficinas pedagógicas.

A seguir, veremos o tópico avaliando o processo, dialogando sobre como transcorreu toda pesquisa e o desempenho dos educandos.

### **5.2.6 Avaliando o processo**

Como mencionado anteriormente, que utilizamos a observação participante durante a pesquisa de campo, como um dos instrumentos de pesquisa, a utilizamos também com o intuito de avaliar os educandos no processo, assim, pudemos observar todo processo e concluir que transcorreu de forma tranquila, no qual os educandos apresentaram entusiasmo desde o início, se propondo a participar das propostas de aprendizagem.

Cada etapa ocorreu no tempo estimado e diante dos desafios, como o apoio aos educandos com mais dificuldades nas habilidades de leitura e compreensão,

podemos atender a todos, respeitando o tempo de cada um e colhendo as informações mais preciosas, que foram os conhecimentos prévios que tinham sobre cada texto trabalhado.

Cada educando foi avaliado individualmente e no aspecto social, na participação das rodas de conversa, nas atividades de leitura e interpretação textual, o que nos possibilitou conhecer melhor nosso alunado e planejar aulas seguintes, que pudessem envolvê-los em situações de aprendizagens que correspondessem às suas necessidades.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos às considerações finais, após toda a caminhada percorrida, faz-se necessário lembrarmos os aspectos tratados durante esta pesquisa, por meio da qual buscamos discutir estratégias de compreensão leitora, sob a perspectiva de Solé (1998), com o intuito de amenizar as dificuldades detectadas na turma escolhida, no que diz respeito às habilidades necessárias de leitura e compreensão leitora.

Assim, retomando o objetivo geral norteador do estudo e que nos impulsionou nesta caminhada, temos: *Analisar estratégias de leitura no processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental*, e respectivamente os objetivos específicos: a) Apresentar como as estratégias de leitura podem contribuir no processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ; b) Verificar os níveis de leitura dos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental da escola campo escolhida para proferir a proposta de trabalho de pesquisa; c) Aplicar um conjunto de atividades para o processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental; d) Produzir um caderno pedagógico de atividades com estratégias de leitura para alunos de 3º ano do Ensino Fundamental.

Este trabalho caracterizou-se como sendo de natureza qualitativa, intervencionista, com aplicação de uma pesquisa-ação para coleta de dados e seu tratamento por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011). Inicialmente, aplicamos uma avaliação diagnóstica, na sequência, as oficinas pedagógicas com base nas considerações de Solé (1998), com gêneros de interesse do público infantil: poema, fábula, conto e histórias em quadrinhos, para atividades de leitura e interpretação textual, e, por fim, realizamos uma avaliação diagnóstica final, para comparar com os resultados da diagnóstica inicial.

Tivemos como aporte teórico tanto os documentos oficiais que regem a educação brasileira, a saber, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), mas também recorreremos a autores consagrados da área da Linguística (Soares, 2014; 2016; 2021; Tfouni, 1998; Solé, 1998; Marcuschi, 2008; 2010) e da área da Literatura (Cosson, 2018; Coelho, 2000; Zilberman, 2003), entre outros.

Como resposta para o primeiro objetivo específico - Apresentar como as estratégias de leitura podem contribuir no processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental – podemos concluir que foi por meio das estratégias

aplicadas nas oficinas pedagógicas que se tornou possível uma aprendizagem significativa, pois a turma-alvo foi envolvida em situações de letramentos, de leitura e compreensão leitora, em que puderam vencer algumas barreiras que os impediam de compartilhar e explorar seus conhecimentos prévios, como, por exemplo, a timidez, o medo de escrever e, principalmente, de ler.

Para o segundo objetivo – Verificar os níveis de leitura dos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental da escola campo escolhida para proferir a proposta de trabalho de pesquisa – ressaltamos que foi feito levantamento dos níveis de leitura da turma, antes de iniciar a pesquisa, usando o modelo de nomenclaturas que adota o Sistema Educacional de ensino do município de João Pessoa: leitor de texto com fluência, leitor de texto sem fluência, leitor de sílabas, leitor de palavras, leitor de frases e não leitor, conforme podemos verificar na Tabela 1, relativa aos níveis de leitura da turma.

O terceiro objetivo específico – Aplicar um conjunto de atividades para o processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental – nos impulsionou para a produção de atividades nas quais, por meio das oficinas pedagógicas, a turma participou de atividades de leitura e interpretação textual, em momentos de interação com práticas de letramentos a partir dos gêneros poema, conto, fábula e histórias em quadrinhos.

Por fim, em relação ao quarto objetivo específico – Produzir um caderno pedagógico de atividades com estratégias de leitura para alunos de 3º ano do Ensino Fundamental – pontuamos que foi concluída a produção desse material, pautado na fundamentação teórica da nossa pesquisa e na aplicação das oficinas pedagógicas, com a proposta de auxiliar na prática pedagógica de professores e professoras que atuam nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, como solicita o regimento do PROFLETRAS.

Nesse sentido, podemos destacar que os interlocutores (sujeitos participantes) contribuíram de maneira exitosa durante todo o processo da pesquisa, ao se dedicarem nas atividades, mesmo diante das limitações individuais, com o que nos preocupamos em dar apoio desde o início, para que não se desmotivassem.

Considerando os resultados apurados a partir da avaliação diagnóstica inicial, podemos inferir que os educandos em sua maioria apresentaram dificuldades na compreensão leitora, conforme podemos observar na análise dos gráficos produzidos, a partir dos dados levantados com os 27 sujeitos participantes. Assim, observamos que os alunos que mais acertaram as questões propostas estão entre aqueles

considerados fluentes, porém, ressaltamos que nem sempre esses alunos acertaram em unanimidade, porque mesmo sendo classificados com um certo nível de fluência leitora, apresentaram dificuldades na compreensão textual em alguns momentos, conseguindo apenas decodificar a escrita. Ou seja, muitos não possuem autonomia para desenvolverem sozinhos as atividades de leitura e interpretação textual.

Os educandos que mais apresentaram dificuldades no processo da leitura e compreensão leitora, foram aqueles considerados não leitores, leitor de sílabas e de palavras. Observamos que estes, mesmo quando a professora pesquisadora realizava apenas a leitura, sem interferências nas respostas, mas somente como elemento de incentivo, tinham dúvidas, principalmente nas questões objetivas, o que nos preocupou demasiadamente.

Para as questões subjetivas, inferimos que dentre os educandos que fizeram os registros das questões, como pudemos destacar nas análises anteriores, alguns cometeram desvios ortográficos, trocas de letras, de letras com sons parecidos, acréscimos de letras, ausência de acentos e escritas ilegíveis. Mas não deixamos passar despercebido, parabenizando os registros daqueles que se prontificaram em realizar, mesmo sabendo que poderiam escrever com desvios ortográficos, o que consideramos dentro do padrão por se encontrarem ainda em processo de alfabetização.

Diante do exposto, frente às dificuldades dos educandos e ao número de acertos, percebemos que, com a avaliação diagnóstica inicial, uma atividade não mediada pela professora pesquisadora, os educandos precisavam aprender estratégias que pudessem contribuir com o avanço da turma nas habilidades de leitura, possibilitando, assim, a compreensão e interpretação textual.

Após a avaliação diagnóstica inicial, trabalhamos com as oficinas pedagógicas sob as estratégias de leitura segundo Solé (1998). Nestas, pudemos inferir como resultado que o passo a passo do antes, durante e depois permitiu aos educandos momentos de interação com os textos em estudo, o que veio contribuir para o despertar do interesse, pois, conforme dito em linhas anteriores, Solé (1998) observa que é preciso que as crianças encontrem sentido no ato da leitura, para que se sintam motivadas, e assim possam, em função do incentivo da escola, por meio de atividades mediadas, se tornarem leitoras ativas, proficientes e autônomas.

Dessa forma, trabalhar o antes, durante e depois da leitura permitiu aos educandos, mesmo com as dificuldades que apresentaram, sem a totalidade das

habilidades necessárias para a leitura, vivenciar momentos de compreensão e interpretação textual, cujos conhecimentos prévios e sua realidade de vida foram considerados.

É certo que as oficinas não transformaram de uma hora para outra a turma em proficientes leitores, visto que se trata de uma turma dos Anos Iniciais, que não frequentou, em sua maioria, o ciclo de alfabetização de forma presencial, como já informado, mas que oportunizou o convívio com a leitura em práticas de letramentos, dos quais a professora pesquisadora se apossou de meios tecnológicos pertencentes à unidade escolar para enriquecer esse momento de aprendizagem com estratégias de leitura à luz de Solé (1998, p. 73), na perspectiva de que é preciso munir as crianças com os conhecimentos necessários para que elas saibam utilizar com autonomia estratégias adequadas para compreender o texto. Assim, as estratégias de leitura utilizadas permitiram aos educandos, mesmo no caso dos mais tímidos, uma participação plena nas rodas de conversa, com abordagem de temas importantes que vieram à tona por meio da socialização de ideias e da troca de experiências.

Nesse sentido, as estratégias de leitura à luz de Solé (1998), juntamente com a mediação da professora pesquisadora, viabilizaram como resultados momentos de aprendizagem, o que possibilitou aos educandos se sentirem como sujeitos protagonistas da sua aprendizagem. A leitura compartilhada, o resumo do texto, a pesquisa em dicionários das palavras desconhecidas, as formulações de hipóteses e previsões dos educandos sobre cada texto, foram situações que permitiram melhor compreensão, principalmente para aqueles que ainda não decodificavam a escrita.

No que tange a avaliação diagnóstica final, mesmo não sendo uma atividade mediada pela professora pesquisadora, pudemos perceber que se deu de forma mais tranquila, mais do que na avaliação diagnóstica inicial, já que desta vez os educandos demonstraram mais segurança durante a realização. Assim, ao tentarem ler, compreender e responder às questões, percebemos mais concentração e preocupação em acertar o máximo que podiam, o que pode ser certificado a partir dos resultados significativos coletados em comparação com a avaliação diagnóstica inicial. Diante do exposto, podemos concluir que as oficinas pedagógicas oportunizaram situações por meio das quais os educandos puderam alcançar uma melhor compreensão da leitura,

Conforme apresentado, podemos inferir que o resultado na avaliação diagnóstica final foi satisfatório, em comparação com a avaliação diagnóstica inicial,

pois além do considerável quantitativo de acertos, os educandos tiveram outro olhar para responder as mesmas questões da diagnóstica inicial.

Por fim, evidenciamos que a pesquisa não transformou a turma-alvo em leitores proficientes, mas configurou-se como um belo despertar nos educandos para um aprendizado nunca visto por eles, uma nova forma de ver, de compreender e de interpretar o texto, o que para eles foi novidade no meio escolar. Assim, podemos destacar como um dos melhores avanços pós-pesquisa esse despertar do interesse pela leitura.

De fato, a pesquisa nos trouxe novos horizontes, novas formas de ver o ensino aprendizagem, a partir de estratégias, sendo este o caminho que se faz necessário seguir em busca de possíveis soluções em prol das nossas crianças na sala de aula. Dessa forma, as contribuições são inúmeras não só para os aprendentes, mas também para nossa vida pessoal, pois ajudar o semelhante aquece o coração, fazendo com que, no aspecto profissional, procuremos a cada dia nos superarmos em nossas próprias limitações.

Ressaltamos ainda que todo o processo não foi fácil, exigiu muita organização, planejamento e dedicação, no entanto, o trabalho não está acabado, visto que deverá ser reproduzido, ressignificado, vivenciado em novas realidades a serem trilhadas, a partir da proposta do Caderno Pedagógico direcionado para educadores que atuam em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Cada realização, cada etapa vencida, todo esse envolvimento só foi possível por fazermos parte do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, o qual nos proporcionou novas formas de ver e aplicar o ensino. Nossa gratidão aos professores e orientadores que tanto contribuíram durante todo o curso.

Vale enfatizar que, com as pesquisas realizadas sobre os estudos cientificamente aprovados, concluímos que o nosso trabalho é destaque, por tratar diretamente da proposta para turmas do 3º ano dos anos iniciais, pois ao fazermos a busca para o Estado da Arte, não encontramos nenhum exemplar direcionado exclusivamente para turmas de 3º ano, e sim, para 3º ano quando ainda fazia parte do ciclo de alfabetização, juntamente com 1º e 2º anos.

Diante disso, de tudo que vivenciamos juntamente com os educandos de turma de 3º ano do Ensino Fundamental, entendemos que a pesquisa não se apresentou apenas como um meio para coletar índices quantitativos de acertos e erros, mas sim, tornou-se um meio que nos levou a identificar as dificuldades da turma-alvo,

conduzindo à produção de toda uma ação pedagógica, mediante um trabalho de intervenção que fosse capaz de amenizar as problemáticas de aprendizagem no quesito leitura e compreensão leitora, em busca do desenvolvimento das habilidades necessárias para a proficiência leitora.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Cintia Marques de Oliveira. **O uso dos gêneros textuais no 3º ano do ciclo de alfabetização**: práticas de professores alfabetizadores. Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Figueiredo Barbosa. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES, Tiana Andreza Melo; OLIVEIRA, Thaís Martins de. A literatura infantil em sala de aula nos anos iniciais: a importância dos contos. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 19, p. 16-33, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/6962>. Acesso em: 22 set. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-28category](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-28category). Acesso em: 27 jun. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, DF: SEF, 1997.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. 7. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.
- ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FANT, Carla Cristiane Saldanha. **Passos à formação do leitor literário na escola**: proposições para experiências de leitura literária para o 2º ano do Ensino Fundamental I. Orientador: Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck. 2021. 201 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2021.

FERNANDES, Márcia. Contos Africanos. *In: Toda Matéria*, s.l., [2020]. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/contos-africanos/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

FERREIRA, Ezequiel Martins. **Configurações do desenvolvimento humano**. Nova Xavantina: MT: Pantanal Editora, 2021.

FERREIRA, Maria Salonilde. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. *In: RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde (Orgs.). Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino aprendizagem*. Natal: EDUFRN, 2001. p. 9-14.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?lang=pt>. <https://www.todamateria.com.br/contos-africanos/>. Acesso em: 25 abr. 2023.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. [retradução e cotejo de textos: Sandra Trabucco Valenzuela]. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011b (Coleção questões da nossa época; v. 6).

FURLANETI, Débora da Silva. **Ler e escrever na escola: significados e sentidos atribuídos pelas crianças**. 2020. 132 f. Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2020.

HAYASHIDA, Karina. **Características de História em Quadrinhos**. S.l., 2020. Vídeo, 3m55. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pNwbDbRYaKs>. Acesso em: 30 abr. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. João Pessoa – PB: Panorama. Cidades@. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/joaopessoa/panorama>. Acesso em: 15 ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Divulgados os resultados do Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 20 jan. 2024.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, Jaqueline Silva. **A poesia na sala de aula**: uma ferramenta pedagógica no processo de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2019. 71 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, Codó, MA, 2019. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3863/1/JaquelineLima.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MACHADO, Ana Maria. **O tesouro das virtudes para crianças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MACHADO, Regina Célia Marino. **Produção textual oral e escrita**: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAURÍCIO DE SOUZA. **Cebolinha**. In: Pinterest. Imagem. S.l., [2010]. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/861524603696706579>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MEIRELES, Cecília. Ou isto ou aquilo. In: MEIRELES, Cecília. **Poesia completa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 801-840.

MELO, Marcia Cristina Henares; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo do Ensino Médio. **Imagens da educação**, Maringá, PR, v. 4, n. 2, p. 31- 39, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p.9-30.

MORAL, Sílvia. **Ubuntu**: Conto Africano. São Paulo: Santillana, 2020. Disponível em: <https://www.santillana.pt/files/apps/mun3/assets/ubuntu.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 25 abr. 2023.

PAES, José Paulo. Paraíso – José Paulo Paes. Meio ambiente. *In: CALDEIRA, Elcy. **Ternura ao Educar**, s.l., 2021. Vídeo, 1m09. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kn3fXKqTxpo>. Acesso em: 28 abr. 2023.*

PAES, José Paulo. **Poesia Paraíso de José Paulo Paes**. S.l., [2020]. Disponível em: [https://www.pensador.com/poesia\\_paraíso\\_de\\_josé\\_paulo\\_paes/](https://www.pensador.com/poesia_paraíso_de_josé_paulo_paes/). Acesso em: 28 abr. 2023.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. s3-s13, 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/24263>. Acesso em: 25 abr. 2023.

PROF. ANA PAUL@. **O urso e os viajantes (Fábula)**. S.l., 2020. Vídeo, 1m55. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=SW3\\_IYxIU\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=SW3_IYxIU_A). Acesso em: 30 abr. 2023.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. *In: RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde (Orgs.). **Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino aprendizagem**. Natal: EDUFRN, 2001. p. 9-14.*

ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo**. 7. ed. São Paulo: FTD, 1996.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, Curitiba, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SCHLINDVEIN, Jaqueline de Alencar. **Leitura-estudo-de-texto nos anos iniciais do ensino fundamental**: construção de práticas e sentidos. Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SELL, Fabíola Sucupira Ferreira. Oralidade, Letramento e Cultura Escrita. *In: MARTINS FILHO, Altino José et al. (Coords.). **Alfabetização e letramento**: caderno pedagógico. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2012. p.15-35. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560912/2/Alfabetização\\_Letramento\\_web.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560912/2/Alfabetização_Letramento_web.pdf). Acesso em: 29 fev. 2019.*

SILVA JÚNIOR, Dilmar Rodrigues; BRITO, Antônia Edna. Os contos de fada como estratégias de leitura dos educandos nos anos iniciais. *In: COLÓQUIO SOBRE TEXTOS E TEXTOS*, 7., 2020, Teresina. **Anais eletrônicos...** Teresina: Cataphora, 2020, p. 01-13. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/11048/pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SILVA, Girleide de Salústio da. **Poesia, do canto ao encanto**: uma experiência no 3º ano do Ensino Fundamental. 2016. 27 f. Artigo Científico (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/41960>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 8. Reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUSA, Ana Cristina Auzier de. **A leitura no final do ciclo de alfabetização na visão de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Corumbá-MS**. Orientadora: Profa. Dra. Marcia Regina do Nascimento Sambugari. 2021. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Câmpus do Pantanal, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2021.

SOUZA, Maria Geiziane Bezerra. **Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras**: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas. Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva. 2018. 287 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru-PE, 2018.

TELES, Damares Araújo. **Prática docente na alfabetização e letramento de crianças nas séries iniciais**: uma experiência em Parnaíba-PI. Orientadora: Profa. Dra. Mere Abramowicz 2018. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2022.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.



# Caderno Pedagógico



## ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Maria Belo Rodrigues  
Sônia Maria Cândido da Silva (Orientadora)

MAMANGUAPE - PB  
2024



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Oficina 1: Poema .....	24
Quadro 2 – Oficina 2: Conto.....	29
Quadro 3 – Oficina 3: Fábula .....	33
Quadro 4 – Oficina 4: Histórias em Quadrinhos .....	37

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
1.1 ALFABETIZAR LETRANDO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS .....	7
1.2 LETRAMENTO EM FOCO .....	9
1.3 LETRAMENTO ESCOLAR .....	10
1.4 LETRAMENTOS MÚLTIPLOS .....	12
1.5 LETRAMENTO LITERÁRIO .....	13
<b>2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA SOB A PERSPECTIVA DE SOLÉ (1998) .....</b>	<b>17</b>
2.1 ESTRATÉGIAS QUE PRECEDEM À LEITURA .....	18
2.2 ESTRATÉGIAS REALIZADAS DURANTE A LEITURA .....	20
2.3 ESTRATÉGIAS POSTERIORES À LEITURA .....	21
<b>3 PROPOSTA DE TRABALHO - OFICINAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>23</b>
3.1 OFICINA POEMA .....	23
3.2 OFICINA CONTO .....	28
3.3 OFICINA FÁBULA .....	32
3.4 OFICINA HISTÓRIAS EM QUADRINHOS .....	36
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>43</b>
<b>APÊNDICE A - ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO.....</b>	<b>45</b>
<b>TEXTUAL - OFICINA POEMA.....</b>	<b>45</b>
<b>APÊNDICE B – IMAGENS UTILIZADAS NA OFICINA POEMA.....</b>	<b>47</b>
<b>APÊNDICE C- ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL - OFICINA CONTO .....</b>	<b>48</b>
<b>APÊNDICE D - ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL - OFICINA FÁBULA .....</b>	<b>50</b>

---

<b>APÊNDICE E - ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL - OFICINA HISTÓRIAS EM QUADRINHOS.....</b>	<b>52</b>
---	-----------

---

## APRESENTAÇÃO

---

Caro professor,

Este caderno Pedagógico é resultado das atividades realizadas durante todo o processo do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, cujo objetivo é capacitar professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental e, com isso, proporcionar contribuições para um melhor ensino nas nossas escolas.

Sob a orientação da professora Dra. Sônia Maria Cândido da Silva (UFPB), este caderno com uma proposta pedagógica é direcionado para turmas do 3º ano do ensino fundamental, visando auxiliar no desenvolvimento das habilidades de leitura, na perspectiva dos letramentos, com o uso de estratégias de leitura à luz de Solé (1998) e de gêneros direcionados ao público infantil, como: poema, conto, fábula e histórias em quadrinhos, por meio de oficinas pedagógicas compostas cada uma por quatro momentos: antes, durante, depois da leitura e um momento de culminância, com um tempo estimado de 120 minutos cada.

A escolha dos textos partiu da necessidade de se explorar a esfera do cotidiano das crianças na faixa etária de 08 anos, a partir da diversidade textual para se ensinar língua/linguagem, favorecendo a interação do aluno com práticas letradas que fazem parte do seu contexto, propiciando a dialogicidade entre texto, aluno e o social. Nesse sentido, almejamos oportunizar uma aprendizagem interativa envolvendo os educandos em situações de participação individual e coletiva, possibilitando a articulação entre as propostas de atividades com outras áreas do conhecimento como, por exemplos, Ciências Naturais, Geografia e Matemática, podendo assim contribuir para o desenvolvimento da prática de leitura, da produção e da compreensão textual.

Este caderno está dividido em duas partes: a primeira traz a apresentação da fundamentação teórica, e a segunda, a proposta de oficinas pedagógicas a serem aplicadas a partir das estratégias propostas por Solé (1998). Para tanto, destacamos os principais documentos oficiais e autores que embasam a presente proposta de trabalho, como: a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997); autores da área da Linguística: Soares

(2009; 2016; 2021), Tfouni (2006); Solé (1998); Marcuschi (2008); autores da área da Literatura: Cosson (2018); Coelho (2000); Zilberman (2003), entre outros.

Desejamos com esta proposta contribuir com as ações pedagógicas de professores que procuram desenvolver nas suas turmas as habilidades de leitura e a competência leitora dos alunos, por meio de textos que despertem a curiosidade dos sujeitos participantes.

Acreditamos, caríssimo professor, que este trabalho possa trazer contribuições significativas de apoio às suas ações pedagógicas de sala de aula. Vale destacar que ele pode ser adaptado de acordo com seus objetivos e de acordo com a realidade de cada turma-alvo.

## 1 INTRODUÇÃO

---

Professor, como sabemos, a escola nos dias atuais apresenta papel fundamental no processo de desenvolvimento e incentivo à leitura, com o objetivo de formar leitores. Para isso, no âmbito escolar, a criança deve vivenciar situações de práticas de letramentos, de modo a estimular tanto o desenvolvimento das habilidades de leitura quanto as de escrita e oralidade.

Conforme os dados trazidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2022 (Inep, 2023), no Brasil, não houve grandes avanços ao se compararem os resultados com a edição de 2018 nas disciplinas de matemática, ciências e leitura. A pesquisa evidenciou que 50% dos estudantes brasileiros apresentaram baixo desempenho no quesito leitura, o que significa que estão abaixo do nível 2, e apenas 2% atingiram o nível esperado de 5 ou superior, com uma estimativa de 410 pontos na disciplina leitura, sendo considerado um desempenho médio, estando o Brasil em posição inferior à do Chile e Uruguai.

Diante do atual cenário, torna-se preocupante a situação do nosso país, e enquanto educadores, experimentamos uma maior inquietação, ao refletirmos sobre a importância de realizarmos um trabalho ainda mais efetivo voltado para a leitura, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, na tentativa de amenizar tais deficiências na formação dos nossos educandos. Diante desse contexto, as práticas pedagógicas direcionadas para a leitura devem surgir como primordiais no ensino de língua portuguesa, conforme postulam os documentos oficiais, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que prescrevem que o trabalho com o estudo da língua deve ter como base o texto.

Sendo assim, esta proposta pedagógica procura trabalhar o texto como foco central, conforme descrevem os documentos oficiais, numa perspectiva de envolver os educandos em situações de leituras que os levem a compreender, efetivamente, o que estão lendo, e não somente decodificar letras, palavras e frases.

### 1.1 ALFABETIZAR LETRANDO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Para o 3º ano do ensino fundamental I, voltado para crianças com idade de 8 anos, espera-se desenvolver a consolidação e sistematização das aprendizagens referentes à leitura, escrita e ampliação dos conhecimentos de cálculos matemáticos, como subtração, adição, multiplicação e noção dos conhecimentos da ideia de divisão. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), nos anos iniciais deverá ocorrer uma continuidade e ampliação das aprendizagens vivenciadas na Educação Infantil.

Assim, oferecer um ambiente propício à leitura de mundo conduz o educando no processo de alfabetizar letrando no qual ele seja capaz de adquirir as habilidades de leitura e escrita, compreender a linguagem nos mais diferentes contextos, e que ela, propicia momentos de interação, para que sejam capazes de dialogar, refletir, compreender e interpretar textos. Dessa forma, levar os educandos a desenvolverem tais habilidades com os textos, leva-os para o entendimento da leitura do mundo, pois a interação do leitor com o texto, se constrói no processo da leitura. Nessa linha de pensamento, Kleiman (2016) afirma que a compreensão leitora se efetiva ao passo que a criança nos anos iniciais é orientada pelo professor, não só a ler o texto, mas também, a compreender o que está lendo.

Assim, como também já estava presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), independentemente da formação que possui, os professores devem adotar o texto como sua principal ferramenta de trabalho, pois na escola, não deve mais ser utilizado para simples análises linguísticas, ou seja, o velho ensino tradicional. Partindo dessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 52) destaca que “[...] sabemos que um problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas”. E complementa:

Mas o problema não reside só nas formas de acesso ao texto e sim nas formas de sua apresentação. Quanto a essa inadequação, sabe-se que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando conjuntos de frases soltas e, em outras, a têm em excesso causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno. De resto, os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à

complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola (Marcuschi, 2008, p. 52- 53).

Com isso, percebemos que um dos papéis do professor é compreender que o texto precisa ser visto como unidade básica da linguagem verbal, e a criança necessita vivenciar situações reais de uso da língua. Temos, então, um panorama favorável, percebido por Marcuschi (2008), quando diz que nos dias atuais, já podemos ver mudanças em relação aos manuais didáticos, com a prática de avaliação do Ministério da Educação (MEC) sobre o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD), com variedades de gêneros, atenção para a oralidade e variação linguística, mas, mesmo assim, ainda precisamos que cada vez mais nossos educandos sejam vistos como sujeitos protagonistas da aprendizagem.

Com esses aspectos, percebemos como é relevante a abordagem de concepções que venham auxiliar o processo ensino aprendizagem, de forma a priorizar um ensino democrático, com escolas adequadas, profissionais compromissados, material didático disponível, entre outros, com vistas a uma educação de qualidade.

Conforme explicitado, na definição de Soares (2021, p.11), “[...] alfabetização não é um código, mas a aprendizagem de um sistema de representação, em que signos (grafemas) representam, não codificam, os sons da fala (fonemas)”. Com isso, compreendemos que, na perspectiva da autora, a alfabetização se estendeu para além da escrita no caderno, dos grafemas, por meio do qual o ensino se faz presente nas camadas de aprendizagem: quando a criança aprende o sistema de escrita alfabético, quando lê e escreve textos, ela se apropria dos variados contextos de uso da escrita. Dessa forma, Soares (2021, p.12) conceitua letramento como “[...] desenvolvimento explícito e sistemático de habilidades e estratégias de leitura e escrita”.

Diante de tais reflexões, percebemos que alfabetizar e letrar trazem consigo a responsabilidade de envolver os educandos em propostas de atividades cujos objetivos sejam aprimorar as habilidades de leitura e escrita. Diante disso, segundo Soares (2016), para que haja bons resultados com o trabalho com métodos, será imprescindível haver planejamento, mediação e o ensino direto explícito, ou seja, é preciso repensar a prática: Como estamos lidando com os desafios? Como estamos mediando o ensino àqueles que apresentam mais dificuldades? Então, *alfaletrar*,

conforme Soares (2021), exige principalmente o repensar da prática do(a) educador(a), o refletir sobre suas ações, para assim se formularem novas tomadas de decisões com estímulos e aprimoramento daquilo que já se leva para a escola.



Caro Professor, para maior aprofundamento, sugerimos: SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

## 1.2 LETRAMENTO EM FOCO

Discussões vêm sendo firmadas no âmbito educacional nos últimos tempos em relação à escrita inicial das crianças, às dificuldades na aquisição das competências leitoras, assim como a participação nas práticas sociais letradas. Dessa forma, o letramento, em suas perspectivas sociais, ganha o significado de um conjunto de práticas que vem transformar e modificar a sociedade.

Podemos definir o letramento como uma construção permanente, em contraposição à alfabetização, que seria um processo finito. Segundo Soares (2016), o termo letramento começou a ser aplicado no Brasil a partir da obra da linguista brasileira Mary Kato, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986, no qual a autora dialoga sobre o letramento e diz que os letrados são aqueles que fazem uso da escrita para suas particularidades.

A mesma autora diz ainda que, desde os anos 1980, debates sobre alfabetização e letramento passaram a despertar interesse de pesquisadores da área, especificamente da Linguística Aplicada e Educação, como os trabalhos de Ângela Kleiman, Leda Tfouni, Roxane Rojo e Magda Soares, num consenso de que o letramento envolve a capacidade consciente a respeito dos atos de ler e escrever.

Com isso, Soares (2021, p.18), descreve letramento,

[...] palavra que criamos traduzindo 'ao pé da letra' o inglês *literacy*: **letra-**, do latim *littera*, e o sufixo -mento, que denota o resultado de uma ação (como por exemplo, em fermento, resultado da ação de ferir). **Letramento** é, pois,

o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Nessa concepção, compreendemos que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis, devendo ser trabalhados de forma concomitante. Em face dos mais atuais estudos, sabemos que a alfabetização, como alguns podem imaginar, não precede o letramento, pois um sujeito pode não ser alfabetizado, mas pode ser letrado em determinadas situações peculiares do seu contexto de vida, como realizar um trabalho, fazer compras, pegar ônibus, entre outras.

No entendimento de Sell (2012, p. 22),

[...] se por um lado a alfabetização é a aprendizagem do sistema convencional da escrita, levando-se em conta a complexidade desse processo, por outro lado o letramento é o desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

De fato, o que diferencia esses conceitos um do outro é o emprego do termo “práticas sociais” para o conceito de letramento. Essa mesma autora reflete sobre o surgimento do termo letramento, tendo emergido no século XX diante dos conflitos relacionados às estratégias tradicionais de alfabetização, por não considerarem na época as práticas sociais da escrita e leitura.

Nesse sentido, Tfouni (2006, p. 30) declara que “a necessidade de se começar a falar em letramento, surgiu [...] da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. Dessa maneira, no entendimento da autora, o letramento é um processo de natureza sócio-histórica, e portanto deve ser encarado sob uma perspectiva condizente com essa complexidade.

### 1.3 LETRAMENTO ESCOLAR

Ao falar sobre letramento, Rojo (2010, p. 26) destaca que este conceito

Busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais,

recobrando contextos sociais diversos, família, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente.

Nesse entendimento, compreendemos que é desafiador o papel do educador dos Anos Iniciais, diante do compromisso de inserir os educandos no processo da alfabetização e do letramento, garantindo o acesso à aquisição do sistema alfabético e a inserção nas práticas sociais por eles mediadas, de forma que esses educandos compreendam de maneira significativa o seu próprio contexto de vida.

Assim, o letramento escolar engloba os usos, práticas e significados da língua escrita no âmbito escolar. Kleiman (1995, p. 21) destaca que “as práticas de escrita da escola surgem num modelo de letramento considerado equivocado por alguns estudiosos”. A autora complementa, ao dizer:

No entanto, as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada [...] nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas, acredito, são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar (Kleiman, 1995, p. 47).

Nessa compreensão, a escola não pode estar dissociada do que acontece na sociedade – uma vez que o letramento perpassa os muros da instituição escolar. Na realidade, ela se posiciona como uma das principais agências de letramentos da sociedade, tendo como função promover oficialmente a aquisição da leitura e escrita de forma vinculada às práticas presentes na sociedade, aos aspectos históricos e culturais dos sujeitos, no reconhecimento de que hoje vivemos em uma sociedade multissemiótica, num jogo de sons, cores e movimentos, que nos exige novas práticas e competências de comunicação, sempre em busca por habilidades diversificadas para acompanhar os novos modelos textuais, resultando nos incontáveis modelos de letramentos. Portanto a escola, como principal agente de letramento, precisa pautar o ensino voltado também para essa multiplicidade comunicativa nos tempos atuais.

Sendo assim, diante do exposto, continuaremos nas linhas seguintes dialogando sobre letramentos, com foco específico na noção de Letramentos Múltiplos.

#### 1.4 LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

As pesquisas atuais sobre o letramento confirmam que ele é direcionado por meio das práticas sociais, as quais sofrem transformações com o passar do tempo, influenciadas por variados fatores. Portanto, “letramentos” é o termo a se aplicar nesta contemporaneidade, vindo a sofrer uma pluralização, ou seja, “letramentos múltiplos”, o que vem provar esses avanços diante de uma sociedade multiletrada, permeada pelos avanços tecnológicos comunicacionais, conforme discutido por Rojo (2010, p. 28) da seguinte maneira:

Por força da linguagem e da mídia (digitais) que as constituem, essas tecnologias puderam muito rapidamente misturar a linguagem escrita com outras formas de linguagem (semioses), tais como a imagem estática (desenhos, grafismos, fotografias), os sons (da linguagem falada da música) e a imagem em movimento (os vídeos). E o fizeram de maneira hipertextual e hipermediática.

Dessa forma, podemos entender os letramentos múltiplos como um fenômeno social, por serem operacionalizados por meio de interação, no espaço de convivência, no contexto social, político, cultural, econômico etc., o que nos leva à concepção de que o letramento surge como essencial para o bom andamento da sociedade como um todo.

Diante do exposto, partindo para o meio educacional, compreendemos que o processo da leitura na escola, ao ser trabalhado sob o viés dos letramentos múltiplos, das leituras múltiplas (da vida e da escola), começa a ser tomado como um processo cognitivo, de compreensão e conhecimentos de mundo, dos fatores linguísticos e das práticas sociais, ou seja, perpassa os conceitos de fonemas e grafemas, sendo muito mais do que simplesmente alfabetizar, o que, para Rojo (2010, p.23), seria “[...] a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala [...]”. Assim, Rojo (2010) descreve uma real situação presente no nosso meio educacional, onde sempre foi focado o tema da alfabetização e suas implicações:

Portanto, o que temos no Brasil é um problema com os letramentos do alunado e não com sua alfabetização. E nenhum método de alfabetização - fônico ou global - pode dar jeito nisso, mas sim, eventos escolares de letramento que provoquem a inserção do alunado em práticas letradas contemporâneas e, com isso, desenvolvam as competências/ capacidades de leitura e escrita requeridas na atualidade. Temos, isso sim, indicadores da insuficiência dos letramentos escolares, em especial na escola pública, para

a inserção da população em práticas letradas exigidas na contemporaneidade (Rojo, 2010, p. 23).

Logo, de acordo com Rojo (2010), os letramentos escolares precisam acompanhar o desenvolvimento dos letramentos da sociedade, valorizar as práticas de letramentos levadas para a escola pelos educandos, o que nos confirma que a instituição escolar, como o principal agente de letramento, precisa definitivamente passar por transformações, a partir das quais poderemos oferecer aos nossos educandos diversas demonstrações de letramentos, com o objetivo de tornar mais prazeroso o estar em sala de aula, fazendo uma ligação com aquilo que realmente lhes interessa e aguça sua curiosidade.

Entende-se, a partir dos estudos que dissertam sobre letramentos, que os educandos precisam saber usar os conceitos de leitura e escrita no seu dia a dia, na perspectiva reflexiva e crítica, pois assim sabemos que a apropriação apenas das concepções dos conteúdos por si só não é suficiente para desenvolver tais qualidades.

Consoante as reflexões postas, continuaremos a seguir deslindando ainda mais o tema dos letramentos, e travaremos adiante um diálogo sobre o Letramento Literário.

### 1.5 LETRAMENTO LITERÁRIO

A leitura, desde muito cedo, contribui para a formação do leitor nos aspectos sociais, intelectuais e culturais e, assim como a família, a escola tem papel fundamental no incentivo da prática da leitura como forma de ampliar os conhecimentos, enriquecer vocabulário, incentivar a escrita, na perspectiva de formar leitores de mundo. A despeito dos muitos obstáculos ainda a serem vencidos, principalmente em um país onde a diferença de classes sociais é um dos problemas mais agudos da sociedade, principalmente quando falamos da classe menos favorecida, entendemos que a literatura infantil pode ter um papel relevante nesse processo de enriquecimento cultural e social, uma vez que se apresenta como ferramenta essencial nesse processo de construção. De fato, segundo destaca Cosson (2018, p. 16):

A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.

Conforme apresentado, nos dias atuais é evidente que, diante de uma sociedade multiletrada, multissemiótica, a escola precisa valer-se de novas estratégias, métodos, técnicas, planejamentos, que despertem o gosto pela leitura dos educandos, pois ela surge como prática de transformação social, como instrumento de qualificação primordial no processo de formação do cidadão, e por isso precisa ser um bem inesgotável do conhecimento.

Neste entendimento, Coelho (2000, p. 151) enfatiza a importância da literatura na contemporaneidade, afirmando:

Enfim, o que hoje define a contemporaneidade de uma literatura é sua intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso.

Não obstante esse quadro, ainda vivenciamos inúmeros fatores que dificultam a consolidação de uma leitura literária consistente na escola, e como exemplo podemos citar o fato de alguns educadores não serem leitores ativos, o que dificulta o processo de incentivo aos educandos, pois eles não dispõem de motivação para despertar a prática da leitura nos seus alunos. Neste entendimento, Solé (1998, p. 32) diz que: "Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente".

Assim, na busca de vencer tais desafios, os(as) educadores (as) podem levar à sala de aula alternativas que venham a desenvolver e incentivar o prazer pela leitura dos seus educandos. Além disso, devem buscar superar velhas práticas, a partir de novos métodos e estratégias que consolidam as habilidades necessárias e favorecem o direito à leitura como uma garantia adquirida e não suprimida por uma estrutura caótica ainda característica, lamentavelmente, do ensino público.

Na perspectiva de Zilberman (2003), não cabe apenas ao educador o papel de ensinar os educandos a decifrar códigos corretamente, pois, além dessa prática, deve-se ter igualmente a capacidade de levar os educandos a irem além da leitura,

emergindo do deciframento e compreensão do texto. Em harmonia com essa perspectiva, ao destacar como deve ser apresentado às crianças o universo literário, Coelho (2000, p. 51) complementa:

Daí a importância que se atribui, hoje, à orientação a ser dada às crianças, no sentido de que, lúdicamente, sem tensões ou traumatismos, elas consigam estabelecer relações fecundas entre o universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma consciência que facilite ou amplie suas relações com o universo real que elas estão descobrindo dia a dia e onde elas precisam aprender a se situar com segurança, para nele poder agir.

Nesse entendimento, é certo dizer que a leitura literária é uma forma de inserir os educandos no mundo real, interagindo com o meio, com os seus semelhantes, levando-o à compreensão do seu mundo, para a construção de um leitor que não só decodifica, mas que também, no decorrer do processo, se reconhece como sujeito integrante, que se preocupa com o outro, em compreender a realidade em sua volta, tomando consciência dos fatos e procurando agir de forma justa.

Assim, a escola contemporânea e inovadora, segundo Coelho (2000), surge como o ambiente ideal para a aproximação entre o livro e o leitor, sendo considerada um ambiente orientador e libertário, ao contrário do modelo rígido e disciplinador da escola tradicional. Nesse contexto, a Literatura Infantil, por ser arte, estimula a criatividade, trazendo em seu contexto a história de mundo, de vida, do homem, se utilizando da palavra para descrever sonhos, o real, o possível e o impossível (Coelho, 2000). Com isso, entendemos que a leitura de livros de Literatura Infantil precisa ser flexível, dialogando com os educandos sobre a relação social em que o livro se encontra, ou seja, promovendo o diálogo, trazendo-o para o contexto social dos sujeitos leitores.

Nessa linha de pensamento, a BNCC (Brasil, 2017) postula que o aluno deve ser orientado a compreender para além do texto, enfatizando que o eixo leitura deverá abranger práticas de linguagens que dialoguem com a interação ativa do leitor com os variados textos apresentados. Traz também como uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental a prática da leitura literária:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico- culturais como formas de acesso às

dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2017, p. 87).

Portanto, diante do exposto, percebemos que oferecer o convívio com a leitura literária é compromisso de todos que fazem a educação, assim como políticas de inovação com métodos que incentivem a prática da leitura, o engajamento familiar na vida escolar dos filhos, educadores capacitados e estimulados, com ambientes adequados, visando às contribuições da Literatura Infantil para o crescimento ético, intelectual e estético dos educandos.



Professor, para maior aprofundamento, indicamos: COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. 7. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

## **2 ESTRATÉGIAS DE LEITURA SOB A PERSPECTIVA DE SOLÉ (1998)**

---

Nos dias atuais, o conteúdo “leitura” é um dos assuntos mais recorrentes no meio educacional, e diante das realidades ainda vividas nas escolas, com crianças e adolescentes do ensino fundamental apresentando sérias dificuldades na proficiência leitora, debates e pesquisas no campo da educação e em outros domínios do saber vêm proporcionando momentos de reflexão principalmente sobre as práticas pedagógicas, dando luz a propostas de trabalhos que buscam amenizar tais dificuldades.

Sobre leitura, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 74) destaca no componente de Língua Portuguesa estratégias e procedimentos essenciais para o ensino fundamental, como: “[...] Estabelecer/considerar os objetivos de leitura; Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças [...]”.

Dessa maneira, ler é, portanto, uma ação que se faz necessária, sendo de importância para os sujeitos que estão inseridos nas sociedades letradas, pois como percebemos, ao observar a nossa volta, os variados textos materializados nos mais diversos gêneros e suportes textuais estão por todos os lados e o processo de construção em sala de aula requer um trabalho organizado e planejado. Sob esse olhar, os PCN (Brasil, 1997, p. 41) já postulavam que:

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

Nesse sentido, compreendemos que os documentos oficiais enfatizam a necessidade de um trabalho organizado e planejado, numa perspectiva de inserir inclusive aqueles educandos que apresentam dificuldades na proficiência leitora. De fato, para Soares (2021, p. 205), é vital o papel da escola no processo de leitura, pois cabe a ela “[...] planejar de forma sistemática a leitura e compreensão de textos, tanto para crianças que ainda não saibam ler como para crianças já alfabetizadas”, trabalho este desenvolvido e planejado com estratégias que possam atender as necessidades da turma nos seus aspectos principalmente individuais.

Assim, para um trabalho planejado e focado no sujeito leitor, tomamos as estratégias de leitura como um dos passos mais importantes a serem aplicados no processo ensino aprendizagem. As estratégias de leitura devem fazer parte da prática pedagógica, e precisam ser ensinadas e aprendidas no fazer pedagógico da sala de aula, no processo de construção dos sentidos, dos educandos para que possam compreender, interpretar e vivenciar com prazer a leitura que realizam.

Por esse viés, Solé (1998, p.72) fala da importância de ensinar estratégias de compreensão, afirmando que “[...] queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índoles muito diversa, na maioria das vezes diferente dos utilizados durante a instrução”. Diante desse diálogo de despertar o gosto pela leitura na nossa sala de aula, acreditamos que adotar estratégias de leitura como forma de se chegar aos objetivos desejados é o meio certo para promover e despertar esse interesse, na perspectiva de um processo interativo, visando à autonomia e reconstruindo significados, inserindo os educandos em práticas sociais para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Conforme explicitado, podemos conceituar estratégias pedagógicas como variados procedimentos organizados, planejados pelos educadores, os quais almejam atingir determinados objetivos de ensino, com o uso de práticas que envolvam técnicas e métodos que possibilitam um processo ensino aprendizagem dos educandos pautado na exploração do conhecimento. Para Kleiman (2016, p. 74), “[...] quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto”. Por sua vez, Soares (2021, p. 242) diz que “estratégias são ações planejadas pelo professor visando ao desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos.

Dessa forma, a proposta pedagógica apresentada neste Caderno adota como procedimentos para realização das oficinas pedagógicas as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), com estratégias de motivação para a compreensão leitora no antes, durante e depois da leitura.

## 2.1 ESTRATÉGIAS QUE PRECEDEM À LEITURA

As estratégias a serem aplicadas antes da leitura, conforme Solé (1998), deverão ser:

Motivação para a leitura: a atividade de leitura deve ser desafiadora, instigante e prazerosa. Para que isso aconteça, faz-se necessário que os educandos se sintam motivados a desenvolver um diálogo com a obra, que sejam incentivados a compreender que são capazes de ler e interpretar. Solé (1998, p. 92) destaca a importância da motivação: “para que uma criança se sinta envolvida na tarefa de leitura ou simplesmente para que se sinta motivada com relação a ela, precisa ter alguns indícios razoáveis de que sua atuação será eficaz”.

Assim, essas estratégias devem fornecer às crianças informações sobre o que saber e o que fazer, conforme os elementos propostos. Cabe então ao professor ou professora atentar para a seleção das obras a serem lidas, separar os materiais necessários, levantar hipóteses sobre a receptividade dos alunos e suas dificuldades, oferecer apoio, conforme as particularidades, apresentar os textos, considerando os conhecimentos dos alunos. É nesse momento da leitura que se torna imprescindível realizar o levantamento dos conhecimentos prévios da turma.

Objetivos da leitura - o(a) educador(a), no processo da motivação, deve deixar bem explicitado o objetivo a ser alcançado, para que os alunos compreendam o que se espera deles. Solé (1998) destaca que os objetivos de leitura devem se aproximar o máximo possível da realidade, no entanto, na escola é comum ainda nos depararmos com práticas de leitura que não fazem parte da realidade dos nossos educandos, muitas das quais aparecem apenas no contexto escolar, tendo por objetivos frequentes de uso da leitura aspectos como: ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se compreendeu. Solé (1998) descreve alguns objetivos gerais que podem ser trabalhados na escola visando à vida adulta dos educandos: 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.

Ativação do conhecimento prévio - A estratégia de conhecimento prévio é fundamental e pode estar em diversos momentos da leitura. Solé (1998, p. 104) traz uma reflexão sobre o conhecimento prévio dos educandos, chamando-o de “bagagem”, nos seguintes termos: “[...] frente à leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea”.

Nesse sentido, as ações apresentadas devem ser oportunizadas às crianças para que possam dialogar sobre seus conhecimentos prévios e auxiliá-las na compreensão leitora.

Estabelecimento de previsões sobre o texto – trata-se de estimular o processo de geração de hipóteses, simultaneamente com o levantamento de conhecimentos prévios sobre o texto. Solé (1998, p.109) diz que

As previsões podem ser suscitadas ante qualquer texto. Quando nos deparamos com uma narração ou com uma poesia, pode ser mais difícil ajustá-las ao conteúdo real, e por isso é importante ajudar as crianças a utilizar simultaneamente diversos indicadores - títulos, ilustrações, o que se conhece sobre o autor etc. - assim como os elementos que a compõem; cenário, personagens, problema, ação, resolução.

Quando o(a) educador(a) exerce sua função de mediador de leitura, está contribuindo para a boa desenvoltura dos seus educandos no ato de aprender a fazer e a revisar suas previsões. Com isso, estará conduzindo-os para que permaneçam no foco do processo de ler, por meio de recursos necessários para que se apoiem na construção do sentido daquilo que estão lendo.

Promoção de perguntas aos alunos a respeito do texto – o professor formula perguntas sobre o texto e, ao mesmo tempo, estimula, incentiva os educandos a fazerem o mesmo, mas sem fugir das ideias do texto lido, visando ao retorno para a temática estudada e à elaboração de questões sobre o texto. Dessa forma, estará incentivando que a criança pare de responder apenas a perguntas prontas do(a) educador(a) e passe com autonomia a fazer suas elaborações, tomando consciência do que sabe e do que não sabe sobre o texto a ser lido.

## 2.2 ESTRATÉGIAS REALIZADAS DURANTE A LEITURA

As estratégias propostas por Solé (1998) durante a leitura são: ler, resumir, solicitar esclarecimento a respeito do texto e prever. A autora cita que não há uma ordem definida de uso dessas ações, pois elas podem sofrer mudanças de acordo com o interesse do leitor e do texto em estudo, e que a leitura compartilhada é a melhor estratégia para direcionar os educandos no caminho da compreensão textual. Afirma ainda que “[...] as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a

melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender o texto” (Solé, 1998, p. 117).

Com isso, a proposta de estratégia durante a leitura deve ser desenvolvida partindo da leitura silenciosa, e logo após, um resumo feito pelo professor de maneira a se realizar uma recapitulação do que foi lido. Em seguida, faz-se o esclarecimento de dúvidas para levantamento de dados sobre a compreensão do texto por meio de perguntas, o que Solé (1998) traz como um dos incentivos para maior participação, a fim de serem respondidas depois da leitura. A previsão se refere às hipóteses do que podemos encontrar no texto.

Solé (1998) entende que não há uma forma fixa de leitura, sendo importante fazer adaptações de acordo com a realidade. Os meios de intervenção durante a leitura podem variar de acordo com aquilo que o professor quiser encaminhar, como, por exemplo, inverter a ordem dessa sequência (ler, resumir, solicitar esclarecimento e prever) por outra do tipo: perguntar, esclarecer, recapitular e prever. O que está sendo levado em consideração é o envolvimento dos alunos, a interação no processo da leitura, para que compreendam os seus objetivos e para que, nas mais variadas situações, se apropriem das estratégias necessárias à compreensão integral do texto.

### 2.3 ESTRATÉGIAS POSTERIORES À LEITURA

Solé (1998) também destaca as estratégias que devem ser utilizadas depois da leitura: a identificação da ideia principal, a elaboração de resumos e a formulação de respostas a perguntas.

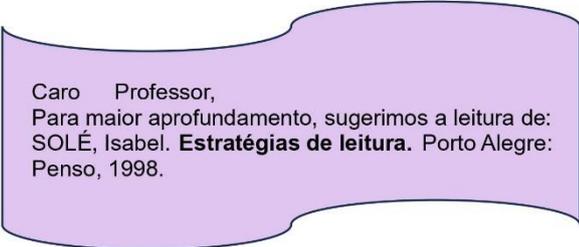
A ideia principal surge entre o conhecimento prévio, os objetivos e a informação transmitida pelo autor. Solé (1998) destaca que, ao se pedir ao estudante que indique o que há de mais importante em um capítulo, por exemplo, ele está realizando uma atividade de avaliação, que é diferente de ensinar leitura. Porém, a autora salienta que há ainda pouca importância sendo dada na sala de aula para a atividade de ensino dessa estratégia.

A estratégia de resumir condiz com a seleção de informações principais do texto. Para tanto, deve-se orientar os educandos de que é preciso deixar alguns fatos de lado, dando prioridade para aqueles essenciais para a compreensão do texto. Tal atividade requer certas habilidades do leitor para realizar tal seleção de fatos. Nesse

sentido, ressalta-se ser esta uma tarefa compartilhada entre professor e estudantes, para que estes se tornem autônomos ao longo do processo.

Temos a última estratégia apresentada por Solé (1998): formulação de respostas para questões, cujo objetivo é levar o estudante a elaborar perguntas pertinentes ao texto, sendo capaz de mostrar que estará capacitado para direcionar seu processo de compreensão. Porém, na escola atual, ainda se convive comumente com práticas tradicionais de leitura, pois o que geralmente se solicita como atividade é que as crianças respondam questões do livro ou questões feitas oralmente pelo professor, em uma perspectiva de avaliação, não de compreensão, nem de uma leitura planejada.

As perguntas elaboradas depois da leitura permitem que se busquem com mais eficiência os objetivos da leitura, assim o professor, como mediador, desempenha papel fundamental nesse processo.



Caro Professor,  
Para maior aprofundamento, sugerimos a leitura de:  
SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre:  
Penso, 1998.

### 3 PROPOSTA DE TRABALHO - OFICINAS PEDAGÓGICAS

---

Podemos conceituar oficinas pedagógicas como estratégias de ensino que promovem a possibilidade do estímulo para um aprendizado vivenciado em momentos sistemáticos, considerando o sujeito aprendiz como o objeto de estudo, em situações participativas de aprendizagens.

O requisito básico para uma boa oficina tem a ver com um bom planejamento, capaz de realizar articulações que liguem a teoria e a prática, ou seja, que priorizem uma vivência que permita o trabalho em equipe visando à construção de saberes.

Sobre oficinas pedagógicas, Ferreira (2001, p. 10) diz:

A Oficina Pedagógica cria um contexto em que as situações de aprendizagem são claras, precisas e diversificadas, de forma que os alunos aprendam a partir de seus itinerários de apropriação dos saberes e desenvolvimento de suas capacidades.

Assim, as oficinas pedagógicas permitem que o professor tenha uma visão das necessidades individuais da sua turma, ao promover essa “aprendizagem clara”, num apoio didático-pedagógico, objetivando levar os estudantes a vencerem as dificuldades de aprendizagem em discussão.

#### 3.1 OFICINA POEMA

Dos textos presentes no universo da literatura, o mais comum utilizado em sala de aula é o Poema. Souza (2012 *apud* LIMA, 2019, p. 19) afirma que poema e poesia seriam conceitos distintos: “enquanto o primeiro é algo concreto, que possui sua estrutura, sua particularidade, o segundo é algo subjetivo, abstrato, que pode ser encontrado no poema, mas também em outras formas de arte”.

Sobre poemas, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017, p. 133) traz como habilidades no campo artístico literário comum do 3º ao 5º ano: “(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, diferentes modos de divisão dos versos, estrofes, observando rimas, aliterações e refrões e seu efeito de sentido”.

Visto assim, enquanto educadores, torna-se claro que um planejamento didático-pedagógico pautado na leitura de textos literários contribui para a aprendizagem dos educandos dos anos iniciais, podendo, dessa maneira, despertar o gosto dos pequenos pelo universo literário.

Professor, apresentamos a seguir um quadro resumo da *Oficina 1: Poema*, para uma visão geral das atividades a serem aplicadas e dos objetivos a serem alcançados.

**Quadro 1 – Oficina 1: Poema**

<b>Oficina 1</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Carga horária</b>
<b>Poema: Paraíso (José Paulo Paes)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver práticas de leitura, oralidade, escrita;</li> <li>- Adquirir conhecimentos sobre o gênero Poema;</li> <li>- Explorar na leitura os sentimentos de pertencimento e identidade que o texto transmite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa; - Vídeo em projeção multimídia via Youtube;</li> <li>- Leitura individual;</li> <li>- Leitura compartilhada; - Atividade de leitura e interpretação.</li> </ul>	120min

Fonte: Elaborado pela autora

#### 1º MOMENTO - Estratégias antes da leitura

Professor, inicie o primeiro momento, antes da leitura, trabalhando com as estratégias que têm como finalidade a preparação do aluno para o ato de ler: motivação, objetivo da leitura, ativação dos conhecimentos prévios, a construção de previsões e hipóteses. Para tal, explique para os educandos o que será lido e os objetivos a serem alcançados com as atividades propostas.

Para aguçar a motivação dos educandos, proponha um diálogo inicial, por meio de questionamentos referentes ao gênero em estudo:

- Quem sabe o que é um poema?
- Como é a estrutura de um poema?
- Quem lembra de um poema que já leu?

- Já trabalhamos esse gênero em sala de aula?
- No nosso livro didático, encontramos poemas? Quais?

Em seguida, escreva na lousa o título do poema em estudo para conhecimento e leitura dos educandos. Nesse momento, escolha aleatoriamente um aluno para fazer a leitura, deixando livre para aqueles que quiserem realizar. Após a leitura do título, numa roda de conversa, incentive-os a raciocinarem, a construírem previsões e hipóteses, apresentando os seguintes questionamentos:

- O que vocês compreendem ao ler esse título?
- O que pode ser um Paraíso?
- O que não pode ser um Paraíso?
- Vivemos num Paraíso?
- O que pode existir num Paraíso?

Para motivar o raciocínio, após apresentação do título do poema, distribua imagens em folha A4 de diferentes contextos ligados ao que trata o texto: florestas, animais, pessoas, crianças, trânsito (conforme exemplos no Apêndice B), incentivando o diálogo coletivo sobre o tipo de situação de cada imagem e se ela representa um paraíso. Neste momento, os educandos podem expressar suas ideias, com a mediação do(a) educador(a), o qual deve estar atento à participação de todos, motivando os mais tímidos a também se engajarem na roda de conversa.

Em seguida, poderá ser feito, na lousa, um esboço das informações coletadas sobre o texto, por meio do diálogo: “Podemos escrever na lousa o que já sabemos sobre o texto”, como:

- Por que o poema fala de um Paraíso?
- Por que o poema fala de crianças, animais, florestas, trânsito?

Em seguida, deverá ser distribuído em folha A4 o poema impresso para leitura individual e silenciosa dos educandos, sob mediação e acompanhamento do educador, sugerindo que sublinhem as palavras cujo significado não entenderam.

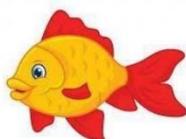
## 2º MOMENTO - Estratégias durante a leitura

**Poema: Paraíso (José Paulo Paes)**

Se esta rua fosse minha, eu mandava ladrilhar, não para automóveis matar gente, mas para criança brincar.



Se esta mata fosse minha, eu não deixava derrubar. Se cortarem todas as árvores, onde é que os pássaros vão morar?



Se este rio fosse meu eu não deixava poluir. Joguem esgotos noutra parte, que os peixes moram aqui.

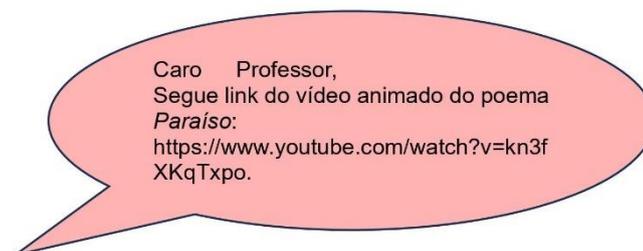


Se este mundo fosse meu, Eu fazia tantas mudanças Que ele seria um paraíso De bichos, plantas e crianças.

Fonte: [https://www.pensador.com/poesia\\_paraíso\\_de\\_josé\\_paulo\\_paes/](https://www.pensador.com/poesia_paraíso_de_josé_paulo_paes/)

Professor, neste momento da oficina, utilize as seguintes estratégias para a compreensão leitora: antecipação, seleção, sublinhamento, recapitulação e verificação das hipóteses, criação e respostas de perguntas. No decorrer desse momento, poderá se fazer uso da leitura silenciosa e a compartilhada.

Após diálogo, para recapitulação de informações sobre o texto, das ideias coletadas, do que entenderam, deixando-os livres para se expressarem, apresente via multimídia o vídeo do poema *Paraíso* de modo animado para a turma, propondo a leitura compartilhada durante a execução, sempre observando e acompanhando o desempenho individual de cada um, podendo intervir com aqueles que apresentarem alguma dificuldade de compreensão.



Para leitura compartilhada, sugerimos que seja dividida a leitura por versos para que mais educandos possa participar coletivamente, fazendo recapitulações, verificando hipóteses, estabelecendo previsões e fazendo perguntas, após sua leitura oral, e que logo em seguida incentive a discussão sobre os tópicos a serem destacados no texto por meio dos questionamentos:

- Qual o tema central do texto?
- Que outros temas podemos identificar no texto?
- O que seria o Paraíso?
- Quem gostaria de viver neste Paraíso?
- Se o mundo fosse seu, o que faria?

### 3º MOMENTO: Estratégias depois da leitura

Após diálogo e questionamentos durante a leitura, numa roda de conversa, sugerimos a escolha de um aluno para fazer o resumo oral do texto lido, podendo os demais contribuírem com as informações sobre o que traz o texto diante da realidade do ambiente em que vivemos:

- O que acharam do texto?
- O texto traz assuntos importantes?
- Quais assuntos?
- Que ações podemos identificar no texto em prol do meio ambiente?

Após verificação das hipóteses e previsões sobre o texto, distribua diversos dicionários para a realização da atividade de pesquisa dos significados das palavras que foram sublinhadas pelos educandos durante a leitura, estando sempre atento

para mediar a interação, principalmente com aqueles que apresentarem mais dificuldades.

A Base Nacional Comum Curricular (2017, p.115) traz como habilidade comum do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental: “(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta”.

Após as etapas das estratégias de leitura da oficina Poema, conforme indicado por Solé (1998), distribua a atividade de leitura e interpretação textual referente à oficina Poema (Vide Apêndice A - Atividade de leitura e interpretação textual - Oficina Poema).

#### 4º MOMENTO: Atividade de culminância da oficina “Poema”

Professor, como culminância da oficina Poema, propomos a leitura oral do texto – a ser realizada pelo(a) próprio(a) docente – para que os educandos identifiquem e escrevam as palavras que apresentem sons parecidos na leitura, podendo registrá-las no caderno para leitura individual ou na lousa para leitura coletiva.

Propomos, ao término da culminância, a distribuição de doces para a turma, como reconhecimento pela participação.

### 3.2 OFICINA CONTO

O contar faz parte do processo de interação, de aquisição de novos conhecimentos. Os contos são textos literários de narrativas curtas que surgiram dos costumes da contação de histórias pela oralidade ao longo das gerações, e como características trazem uma situação inicial, o desenvolvimento desta situação e um desfecho.

Sobre o conto, Coelho (2000, p. 71) descreve:

[...]há uma unidade dramática ou um motivo central, um conflito, uma situação, um acontecimento...desenvolvido através de situações, rigorosamente dependentes daquele motivo [...]. (COELHO, 2000, p. 71).

Neste sentido, os contos surgem com elementos, estruturas bem definidas, permitindo, assim, tomarmos conhecimentos sobre o tipo de conto, dependendo da história narrada.

Apresentamos, a seguir, um quadro resumo da *Oficina 2: Conto*, a fim de termos uma visão das atividades propostas e dos objetivos a serem alcançados.

**Quadro 2 – Oficina 2: Conto**

Oficina 02	Objetivos	Atividades	Carga horária
<b>Conto: Ubuntu (Adaptado por Sílvia Moral e ilustrado por Cecília Moreno)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver práticas de leitura, oralidade, escrita;</li> <li>- Possibilitar o contato com o Conto para conhecimento e desenvolvimento da imaginação;</li> <li>- Explorar a estratégia de reflexão que o texto propõe acerca de um espírito solidário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Roda de conversa;</li> <li>- Leitura individual;</li> <li>- Leitura compartilhada;</li> <li>- Atividade de leitura e interpretação e representação em ação de dramatização da proposta do texto;</li> </ul>	120 min

Fonte: Elaborado pela autora

#### 1º MOMENTO - Estratégias antes da leitura

Professor, inicie a oficina Conto, trabalhando com as estratégias que têm como finalidade a preparação do aluno para o ato de ler: motivação, objetivo da leitura, ativação dos conhecimentos prévios e a construção de previsões e hipóteses. Aqui,

explique para os educandos o que será lido e os objetivos a serem alcançados com as atividades propostas.

Para aguçar a motivação dos educandos, proponha um diálogo inicial por meio de roda de conversa e questionamentos referentes ao gênero a ser apresentado, a partir dos seguintes questionamentos:

- Quem já ouviu falar de contos?
- Quem já leu um conto?
- Que características podem ter um conto?
- Quem conhece um conto e poderia contar para a turma?

Em seguida, escreva numa cartolina o título do conto em estudo: *Ubuntu*, para abordar conhecimentos e experiências prévias, lançando as seguintes perguntas para aguçar a reflexão da turma:

- O que será que significa a palavra *Ubuntu*?
- Quem já ouviu essa palavra?
- Que povos lembra essa palavra?
- Será indígena? Será africana?
- Será que ela traz algum ensinamento?

Após o incentivo destinado ao levantamento dos conhecimentos prévios, previsões e hipóteses sobre o texto em estudo, distribua o conto impresso para leitura silenciosa dos educandos, momento este em que você poderá dar maior atenção individual, principalmente àqueles que apresentarem mais dificuldades na leitura.

## 2º MOMENTO - Estratégias durante a leitura



### **Ubuntu**

Um belo dia, um viajante decidiu estudar os costumes de uma aldeia africana.

Como estava sempre rodeado de crianças da aldeia, decidi inventar um jogo para elas. O viajante encheu uma cesta com doces. Enfeitou-a com fitas coloridas e colocou-a debaixo de uma grande árvore. Depois, o viajante explicou às crianças quais eram as regras do jogo. Todas tinham de alinhar-se e, ao grito de <agora>, correr até à árvore, para apanhar a cesta.

Assim, a primeira criança a conseguir chegar à cesta ficaria com todos os doces. Quando o viajante gritou <agora>, as crianças deram as mãos e começaram a correr todas juntas.

Como chegaram todas ao mesmo tempo, sentaram-se no chão, à sombra da árvore e repartiram os doces da cesta entre si. O viajante que não estava a perceber nada, perguntou-lhes:

- Por que correram todos juntos? Se não o tivessem feito, um de vocês poderia ter ficado com as guloseimas todas só para si.

As crianças responderam:

- UBUNTU! Como poderia um de nós ficar feliz vendo que os outros estavam tristes?

É que, entre outras coisas, < UBUNTU > significa < tudo que é meu é de todos.

Fonte: MORAL, Silvia. **Ubuntu**: Conto Africano. São Paulo: Santillana, 2020. Disponível em: <https://www.santillana.pt/files/apps/mun3/assets/ubuntu.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

Professor, neste momento da oficina, utilize as seguintes estratégias: antecipação, seleção, sublinhamento, recapitulação e verificação das hipóteses, criação e respostas de perguntas, assim como a leitura silenciosa e a compartilhada. Após diálogo inicial para recapitulação de informações sobre o texto, apresente a obra física ilustrada para em seguida, juntamente com os educandos, realizar uma leitura compartilhada, recapitulando, verificando, criando e respondendo perguntas, sublinhando as palavras desconhecidas para realizar a posterior pesquisa no dicionário a respeito de seus significados.

Sugerimos que a leitura compartilhada nesta etapa seja feita por partes, com o professor fazendo a leitura oral e indicando os educandos para dar continuidade, recapitulando informações, dirigindo as discussões, ajudando os educandos a interpretar o que foi lido e incentivando as previsões, respondendo e formulando perguntas.

### 3º MOMENTO - Estratégias Depois da leitura

Nesta etapa, sugerimos a você, professor, que escolha um aluno para fazer o resumo oral do texto lido, podendo os demais contribuírem com as informações sobre o que traz o texto diante da realidade do ambiente em que vivemos, e para discussão, lance para a turma os seguintes questionamentos:

- O que acharam do texto?
- O texto traz assuntos importantes?
- Que atitudes merecem destaques no texto?
- Você faria o mesmo ou diferente da atitude das crianças?

Após coletar as informações dos educandos, referentes aos questionamentos anteriores, caro professor, motive a realização de pesquisa em dicionários dos significados das palavras que foram sublinhadas pelos educandos durante a leitura do texto.

Após socialização dos educandos sobre os significados pesquisados, distribua a atividade de leitura e interpretação textual referente à oficina Conto (Vide Apêndice C - Atividade de leitura e interpretação textual - Oficina Conto).

### 4º MOMENTO - Culminância da Oficina Conto

Professor, após diálogos sobre as ações praticadas no texto pelos personagens, motive os educandos a representarem o conto por meio de uma dramatização, a fim de que possam vivenciar na prática as ações realizadas pelos personagens da história; para tanto, confeccione com cartolinas uma árvore representativa e providencie uma cesta, enfeitando-a com fitas coloridas e recheando-a com doces. Você, professor, pode ser o narrador.

## 3.3 OFICINA FÁBULA

A fábula está entre os textos mais escolhidos pelas crianças, por apresentar geralmente animais na narração e sempre com ensinamentos de caráter moral e ético. A partir da fábula, podemos levar para nossas salas de aula propostas amplas

e diversificadas de leitura, que possibilitam a construção de valores morais, contribuindo, assim, para a formação da cidadania, a partir dos valores sociais.

Conforme podemos visualizar no que diz Coelho (2000):

De acordo com Coelho (2000), a fábula apresenta como característica marcante a criticidade e alguns princípios morais, geralmente destacados no final do texto, fazendo com que o leitor reflita sobre determinadas atitudes.

Com este entendimento, professor, apresentamos, a seguir, um quadro resumo da *Oficina 3: Fábula*, para uma visão geral das atividades propostas e dos objetivos a serem alcançados.

**Quadro 3 – Oficina 3: Fábula**

<b>Oficina 03</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Atividades</b>	<b>Carga horária</b>
<b>Fábula: O urso e os viajantes (Ana Maria Machado)</b>	- Desenvolver práticas de leitura, oralidade, escrita; - Refletir sobre atitudes e valores; - Possibilitar o contato com o gênero Fábula para conhecimento e desenvolvimento da imaginação.	- Roda de conversa; - Assistir ao vídeo em projeção multimídia via Youtube; - Leitura individual; - Leitura compartilhada; - Atividade de leitura e interpretação.	120min

Fonte: Elaborado pela autora

#### 1º MOMENTO - Estratégias antes da leitura

Professor, inicie o momento denominado “antes da leitura”, trabalhando com as estratégias que têm como finalidade a preparação do aluno para o ato de ler: motivação, objetivo da leitura, ativação dos conhecimentos prévios, a construção de previsões e hipóteses. Explique para os educandos o que será lido e os objetivos a serem alcançados com as atividades propostas. Para aguçar a motivação dos

educandos, desenvolva um diálogo inicial por meio de roda de conversa e questionamentos referentes ao texto a ser apresentado:

- Quem já ouviu falar em fábulas?
- Quem conhece uma fábula?
- Quais são os personagens mais presentes nas fábulas?
- As fábulas passam alguma mensagem?

Em seguida, escreva na lousa o título da fábula: *O urso e os viajantes*, comentando que com o uso de estratégias de leitura, podemos compreender melhor o passo a passo dos acontecimentos do texto.

Com a escrita do título na lousa para leitura coletiva, faça os seguintes questionamentos à turma:

- O que será que este título quer dizer?
- Que ligação pode ter o urso com os viajantes?
- O que é um viajante?
- Que tipo de ensinamento iremos tirar desse texto?

Nesse momento, poderá ser solicitado que se reúnam em duplas para que dialoguem sobre as previsões, conhecimentos prévios e hipóteses referentes ao texto e, em seguida, sugerimos a distribuição do texto impresso para os educandos realizarem a leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas.

## 2º MOMENTO - Estratégias durante a leitura

### O urso e os viajantes



Dois amigos iam viajando por uma estrada quando, de repente, apareceu um urso.

Antes que o animal os visse, um dos homens correu para uma árvore ao lado da estrada, pendurou-se num galho e conseguiu puxar o corpo para cima e ficar escondido entre as folhas.

O outro não foi tão rápido e, como era muito pesado, não tinha forças para subir sozinho. Ficou um tempo pendurado e, ao perceber que seria impossível escapar daquela maneira, jogou-se no chão e fingiu que estava morto.

Quando o urso chegou bem perto, ficou andando em volta do homem cheirando-o por toda parte, o coitado prendeu bem a respiração e ficou imóvel, só com o coração batendo forte.



Dizem que ursos não atacam cadáveres e deve ser verdade, porque o bicho acabou desistindo, convencido de que o homem tinha mesmo morrido. Acabou indo embora.

Quando não havia mais perigo, o viajante que estava na árvore desceu. Curioso, perguntou ao outro o que é que tanto o urso lhe segredava no ouvido, quando encostara o focinho na sua orelha. - Ah, ele estava me aconselhando a nunca mais viajar com um amigo que me deixa sozinho no primeiro sinal de perigo!

**Moral:** Nas horas difíceis é que conhecemos a sinceridade dos amigos.

Fonte: MACHADO, Ana Maria. **O tesouro das virtudes para crianças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

Nesse momento da oficina, caro professor, as seguintes estratégias serão utilizadas: antecipação, seleção, sublinhamento, recapitulação e verificação das hipóteses, além de criação e respostas a perguntas. No decorrer desse momento, utilizamos a leitura silenciosa e a compartilhada. Após diálogo para recapitulação de informações sobre o texto, realize a leitura oral, levando em consideração os aspectos de entoação e clareza da dicção e também atenção aos educandos que se perderem ou se depararem com dificuldades que possam comprometer a compreensão do texto.

Nesta etapa, propomos a apresentação via multimídia do vídeo animado da fábula *O urso e os viajantes* para que os educandos recapitem, verifiquem hipóteses e previsões, e também para que sejam formuladas perguntas e respostas, de modo que eles se posicionem sobre o que acreditam que pode vir a acontecer.

Caro professor, segue o endereço do vídeo da fábula *O urso e os viajantes*:  
[https://www.youtube.com/watch?v=SW3\\_IYxIU\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=SW3_IYxIU_A)

### 3º MOMENTO - Estratégias depois da leitura

Nesta etapa, sugerimos a escolha de um aluno para fazer o resumo oral do texto lido, podendo os demais contribuírem com as informações sobre o que traz o texto diante da realidade, assim, professor, após o resumo, lance os seguintes questionamentos para recapitulações de informações sobre o texto:

- O que acharam do texto?
- O texto traz assuntos importantes?
- Quais?
- Que atitudes merecem destaque no texto?
- Que ensinamentos traz o texto?

Propomos atividades para pesquisa em dicionários quanto aos significados das palavras desconhecidas e sublinhadas durante o processo de leitura, assim como a socialização da opinião própria desses significados. Em seguida, a distribuição da atividade de leitura e interpretação referente à oficina Fábula (Vide Apêndice D - Atividade de leitura e interpretação textual - Oficina Fábula).

### 4º MOMENTO - Culminância da oficina “Fábula”

Professor, para o momento da culminância, propomos que os educandos ilustrem a fábula em estudo, *O urso e os viajantes*, para exposição no mural da sala de aula, escrevam a palavra amigo na ilustração, socializando a opinião própria do significado da palavra “amigo”.

## 3.4 OFICINA HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Como texto narrativo, as histórias em quadrinhos trazem em seus escritos uma linguagem mista, representada por meio de desenhos e textos que seguem uma sequência, geralmente de forma horizontal, no qual acontece uma história, onde encontramos um enredo, tempo, personagens, lugar e também um desfecho, expressos principalmente por linguagem verbal e não verbal.

Assim, vemos a seguir o que diz Coelho (2000) sobre a preferência dos pequenos leitores, pelas histórias em quadrinhos:

Sobre as Histórias em Quadrinhos, Coelho (2000, p. 217) diz que: “[...] o interesse maior que os pequenos demonstram pelos livros ilustrados ou, mais ainda, pelas histórias em quadrinhos, está na facilidade com que esse tipo de literatura “fala” à mente infantil”.

Neste sentido, a autora ainda reforça ao dizer que esse fascínio dos pequenos pelas histórias em quadrinhos é principalmente por atender a sua própria “predisposição psicológica”.

Apresentamos, a seguir, um quadro resumo da *Oficina 4: Histórias em Quadrinhos*, a fim de termos uma visão das atividades propostas e dos objetivos da oficina.

**Quadro 4 – Oficina 4: Histórias em Quadrinhos**

Oficina 04	Objetivos	Atividades	Carga horária
HQ- Turma da Mônica (Maurício de Sousa)	- Desenvolver práticas de leitura, escrita, oralidade; - Conhecer características do gênero Histórias em quadrinhos; - Explorar a linguagem visual, não verbal e verbal.	- Roda de conversa; - Assistir ao vídeo em projeção multimídia via Youtube; -leitura individual; -leitura compartilhada; - Atividade de leitura e interpretação.	120min

Fonte: Elaborado pela autora

#### 1º MOMENTO – Estratégias antes da leitura

Para esta sessão, você pode iniciar o momento denominado “antes da leitura”, trabalhando com aquelas estratégias cuja finalidade é a preparação do aluno para o ato de ler: motivação, objetivo da leitura, ativação dos conhecimentos prévios, a construção de previsões e hipóteses. Assim, deverá explicar para os educandos o que

será lido e os objetivos a serem alcançados com as atividades propostas. Para aguçar a motivação deles, proporemos um diálogo inicial por meio de roda de conversa e questionamentos referentes ao texto a ser apresentado:

- Quem já ouviu falar em Histórias em Quadrinhos?
- Quem gosta de ler esse gênero de texto?
- De quais personagens já leram?
- O que podemos encontrar nas Histórias em Quadrinhos?

Em seguida, poderá escrever na lousa o título do texto em estudo: *Cebolinha*, comentando que com o uso de estratégias de leitura, poderemos compreender melhor o passo a passo dos acontecimentos do texto, aproveitando também para tecer um breve comentário sobre o escritor e criador da turma da Mônica, Maurício de Souza.

Logo após, propomos distribuir o texto impresso para leitura individual e silenciosa, identificando e destacando palavras que não consigam compreender no texto, sob mediação do educador.

#### 2º MOMENTO – Estratégias durante a leitura

Neste momento da oficina, utilize as seguintes estratégias: antecipação, seleção, sublinhamento, recapitulação e verificação das hipóteses, além de criação e respostas a perguntas. No decorrer desse momento, poderá se utilizar da leitura silenciosa e a compartilhada. Após diálogo para recapitulação de informações de conhecimentos prévios, previsões e hipóteses, juntamente com os educandos, realize uma leitura compartilhada, recapitulando, verificando, criando e respondendo perguntas, sublinhando as palavras de significados desconhecidos, estratégia esta que verificará se os educandos compreenderam o texto.

## HQ - Turma da Mônica: Cebolinha



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/861524603696706579>.

Sugerimos que a leitura nesta etapa seja feita por partes, com o professor fazendo a leitura oral e indicando os educandos para dar continuidade, recapitulando informações, dirigindo as discussões, estimulando-os a interpretar o que foi lido e incentivando as previsões, respondendo e formulando perguntas.

No caso das Histórias em Quadrinhos, é preciso chamar a atenção dos educandos para os elementos que compõem o gênero, como os recursos não verbais (os tipos de balões e letras, os gestos e as expressões dos personagens), os quais contribuem para a compreensão do texto. Propomos expor via multimídia o vídeo *Características de História em Quadrinhos* (Hayashida, 2020), que traz informações sobre estes elementos.



### 3º MOMENTO – Estratégias depois da leitura

Nesta etapa, sugerimos a escolha de um aluno para fazer o resumo oral do texto lido, podendo os demais contribuírem com suas ideias. Em seguida, propomos atividades para pesquisa em dicionários, com o objetivo de fazer os levantamentos dos significados das palavras desconhecidas, para que os educandos possam expor opinião própria quanto aos significados encontrados. Em seguida, distribua a atividade de leitura e interpretação textual referente à oficina Histórias em Quadrinhos (Vide Apêndice E - Atividade de leitura e interpretação textual - Oficina Histórias em Quadrinhos).

### 4º MOMENTO - Culminância da oficina “Histórias em Quadrinhos - Turma da Mônica”

Para esta culminância sugerimos a exposição e distribuição de gibis da Turma da Mônica para serem lidos e apreciados pelos educandos, com o intuito de que possam recapitular o que foi estudado durante a oficina.

Professor, sugerimos que, ao concluir a oficina Histórias em Quadrinhos, seja feita a distribuição de algum doce como brinde pela participação de todos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Este Caderno foi elaborado com o objetivo de auxiliar o professor de Língua Portuguesa em turmas do ensino fundamental, especialmente do 3º ano, porém, faz-se necessário que o docente tenha o olhar voltado para as necessidades específicas de sua turma e, assim, realize as devidas adaptações para atender aos anseios de aprendizagem, de acordo com a realidade escolar na qual estão inseridos.

Como dito anteriormente, a leitura exerce um papel fundamental na formação dos sujeitos aprendizes, portanto, nós, professores de Língua Portuguesa, assumimos a grande responsabilidade de encaminhá-los nesse processo do ler tudo o que está a sua volta. Nós, professores dos anos iniciais, precisamos compreender que não basta só alfabetizar, mas é necessário também letrar, pois nos tempos atuais se exige que os letramentos sejam efetivamente considerados nas práticas do ensino aprendizagem, e no nosso caso, nas turmas do ensino fundamental, ou seja, um ensino pautado na contextualização das realidades vivenciadas por nossos educandos.

Assim, cabe destacar a relevância do Mestrado Profissional em Letras em rede – PROFLETRAS – que tem como objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa da educação básica, oportunizando contribuições para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Dessa forma, apostamos que este trabalho pode, sim, trazer importantes contribuições para professores e professoras de Língua Portuguesa no trabalho com a leitura em turmas de 3º ano do ensino fundamental, visto que muitos saem do ciclo de alfabetização, 1º e 2º anos, com dificuldades na aquisição das habilidades leitoras.

Portanto, com a proposta pedagógica deste caderno, que traz um conjunto de ideias direcionadas ao alfabetizar letrando, incorporados num processo de aprendizagem a partir de estratégias de leitura e oficinas pedagógicas, compreendemos como sendo um caminho propício para o despertar em nossas crianças do gosto pela leitura, oportunizar, dessa maneira, momentos de compreensão daquilo que se lê, no tempo e ritmo de cada um, num processo de mediação, fazendo com que a criança se sinta capaz e compreenda que ela própria é protagonista da sua história, da sua aprendizagem.

42

Assim, ao PROFLETRAS, minha gratidão, por abrir portas de conhecimentos que serão plantados nas nossas salas de aula.

## REFERÊNCIAS

BENTES, Anna Christina. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coords.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 129-154.

BRASIL. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=dowload&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-28category](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dowload&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-28category). Acesso em: 27 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: SEF, 1997. COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2.ed. 7. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

FERREIRA, Maria Salonilde. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. *In*: RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde (Orgs.). **Oficina pedagógica: uma estratégia de ensino-aprendizagem**. Natal: EDUFRN, 2001. p. 9-14.

HAYASHIDA, Karina. **Características de História em Quadrinhos**. S.l., 2020. Vídeo, 3m55. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pNwbDbRYaKs>. Acesso em: 30 abr. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Divulgados os resultados do Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoesinternacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 20 jan. 2024. KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 16. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MACHADO, Ana Maria. **O tesouro das virtudes para crianças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.

MAURÍCIO DE SOUZA. **Cebolinha**. In: Pinterest. Imagem. S.l., [2010]. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/861524603696706579>. Acesso em: 30 abr. 2023.

MORAL, Silvia. **Ubuntu: Conto Africano**. São Paulo: Santillana, 2020. Disponível em: <https://www.santillana.pt/files/apps/mun3/assets/ubuntu.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

PAES, José Paulo. **Paraíso - José Paulo Paes. Meio ambiente**. In: CALDEIRA, Elcy. **Ternura ao Educar**, s.l., 2021. Vídeo, 1m09. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kn3fXKqTxpo>. Acesso em: 28 abr. 2023.

PAES, José Paulo. **Poesia Paraíso de José Paulo Paes**. S.l., [2020]. Disponível em: [https://www.pensador.com/poesia\\_paraíso\\_de\\_josé\\_paulo\\_paes/](https://www.pensador.com/poesia_paraíso_de_josé_paulo_paes/). Acesso em: 28 abr. 2023.

PROF. ANA PAUL@. **O urso e os viajantes (Fábula)**. S.l., 2020. Vídeo, 1m55. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=SW3\\_IYxIU\\_A](https://www.youtube.com/watch?v=SW3_IYxIU_A). Acesso em: 30 abr. 2023.

SELL, Fabíola Sucupira Ferreira. **Oralidade, Letramento e Cultura Escrita**. In: MARTINS FILHO, Altino José *et al.* (Coords.). **Alfabetização e letramento: caderno pedagógico**. Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2012. p.15-35. Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560912/2/Alfabetização\\_Letramento\\_web.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/560912/2/Alfabetização_Letramento_web.pdf). Acesso em: 29 fev. 2019. SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 8. Reimp. São Paulo: Contexto, 2016. SOARES, Magda Becker. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Global, 2003.

## APÊNDICE A - ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL - OFICINA POEMA

Atividade de leitura e interpretação textual - Oficina Poema Leia

o texto com atenção para responder às questões:

### PARAÍSO

Se esta rua fosse minha,  
Eu mandava ladrilhar,  
Não para automóveis matar,  
Mas para criança brincar.

Se esta mata fosse minha,  
Eu não deixava derrubar.  
Se cortarem todas as árvores,  
Onde é que os pássaros vão morar?

Se este rio fosse meu,  
Eu não deixava poluir.  
Joguem esgotos noutra pare,  
Que os peixes moram aqui.

Se este mundo fosse meu,  
Eu fazia tantas mudanças  
Que ele seria um paraíso  
De bichos, plantas e crianças.

José Paulo Paes

PAES, José Paulo. Poesia Paraíso de José Paulo Paes. [2020].  
Disponível em:  
[https://www.pensador.com/poesia\\_paraíso\\_de\\_josé\\_paulo\\_paes/](https://www.pensador.com/poesia_paraíso_de_josé_paulo_paes/).  
Acesso em: 28 abr. 2023.

1- A rua seria ladrilhada para:

- A ( ) PASSAR CARROS
- B ( ) CRIANÇA BRINCAR
- C ( ) ANIMAIS PASSAR D ( ) PEIXES NADAR

2- A mata não seria derrubada por conta dos:

- A ( ) HOMENS
- B ( ) CARROS
- C ( ) PÁSSAROS

D ( ) PEIXES

3- Que animais moram no rio?

A ( ) PEIXES

B ( ) GATOS

C ( ) PÁSSAROS

D ( ) MACACOS

4- De acordo com o narrador se o mundo fosse dele, o que teria no paraíso?

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – IMAGENS UTILIZADAS NA OFICINA POEMA**

## APÊNDICE C- ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL - OFICINA CONTO

Atividade de leitura e interpretação textual - Oficina Conto Leia  
o texto com atenção para responder às questões:



### UBUNTU

Um belo dia, um viajante decidiu estudar os costumes de uma aldeia africana. Como estava sempre rodeado de crianças da aldeia, decidiu inventar um jogo para elas. O viajante encheu uma cesta com doces. Enfeitou-a com fitas coloridas e colocou-a debaixo de uma grande árvore.

Depois, o viajante explicou às crianças quais eram as regras do jogo.

Todas tinham de alinhar-se e, ao grito de <agora>, correr até à árvore, para apanhar a cesta.

Assim, a primeira criança a conseguir chegar à cesta ficaria com todos os doces. Quando o viajante gritou <agora>, as crianças deram as mãos e começaram a correr todas juntas.

Como chegaram todas ao mesmo tempo, sentaram-se no chão, à sombra da árvore e repartiram os doces da cesta entre si.

O viajante que não estava a perceber nada, perguntou-lhes:

- Por que correram todos juntos? Se não o tivessem feito, um de vocês poderia ter ficado com as guloseimas todas só para si.

As crianças responderam:

- UBUNTU! Como poderia um de nós ficar feliz vendo que os outros estavam tristes? É que, entre outras coisas, <UBUNTU> significa < Tudo que é meu é de todos>.

MORAL, Sílvia. **Ubuntu**: Conto Africano. São Paulo: Santillana, 2020. Disponível em: <https://www.santillana.pt/files/apps/mun3/assets/ubuntu.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

1- A cesta preparada pelo viajante foi recheada com?

A ( ) FLORES

B ( ) FRUTAS

C ( ) DOCES D ( ) BRINQUEDOS

- 2- Qual era a regra do jogo?
- A ( ) BRINCAR DE ESCONDE- ESCONDE
  - B ( ) COMER TODOS OS DOCES
  - C ( ) SENTAR AO PÉ DA ÁRVORE
  - D ( ) CORRER ATÉ A ÁRVORE PARA APANHAR A CESTA
- 3- Ao grito de <agora> qual foi a reação das crianças?
- A ( ) SE DEITARAM
  - B ( ) SE SENTARAM
  - C ( ) SE ESCONDERAM
  - D ( ) DERAM AS MÃOS
- 4- O que quer dizer UBUNTU?
- A ( ) TUDO É SÓ MEU
  - B ( ) TUDO QUE É MEU É DE TODOS
  - C ( ) NADA É MEU
  - D ( ) NADA É SEU
- 5- Devemos viver em união uns com os outros? Comente.
-

## APÊNDICE D - ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL - OFICINA FÁBULA

Atividade de leitura e interpretação textual - Oficina Fábula

Leia o texto com atenção para responder às questões:

### O URSO E OS VIAJANTES

Dois amigos iam viajando por uma estrada quando, de repente, apareceu um urso.

Antes que o animal os visse, um dos homens correu para uma árvore ao lado da estrada, pendurou-se num galho e conseguiu puxar o corpo para cima e ficar escondido entre as folhas.

O outro não foi tão rápido e, como era muito pesado, não tinha forças para subir sozinho. Ficou um tempo pendurado e, ao perceber que seria impossível escapar daquela maneira, jogou-se no chão e fingiu que estava morto.

Quando o urso chegou bem perto, ficou andando em volta do homem cheirando-o por toda parte, o coitado prendeu bem a respiração e ficou imóvel, só com o coração batendo forte.

Dizem que os ursos não atacam cadáveres e deve ser verdade, porque o bicho acabou desistindo, convencido de que o homem tinha mesmo morrido. Acabou indo embora.

Quando não havia mais perigo, o viajante que estava na árvore desceu. Curioso, perguntou ao outro o que é que tanto o urso lhe segredava no ouvido, quando encostara o focinho em sua orelha. - Ah, ele estava me aconselhando a nunca mais viajar com um amigo que me deixa sozinho no primeiro sinal de perigo!

**Moral:** Nas horas difíceis é que conhecemos a sinceridade dos amigos.

Ana Maria Machado

Fonte: MACHADO, Ana Maria. O tesouro das virtudes para crianças. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

1- Os personagens do texto são:

A ( ) DOIS AMIGOS E UM GATO

B ( ) DOIS URSOS E UM HOMEM

C ( ) DOIS HOMENS D ( ) DOIS AMIGOS E O URSO

2- O homem que não subiu na árvore fingiu que estava:

A ( ) DORMINDO

- B ( ) MORTO
- C ( ) COMENDO
- D ( ) TRABALHANDO

3- Com medo o coitado do homem prendeu bem:

- A ( ) OS BRAÇOS
- B ( ) O CHORO
- C ( ) O DESESPERO D ( ) A RESPIRAÇÃO

4- Por fim, acreditando que o homem tinha morrido, o urso acabou:

- A ( ) MORRENDO
- B ( ) DESISTINDO
- C ( ) CHORANDO
- D ( ) SORRINDO

5- Você achou que foi correta a atitude do amigo que correu desesperado para a árvore?

---

## APÊNDICE E - ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL - OFICINA HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Atividade de leitura e interpretação textual - Oficina HQ

Leia o texto com atenção para responder às questões:



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/861524603696706579/>

- 1- Cebolinha estava de cabeça para baixo por que queria ficar:
  - A ( ) ESPERTO
  - B ( ) FORTE
  - C ( ) BONITO
  - D ( ) INTELIGENTE
  
- 2- Segundo Cebolinha, quanto mais sangue na cabeça, o que funciona melhor?
  - A ( ) OS BRAÇOS
  - B ( ) AS PERNAS
  - C ( ) O CÉREBRO
  - D ( ) O CORAÇÃO

- 3- Que animais seriam tão inteligentes, segundo Cascão?
- A ( ) O MORCEGO E A COBRA
  - B ( ) O MORCEGO E A FORMIGA
  - C ( ) A COBRA E A FORMIGA
  - D ( ) A COBRA E O JACARÉ
- 4- Ao se encontrar com Mônica muito brava, qual foi a desculpa de Cebolinha?
- A ( ) DOR DE CABEÇA
  - B ( ) DORES NOS PÉS
  - C ( ) FICAR INTELIGENTE
  - D ( ) DESVIO DE COLUNA
- 5- Mônica acreditou no Cebolinha?
-

## ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA ESCOLAR



PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, ESTADO DA PARAÍBA  
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DE JOÃO PESSOA (SEDEC)  
 ESCOLA MUNICIPAL ERNANY SATYRO - INEP: 25095862  
 RUA: PROF. JOSÉ HOLMES 120, ERNANI SATIRO  
 CEP: 58.080-400 JOÃO PESSOA - PB  
 E-MAIL: [ERNANYSATYRO@ESCOLA.JOAOPESSOA-PB.GOV.BR](mailto:ERNANYSATYRO@ESCOLA.JOAOPESSOA-PB.GOV.BR)

### TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que estamos de acordo com a execução da pesquisa intitulada: **“ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I”**, a ser desenvolvida pela aluna **SANDRA MARIA BELO RODRIGUES**, do **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS-PROFLETRAS do CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS DE EDUCAÇÃO- CCAE**, da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof<sup>ª</sup>. **Dra. SÔNIA MARIA CÂNDIDO DA SILVA**.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso em verificar seu desenvolvimento para que se possa cumprir os requisitos das Resoluções 466/12, 510/16 e da Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, como também no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem-estar.

Igualmente informamos que para ter acesso à coleta de dados nesta instituição, fica condicionada a apresentação a direção da **CERTIDÃO DE APROVAÇÃO (PARECER CONSUBSTANCIADO) DO PRESENTE PROJETO (PROTOCOLO DE PESQUISA), PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA QUE ANALISOU E APROVOU O MESMO**. Tudo como preconiza as Resoluções 466/12, Resolução 510/16 e a Norma Operacional 001/13, todas do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

João Pessoa-PB, 14 de junho de 2023.



Patrícia Helena Araújo  
 Gestora Administrativa  
 Mat.25.285-9  
 CPF 673.935.004-34

Patrícia Helena Araújo  
 Gestora Administrativa  
 Mat. 25.285-9

**ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(Orientação para Pais, Mães ou Responsáveis)  
(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)**

Caro (a) pai, mãe, responsável ou representante legal,

O (a) seu (sua) filho (a)-dependente está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada **“ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I”**, da mestranda **Sandra Maria Belo Rodrigues**, sob a orientação do **Profa. Dra. Sônia Maria Cândido da Silva**, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral deste estudo é Analisar estratégias de leitura no processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, e os objetivos específicos são: Apresentar como as estratégias de leitura podem contribuir no processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I ; Verificar os níveis de leitura dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I da escola campo escolhida para proferir a proposta de trabalho de pesquisa; Aplicar um conjunto de atividades para o processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I; Produzir um caderno pedagógico de atividades com estratégias de leitura para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I.

Solicitamos a colaboração do seu (sua) filho (a)-dependente para participar das aulas que ministraremos, das rodas de conversa e das oficinas pedagógicas de letramentos a fim de que os/as alunos/alunas possam aprimorar a leitura e escrita, assim como a compreensão de mundo através de práticas de letramentos.

Pleiteamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Linguística Aplicada e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, o nome do (da) seu (sua) filho (a)-dependente será mantido em sigilo, assim como de todos os dados que lhe identifiquem antes, durante e após o término do estudo.

Esclarecemos que a participação do (a) seu (sua) filho (a)-dependente no estudo é voluntária e, portanto, ele/ela não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir, não haverá nenhum dano ou prejuízo de qualquer natureza para ele/ela.

Destacamos que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico e não oferece riscos, não havendo gastos financeiros para o (a) seu (sua) filho (a)-dependente nem para você, nem a previsão de ressarcimentos ou indenizações.

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para que o/a menor \_\_\_\_\_ participe desta pesquisa, assim como para a publicação dos seus resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento, assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira página rubricada por ambos, visto que o documento contém duas páginas.

---

Assinatura do (a) Participante

---

Assinatura da Pesquisadora Responsável

**Contato da Pesquisadora Responsável:**

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo, entrar em contato com a pesquisadora: **SANDRA MARIA BELO RODRIGUES**. Telefone: (83) 91526898.

Endereço (Setor de Trabalho): Escola Municipal Ernani Sátiro, Rua: José Holmes, Bairro Ernani Sátiro, 120 **OU** **Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba** Campus I – Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB.

3216-7791 – E-mail: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com)

Obs.: O sujeito da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROCESSO DE ALFABETIZAR LETRANDO COM ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

**Pesquisador:** SANDRA MARIA BELO RODRIGUES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 71066923.0.0000.5188

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.194.608

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de analisar o projeto de pesquisa que tem como origem o programa do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), do Centro de Ciências Aplicadas e Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus IV- Mamanguape, da aluna SANDRA MARIA BELO RODRIGUES, sob a orientação da Profª Drª Sônia Maria Cândido da Silva.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Principal:

Analisar estratégias de leitura no processo de alfabetizar letrando em turma de 3º ano do Ensino Fundamental I.

Objetivos Específicos:

- a) Apresentar como as estratégias de leitura podem contribuir no processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I;
- b) Verificar os níveis de leitura de turma de 3º ano do Ensino Fundamental I;
- c) Aplicar um conjunto de atividades para o processo de alfabetizar letrando em turma de 3º ano do Ensino Fundamental I;
- d) Produzir um caderno pedagógico de atividades com estratégias de leitura para turma de 3º ano do Ensino Fundamental I.

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2162691.pdf	05/07/2023 14:35:10		Aceito
Outros	certidao_sandra.pdf	05/07/2023 14:31:41	SANDRA MARIA BELO RODRIGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo_de_anuencia.pdf	05/07/2023 14:29:20	SANDRA MARIA BELO RODRIGUES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_SANDRA.pdf	05/07/2023 14:23:29	SANDRA MARIA BELO RODRIGUES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_SANDRA.pdf	05/07/2023 14:19:18	SANDRA MARIA BELO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de	TACLE.pdf	05/07/2023	SANDRA MARIA	Aceito

**Endereço:** Campus I / Prédio do CCS UFPB - 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900

**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 03 de 04

Continuação do Parecer: 6.194.608

Assentimento / Justificativa de Ausência	TACLE.pdf	14:17:14	BELO RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_SANDRA.pdf	05/07/2023 14:11:59	SANDRA MARIA BELO RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TECLE.pdf	05/07/2023 14:10:28	SANDRA MARIA BELO RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_SANDRA.pdf	05/07/2023 13:48:34	SANDRA MARIA BELO RODRIGUES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 21 de Julho de 2023

---

**Assinado por:**  
**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
**(Coordenador(a))**

## APÊNDICE A – AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E FINAL



PROFLETRAS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**  
**Avaliação Diagnóstica e Final**

**Título do Projeto de Pesquisa:** Estratégias de leitura no processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I

**Pesquisadora responsável:** Sandra Maria Belo Rodrigues

**Orientadora:** Sônia Maria Cândido da Silva

**Aluno (a):** \_\_\_\_\_

Leia os textos com atenção para responder às questões:

**TEXTO 01**

**OU ISTO OU AQUILO**

Ou se tem chuva e não se tem sol,  
 ou se tem sol e não se tem chuva!  
 Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
 ou se põe o anel e não se calça a luva!  
 Quem sobe nos ares não fica no chão,  
 quem fica no chão não sobe nos ares.  
 É uma grande pena que não se possa  
 estar ao mesmo tempo em dois lugares!  
 Ou guardo dinheiro e não compro o doce,  
 ou compro o doce e não guardo o dinheiro  
 ou Isto ou Aquilo: ou Isto ou Aquilo...  
 E vivo escolhendo o dia inteiro!  
 Não sei se brinco, não sei se estudo,  
 se saio correndo ou fico tranquilo.  
 Mas não consegui entender ainda  
 qual é o melhor: se é Isto ou Aquilo.

**(Cecília Meireles)**

**Fonte:** <https://www.escritas.org/pt/t/1725/ou-isto-ou-aquilo>

1- Considere o texto como:

- A ( ) UMA FÁBULA
- B ( ) UM POEMA
- C ( ) UMA CARTA
- D ( ) UMA CANÇÃO

2- Qual o assunto principal do texto?

- A ( ) FAZER ESCOLHAS EM NOSSO DIA A DIA
- B ( ) COMPREENDER QUE OS MENINOS POSSAM BRINCAR O DIA TODO
- C ( ) IR À CASA DA VOVÓ
- D ( ) ESCOLHER APENAS O QUE É BOM

3- Nas frases (versos) “ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva!”, Significa que:

- A ( ) SUAS ALEGRIAS
- B ( ) QUE NÃO SE PODE FAZER DUAS COISAS AO MESMO TEMPO
- C ( ) SUAS BRINCADEIRAS SÃO MELHORES
- D ( ) QUE NÃO SE PODE FAZER ESCOLHAS.

4- O que significa o título do texto “OU ISTO OU AQUILO” para você?

## TEXTO 02

### O JABUTI E O LEOPARDO (Contos africanos)

O jabuti, distraído como sempre, estava voltando apressado para casa. À noite, começava a cobrir a floresta com seu manto escuro e o melhor era apertar o passo.

De repente... caiu numa armadilha!

Um buraco profundo coberto por folhas de palmeiras que havia sido cavado na trilha, no meio da floresta, pelos caçadores da aldeia para aprisionar os animais.

O jabuti, graças a seu grosso casco, não se machucou na queda, mas ... como escapulir dali? Tinha que encontrar uma solução antes do amanhecer se não quisesse virar sopa para os aldeões...

Estava ainda perdido em seus pensamentos quando um leopardo caiu também na mesma armadilha!!! O jabuti deu um pulo, fingindo ter sido incomodado em seu refúgio, e berrou para o leopardo:

“- Que é isto? O que está fazendo aqui? Isto são modos de entrar em minha casa? Não sabe pedir licença?!”

E quanto mais gritava. E continuou...

“- Não vê por onde anda? Não sabe que não gosto de receber visitas a estas horas da noite? Saia já daqui! Seu pintado mal-educado!!!”

O leopardo bufando de raiva com tal atrevimento, agarrou o jabuti... e com toda a força jogou-o para fora do buraco!

O jabuti, feliz da vida, foi andando para sua casa tranquilamente!

Ah! Espantado ficou o leopardo...

Fonte: Fernandes ([2020])

05- Na frase: “De repente...Caiu numa armadilha!”, significa que:

- A ( ) A CASA CAIU
- B ( ) TINHA UM BURACO PROFUNDO
- C ( ) BATEU EM UMA PEDRA
- D ( ) TINHA UM BICHO À SUA ESPERA

06- De acordo com o texto, quem foi o mais esperto?

- A ( ) LEOPARDO
- B ( ) CAÇADORES
- C ( ) PESSOAS
- D ( ) JABUTI

07- Na expressão: “**escapular dali**”, as palavras sublinhadas significam:

- A ( ) ESPERAR
- B ( ) ARRUMAR
- C ( ) FUGIR
- D ( ) FICAR

08- O que você achou da ideia do jabuti? \_\_\_\_\_

### TEXTO 03

#### A CIGARRA E A FORMIGA

A cigarra passou todo o verão cantando, enquanto a formiga juntava grãos. Quando chegou o inverno, a cigarra veio à casa da formiga para pedir que lhe desse o que comer.

A formiga então perguntou a ela:

- E o que é que você fez durante todo o verão?

-Durante o verão eu cantei- disse a cigarra.

E a formiga respondeu:

Muito bem, pois agora dance!

(ROCHA, Ruth. **Fábulas de Esopo**. 7. ed. São Paulo: FTD, 1996.)

09- Os personagens do texto são:

- A ( ) A CIGARRA E A GALINHA
- B ( ) A FORMIGA E A CACHORRINHA
- C ( ) A FORMIGA E A PATA
- D ( ) A CIGARRA E A FORMIGA

10- Com a chegada do inverno, o que a cigarra foi pedir à formiga?

- A ( ) ROUPAS
- B ( ) COMIDA
- C ( ) DINHEIRO
- D ( ) ÁGUA

11- De qual personagem é a fala: – Muito bem, pois agora dance! :

- A ( ) FORMIGA
- B ( ) CIGARRA
- C ( ) PÁSSARO
- D ( ) TARTARUGA

12- O que a cigarra fez durante todo o verão?

---

#### TEXTO 04



Fonte: [https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino\\_fundamental/a-turma-da-monica/](https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/a-turma-da-monica/)

13- De acordo com o texto, “quebrar o galho”, é:

- A ( ) EMPURRAR O BALANÇO
- B ( ) QUEBRAR O GALHO DA ÁRVORE
- C ( ) SENTAR NO BALANÇO
- D ( ) QUEBRAR O BALANÇO

14- As nuvens e estrelinhas sob a cabeça do Cebolinha no último quadrinho significam:

- A ( ) FELICIDADE
- B ( ) RAIVA
- C ( ) TONTURA
- D ( ) ARREPIO

15- A fala: – claro!- é de qual personagem?

A ( ) CEBOLINHA

B ( ) ÁRVORE

C ( ) BALANÇO

D ( ) MÔNICA

16- Mônica quebrou o galho de propósito ou foi sem querer?

---

**APÊNDICE B – ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL –  
OFICINA “POEMA”**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Atividade de leitura e interpretação textual- Oficina “Poema”

**Título do Projeto de Pesquisa:** Estratégias de leitura do processo de alfabetizar letrando em turma de 3º ano do Ensino Fundamental I

**Pesquisadora responsável:** Sandra Maria Belo Rodrigues

**Orientadora:** Sônia Maria Cândido da Silva

**Nome do aluno (a):** \_\_\_\_\_

Leia o texto com atenção para responder às questões:

**PARAÍSO**

Se esta rua fosse minha,  
Eu mandava ladrilhar,  
Não para automóveis matar,  
Mas para criança brincar.

Se esta mata fosse minha,  
Eu não deixava derrubar.  
Se cortarem todas as árvores,  
Onde é que os pássaros vão morar?

Se este rio fosse meu,  
Eu não deixava poluir.  
Joguem esgotos noutra pare,  
Que os peixes moram aqui.

Se este mundo fosse meu,  
Eu fazia tantas mudanças  
Que ele seria um paraíso  
De bichos, plantas e crianças.

José Paulo Paes

Fonte: PAES, José Paulo. **Poesia Paraíso de José Paulo Paes**. S.l., [2020]. Disponível em:  
[https://www.pensador.com/poesia\\_paraíso\\_de\\_josé\\_paulo\\_paes/](https://www.pensador.com/poesia_paraíso_de_josé_paulo_paes/)

1- A rua seria ladrilhada para:

- A ( ) PASSAR CARROS
- B ( ) CRIANÇA BRINCAR
- C ( ) ANIMAIS PASSAR
- D ( ) PEIXES NADAR

2- A mata não seria derrubada por conta dos:

- A ( ) HOMENS
- B ( ) CARROS
- C ( ) PÁSSAROS
- D ( ) PEIXES

3- Que animais moram no rio?

- A ( ) PEIXES
- B ( ) GATOS
- C ( ) PÁSSAROS
- D ( ) MACACOS

4- De acordo com o narrador se o mundo fosse dele, o que teria no paraíso?

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – IMAGENS UTILIZADAS NA OFICINA “POEMA”**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Imagens utilizadas na Oficina “Poema”

**Título do Projeto de Pesquisa:** Estratégias de leitura no processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental

**Pesquisadora responsável:** Sandra Maria Belo Rodrigues

**Orientadora:** Sônia Maria Cândido da Silva



**APÊNDICE D – ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL –  
OFICINA “CONTO”**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Atividade de leitura e interpretação textual- Oficina “Conto”

**Título do Projeto de Pesquisa:** Estratégias de leitura no processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental

**Pesquisadora responsável:** Sandra Maria Belo Rodrigues

**Orientadora:** Sônia Maria Cândido da Silva

**Nome do aluno (a):** \_\_\_\_\_

Leia o texto com atenção para responder às questões:

**UBUNTU**

Um belo dia, um viajante decidiu estudar os costumes de uma aldeia africana. Como estava sempre rodeado de crianças da aldeia, decidiu inventar um jogo para elas. O viajante encheu uma cesta com doces. Enfeitou- a com fitas coloridas e colocou- a debaixo de uma grande árvore.

Depois, o viajante explicou às crianças quais eram as regras do jogo.

Todas tinham de alinhar-se e, ao grito de “agora”, correr até à árvore, para apanhar a cesta.

Assim, a primeira criança a conseguir chegar à cesta ficaria com todos os doces. Quando o viajante gritou “agora”, as crianças deram as mãos e começaram a correr todas juntas.

Como chegaram todas ao mesmo tempo, sentaram-se no chão, à sombra da árvore e repartiram os doces da cesta entre si.

O viajante que não estava a perceber nada, perguntou- lhes:

- Por que correram todos juntos? Se não o tivessem feito, um de vocês poderia ter ficado com as guloseimas todas só para si.

As crianças responderam:

-UBUNTU! Como poderia um de nós ficar feliz vendo que os outros estavam tristes?

É que, entre outras coisas, <UBUNTU> significa< Tudo que é meu é de todos>.

Fonte: Moral (2020)

- 1- A cesta preparada pelo viajante foi recheada com?
- A ( ) FLORES  
B ( ) FRUTAS  
C ( ) DOCES  
D ( ) BRINQUEDOS

- 2- Qual era a regra do jogo?  
A ( ) BRINCAR DE ESCONDE- ESCONDE  
B ( ) COMER TODOS OS DOCES  
C ( ) SENTAR AO PÉ DA ÁRVORE  
D ( ) CORRER ATÉ A ÁRVORE PARA APANHAR A CESTA
- 3- Ao grito de “agora” qual foi a reação das crianças?  
A ( ) SE DEITARAM  
B ( ) SE SENTARAM  
C ( ) SE ESCONDERAM  
D ( ) DERAM AS MÃOS
- 4- O que quer dizer UBUNTU?  
A ( ) TUDO É SÓ MEU  
B ( ) TUDO QUE É MEU É DE TODOS  
C ( ) NADA É MEU  
D ( ) NADA É SEU
- 5- Devemos viver em união uns com os outros? Comente.
-

**APÊNDICE E – ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL –  
OFICINA “FÁBULA”**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

Atividade de leitura e interpretação textual- Oficina “Fábula”

**Título do Projeto de Pesquisa:** Estratégias de leitura no processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental

**Pesquisadora responsável:** Sandra Maria Belo Rodrigues

**Orientadora:** Sônia Maria Cândido da Silva

**Nome do aluno (a):** \_\_\_\_\_

Leia o texto com atenção para responder às questões:

**O URSO E OS VIAJANTES**

Dois amigos iam viajando por uma estrada quando, de repente, apareceu um urso.

Antes que o animal os visse, um dos homens correu para uma árvore ao lado da estrada, pendurou-se num galho e conseguiu puxar o corpo para cima e ficar escondido entre as folhas.

O outro não foi tão rápido e, como era muito pesado, não tinha forças para subir sozinho. Ficou um tempo pendurado e, ao perceber que seria impossível escapar daquela maneira, jogou-se no chão e fingiu que estava morto.

Quando o urso chegou bem perto, ficou andando em volta do homem cheirando- o por toda parte, o coitado prendeu bem a respiração e ficou imóvel, só com o coração batendo forte.

Dizem que os ursos não atacam cadáveres e deve ser verdade, porque o bicho acabou desistindo, convencido de que o homem tinha mesmo morrido. Acabou indo embora.

Quando não havia mais perigo, o viajante que estava na árvore desceu. Curioso, perguntou ao outro o que é que tanto o urso lhe segredava no ouvido, quando encostara o focinho em sua orelha.

- Ah, ele estava me aconselhando a nunca mais viajar com um amigo que me deixa sozinho no primeiro sinal de perigo!

**Moral:** Nas horas difíceis é que conhecemos a sinceridade dos amigos.

Fonte: MACHADO, Ana Maria. **O tesouro das virtudes para crianças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

- 1- Os personagens do texto são:  
A ( ) DOIS AMIGOS E UM GATO  
B ( ) DOIS URSOS E UM HOMEM  
C ( ) DOIS HOMENS  
D ( ) DOIS AMIGOS E O URSO
  
- 2- O homem que não subiu na árvore fingiu que estava:  
A ( ) DORMINDO  
B ( ) MORTO  
C ( ) COMENDO  
D ( ) TRABALHANDO
  
- 3- Com medo o coitado do homem prendeu bem:  
A ( ) OS BRAÇOS  
B ( ) O CHORO  
C ( ) O DESESPERO  
D ( ) A RESPIRAÇÃO
  
- 4- Por fim, acreditando que o homem tinha morrido, o urso acabou:  
A ( ) MORRENDO  
B ( ) DESISTINDO  
C ( ) CHORANDO  
D ( ) SORRINDO
  
- 5- Você achou que foi correta a atitude do amigo que correu desesperado para a árvore?  

---

APÊNDICE F – ATIVIDADE DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL –  
OFICINA HQ



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB  
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE  
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Atividade de leitura e interpretação textual- Oficina HQ

**Título do Projeto de Pesquisa:** Estratégias de leitura no processo de alfabetizar letrando com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental

**Pesquisadora responsável:** Sandra Maria Belo Rodrigues

**Orientadora:** Sônia Maria Cândido da Silva

**Nome do aluno (a):** \_\_\_\_\_

Leia o texto com atenção para responder às questões:



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/861524603696706579/>

- 1- Cebolinha estava de cabeça para baixo porque queria ficar:  
A ( ) ESPERTO  
B ( ) FORTE  
C ( ) BONITO  
D ( ) INTELIGENTE
  
- 2- Segundo Cebolinha, quanto mais sangue na cabeça, o que funciona melhor?  
A ( ) OS BRAÇOS  
B ( ) AS PERNAS  
C ( ) O CÉREBRO  
D ( ) O CORAÇÃO
  
- 3- Que animais seriam tão inteligentes, segundo Cascão?  
A ( ) O MORCEGO E A COBRA  
B ( ) O MORCEGO E A FORMIGA  
C ( ) A COBRA E A FORMIGA  
D ( ) A COBRA E O JACARÉ
  
- 4- Ao se encontrar com Mônica muito brava, qual foi a desculpa de Cebolinha?  
A ( ) DOR DE CABEÇA  
B ( ) DORES NOS PÉS  
C ( ) FICAR INTELIGENTE  
D ( ) DESVIO DE COLUNA
  
- 5- Mônica acreditou no Cebolinha?  

---