



FLÁVIA CRISTINA DE ARAÚJO SANTOS ASSIS

**HABILIDADES DE LEITURA E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: O TRABALHO COM A LEITURA EM
DIFERENTES CONTEXTOS**

LAVRAS – MG

2021

FLÁVIA CRISTINA DE ARAÚJO SANTOS ASSIS

**HABILIDADES DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O TRABALHO
COM A LEITURA EM DIFERENTES CONTEXTOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação
em Educação, área de concentração em Formação de
Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Profa. Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira

LAVRAS – MG

2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Assis, Flávia Cristina de Araújo Santos.

Habilidade de Leitura e Formação de Professores: o trabalho
com a leitura em diferentes contextos / Flávia Cristina de Araújo
Santos Assis. - 2020.

145 p. : il.

Orientador(a): Mauriceia Silva de Paula Vieira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Leitura. 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 3.
Formação docente. I. Vieira, Mauriceia Silva de Paula. II. Título.

FLÁVIA CRISTINA DE ARAÚJO SANTOS ASSIS

**HABILIDADES DE LEITURA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O TRABALHO
COM A LEITURA EM DIFERENTES CONTEXTOS**

**READING SKILLS AND TEACHER TRAINING: WORKING WITH READING
IN DIFFERENT CONTEXTS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação
em Educação, área de concentração em Formação de
Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 11 de dezembro de 2020.

Profa. Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira UFLA

Prof. Dr. Robson Santos de Carvalho UNIFAL-MG

Profa. Dra. Helena Maria Ferreira UFLA


Profa. Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira
Orientadora

LAVRAS - MG

2021

AGRADECIMENTOS

A DEUS, sem Ele nada posso.

Ao meu esposo Ricardo, filhos Gabriel e Davi, vó Maria, tia Adriana e mãe Eliana por compreenderem minhas ausências.

Ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras, pela honrosa oportunidade.

À coordenação do mestrado, professores e alunos pelas experiências e aprendizados.

À minha orientadora, Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira, que com sabedoria me direcionou, durante todo o processo, favorecendo tanto meu crescimento acadêmico quanto pessoal.

Aos professores Dr. Robson Santos de Carvalho e Dra. Helena Maria Ferreira pelo tempo que dedicaram a este trabalho e pelas contribuições apresentadas.

Às professoras e alunos sujeitos desta pesquisa por compartilharem comigo experiências e vivências, contribuindo efetivamente para a realização deste trabalho.

Aos profissionais da educação e alunos, ao longo de minha trajetória profissional, pela colaboração na constituição dos meus saberes.

Àqueles que não foram citados, mas que indiretamente contribuíram para que eu chegasse até aqui, a minha ETERNA GRATIDÃO!

“Só sei que nada sei”.

Sócrates

*E esvaziada do saber,
fui me preenchendo!*

RESUMO

O presente trabalho elege como tema habilidades de leitura e formação de professores para atuarem no ensino fundamental e busca, como objetivo geral, investigar estratégias metodológicas que colaboram para a competência leitora de alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental I, considerando as habilidades de leitura na perspectiva dos multiletramentos. Para alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa pretende (i) ampliar as discussões teóricas e aprofundar conhecimentos sobre competência leitora; (ii) analisar como são planejadas as ações pedagógicas do professor relacionadas ao trabalho com a leitura em turmas do 3º ano do ensino fundamental I e (iii) produzir um caderno pedagógico com sugestões de práticas escolares, mediadas por diferentes recursos tecnológicos, para o trabalho com habilidades de leitura, de modo a contribuir para a formação continuada do professor. O estudo está fundamentado em teóricos como Carvalho (2018), Chartier, Clesse e Hébrard (1996), Colomer e Camps (2002), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017), Koch e Elias (2006), Soares (1998) e Solé (1998), entre outros. Trata-se de uma pesquisa-ação, aprovada no Comitê de Ética sob o número 22870919.9.0000.5148, cujos sujeitos participantes foram alunos de duas turmas do terceiro ano, ensino fundamental I e os professores regentes dessas turmas. Os dados foram coletados por meio da observação direta em aulas de Língua Portuguesa e do registro em diário de campo. Também foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a aplicação de atividade diagnóstica das habilidades de leitura referenciadas na matriz de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Os dados foram analisados, por meio de abordagens quanti-qualitativas, com vista a sistematizar intervenções/estratégias para impulsionar a aquisição e o desenvolvimento das habilidades de leitura nos discentes. A pesquisa evidenciou a necessidade de cursos de formação continuada para que os professores possam explorar as diferentes tecnologias para o trabalho com a leitura em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Formação docente.

ABSTRACT

The present work chooses as a theme reading skills and teacher training to act in elementary school and seeks, as a general objective, to investigate methodological strategies that collaborate for the reading competence of students enrolled in the 3rd year of elementary school I, considering reading skills from the multiliteracies perspective. To achieve the proposed objective, this research intends to (i) expand theoretical discussions and deepen knowledge about reading competence; (ii) analyze how the teacher's pedagogical actions related work with reading in classes of the 3rd year of elementary school I are planned, and (iii) produce a pedagogical notebook with suggestions of school practices, mediated by different technological resources, for the work with reading skills, in order to contribute to the continuing teacher education. The study is based on theorists such as Solé (1998), Soares (1998), Chartier et al (1996), Colomer and Camps (2002), Koch and Elias (2006), Ferrarezi and Carvalho (2017), Carvalho (2018) among others. This is an action-research, approved by the Ethics Committee under the number 22870919.9.0000.5148, whose participating subjects were students from two classes of the 3rd year, elementary school I, and the professors of these classes. The data were collected through direct observation in Portuguese language classes and the record in a field diary. Semi-structured interviews and the application of diagnostic activity of reading skills referenced in the Portuguese Language matrix of the National Literacy Assessment (NLA) were also used. The data were analyzed using quantitative and qualitative approaches, with a view to systematizing interventions/strategies to boost the acquisition and development of reading skills in students. The research showed the need for continuing education courses, so that teachers can explore the different technologies for working with reading in the classroom.

Keywords: Reading. Early Years of Elementary School. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Atividade do livro didático do componente curricular de História – 3º ano.....	71
-----------------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Capacidades específicas do domínio da leitura: alfabetização e linguagem.....	30
Quadro 2	Habilidades de leitura – Matriz de Referência de Língua Portuguesa.....	32
Quadro 3	Eixo leitura – Componente curricular de Língua Portuguesa	34
Quadro 4	Habilidades em leitura (3º ao 5º ano) – Base Nacional Comum Curricular	37
Quadro 5	Proposta matriz de letramentos com habilidades de leitura – EFI	38
Quadro 6	Perfil dos alunos em habilidade de leitura	62
Quadro 7	Ações metodológicas exploradas pela PE-1.....	66
Quadro 8	Ações metodológicas exploradas pela PE-2.....	67
Quadro 9	Atividades contemplando os descritores de leitura	75
Quadro 10	Habilidades de leitura	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Resultado das habilidades de leitura consolidadas na turma do 3º ano da E1	76
Gráfico 2	Resultado das habilidades de leitura consolidadas na turma do 3º ano da E1	78

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretriz Curricular Nacional
EF	Ensino Fundamental
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEUB	Professor de Ensino e Uso da Biblioteca
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEI	Uso Educacional da Internet
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

PREÂMBULO: MAPEANDO OS HORIZONTES.....	12
INTRODUÇÃO.....	15
1. LEITURA: DA PRIMAZIA DO VERBAL AOS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS.....	21
1.1 Leitura como prática interacional.....	21
1.2 A Base Nacional Comum Curricular e o reconhecimento da ampliação da concepção de leitura.....	25
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE AULA.....	40
2.1 Práticas de ensino da leitura.....	40
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	52
3.1 Caracterização da pesquisa.....	52
3.2 Os sujeitos da pesquisa.....	53
3.3 Instrumentos de pesquisa.....	55
3.3.1 Entrevista semiestruturada com aos professores.....	55
3.3.2 Observação e registro em diário de campo.....	56
3.3.3 Aplicação de atividade diagnóstica das habilidades de leitura.....	56
3.4 A produção de um caderno pedagógico para o trabalho com a leitura.....	57
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	59
4.1 Entrevista semiestruturada.....	59
4.1.1 Percepções do professor em relação à turma e à aprendizagem da leitura.....	59
4.1.2 Habilidades de leitura.....	61
4.1.3 Metodologias utilizadas.....	63
4.1.4 Avaliação.....	64
4.2 Observação e diário de campo.....	65
4.2.1 Estratégias metodológicas para o ensino da leitura.....	66
4.3 Aplicação da atividade diagnóstica.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICES.....	93
ANEXO.....	145

PREÂMBULO: MAPEANDO OS HORIZONTES

Relatos históricos familiares narram que, desde os três meses de idade, os cuidados básicos destinados a mim ficaram sob a responsabilidade dos meus avôs maternos. Meu avô detinha saberes básicos de leitura e escrita, cursou até a quarta série. Já minha avó, desenhava apenas o nome visualizando uma assinatura anterior e com bastante dificuldade. Éramos dez naquela aconchegante casa, oito tios (tias) meu irmão e eu. Desses, apenas três concluíram o ensino médio, dois deles depois de muito tempo, por intermédio de supletivo¹. Logo, fui a única a concluir uma graduação, naquele modelo familiar, além de ter sido exemplo para dois primos que concluíram a graduação, posteriormente, em um total quinze primos.

Minha identidade docente começou na década de 90 quando brincava de escolinha com minha tia mais nova e colegas da vizinhança. Meus avós foram meus maiores incentivadores. Lembro-me que minha avó pediu para cimentar um retângulo grande em uma parede chapiscada: era o meu quadro. Meu avô, analfabeto, percebia a importância de motivar a leitura e assim investia na compra de revistinhas “Nosso Amiguinho” e de livros, quando o representante passava em nossa porta. Talvez, na sua tênue ignorância, meu avô detivesse o discurso imagem-mito do livro enquanto lugar de transcendência, iluminismo, poder e revelação, significados esses que estão além do ato de ler e transforma-se em metáfora (PERROTTI, 1990). Certo dia foi comprada uma enciclopédia, que alegria! Quantas coisas interessantes continham naquele robusto livro. Mas, um dia ele cansou. Dizia: não vou comprar mais isso, ninguém lê. Minha vó tentou argumentar: a Flávia lê. Foi em vão. Acredito que ele achou que era muito investimento para uma só pessoa ler. Aos onze anos, por intermédio da renda da minha ocupação de babá, assinei a revista Super Interessante. Lia exaustivamente todas as reportagens, em poucos dias, nem os comentários dos leitores passavam despercebidos e aguardava ansiosa a entrega da próxima edição. Na escola, lembro-me de poucas experiências exitosas com leitura. Naquela época, não havia educação infantil no nosso município e, no Ensino Fundamental I, a história “Lúcia Já Vou Indo”, contada pela professora, marcou-me, talvez por eu ser muito devagar em tudo. Já no ensino fundamental II, a leitura do clássico “A Ilha perdida” foi tarefa para completar aquela famosa ficha de leitura. A obra literária “Meu Primeiro Beijo”, essa, sim, li por livre e espontânea vontade de entender esses assuntos de adolescente. E, por fim, no Ensino Médio, alguns clássicos preparatórios

¹É uma modalidade de ensino criada com o objetivo de facilitar o acesso às pessoas que, por diferentes motivos, não concluíram o médio na idade adequada.

para vestibular “Iracema, O Guarani, Dom Casmurro”, dentre outros, além dos Best Seller de Paulo Coelho. Notoriamente, foram poucas experiências em leitura de gêneros literários e de outros gêneros, na educação básica, no entanto a escola utilizava livros didáticos.

Após a conclusão do terceiro ano, já sabia o que queria fazer. Mas não sabia como. Por obra do destino, no ano seguinte à formatura do ensino médio, a faculdade UNILAVRAS incorporou o curso Normal Superior em sua grade de cursos superiores noturnos. Sim! Tudo que precisava. Trabalhava de dia para arcar com as despesas da universidade. Todo esse percurso histórico, cultural e acadêmico me levou, em 2005, a me formar PROFESSORA.

Logo, em 2006, comecei minha trajetória profissional docente, mas nunca deixei de lado a qualificação. No ano seguinte, especializei-me em Psicopedagogia. Os seis anos seguintes após a formatura foram dedicados à docência na educação infantil. Participava de seminários, congressos e cursos nas conterrâneas universidades e de outras cidades mineiras. Nos primeiros editais do mestrado profissional em Educação da UFLA, ali estava eu, entretanto minhas notas eram muito baixas. Precisava de uma melhor qualificação. Esse foi meu impulso motivador para prestar vestibular em pedagogia na UFLA em 2014. Nessa época, já atuava nos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente no terceiro ano. Fazíamos o PNAIC e aplicávamos rotineiramente, a pedido dos gestores, simulados de textos que contemplavam os descritores da matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB para nossos alunos realizarem a avaliação externa. Nesse período, a rede pública municipal de educação de Lavras adquiriu tablets como suporte a prática docente em sala de aula, entretanto não tínhamos embasamento metodológico de como tornar aquele instrumento útil no processo de ensino e aprendizagem. Diante disso, inscrevi-me para o sorteio de ingresso na especialização “Uso Educacional da Internet (UEI)” pela UFLA. Percebi um leque de possibilidades e comecei a me apaixonar pelas tecnologias digitais na educação. Neste meio tempo, também, lecionei em uma turma do 5º ano que utilizava os mesmos simulados preparatórios para a realização das provas externas. Em 2017, por não conseguir um cargo de regência de aula em editais, mais uma vez, consegui designação para trabalhar como Professora de Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB) na rede estadual de ensino. Fiz jus ao nome da função. Várias foram as experiências exitosas de incentivo à leitura desde as mudanças na disposição dos livros até aulas dinâmicas e projetos motivadores de acesso ao acervo.

Após a conclusão do curso UEI, já ingressei na especialização “Mídias na Educação” pela UFJF e, assim, entre 2014 e 2018, cursava Pedagogia e simultaneamente especializações

relacionadas às tecnologias na educação. Ainda, no final de 2018, participei dos processos de seleção para o mestrado profissional em educação na UFLA. Acredito que todo esse aparato acadêmico e profissional foi precursor para estar aqui escrevendo esta introdução de dissertação após uma década de tentativas.

Gostaria brevemente de me apresentar. Sou mulher, negra, professora, esposa, mãe de dois filhos, psicopedagoga (recentemente, após aprovação em concurso público) e mestranda em educação. Justifico trazer esse olhar para a pesquisa não apenas por ser uma ligação com a minha vivência, mas pelo atual contexto de lutas pelo respeito às diferenças. Muitos fios teceram e tecem minha trajetória profissional docente, e a leitura foi o diferencial em minha vida. Ler foi meu embasamento para me constituir como docente.

INTRODUÇÃO

Os saberes discentes, logo nos anos iniciais da educação básica, pautam-se na consolidação da aprendizagem da leitura, escrita e matemática. Segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC² (BRASIL, 2018), a leitura é um eixo de ensino do componente curricular de Língua Portuguesa e é entendida como uma prática de linguagem relacionada ao desenvolvimento de habilidades e de competências³ gerais, desenvolvidas “por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p. 75). Diante disso, o objeto de estudo da presente pesquisa está circunscrito às habilidades de leitura. A apropriação da leitura vem sendo tema de estudos de muitos pesquisadores, ao longo dos tempos, dada a sua notória importância para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade letrada. Entretanto, mesmo a leitura sendo reconhecida como um dos principais meios de acesso à informação e comunicação, a proficiência em leitura ainda continua sendo uma realidade distante a ser atingida como mostram os índices⁴ de proficiência em leitura. Todavia muitos são os esforços dos profissionais na área da educação no intuito de mudar essa realidade com investimento em pesquisas e formação continuada dos professores. Com a BNCC (BRASIL, 2018), podemos notar que é reforçado tal aspecto, quando ela preconiza a importância de fomentar ações que proporcionem aos estudantes experiências com os novos letramentos emergentes, com os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), no intuito de buscar um ensino pautado nas práticas sociais dos alunos. Assim sendo, “a leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também àquele que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2018, p.

²A BNCC é um documento oficial normativo e de referência para a construção dos currículos das escolas brasileiras. Entretanto, apesar da BNCC ser pautada em 10 competências gerais, para o desenvolvimento integral do aluno, existem diversas críticas ao documento como, por exemplo, a antecipação por idade máxima para a conclusão dos processos de alfabetização, a invisibilidade em relação à questão de identidade e de gênero, o tratamento superficial e fragmentado sobre o conhecimento humano, entre outras. Não se constitui objetivo deste trabalho apresentar um posicionamento sobre tais críticas.

³“Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

⁴Últimos dados das escalas de Proficiência em Leitura que temos está disponível em:

<https://medium.com/@inep/a-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-no-sistema-nacional-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-da-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-641f31a0d8c5>.

Esses dados se referem a alunos matriculados, em 2016, no 3º ano do Ensino Fundamental. Em 2017 e 2019, na educação básica, apenas alunos do 5º e 9º ano realizaram avaliações censitárias com aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2019, o Saeb passou a incorporar aferição dos níveis de alfabetização, para os alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental, de acordo com as novas exigências da BNCC aprovada em 2017, no entanto foram aplicadas em caráter amostral.

72). Dada essa notoriedade, este trabalho está circunscrito à discussão sobre as habilidades de leitura no ensino fundamental.

Ao iniciar a investigação sobre a leitura, percebemos que vários autores que se propuseram a estudá-la o fazem por meio de diferentes recortes. Em relação à leitura no contexto escolar, observamos discussões sobre a alfabetização e letramento, a leitura fluente e precisa, a compreensão leitora, as estratégias de leitura, as habilidades de leitura, a leitura e os multiletramentos, as leituras multimodais, leituras multimidiáticas, dentre outras. Isso evidencia um fenômeno multifacetado e complexo.

Muitas são as teorias que discutem o ato de ler, talvez porque a leitura seja um dos meios necessários à informação e à comunicação em nossa sociedade letrada. Diferentemente do ato de falar, aprender a ler se apresenta como atividade complexa, de natureza multidisciplinar que, de modo geral, necessita de ensino sistemático para ser consolidada. A sua notabilidade e complexidade no meio social explica o porquê de a leitura se inserir, em um campo de investigação, em que permeiam os processos biológicos, psicológicos, linguísticos, sociais, dentre outros.

Além disso, a concepção sobre leitura não é única, e tal conceito foi sendo ampliado e redimensionado. Diversos autores consideram-na como uma atividade cognitiva e social, que vai além da mera decodificação de símbolos (BIZZOTTO, 2010; COLOMER; CAMPS, 2002; FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2017; KLEIMAN, 2002; KOCH; ELIAS, 2006; SMITH, 1989; SOLÉ, 1998). Nesta dimensão, ler é uma prática de linguagem que requer uma ação ativa e participativa do leitor na construção de sentidos do texto (BRASIL, 1998; CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996; COLL, 2009; KOCH; ELIAS, 2012; FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2017).

Carvalho (2018, p. 26) complementa que não há uma forma única de ler um texto, “pela leitura a realidade se enuncia a sujeitos social e historicamente situados”. Nesta perspectiva, o texto se insere em um contexto social, histórico e cultural e situa-se, epistemologicamente, nestes tempos e espaços. Em consequência, as diferentes tecnologias, artefatos culturais impactam nos modos de produção, recepção e circulação dos textos o que incide no conceito do que seja ler. Na contemporaneidade, os textos multimodais e multimidiáticos encontram espaço privilegiado e trazem desafios para as práticas de leitura, uma vez que é preciso articular diferentes linguagens para a construção do sentido. Desta forma, eles também precisam ser considerados, no ensino de leitura em sala de aula, não como pretexto para ensino de processos morfológicos, semânticos, dentre outros, mas para o

ensino das habilidades de leitura de modo a alcançar a competência leitora para além dos textos impressos.

Outro aspecto fundamental é que a leitura é a base para a aquisição de outros saberes advindos não apenas do ambiente escolar, mas também socioculturais. Assim que se inicia o processo de alfabetização, há uma preocupação em ensinar o aluno a ler, pois é por meio dessa prática que o sujeito se insere na sociedade e participa de diferentes práticas comunicativas e sociais. É comum, nos anos iniciais, observar requisitos de práticas de alfabetização e letramento que se iniciaram na educação infantil, e o ensino da leitura se apresenta também como um processo paralelo à construção da linguagem escrita.

Logo, nos anos iniciais do ensino fundamental, o ensino da leitura volta-se para a leitura de palavras, de frases e de pequenos textos, de modo a garantir que esse aprendizado esteja alicerçado nas práticas sociais. Aos poucos, a complexidade dos textos e dos gêneros trabalhados vai se ampliando e, à medida que o aluno avança nos anos escolares, espera-se, também, o desenvolvimento de habilidades de leitura mais complexas. Neste trabalho, consideramos que a leitura se constitui como uma prática de linguagem alicerçada na “interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p. 71). Diante disso, em diálogo com a Base e alguns pesquisadores da leitura, entendemo-la em uma dimensão mais ampla, que contempla não apenas o impresso, mas uma prática de linguagem que se cossignifica em muitos gêneros digitais.

Entendemos que as práticas de ensino da leitura em sala de aula devem estar alinhadas com a realidade dos textos que circulam na atual sociedade e fazem parte do cotidiano de muitos dos nossos alunos, exigindo dos nossos leitores habilidades de leitura em suportes digitais. Entendemos, ainda, que o leitor deve trabalhar ativamente, atribuindo significado para o que lê, a partir dos conhecimentos prévios, das crenças, valores e ideologias que perpassam a cultura em que está inserido visando à competência leitora.

Considerando essas premissas, o presente trabalho se alinha à formação de professores para o trabalho com a leitura, por meio da apresentação de material didático e se propõe a discutir algumas especificidades do processo de ensino e aprendizagem da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao refletir sobre o tema, de modo a delimitá-lo, alguns questionamentos surgiram: Como são planejadas as ações pedagógicas para o trabalho com a leitura? Que habilidades são elencadas para este trabalho? A partir desses questionamentos, definimos que o problema que nortearia a presente pesquisa seja: Que estratégias

metodológicas, mediadas por diferentes tecnologias, poderão contribuir para o processo de desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos do 3º ano do ensino fundamental?

Diante disso, buscamos, como objetivo geral, investigar estratégias metodológicas que colaboram para a competência leitora de alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental I, considerando as habilidades de leitura na perspectiva dos multiletramentos. Para alcançarmos esse objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) ampliar as discussões teóricas e aprofundar conhecimentos sobre competência leitora; (ii) analisar como são planejadas as ações pedagógicas do professor relacionadas ao trabalho com a leitura em turmas do 3º ano do ensino fundamental I e (iii) produzir um caderno pedagógico com sugestões de práticas escolares, mediadas por diferentes recursos tecnológicos, para o trabalho com habilidades de leitura, de modo a contribuir para a formação continuada do professor⁵.

Para alcançar os objetivos pretendidos, elegemos a pesquisa-ação⁶ “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 14). Participaram desta pesquisa professores e alunos de duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental. Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: (i) entrevista semiestruturada com professores regentes das duas turmas; (ii) a observação direta de duas salas de aulas com estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental e o registro em diário de campo, para análise reflexiva de dados, sem a intenção de proposições ou julgamentos e (iii) aplicação de uma atividade diagnóstica sobre habilidades de leitura aos alunos, considerando-se os descritores de leitura da Avaliação Nacional de Alfabetização. Para a análise, os dados foram agrupados em categorias com vista a atingir os objetivos propostos. Em relação à entrevista semiestruturada, foram estabelecidas as seguintes categorias: (i) percepções do professor em relação à aprendizagem da leitura; (ii) habilidades de leitura consolidadas pela turma; (iii) metodologias utilizadas e (iv) avaliação. Para as observações em sala de aula: (i) habilidades de leitura trabalhadas em sala de aula e (ii) metodologias utilizadas pelos docentes. Utilizamos, na análise dos dados, abordagens quanti-qualitativas.

Esta pesquisa, em primeiro lugar, justifica-se diante do redimensionamento do conceito de leitura como uma prática de linguagem alicerçada na “interação ativa do

⁵ No texto, utilizaremos a palavra professor para se referir a professor e professora.

⁶ Pesquisa submetida ao Comitê de Ética, Protocolo nº 22870919.9.0000.5148 sob o parecer de aprovação nº 3.667.331.

leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p. 71). Torna-se necessário ampliar discussões sobre competência leitora de estudantes do 3º ano do ensino fundamental I. Segundo, diante dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019), referentes ao resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)⁷, ao divulgar que mais de um quarto dos alunos realizaram testes cognitivos, para aferir o nível de leitura nas escolas públicas do município de Lavras, apresentaram nível 2 de proficiência em leitura, o que significa que esses alunos ainda não consolidaram habilidades de localizar informações explícitas em textos simples de até cinco linhas e de identificar finalidades de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes. A partir desta perspectiva, acreditamos que um dos maiores desafios da educação básica, nos anos iniciais, consiste em desenvolver estratégias para que nossos alunos se tornem leitores proficientes. Seguimos a percepção de que o hábito de ler se forma e se amplia por intermédio dos conhecimentos prévios e das experiências exitosas da leitura.

Em terceiro lugar, a presente pesquisa pretende trazer contribuições significativas para ampliar discussões teóricas e aprofundar conhecimentos sobre competência leitora de estudantes do 3º ano do ensino fundamental I, além de aliar o presente estudo com o objetivo da universidade e do programa que ofertam a Pós-graduação em Mestrado Profissional e Educação – UFLA. Delibera, ainda, que a pesquisa, o ensino e a extensão devam andar juntos, de forma a conceber e desenvolver processos e produtos de inovação pedagógica. Sendo assim, elaboramos como produto final um caderno pedagógico de modo a também atender o terceiro objetivo específico.

A proposta do material envolve a mobilização das habilidades de leitura em textos impressos e digitais; explora as redes sociais; contempla a gamificação e apresenta sites de produção de formulários e outros que podem ser utilizados como um portfólio de práticas de ensino e aprendizagem das habilidades de leitura.

O material produzido para o trabalho com a leitura em diferentes contextos poderá fomentar a formação continuada do professor, por meio da utilização de materiais didáticos, uma vez que embora os textos, em plataformas digitais, integrem o cotidiano social, ainda não são acolhidos no cotidiano de muitas salas de aulas.

O caderno pedagógico dialoga com as exigências da BNCC (BRASIL, 2018), quando menciona que os tratamentos das dimensões em práticas de leitura da atualidade devem estar

⁷Teste que avalia competências de leitura, escrita e matemática dos alunos do 3º ano matriculados nas escolas públicas do ensino fundamental I.

inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as estratégias, habilidades de leitura e a adesão às práticas de leitura em contextos dos multiletramentos e da cultura digital, dentre outras dimensões. Nesse sentido, a articulação entre as teorias da leitura e as propostas do caderno podem fomentar as possibilidades didático-metodológicas do ensino da leitura de forma a contribuir com o processo de formação continuada do professor pautada em práticas reflexivas condizentes com as demandas de uma sociedade mediada pelas TDICs.

Para melhor exposição deste trabalho, esta dissertação foi organizada da seguinte forma: No Capítulo 1, discorremos sobre o conceito da leitura, a constituição da competência leitora e como a leitura é abordada nos documentos normativos nacionais da educação. Dadas essas relações, apresentamos a concepção de leitura como a produção de sentidos que se dá na interação leitor-texto-autor. No Capítulo 2, referenciamos algumas abordagens relacionadas à formação do professor e pontuamos algumas perspectivas tecnológicas, para o trabalho com a leitura, com a intenção de promover uma reflexão sobre a operacionalização das práticas de leitura na sala de aula, pensando nas possibilidades de organização do trabalho do professor contribuindo para formar leitores competentes.

A metodologia usada, para a coleta e análise de dados, está descrita no Capítulo 3. Os procedimentos de pesquisa propiciaram coletar dados de como são planejadas as ações pedagógicas para o trabalho com a leitura e compreender quais estratégias de leitura poderão contribuir para o desenvolvimento da habilidade de leitura de alunos do 3º ano do ensino fundamental.

Os dados coletados nesta pesquisa foram analisados no Capítulo 4 e permitiram uma melhor análise e compreensão das políticas e práticas que promovem o ensino de leitura em escolas da educação básica. Além disso, serviu de embasamento, para a produção de um caderno pedagógico com práticas escolares, para o trabalho com a leitura, de modo a contribuir para a formação continuada do professor. O caderno contempla propostas de atividades que abrangem as habilidades de leitura visando ao contexto dos multiletramentos, conforme exposto na BNCC (BRASIL, 2018), em uma abordagem das metodologias ativas.

No capítulo 5, são apresentadas as considerações finais sobre a pesquisa.

CAPÍTULO 1 - LEITURA: DA PRIMAZIA DO VERBAL AOS TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

Este capítulo apresenta diferentes abordagens que embasam o tema leitura. A concepção de leitura não é única, e alguns estudiosos, no final do século XX e começo do século XXI, consideravam-na como uma atividade cognitiva, interacionista e social, que vai além da mera decodificação de símbolos. Com a globalização e a presença das tecnologias digitais, os documentos que parametrizam o ensino revisitaram as concepções sobre leitura, de modo a considerá-la, não só na dimensão do texto verbal, mas também contemplando a leitura de “imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música)”, elementos constitutivos dos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 72). Além da Base Nacional Curricular Comum, outros documentos também foram produzidos com o intuito de orientar o trabalho com a leitura nos anos iniciais de escolarização.

1.1 Leitura como prática interacional

Um dos meios que utilizamos, para adquirir informações e construir conhecimentos, é por intermédio da leitura. As instituições de ensino, comumente, preocupam-se em consolidar as habilidades de leitura, no final do ciclo da alfabetização, ou seja, no 3º ano do Ensino Fundamental I, fase em que se aplicam avaliações externas para averiguar os níveis de proficiência dessa habilidade. Atrasos no processo de desenvolvimento de habilidades de leitura podem comprometer o desenvolvimento de outras competências pertinentes à aprendizagem de conteúdos interdisciplinares, uma vez que a leitura perpassa todas as áreas do conhecimento.

No entanto a aprendizagem da leitura não ocorre apenas em ambiente escolar, pois desde cedo a criança se depara com diferentes escritos em seu cotidiano (placas, livros de histórias infantis, rótulos, etc), uma vez que as práticas de leitura são práticas sociais. Em outras palavras, uma criança pode começar a aprender a ler na sociedade, mediante o contato com a diversidade de textos que circulam, mas o ensino sistematizado da leitura ocorre, geralmente, na escola.

Segundo Solé (1998), a leitura pode ser considerada como um processo pelo qual se compreende a linguagem escrita e, nesse processo, é inevitável mobilizar a habilidade de

decodificação das letras. A autora afirma ainda que a atividade de ler, mais que uma decodificação, compreende uma interação entre o leitor e o texto, em que o leitor busca alcançar um objetivo. Kleiman (2002, p. 10), por sua vez, amplia essa noção de interação, por meio da leitura e defende que a “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Colomer e Camps (2002) acrescentam que a leitura pode atender a diversas finalidades e sua função, a priori, seria garantir a compreensão de um texto. Assim, a leitura é o que possibilita a interação entre autor e leitor e sua função não se esgota somente na finalidade de obter informação, uma vez que ler envolve uma série de objetivos, por exemplo: lemos para nos instruir, para nos divertir, para executar uma tarefa, etc.

Alguns autores (LEFFA, 1996; SOLÉ, 1998; SMITH, 1989) discorrem sobre alguns modelos de leitura, a saber: interativo, descendente e o ascendente. Por meio do modelo ascendente, o leitor processa a leitura, começando pela decodificação da letra, depois da palavra, frase e do texto em si. Trata-se, portanto de uma atividade mecânica, centrada na decodificação. Porém ler é mais que um ato mecânico, sendo que, durante a leitura, o leitor realiza inferências e aciona conhecimentos prévios que o ajudarão a compreender um texto a partir de seus objetivos. Outro aspecto é que o modelo ascendente leva a conceber que existe uma única via de acesso ao significado, qual seja, o domínio das correspondências grafofonêmicas⁸.

Por sua vez, o modelo descendente considera o reconhecimento global da palavra e destaca a importância do conhecimento prévio e dos recursos cognitivos para que o leitor possa estabelecer antecipações sobre o conteúdo. Não há uma primazia ao estabelecimento das relações grafema-fonema, de modo que a leitura pode ocorrer, por meio do reconhecimento global. Todavia existem algumas ressalvas a esse modelo, visto que o ato de ler requer também um diálogo do leitor com o texto escrito.

Por fim, “o modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto” (SOLÉ, 1998, p. 24). O ato de ler seria, nesta perspectiva, a interação dos dois modelos, sendo necessário que o leitor saiba decodificar os símbolos da escrita e, de forma simultânea, acione os conhecimentos prévios sobre a estrutura e assunto que é tratado no texto. Essa concepção defende que o processo de leitura é considerado uma ação interacionista, em que há um diálogo entre as informações presentes no texto e aquelas que o

⁸Correspondência letra e som (SOLÉ, 1998).

leitor traz consigo. Desta forma, é a soma entre os conhecimentos prévios e linguísticos do leitor, articulados ao texto, que possibilitarão que o leitor construa sentidos para o texto lido e interaja com o autor.

Assim sendo, defendemos, neste trabalho, a importância do modelo interativo no ensino aprendizagem da leitura, na perspectiva de não somente ensinar os aprendizes a decifrar códigos alfabéticos, mas garantir que eles possam experimentar diversos tipos de leituras e que tenham contato com diferentes gêneros textuais para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Tal escolha encontra respaldo nos estudos de Colomer e Camps (2002, p. 29), em que “ler é entender um texto”, não somente decodificar. Entendemos que decodificar presume aprender as correspondências dos símbolos alfabéticos com seus respectivos sons e se constitui como uma competência relevante para o desenvolvimento da proficiência leitora. Nesse sentido, Solé (1998) reitera que a leitura pode ser considerada também um processo pelo qual se compreende a linguagem escrita, conseguinte, é imprescindível a habilidade de decodificação das letras. Segundo Weiss (1980 *apud* SOLÉ, 1998, p. 57):

a decodificação e o significado sempre estão presentes no leitor, mas a busca deste último é que geralmente guia as tentativas de decodificação, assim o acesso ao código deve se inserir sempre em contextos significativos para a criança, pois o tipo de instrução que as crianças receberem influenciará o tipo de habilidades que poderão adquirir.

Como podemos perceber, além da decodificação, a habilidade de compreender um texto é fundamental, para o desenvolvimento da competência leitora, desde o início do ensino aprendizagem da leitura.

Para Carvalho (2018, p. 27), após superar a fase inicial de leitura como um processo de decodificação da escrita, devemos buscar olhar as “operações mentais do leitor” no ato de ler, que são “orquestradas na busca dos sentidos do texto”. Em uma perspectiva psicolinguística, Smith (1989, p. 12) afirma que “a leitura não pode ser compreendida sem levar em consideração os fatores perceptivos, cognitivos, linguísticos e sociais, não somente na leitura, mas do pensamento e aprendizado em geral”. Assim, ler é uma atividade complexa, que envolve aspectos cognitivos e culturais. Antes disso, Mayr (1982) já citava, em suas obras, um comparativo entre o funcionamento do cérebro e de um computador, trazendo teorias relevantes em relação ao armazenamento da informação e, “por essa razão, que o estudo de como se compreende esteja inevitavelmente ligado ao estudo de como se retém” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 34). Nesse sentido, a memória é uma importante faculdade humana fundamental para a obtenção e permanência da informação e obviamente necessária

para a habilidade de compreensão dos textos lidos. O conhecimento que adquirimos, a partir da relação de reter e compreender, servirá de subsídios para a aquisição de novos conhecimentos. Colomer e Camps (2002, p. 31) acrescentam que:

quando uma pessoa lê, parte da hipótese de que o texto possui um significado e busca-o tanto através da descoberta de indícios visuais como da ativação de uma série de mecanismos mentais que permitem atribuir-lhe um sentido.

Logo é possível compreender que a leitura é apresentada como um dos exercícios cognitivos mais completos que se estreita entre as intenções de escrita do escritor, materializadas no texto e o entendimento advindo dos conhecimentos prévios do leitor. Ler é muito mais que aglomerar as habilidades de decodificação e compreensão. Ler é uma atividade interativa que permite a construção de conhecimentos (KOCH; ELIAS, 2006). Para Carvalho (2018), cabe ao leitor fazer o texto funcionar, mediante mobilização de mecanismos, estratégias e habilidades com a perspectiva de atribuir sentido ao texto.

Colomer e Camps (2002) apresentam um panorama histórico dos conceitos relacionados à leitura e esclarecem que a decodificação, mensurada a partir da década de 50 pelos estudos da psicologia experimental sobre a percepção sensorial, está relacionada à visão, à oralização e à velocidade da leitura. Só mais tarde, entre as décadas de 60 e 80, com o desenvolvimento da psicologia cognitiva, os avanços da tecnologia digital e os estudos da linguística textual é que as pesquisas sobre leitura se voltaram para o processo de compreensão do texto. Assim, os saberes que envolvem o desenvolvimento da leitura levam em consideração a capacidade de inferir informações prévias, entretanto algumas inferências necessitam, a priori, da compreensão do texto lido. Chartier, Clesse e Hébrard (1996) afirmam que a leitura é uma atividade cuja finalidade é a compreensão e que tudo que se faz na aula exige um esforço de compreensão. Os autores acrescentam que existem diferentes leitores com diferentes motivações expectativas e conhecimentos. Dessa forma, compreender está relativamente relacionado aos conhecimentos de que o leitor dispõe sobre o tema e os objetivos estipulados pelo leitor, ou seja, leitor precisa saber o objetivo da leitura.

Para Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p. 113), todas as atividades que envolvem a leitura (compartilhada, silenciosa, oficinas de leitura) “sempre têm um objetivo e leva a compreender melhor o texto”. E muitos são os fins para a compreensão de um texto: responder a uma pergunta, aprender uma lição, resolver um problema, dentre outros. Nesse sentido, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, que trazem as seguintes orientações em relação à leitura:

É necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes como ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar. É completamente diferente ler, em busca de significado – a leitura, de um modo geral – e ler em busca de inadequações e erros – a leitura para revisar. Esse é um procedimento especializado que precisa ser ensinado em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos (BRASIL, 1998, p. 61).

Percebemos que os objetivos que norteiam a leitura de um texto são variados e é fundamental que os leitores reflitam, de forma consciente, sobre os procedimentos de leitura e sobre os objetivos para lerem um texto.

Percebemos até aqui que o ato de ler demanda ações simultâneas de decodificação e compreensão do texto, a partir dos objetivos, das finalidades e dos conhecimentos sobre o assunto. Para compreender o que se lê, o leitor trabalha ativamente, a partir de estratégias, instrumentos necessários para facilitar a decifração dos textos lidos (SOLÉ, 1998). A próxima seção discutirá sobre a ampliação da concepção sobre a leitura, nos anos iniciais de escolarização, a partir de documentos oficiais.

1.2 A Base Nacional Comum Curricular e o reconhecimento da ampliação da concepção de leitura

Se voltarmos os pensamentos para a história da humanidade, iremos perceber que escrita e a leitura apresentam-se, necessariamente, como forma de comunicação entre os povos. Símbolos escritos eram registrados em cavernas, pirâmides e papiros com o objetivo de levar informação para os que sucedem.

Em âmbito nacional, Gatti (2019) cita achados na literatura de D’Azevedo, de 1893 e menciona as escolas jesuítas como um marco no ensino das primeiras letras na época do Brasil colônia. No século XVII, em virtude de a preocupação com exploração de riquezas naturais, poucas eram as ações da província, para a formação das primeiras letras, sendo que elas aconteciam em caráter etilista, ou seja, para os filhos dos colonos.

Movimentos na política e no cenário cultural agitam a sociedade brasileira, e as questões relativas à educação começam a ser questionadas. Ideias de obrigatoriedade do ensino primário aparecem em cena. Porém a expansão do ensino acontecerá, de fato, em meados dos anos de 1950, em razão do cenário social da Primeira República.

Dados revelam que, em 1950, 50% da população era analfabeta. Nesse período, houve a expansão das escolas normais que vinham formando professores, para os primeiros anos do ensino fundamental, ao lado de uma formação em ciências e humanidades ampliadas (GATTI, 2019).

Durante a ditadura militar, “o país entrou em um período marcado pelo desenvolvimento econômico, em que a educação escolar se posicionou como necessária a esse fim” (GATTI, 2019, p. 23). Durante esse período, várias foram as iniciativas políticas educacionais para a melhoria e incentivo à educação, como a Constituição de 1967, que instituiu a educação básica obrigatória de oito anos e, em 1971, foram fixadas diretrizes e bases para a educação primária com a universalização do ensino.

Esses avanços no ensino das primeiras letras foram importantes até que foi consolidada a nossa lei maior no que diz respeito à educação. O art. 204 da Constituição de 1988 estabeleceu um plano nacional de educação tendo como um dos objetivos primordiais erradicar o analfabetismo (BRASIL, 1988).

Segundo alguns dicionários on-line da Língua Portuguesa, o termo analfabetismo pode ser entendido para se referir ao fenômeno relacionado ao fato de o sujeito não possuir instrução formal. Para Maciel (2008, p. 243):

no decorrer de todo o século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o termo mais comum para designar o ensino das primeiras letras, como também todo o processo de escolarização, era instrução... a instrução atende aos princípios da instrução primária, proposta no século XIX, visto que o verbete não significa nem discrimina quais os conhecimentos e a habilidades a serem adquiridas pelos alunos, inferindo portanto, que na concepção de instrução estava implícita a alfabetização como uma das habilidades a serem adquiridas.

Posto isso, compreendemos que o ensino das primeiras letras, a falta de instrução e o analfabetismo permearam a história da alfabetização no Brasil.

Considerando a complexidade em conceitualizar a alfabetização, Soares (1998, p. 21) simplifica demonstrando que “alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar alfabeto. Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Diante disso, a alfabetização nos remete a um conceito, a priori, de decodificação das letras. Entretanto vivemos em uma sociedade altamente letrada e, para que possamos exercer nossa cidadania, conforme previsto na Constituição de 1988, faz-se necessário nosso pleno desenvolvimento na sociedade. Em estudos sobre a alfabetização, Kramer *et al.* (1986, p. 17) destacam que a alfabetização “vai além do saber ler, e escrever inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem”.

Entendemos, neste momento, que apenas o ensino e aprendizado das letras não são suficientes, para que possamos atuar efetivamente no meio social, em que a escrita, a leitura e o seu uso ativo são predominantes na nossa comunicação e aquisição de conhecimento. Ou seja, privilegiar um modelo ascendente de leitura, ou o descendente, não garante o exercício competente da leitura e escrita como prática social. Ler pressupõe a interação do indivíduo com o autor, mediada pelo texto, o que reforça o entendimento de que o aprendizado da leitura e da escrita deve ocorrer, no contexto das práticas sociais, conforme explicita Soares (1998).

A mesma autora, em seus estudos sobre alfabetização, discute o surgimento do conceito de letramento, a ampliação do conceito de alfabetização e a indissociabilidade entre esses dois conceitos, ao postular que é preciso conciliar “saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 1998, p. 7). Logo podemos afirmar que, com a globalização da sociedade e a presença de diferentes tecnologias, a disseminação de informações se ampliou e dominar apenas o código não garante ao sujeito a participação nas diferentes práticas sociais. Em outras palavras, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita deixou de ser compreendido apenas como processo de ensino das escolas e passou a ser considerado práticas sociais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) chamam a atenção, para que não ocorra a dissociação dos termos alfabetização e letramento, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita não deve acontecer apenas com o estudo isolado de letras, palavras ou frases. Soares (1998, p. 21) afirma que “letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Nesse processo, não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles.

A discussão sobre a leitura, nos anos iniciais do ensino fundamental, está relacionada aos conceitos de alfabetização e de letramento. Solé (1998) destaca que decodificar, ler, compreender são algumas habilidades intrínsecas no processo de alfabetização. Para essa autora, “a alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever, porém estes procedimentos vão muito além da técnica de translação da linguagem oral para a linguagem escrita” (SOLÉ, 1998, p. 50), ou seja, uma pessoa alfabetizada, por exemplo, pode apresentar domínio da leitura e da escrita, mas isso não significa que ela faça uso competente da leitura e escrita na sociedade.

Complementando o exposto, achados científicos, nas pesquisas de Soares (1998), relativos ao letramento⁹, contribuem para a compreensão de alguns fatores envolvidos na leitura, pois, conforme ensina Soares (1998), não basta apenas juntar letras, para formar palavras, devem-se conhecer os diferentes usos sociais da leitura e da escrita nas práticas cotidianas. Então, para o desenvolvimento pleno da alfabetização, o aprendizado da leitura e escrita deve ocorrer de forma articulada, ou seja, é preciso alfabetizar letrando.

Para Solé (1998, p. 32), “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas”, porque vivemos em uma sociedade repleta de informações verbais e não verbais, e várias são as possibilidades de leitura no convívio social. Conforme aponta Viana (2002, p. 5), “lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projetos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram”, daí a importância do ensino da leitura nas instituições educacionais.

Mediante as contribuições dos autores acima, Barreiros (2015, p. 89) afirma:

É pela leitura que se estrutura e se consolida a cidadania, a personalidade, a criatividade e o desenvolvimento intelectual do indivíduo. Soma-se a essas questões o ato de que a leitura deve ser compreendida como fonte de emoções e sensações. [...] A leitura amplia horizontes do leitor na direção do conhecimento do mundo e de si, propiciando acúmulo de conteúdos intelectuais e humanos. Vista dessa maneira, a proficiência em leitura possibilita o domínio linguístico, a compreensão dos fictícios (literatura) e a aquisição do saber.

Percebemos que leitura extrapola a sala de aula e alcança uma dimensão social. Soma-se a essa citação a constatação de Carvalho (2018, p. 30), ao afirmar que:

a leitura compreende desde o processamento cognitivo da decodificação, passando pela atribuição de sentidos, envolvendo a interação com o texto, até o estabelecimento/identificação de relações mais complexas, tais como as operações inferenciais, intertextuais, etc.

Por ser a leitura uma atividade interativa, dinâmica e altamente complexa, como retratam Koch e Elias (2006), entendemos que o desenvolvimento das habilidades de leitura se amplia de forma processual e acumulativa. Para Carvalho (2018, p. 19), “a competência¹⁰ está para o desempenho de uma função e, para se construir a competência, será necessário o domínio de conjunto de habilidades¹¹”, no nosso caso, habilidades de leitura.

⁹Comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético (SOARES, 1998).

¹⁰Conjunto de saberes e habilidades que garantem o exercício de uma função (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2017, p. 91).

¹¹Saber fazer algo específico (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2017, p. 91).

Por intermédio da consolidação de algumas habilidades da leitura, descritas na matriz de referência, como reconhecer, localizar, inferir, identificar e estabelecer relações entre as partes de um texto, é possível chegar à competência leitora, conforme afirma Carvalho (2018, p. 22), quando relata que “a competência deve ser ‘construída’, por meio da aprendizagem, isto é, por meio da aquisição, consolidação e do desenvolvimento das habilidades” e essa é uma responsabilidade que o professor deve acender.

Diante da importância do ensino da leitura, vários documentos e publicações norteiam esse processo e apresentam habilidades que devem ser consolidadas ao longo dos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em 2008, os cadernos que embasaram a Formação Continuada dos Professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem – Pró Letramento trazem em seu bloco um contínuo de habilidades de leitura que se consolida no 3º ano do ensino fundamental, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 - Capacidades específicas do domínio da leitura: alfabetização e linguagem.

Leitura: capacidades, conhecimentos e atitudes			
Capacidades, conhecimentos e atitudes	1º ano	2º ano	3º ano
Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura	I/T/C	T/C	T/C
Desenvolver capacidades de decifração	I	T/C	T/C
(i) saber decodificar palavras	I	T/C	T/C
(ii) saber ler reconhecendo globalmente as palavras	I	T/C	T/C
Desenvolver fluência em leitura	I	T	T/C
Compreender textos	I/T/C	T/C	T/C
(i) identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto	I/T/C	T/C	T/C
(ii) antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização	I/T/C	T/C	T/C
(iii) levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido	I/T/C	T/C	T/C
(iv) buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão	I/T/C	T/C	T/C
(v) construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas	I/T/C	T/C	T/C
(vi) avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações.	I/T/C	T/C	T/C

Fonte: Pró-Letramento (BRASIL, 2008, p. 40).

O quadro acima mostra que o trabalho com a leitura precisa estar ancorado no desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes. As siglas I/T/C indicam que a capacidade deve ser Introduzida, Trabalhada e Consolidada. Percebemos que o ensino da leitura deve ser introduzido desde o primeiro ano e consolidada no final do terceiro ano do ensino fundamental. Assim, tão importante quanto desenvolver a capacidade de decifração, o desenvolvimento de atitudes e disposições favoráveis à leitura é fundamental para que o aluno compreenda a importância da cultura escrita e desenvolva o prazer pelo ato de ler. Além disso, é preciso que os aprendizes desenvolvam habilidade de compreender globalmente o texto, de fazer inferências, de antecipar conteúdos, de levantar hipóteses e de confirmá-las, bem como identificar finalidade e função da escrita considerando-se o gênero textual e os fatores pragmáticos.

Esses parâmetros embasaram os descritores da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), no quesito leitura, que era aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental,

como forma de aferir nos níveis de alfabetização e letramento. Assim, a ANA passou ser um instrumento de avaliação nacional da alfabetização, a partir da implementação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que define o compromisso de alfabetizar as crianças até no máximo os oito anos de idade, ou seja, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Por ser a ANA um instrumento avaliativo de larga aplicação, fez-se necessária a construção da avaliação, por intermédio de questão de múltipla escolha para a leitura e de uma matriz de correção baseada em alguns descritores¹².

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi aplicada nos anos de 2013, 2014 e 2016. No ano de 2015, o Inep justificou que não aplicou a ANA por contenção de gastos. Já em 2016, o país passava mudanças no âmbito da política¹³. Em 2017, não foi claramente exposto o motivo pelo qual não aplicaram a avaliação, mesmo estando prevista na Portaria nº 482 de 7 de junho de 2013, entretanto, em 2018, a ANA passou por ajustes, para atender os objetivos da BNCC que contempla a conclusão da alfabetização no final do 2º ano do ensino fundamental.

¹²Percebemos que os materiais do PNAIC utilizam o termo “capacidades”, e o documento ANA emprega o termo habilidades. Segundo o Glossário CEALE, “o termo capacidade é usado como sinônimo de *competência* e de *habilidade* ou como condutor da definição desses termos”. Por sua vez, “as habilidades que compõem uma competência cognitiva são descritas pela especificação dos conhecimentos e dos processos mentais, necessários para a realização da tarefa” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG, 2014).

¹³A presidente foi afastada do cargo por meio de impeachment.

Quadro 2 - Habilidades de leitura – Matriz de Referência de Língua Portuguesa da ANA.

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos

Fonte: Brasil (2013a, p. 17).

As matrizes de referência em habilidades de leitura dos alunos do 3º ano do ensino fundamental foram desenvolvidas, mediante as políticas públicas da alfabetização e utilizadas para a avaliação da competência leitora desses alunos, por intermédio das avaliações externas. Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 98) advertem que “uma matriz é uma referência (como o nome já indica)... elas são básicas, necessárias para a produção de sentido na leitura, mas não correspondem à totalidade do processo de leitura”. Desta forma, deixam claro que inúmeras são as possibilidades de ensino da leitura que os professores poderão utilizar, como já citado por Solé (1998), na sua célebre obra.

Segundo o documento básico da Avaliação Nacional de Alfabetização, a escolha dos descritores de leitura é um recorte de um conjunto de conhecimentos que a escola deve trabalhar para que:

seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios (BRASIL, 2013a, p. 5).

À luz dessas observações, é necessário salientar que o teste traz uma visão geral de proficiência em leitura dos alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental. Diante disso, consideramos a ANA como um instrumento diagnóstico que poderá embasar políticas públicas ou mesmo auxiliar os professores alfabetizadores, no cotidiano da sala de aula, todavia as habilidades e capacidades emanadas das matrizes envergaram algumas estratégias de ensino da leitura.

Outro documento relevante a ser considerado é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que traz orientações sobre o ensino da leitura. Para a Base, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, de modo articulado com práticas diversificadas de letramentos e desenvolvimento das habilidades de leitura, vislumbrando a consolidação das competências leitoras no final do terceiro ano do Ensino Fundamental. De forma a ampliar a concepção sobre o ensino da leitura, a Base Nacional Comum Curricular esclarece que:

leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (BRASIL, 2018, p. 72).

Assim, percebemos que a concepção de leitura, a ser adotada em sala de aula, não deve privilegiar apenas o texto escrito, tal como algumas concepções presentes em um progresso. É evidente que o texto escrito é importante, mas as outras semioses também devem ser contempladas no processo de formação do leitor. Dessa forma, percebemos a ampliação do conceito de leitura e de letramento, uma vez que a sociedade atual apresenta características diferentes, em relação à sociedade da década de 80, quando surgiu o conceito de letramento.

Notadamente e diante das transformações das interações comunicacionais e de acesso às informações, emerge uma nova necessidade de articular o processo de ensino-aprendizagem da leitura ao contexto digital e tecnológico. Segundo Vieira (2013, p. 4):

para participar efetivamente da sociedade letrada, o indivíduo não pode se dispor apenas de habilidades de (de)codificação, mas precisa, ainda, ser capaz de utilizar estratégias diferenciadas de leitura para dar conta dos letramentos necessários para agir e interagir na vida contemporânea.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular destaca a importância de valorizar as práticas sociais e as tecnologias no âmbito escolar, uma vez que:

as experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2018, p. 58).

Com as tecnologias digitais, os textos que circulam socialmente são compostos por vários recursos/semioses (imagens, sons, escrita, cores, fotos etc.) e amplia-se a necessidade de um trabalho que contemple a formação do leitor, considerando-se a ampliação do conceito leitura como proposto pela Base. Notamos que o componente Língua Portuguesa do Ensino Fundamental – eixo leitura da BNCC – dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, conforme quadro a seguir.

Quadro 3 - Eixo leitura – Componente curricular de Língua Portuguesa. (continua...)

<p>Estratégias e procedimentos de leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • 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.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
Adesão às práticas de leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias. • Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

Fonte: Brasil (2018, p. 74).

É importante considerar que, no contexto das práticas de linguagem, o eixo leitura “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p. 71). Além disso, os textos, como os hipertextos, envolvem recursos midiáticos (links, imagens, vídeos, podcats) e demandam habilidades de leitura diferentes e mais dinâmicas dos textos impressos, inclusive maior autonomia do leitor. Conseqüentemente, o aluno necessita atentar-se para o layout e a função dos textos, nos suportes digitais, de modo a orientar a interpretação da função social e sua compreensão. Posto isso, Viana (2002, p. 221) expõe a seguinte inquietação:

A par da diversidade de textos, consideramos que é também necessário que a escola diversifique o tipo de suportes e materiais que veiculam estes textos. Na realidade, é preciso atualizar o papel da escola, para que ela possa, sem perder a sua identidade, competir com uma escolarização informal, mas extremamente poderosa que é veiculada através dos media. Ao professor não pode ser deixada apenas a tecnologia do “papel e lápis”. Para recuperar o seu prestígio e eficácia, a escola tem de incluir todas as linguagens.

Vale ainda ressaltar que as competências específicas 3 e 10 da área de Linguagem, para o Ensino Fundamental na BNCC, referenciam a cultura digital, conforme posto a seguir:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão,

autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BRASIL, 2018, p. 87).

Surge, dessa forma, mais um desafio ao professor quanto às diferentes linguagens de acesso à comunicação e informação, uma vez que, “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências /capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2009, p. 8).

Assim sendo, propostas inovadoras de trabalho com a leitura, em ambientes virtuais, podem viabilizar a aprendizagem das habilidades leitura, visto que esse espaço favorece a aquisição de conhecimentos prévios, respeita os ritmos de atribuição de sentido, além de trabalhar a autonomia em acessar diversos textos em contextos dos multiletramentos.

Notoriamente a BNCC (BRASIL, 2018) define algumas habilidades envolvidas na aprendizagem da leitura no componente curricular Língua Portuguesa do 3º ao 5º ano (quadro 4). Com base nas práticas de linguagem, o objeto de conhecimento para a *Formação do leitor*, segundo a BNCC, envolve a habilidades de selecionar livros tanto em contextos impressos quanto em meios digitais para a leitura individual. Entretanto, no quadro que a BNCC expõe, não faz referência a outros textos e esfera de circulação, apesar de direcionar que a formação do leitor emprega habilidades em suportes¹⁴ impressos e digitais. Entendemos que a BNCC poderia especificar outros tipos de textos que circulam em uma sociedade multiletrada que não são somente livros. Vários gêneros textuais abarcam as esferas de atuação científica, publicitária, jornalística, midiática, dentre outras. Para Marcuschi (2005, p. 22), os gêneros textuais referem-se a “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” e que são necessários trabalhá-los em sala de aula para uma formação integral do leitor. A própria BNCC (BRASIL, 2018, p. 136) retrata que:

no componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Isto posto, deixar bem explícito os suportes e as esferas de circulação no item formação do leitor se faz necessário para nortear o professor no trabalho da leitura em sala de aula.

¹⁴Concebemos como suporte um lugar físico ou virtual com a função de fixarem os textos, por exemplo: livros, jornais, revistas, embalagens, outdoor, fachadas e outros (MARCUSCHI, 2005).

Em relação à *Compreensão* e às *Estratégia de leitura*, a BNCC elenca diferentes habilidades, discriminadas no quadro a seguir, porém não especifica estratégias necessárias para a leitura de textos multissemióticos, por exemplo.

Quadro 4 - Habilidades em leitura (3º ao 5º ano) – Base Nacional Comum Curricular.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES		
		3º ANO	4º ANO	5º ANO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO				
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/fluência de leitura	(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.		
	Formação de leitor	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.		
	Compreensão	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.		
	Estratégia de leitura	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.		
		(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.		
		(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.		

Fonte: Brasil (2018, p. 112).

Além das estratégias de leitura elencadas na BNCC, é fundamental considerar que, o acesso a diferentes tipos de textos ampliaram, as habilidades de leitura precisam também ser trabalhadas em diferentes textos e suportes. Rojo e Moura (2012) argumentam que os textos em um contexto dos multiletramentos têm particularidades básicas. Para a autora, o termo multiletramentos circunscreve dois tipos específicos de multiplicidade: a multiplicidade linguística e cultural e a multiplicidade dos modos semióticos que subjazem aos diferentes

gêneros textuais com os quais essa geração se apropria dos saberes e busca produzir e veicular informações, crenças e conhecimentos.

Nesta perspectiva, Vieira e Ferreira (2017, p. 118) complementam que:

no processo de leitura de textos multimodais, os recursos semióticos devem ser analisados e não meramente descritos. Imagens, cores, tipos de letras, diagramação, juntamente com informações ao texto verbal, são elementos importantes para a construção de uma coerência global para a leitura, carregam valores e isso exige habilidades leitoras específicas.

É importante enxergar os múltiplos letramentos como uma oportunidade de dinamizar o trabalho com os textos repletos de cores, movimentos, palavras e sons. O acesso a essa nova realidade linguístico-textual se apresenta, na atualidade, por meio de celulares, tablets, computadores e lousas digitais. Rojo e Moura (2012) nos lembram de que as circunstâncias, nas quais o texto se apresenta, são fundamentais para o processo de construção de sentido. Assim sendo, para dar conta dos letramentos, novas práticas e estratégias de ensino da leitura, propostas por Rojo (2004) e Solé (1998), devem ser utilizadas. Propomos que o trabalho com a leitura precisa também de considerar os seguintes aspectos.

Quadro 5 - Proposta matriz de letramentos com habilidades de leitura – EFL.

Antes	Localizar, por meio das características do texto, qual suporte e esfera, em que o texto circula; observar imagem, título, legenda, gênero textual, tabelas, gráficos, multimídias, hiperlinks, referências e leitura de lide.
Durante	Inferir finalidade, função, hipóteses, identificar, comparar e articular informações dos textos com os conhecimentos prévios, leituras de outros textos (escritos ou digitais) ou de outras linguagens de informação e comunicação.
Depois	Confirmar, descartar ou consolidar as hipóteses, as atribuições de sentido e compreensão aos textos verbais impressos, multimodais ou multissemióticos.

Fonte: Da autora (2020).

Outras matrizes podem ajudar a repensar o processo de ensino e aprendizagem da leitura, de forma a incorporar habilidades que envolvem a leitura em ambientes digitais na perspectiva de possibilitar uma aprendizagem significativa das habilidades de leitura articulada com as demandas da sociedade.

Com esses pressupostos, a concepção de leitura, presente na BNCC (BRASIL, 2018), aponta para a dimensão de um trabalho na perspectiva dos multiletramentos e do uso das

diferentes tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. No próximo capítulo, discutiremos sobre a formação de professores para o trabalho com a leitura na perspectiva das tecnologias digitais.

CAPÍTULO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE AULA

O momento histórico atual da educação nacional é de muitos debates relacionados à alfabetização. Seguindo o pressuposto de que “o processo da leitura é interno, porém deve ser ensinado” (SOLÉ, 1998, p. 116), destacamos nesta seção o papel de sujeito ativo do professor no processo de ensino da leitura.

A formação continuada do professor tem sido objeto de vários pesquisadores, como Canário (2007), Gatti (2019) e Tardif (2002), entretanto as pesquisas são bastante subjetivas, à medida que as singularidades, vivências, identidade e desenvolvimento profissional são únicos e dependentes dos contextos. Há de se observar também as condições técnicas, políticas e humanas para que o professor exerça a prática docente. Por sua vez, o desenvolvimento profissional do professor apresenta-se em contínua construção por intermédio de trocas de conhecimento e aprendizados diários no cotidiano da sala de aula.

2.1 Práticas de ensino da leitura

Como podemos perceber, ao longo deste trabalho, várias foram as ações educacionais de incentivo à formação continuada do professor alfabetizador como o Pró-letramento e PNAIC. Contudo muitas formações enfatizam a apropriação do sistema da escrita e produção de textos. Em 2019, foi lançada a Política Nacional de Alfabetização (PNA) segundo o qual 33,95 % dos alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental, em 2016, apresentaram níveis insuficientes de escrita enquanto, como já mencionado no início desta pesquisa, 54,73% apresentaram níveis insuficientes de leitura. Uma lacuna bem grande se levarmos em conta que, na alfabetização, o processo de aprendizagem de leitura e escrita estão intrinsecamente relacionados. Diante disso, observamos ainda que é preciso discutir o ensino da leitura nas escolas brasileiras.

Atualmente, o ensino da leitura, no âmbito nacional, deve ser embasado na concepção de que as práticas de leitura, em uma sociedade globalizada, envolvem, não somente o escrito, mas também as imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018). De maneira mais específica, a Base esclarece que o eixo da leitura:

compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018, p. 71).

Verificamos que a Base Nacional Comum Curricular amplia as orientações, para o trabalho com a leitura, destacando a necessidade de o trabalho com textos escritos, orais e multissemióticos. Outro aspecto necessário a ser considerado diz respeito à relação a ser desenvolvida no trabalho com a leitura: o diálogo com o texto e o autor, pois:

a relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31).

Assim sendo, a leitura pode ser entendida como um processo dialógico e de interação entre o leitor e o texto com o intuito de alcançar alguma finalidade. Para ler efetivamente, algumas ações são imprescindíveis, como: prever, verificar e construir uma compreensão. Em suas pesquisas, Carvalho (2018) nos leva a entender que o domínio das habilidades de leitura, necessárias à compreensão e a construção de sentidos do texto, possibilita a interação do leitor com o texto, desta forma, quando mais o leitor tiver domínio das habilidades de leitura poderá aumentar sua oportunidade de melhor interação com o texto. Todavia a Política Nacional de Alfabetização (PNA) diverge, no tocante à compreensão como um processo da leitura, quando retrata que “a compreensão de textos consiste num ato diverso da leitura. É o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral” (BRASIL, 2019, p. 19). Diante dessa asserção, há necessidade de enfatizar que a compreensão é um processo que ocorre durante o ato de ler e não deve ser concebido como somente um produto da leitura.

Vários autores aos quais essa pesquisa se alinha vão em direção oposta à PNA no que concerne à compreensão de textos e defendem que decodificar o escrito e compreender estão interligados simultaneamente e exigem estímulos cognitivos, pois, “quando os processos para tratar simultaneamente os diferentes aspectos do texto não ocorrem automaticamente, ler requer uma forte tensão mental” (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 114). Além disso, Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017) esclarecem que a compreensão da leitura acontece

enquanto se lê. A pessoa vai lendo e compreendendo, porque vai mobilizando habilidades, à medida que lê, produzindo as inferências, estabelecendo as relações entre as partes do texto, etc. Por meio dos nossos conhecimentos prévios e das informações lidas, podemos, antes da leitura, formular hipóteses, durante a leitura verificar as hipóteses e, assim, integrar as informações à compreensão. Colomer e Camps (2002, p. 47) reportam que “a compreensão é a finalidade natural de qualquer ato habitual de leitura”.

Solé (1998) explica que, para que alguém possa se envolver na atividade que o levará a compreender um texto escrito, é imprescindível verificar que esta tem sentido. Complementando o exposto, os autores Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p. 115) afirmam que:

é preciso realizar uma verdadeira progressão pedagógica se não quisermos levar as crianças a produzirem leituras absurdas ou a se contentarem com uma compreensão tão aproximativa que não resista a nenhum questionamento.

Desse modo, ensinar a ler com compreensão é uma tarefa complexa e que depende dos interesses do aprendiz. Solé (1998) enfatiza que uma atividade de leitura poderá se motivada, se estiver inerente ao interesse e objetivos do indivíduo, porém ela ressalta que, em uma sala de aula, talvez, seja difícil atender ao interesse dos alunos em culminância com o currículo escolar. Muitas vezes, os textos oferecidos estão além das expectativas e conhecimentos do aluno, resultando em uma atividade sem sentido, desmotivadora.

Além disso, são simultâneas as dificuldades provocadas pela leitura de um texto quando as interpretações não se fazem a partir do que a criança conhece. Muitas vezes, por não saber selecionar, tentam reter tudo e as informações novas fazem com que se percam as anteriores. Sendo assim, “é preciso ensiná-las antes de se precipitar na leitura, fazer perguntas, precisar sua representação do objeto, suas funções e, portanto, os escritos que ele pode conter” (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 118).

Todo esse processo se torna relevante, à medida que entender e interpretar um texto sejam atividades necessárias para a atuação na sociedade. Diante disso, é necessário que a escola ensine a criança a compreender e a construir o referencial que lhe falta, ou seja, “é bom que os meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos” (SOLÉ, 1998, p. 42), pois, “à medida que se progride nos conhecimentos e na familiaridade com textos, as redes conceituais e os campos lexicais, através dos quais efetua-se a interpretação dos dados novos, não param de se transformar” (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996, p. 120).

Desse modo, o trabalho do professor consiste em contribuir para que o aluno possa integrar e selecionar informações que permitam uma interpretação global e coerente com o texto, a partir dos conhecimentos prévios de que dispõe. Diante dessas premissas, existem dois elementos importantes no processo de leitura e sua compreensão: o leitor e o texto. O leitor necessita, a priori, ter um objetivo para a leitura, além de alguns aspectos preditores, como: o conhecimento sobre o escrito (morfológico, sintático, semântico), conhecimento sobre o mundo além dos aspectos cognitivos que envolvem o ato de ler. Por sua vez, o texto também apresenta peculiaridades relacionadas à sua função, à estrutura, à linguagem, dentre outras, que o aprendiz precisa dominar.

Nessa perspectiva, o ensino da leitura em sala de aula requer ações planejadas e sistematizadas com o objetivo de desenvolver estratégias que colaboram para o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aprendiz possa ler um texto, compreender, ampliar e produzir novos conhecimentos. Há de se pensar na possibilidade de favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura recorrentes nos documentos oficiais do ensino da leitura em turmas do 3º ano do EF I, pois, segundo Kleiman (2002, p. 16), “ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido”. Diante das diversas finalidades de leitura, o importante é deixar evidente esta questão, para depois, conforme Koch e Elias (2006), oferecer estratégias para que o aluno aprenda a selecionar, antecipar, criar hipóteses, realizar inferências e verificar suas previsões em relação ao texto, além do ensino das habilidades de leitura vislumbrando um leitor competente.

Entretanto Miguel, Pérez e Pardo (2009, p. 17) ponderam que “sabemos muito sobre o que os alunos precisam, mas bem pouco ou nada sobre as necessidades dos professores para assumir o desafio imposto por ‘nossas inovações’ sobre a aprendizagem da leitura”. Isto posto, acreditamos que algumas ações didáticas para o trabalho com a leitura possam auxiliar a atuação pedagógica aprofundando conhecimentos sobre a competência leitora de modo a contribuir para a formação continuada do professor. Desta forma, é possível afirmar que o ensino de leitura, voltado para a pedagogia dos multiletramentos, exige uma atuação mais dinâmica nos cursos de formação dos professores, à medida que na sociedade atual as interações são mediadas por textos multissemióticos.

Haja vista que o contexto escolar necessita estar articulado com o contexto social de modo a atender os objetivos da educação, previstos em nossa Constituição, o trabalho docente precisa fazer com que o aluno compreenda a aprendizagem da leitura como significativa em

uma cultura permeada pela escrita. Além disso, é preciso que o professor desenvolva uma postura crítica e reflexiva em relação à sua própria atuação. Sobre essa temática, Canário (2007, p. 138) já alegava que:

aprender a agir como um “profissional reflexivo” significa ser capaz de “analisar o seu trabalho profissional”, “melhorar as suas próprias estratégias e práticas de ensino”, assumir a responsabilidade de “produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação”.

Diante disso, Andrade (2011) e Demo (2008, p. 134) enfatizam que “temos que cuidar do professor, pois todas as mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor”, ele é a figura fundamental no processo de ensino aprendizagem da leitura. Assim, ensinar habilidades de leitura em sala de aula se justifica perante uma sociedade cada vez mais letrada, entretanto Rocco (1994, p. 41) alerta que “o leitor contemporâneo e a leitura que hoje se faz têm perfis diferentes daqueles com que idealmente a escola vem trabalhando há décadas”. Acreditamos que essa realidade possa ser transformada, mediante processos reflexivos do professor no interior da escola, baseado em situações problemáticas e em demandas da contemporaneidade. Ribeiro e Coscarelli (2010) afirmam que a leitura de textos digitais exige boas estratégias de compreensão e técnicas, à medida que os multiletramentos se expandem para além dos impressos.

2.2 Tecnologias e a prática docente

As diretrizes curriculares de Língua Portuguesa não trazem menção sobre a leitura em ambientes virtuais, como apontam Ribeiro e Coscarelli (2010), fato esse lamentável, quando se pensa nas possibilidades de inserir letramentos críticos na perspectiva de compreender os contextos sociais e culturais. Diante dessas premissas, cabe ao professor analisar o contexto em que seus alunos imergiram e provocar experiências diversas com textos e suportes variados. Muitos dos nossos alunos convivem com celulares, smartphones, tablets, computadores; leem e produzem textos; compartilham vídeos, etc. Em sala de aula, muitas vezes, o professor mostra-se resistente a essas transformações e acabam privilegiando o suporte impresso, como o livro didático. Perrenoud (2001) acredita que essa resistência seja por uma série de fatores, um deles é sobre a formação desse profissional baseada numa perspectiva egocêntrica que se considera autossuficiente.

Tardif (2002) nos leva a pensar que o desenvolvimento profissional do professor necessita estar ancorado em uma contínua e reflexiva formação, estimando a autonomia do

professor para incorporar novas práticas daquelas que os alunos já estão condicionados. Para tanto, é importante refletir sobre as formas de ensino tradicionais com que esses alunos deparam, quando chegam ao ambiente escolar e sobre o mundo tecnológico em que estão inseridos: mídias televisivas, internet, redes sociais, informações instantâneas. Assim, quando chegam à escola e defrontam com professores que utilizam sempre os mesmos materiais, acabam perdendo o entusiasmo. Nessa perspectiva, as mudanças no contexto escolar, segundo Braga (2004), decorreriam do exemplo do professor, ao utilizar as tecnologias digitais, haja vista a necessidade de incluir o professor neste processo de multiletramentos na escola por intermédio de um contínuo processo de formação.

A formação continuada juntamente com as atividades práticas, explorando os textos multissemióticos e multimidiáticos, poderão dar subsídios para que o professor incorpore o ensino das habilidades de leitura, de forma dinâmica em suas aulas, aproximando-se da realidade dos alunos e atraindo-os para o aprendizado da leitura em geral. Em seu texto, a BNCC aponta que:

essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BRASIL, 2018, p. 70).

Kenski (2001) e Lévy (1999) *apud* Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017) asseveram que as tecnologias devem ser empregadas, para enriquecer o ambiente educacional, sendo solicitado aos professores novos saberes e competências para que aprendam a lidar criticamente com as multimídias em seu dia a dia docente. Nesse sentido, a eles são necessários os conhecimentos básicos do computador, dispositivos móveis, os suportes midiáticos e todas as possibilidades educacionais e ferramentas de interação possíveis, de modo que possam aproveitá-las nas mais variadas situações de ensino-aprendizagem e nas mais diferentes realidades educacionais.

Nessa ótica, entendemos a escola como o lugar que contribui, para a promoção do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social que reverbera na preparação do aluno ao exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, portanto é cabível o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizado da leitura. Os recursos tecnológicos podem ser ótimos aliados na educação, a fim de melhorar a qualidade

do processo de ensino e aprendizado, para tanto os professores precisam incluir novas práticas pedagógicas e utilizar recursos cada vez mais presentes no nosso cotidiano.

Com isso, entendemos que seja exatamente, no decorrer do processo de formação, que as crianças necessitam ter acesso ao conhecimento e ao domínio de recursos e ferramentas digitais, de forma que aprendam a usufruir de todos os benefícios que esses novos métodos de ensino podem oferecer para o desenvolvimento integral dos nossos alunos, propiciando-lhes momentos potencialmente alegres e ricos de aspectos estimuladores de aprendizagem.

Ao refletirmos a respeito do uso das TDIC na sala de aula e, para o trabalho com o ensino da leitura, esperamos ter a compreensão das possibilidades de métodos de ensino e recursos que surgiram, no decorrer dos tempos, como forma de integração e/ou superação das tradicionais. Para isso, é preciso que o professor esteja incluído nesse processo de reflexão para que eles possam situar-se, histórica e epistemologicamente, diante da diversidade de concepções e, também, de suas ideologias, tendo em vista a construção de uma perspectiva de trabalho que melhor responda às necessidades educacionais singulares das crianças e às suas pretensões profissionais e pessoais.

Pereira *et al.* (2016) destacam que a tecnologia da informação é uma ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de propostas interdisciplinares e cooperativas e estimulando uma postura investigativa em relação ao conhecimento. As TDIC podem ser um instrumento de auxílio no processo educativo, não como substituto do professor – pois o conhecimento não provém de uma tecnologia, mas sim, da soma de habilidades e competências que habilitam o docente a vários saberes.

Ainda que a utilização das TDIC na educação não substitua o professor, reconhece-se, hoje em dia, que o trabalho docente pode ser apoiado por essas ferramentas. Os autores relatam ainda que, no contexto educacional, a tecnologia de informação auxilia os estudantes a adquirirem competências necessárias, para se tornarem tomadores de decisões e solucionadores de problemas, discentes proativos no processo de ensino e aprendizado, que saibam analisar com autonomia as informações virtuais na nossa cultura contemporânea.

As TDIC estão presentes, em vários espaços na sociedade e podem se constituir como recursos auxiliares para os profissionais da educação mobilizarem as habilidades de leitura dos alunos. Para tanto, o professor precisará planejar, elaborar e resolver as questões relacionadas ao ensino e, conseqüentemente, à aprendizagem, pois ele estará lidando com alunos que sabem tanto quanto ele a respeito dessas novas tecnologias. Quanto ao uso das TDIC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ressaltam que devemos “[...] entender o

impacto das tecnologias de comunicação e informação na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social” (BRASIL, 2002, p. 132).

Todos nós estamos inseridos em um contexto de uso de diferentes recursos tecnológicos, sejam em computadores, nos celulares, na televisão, no iPod¹⁵ e usando *tablets*. As tecnologias objetivam facilitar nossas vidas cotidianas, então, não é uma alternativa correta repudiar o seu uso nas escolas: “A problemática se encontra nas formas de seus usos e não nos fins de sua criação” (BRASIL, 2002, p. 132). Sendo assim, é extremamente importante que os professores mostrem aos seus alunos que esses recursos tecnológicos podem ser utilizados, para fins escolares, como, por exemplo, para a aprendizagem das habilidades de leitura de forma dinâmica e interativa e não somente para acessar as redes sociais, ouvirem músicas, entre outras.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁶ considera, em uma de suas metas, a disseminação do uso pedagógico da tecnológica digital. Neste sentido, várias foram as ações educacionais governamentais que colaboraram para a efetivação de práticas tecnológicas no ensino escolar, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)¹⁷, criando em 1997, várias escolas públicas equipadas com computadores. No município de Lavras, algumas escolas estaduais ainda mantêm suas salas de informática que atualmente são mantidas pela Secretaria Regional de Educação. O Programa Um Computador por Aluno (ProUCA)¹⁸, também, beneficiou algumas escolas brasileiras ampliando o processo de inclusão digital.

Desta forma, acreditamos que esses programas busquem promover o uso e a apropriação pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação, como uma nova linguagem, por meio da inclusão digital e do acesso à tecnologia como estratégia da redução das desigualdades sociais. Buscam, ainda, possibilitar a presença de novos suportes para o trabalho com a leitura em sala de aula. Entretanto muitos deles esbarram na não formação de professores, para lidar com essas ferramentas em sala de aula, sendo que a transmissão de

¹⁵Reprodutor de arquivos de áudio e vídeo da Apple.

¹⁶Política do governo federal lançada no ano de 2007. Tem como objetivo a melhoria da Educação Básica e, nesse, sentido agrega 30 ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades.

¹⁷Programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica.

¹⁸Instituído pela Lei nº 12.249 de 14 de junho de 2010 foi implantado com o objetivo de intensificar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos da rede pública de ensino.

conhecimento ainda se encontra preponderantemente centralizada nos docentes de muitas escolas públicas.

Os documentos sobre o ensino, com o auxílio das tecnologias, defendem “[...] que as tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas” (BRASIL, 2002, p. 134). A Base Nacional Comum Curricular atribui como uma das suas competências gerais:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Nesse documento, fica explícito, na competência 5, a devida apropriação da informação e da tecnologia como forma de promoção do desenvolvimento. Sendo assim, os currículos escolares devem ser mediados pelas tecnologias, e os professores poderão direcionar os alunos a fazerem bons usos desses meios, inclusive no ensino da leitura. Diante dessa perspectiva, ao aliar recursos tecnológicos e a aprendizagem da leitura, é importante termos conhecimento:

do uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas (BRASIL, 2018, p. 75).

Neste contexto, os professores devem estar atentos, ao planejar os recursos digitais que irão compor seu plano de aula, de forma que esses recursos realmente promovam o desenvolvimento das habilidades de leitura. Nesse viés, Gatti (2019) ressalta a necessidade do olhar para o contexto sociocultural em que a escola está inserida e a necessidade repensar políticas que colaborem com práticas de ensino e uso das tecnologias a favor da aprendizagem da leitura.

Segundo Rosa (2013), um feito da atualidade se caracteriza pela presença das TDIC, em diversos contextos, fazendo surgir ambientes de ensino e aprendizagem circundados pelas tecnologias, possibilitando o acesso às informações em tempo real. Para a autora, ainda que a utilização das TDIC na educação não vá substituir o professor, reconhece-se, hoje em dia, que o trabalho docente pode ser apoiado por essas ferramentas.

As tecnologias se apresentam como ferramentas que permitem registrar, editar, jogar, combinar, manipular toda e qualquer informação, por qualquer meio, em qualquer lugar, a

qualquer tempo. Tais mudanças exigem habilidades específicas, para a apropriação dessas práticas, de acordo com os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17), visto que, no centro dessas habilidades, está “a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias”.

Atualmente, as leituras digitais são nutridas pelas hipermídias. O seu uso nas práticas pedagógicas pode proporcionar a multiplicação de possibilidades de escolha, de interação. Porém alguns professores ainda encontram dificuldades para a inserção desses textos alegando dispersão dos alunos frente a um computador.

Belloni (2012) concorda que há grandes dificuldades à apropriação das técnicas das TDIC, no campo educacional e em sua domesticação, para a utilização pedagógica. Isso ocorre por demandar concepções metodológicas muito diferentes daquelas metodologias tradicionais de ensino. Sua utilização, objetivando o ensino e aprendizagem, requer mudanças na maneira de compreender os propósitos didáticos.

Achados científicos de Schuhmacher, Alves Filho e Schuhmacher (2017) apontam que, em publicações brasileiras, são recorrentes os relatos, nos quais a barreira mais assinalada, em relação ao uso de Tecnologias de Informação na Educação, refere-se à infraestrutura física da escola em termos de equipamentos, conexão de internet e ambientes em que esses equipamentos serão utilizados na prática do professor. A inexistência ou insuficiência de apoio institucional para seu uso como a equipe de dirigentes da escola e secretarias municipais e estaduais torna-se um agravante para o professor que pretende adotar as TDIC em suas práticas.

Tais achados corroboram com o trabalho de Lopes e Melo (2014), ao citar que o caráter recente da chegada das novas TDIC, no contexto educacional e no cotidiano de muitos professores e alunos, assim como o surgimento de obstáculos, no processo de integração dessas tecnologias em suas práticas, contribuem para que o panorama atual seja ainda incipiente no que diz respeito à presença e qualidade dos recursos tecnológicos nas escolas, à frequência e aos seus tipos de uso. Muitas instituições não possuem tais recursos ou eles não se encontram em condições adequadas de funcionamento. Entre aquelas que contam com bons recursos, alguns estudos apontam que há muitos professores que ainda não fazem uso ou pouco utilizam o computador e a internet em aulas, pois encontram dificuldades para promover verdadeiramente inovação educacional a partir do aproveitamento das

potencialidades das tecnologias. Ribeiro (2018) assegura que não basta inserir algum recurso digital se essa ferramenta não potencializar o ensino exposto de forma convencional.

Desta forma, importa salientar que o conteúdo desenvolvido à perspectiva do uso de recursos tecnológicos, a ser vivenciado pelas crianças na sala de aula, necessita ser devidamente planejado, levando em consideração os recursos disponíveis (qualidade e quantidade) na escola, características oriundas da faixa etária e a forma que poderão correlacionar o tema da aula com o recurso tecnológico, a fim de se evitar transtornos com indisciplina, competição e desmotivação dos alunos. O professor precisa selecionar os textos, os links a serem utilizados pelos alunos, planejar as atividades de leitura a serem desenvolvidas, de modo que os alunos possam desenvolver um olhar crítico em relação à informação.

É importante evidenciar, também, que, com o advento de acesso à internet nas residências, o professor poderá contar com a parceria dos pais e alunos. Para isso, é imperativo o seu entendimento, em relação às atividades propostas, por intermédio das TDIC que têm um propósito e podem ser vistas como uma extensão do aprendizado em sala de aula.

Isso posto, Freitas *et al.* (2016) apontam que a educação contemporânea, margeada pelas novas tecnologias, tem se tornado um grande desafio para os docentes. Faz se necessário, no entanto repensar os saberes docentes (TARDIF, 2002), pois, quando eles se atualizam juntamente com a evolução dos processos, têm maior sensibilização no entendimento quanto à necessidade da modernização e evolução do ser humano. A presença das TDIC e os avanços tecnológicos podem reforçar o trabalho pedagógico, em todas as áreas de conhecimento, e a escola deverá ser uma referência no sentido de formação de alunos leitores competentes.

Com o intuito de focar sempre no processo de ensino e aprendizado da leitura, os professores podem experienciar diversas estratégias pedagógicas, de forma a prover aos estudantes oportunidades para alcançarem a competência leitora, como orientam os documentos oficiais que retratam o ensino da leitura, como, por exemplo, a utilização de redes sociais, plataformas de games e de atividades colaborativas virtuais, proporcionando-lhes o protagonismo na aprendizagem da leitura e tornando o ensino prazeroso, dinâmico e interativo.

Dessa forma, o professor passa a ser o encarregado de uma grande responsabilidade: a de utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como recurso para construir e difundir conhecimentos, em sua prática docente, tendo em mente que as

abordagens relacionadas às tecnologias e ensino da leitura ainda são incipientes. Além disso, as tecnologias continuam a se desenvolver e a se renovar a cada dia, por isso, há a necessidade de adaptação das aulas e da escola como um todo às exigências atuais. A relação entre o estudante, professor e os multiletramentos, advinda dos avanços tecnológicos, é um desafio, já que são necessários mecanismos que atendam claramente aos propósitos didáticos-metodológicos e às questões de usabilidade.

No próximo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico da pesquisa.

CAPÍTULO 3 - PERCURSO METODOLÓGICO

Neste trabalho, cujo foco é o trabalho com a leitura no Ensino fundamental, estimamos alguns questionamentos: Como são planejadas as ações pedagógicas para o trabalho com a leitura? Que habilidades são elencadas para este trabalho? Com base nesses questionamentos, definimos que o problema que nortearia a presente pesquisa seria: Que estratégias metodológicas, mediadas por diferentes tecnologias, poderão contribuir para o processo desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos do 3º ano do ensino fundamental?

Diante disso, buscamos, como objetivo geral, investigar estratégias metodológicas que colaboram para a competência leitora de alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental I, considerando as habilidades de leitura na perspectiva dos multiletramentos. Para alcançarmos este objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) ampliar as discussões teóricas e aprofundar conhecimentos sobre competência leitora; (ii) analisar como são planejadas as ações pedagógicas do professor relacionadas ao trabalho com a leitura em turmas do 3º ano do ensino fundamental I e (iii) produzir um caderno pedagógico com sugestões de práticas escolares, mediadas por diferentes recursos tecnológicos, para o trabalho com habilidades de leitura, de modo a contribuir para a formação continuada do professor.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética (Protocolo nº 22870919.9.0000.5148 sob o parecer de aprovação nº 3.667.331). A partir de tais embasamentos, apresentamos o delineamento da pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa configura-se como uma pesquisa teórica acerca das estratégias e habilidades de leitura, a partir dos autores, como Carvalho (2018), Chartier, Clesse e Hébrard (1996), Colomer e Camps (2002), Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017), Koch e Elias (2006), Soares (1998) e Solé (1998) e de documentos oficiais norteadores para o ensino.

Caracteriza-se, ainda, como uma pesquisa-ação, ou seja, “concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 1986, p. 14). Desse modo, a pesquisa aborda aspectos da leitura,

como o ensino, avaliação e formação de professores, em uma abordagem qualitativa e, ao final, buscará apresentar, como produto, sugestões de atividades para o trabalho com a leitura.

A coleta de dados foi realizada, por meio dos seguintes instrumentos: (i) aplicação de entrevista semiestruturada aos professores regentes das duas turmas; (ii) a observação direta de duas salas de aulas com estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental e o registro em diário de campo, para a análise reflexiva de dados, sem a intenção de proposições ou julgamentos e (iii) aplicação de uma atividade diagnóstica embasada nas habilidades de leitura, considerando-se os descritores de leitura da Avaliação Nacional de Alfabetização.

Os dados foram analisados, por intermédio de uma abordagem quanti-qualitativa, em uma perspectiva de complementaridade. Entendemos que pela complexidade do estudo e da diversidade de instrumentos utilizados, a escolha por uma das abordagens poderia ser reducionista. Além disso, consideramos, como proposto por Minayo e Sanches (1993), que a abordagem qualitativa e a quantitativa possibilitam que algumas questões possam ser aprofundadas:

a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Utilizamos, ainda, a análise exploratória, por considerarmos a importância de esclarecer conceitos e ideias, no contexto das práticas em sala de aula relacionadas ao ensino e aprendizagem da leitura, além da pesquisa descritiva que tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”, neste caso, possibilitando reconstruir os processos e relações de práticas de leitura, sendo que “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática, são também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais” (GIL, 2008, p. 28). No caso desta pesquisa, revela-se ainda ser exploratória e descritiva por evidenciar ações pedagógicas do trabalho com a leitura em turmas do 3º ano do ensino fundamental, sendo necessária a observação do contexto, aplicação de atividade aos alunos e entrevista semiestruturada aos professores, para se chegar à compreensão de como utilizar as estratégias de leitura e, assim, contribuir com a elaboração de um caderno pedagógico para o auxílio do professor no que se refere ao trabalho com a leitura.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Educação Básica. Participaram duas professoras e 28 alunos¹⁹ do 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da rede estadual de ensino do município de Lavras, dirigidas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e supervisionadas pela Superintendência Regional de Ensino de Campo Belo. As escolas compartilham do mesmo Currículo Referência de Minas Gerais²⁰ e realizam anualmente avaliações externas²¹. Os sujeitos não serão identificados pelo nome, por isso, as professoras que participaram da entrevista serão nomeadas como PE-1 (Professora Escola 1) e PE-2 (Professora Escola 2); as escolas serão identificadas como E1 (Escola 1) e E2 (Escola 2) e os alunos nomeados como Aluno 1 (A1), Aluno 2 (A2) e, assim sucessivamente, de modo a preservar a integridade dos sujeitos da pesquisa e respeitando o Termo de Compromisso assumido.

Quanto ao nível de instrução e o tempo de experiência como docentes, os professores participantes possuem as seguintes características:

PE-1 – Pós-graduação em Educação Especial e Alfabetização e Letramento. Experiência em docência de 12 anos na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I.

PE-2 – Possui pós-graduação em Alfabetização e Letramento. Experiência em docência de oito anos na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I.

Consideramos que tais dados sobre a formação e o tempo de experiência docente são relevantes, para que possamos compreender as subjetividades na formação inicial e continuada dos professores regentes das turmas, em que foi realizada a pesquisa. Entendemos a formação de professores como uma parte inserida e expressa na práxis em sala de aula e, por isso, indissociável para a compreensão do trabalho com a leitura.

Em relação às escolas participantes (E1 e E2), ambas atendem a alunos do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, da zona sul do município, considerada uma zona cuja população apresenta um bom poder aquisitivo. As escolas possuem uma boa estrutura física, com quadra coberta, pátios, biblioteca e instrumentos multimídia e utilizam livros didáticos ofertados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

¹⁹Esse índice se justifica pela quantidade Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos pais.

²⁰Documento elaborado a partir dos fundamentos educacionais expostos na Constituição Federal (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) e, a partir do reconhecimento e da valorização dos diferentes povos, culturas, territórios e tradições existentes no estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2020).

²¹Exames padronizados de avaliação da educação, também chamados de exames de larga escala. Nas turmas do 3º ano/2019, no estado de Minas Gerais, foram realizados a Prova Brasil e ANA, ambos avaliam os níveis de alfabetização e letramento da Língua Portuguesa e Matemática.

A escolha por trabalhar com o terceiro ano de escolas públicas se justifica por compreendermos que essa etapa atualmente é o alvo, para a verificação dos níveis de proficiência da leitura, na perspectiva de que a leitura nesta etapa de ensino encontra-se em fase de consolidação voltada, para levar os alunos a habilidades de fluência na leitura, construção dos sentidos do texto, realizar inferências e relacionar partes dos textos.

3.3 Instrumentos de pesquisa

Os procedimentos de pesquisa propiciaram coletar dados de como são planejadas as ações pedagógicas do professor relacionadas ao trabalho com a leitura, de modo a investigar estratégias metodológicas que colaboram para a competência leitora de alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental I, considerando as habilidades de leitura na perspectiva dos multiletramentos. Para a coleta de dados, utilizamos três procedimentos: a) entrevista semiestruturada com os professores b) observação do campo e registro em diário; c) aplicação de atividade diagnóstica aos alunos.

3.3.1 Entrevista semiestruturada com os professores

Para Tozoni-Reis (2009, p. 40), a entrevista semiestruturada pode ser definida “como a técnica de coleta de dados em que o pesquisador usa o roteiro como referência para a entrevista que transcorre de forma mais livre, tal como uma conversa entre entrevistador e entrevistado sobre os temas de interesse da pesquisa”. Como instrumento de coleta de dados, realizamos entrevistas semiestruturadas com as professoras regentes das turmas dos alunos participantes. Elaboramos um roteiro único que disponibilizamos nos apêndices. Iniciamos a entrevista com cinco perguntas relativas à formação acadêmica e profissional das professoras com a finalidade de criar um perfil da identidade docente e 14 perguntas acerca de experiências e vivências relacionadas ao ensino e aprendizagem da leitura em sala de aula, com respostas fechadas, mas também com questionamentos abertos, em uma perspectiva discursiva e dialógica, típico de um momento de entrevista, permitindo conhecer um pouco das ações didático-metodológicas das professoras. As perguntas foram elaboradas a partir de alguns descritores da ANA e do quadro teórico. Após a realização das entrevistas, para fins de análise, as perguntas foram agrupadas nas seguintes categorias:

- (i) percepções do professor em relação à aprendizagem da leitura;

- (ii) habilidades de leitura consolidadas;
- (iii) metodologias utilizadas e
- (iv) avaliação.

Diante disso, a entrevista abordou alguns aspectos da leitura em sala de aula como percepções, metodologia e avaliação da leitura. O presente instrumento proporcionou analisar como são planejadas as ações pedagógicas do professor relacionadas ao trabalho com a leitura em turmas do 3º ano do ensino fundamental I.

3.3.2 Observação e registro em diário de campo

Em relação à pesquisa em campo, foram observadas as rotinas da sala de aula dos alunos sujeitos da pesquisa, no que tange ao ensino aprendizagem da leitura, durante o mês de novembro de 2019. As observações se deram, especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa, nos dias 1, 5, 8, 12, 19, 22, 26 e 29/11.

Com o intuito de coletar dados para a pesquisa, em consonância com outros instrumentos, a observação, segundo Gil (2008), favorece a coleta de informação acerca do problema pesquisado. Assim sendo, foram registrados alguns detalhes como: aspectos do local, ações sobre o trabalho com a leitura em sala de aula e interações entre professor, aluno e a leitura, sem interferir nos acontecimentos. O mesmo autor reitera que:

o registro da observação simples se faz geralmente mediante diários ou cadernos de notas. O momento mais adequado para o registro é, indiscutivelmente, o da própria ocorrência do fenômeno. Entretanto, em muitas situações é inconveniente tomar notas no local, pois com isso elementos significativos da situação podem ser perdidos pelo pesquisador, e a naturalidade da observação pode ser perturbada pela desconfiança das pessoas observadas (GIL, 2008, p. 103).

As observações das aulas foram registradas em um caderno “Diário de Campo”, no qual foi possível registrar as vivências experienciadas no momento real ou logo após, proporcionando momentos de reflexão acerca das ações pedagógicas para o trabalho com a leitura. Para fins de análise e para responder aos objetivos propostos nesta investigação, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise:

- (i) Habilidades de leitura trabalhadas em sala de aula;
- (ii) Metodologias utilizadas pelos docentes.

3.3.3 Aplicação de atividade diagnóstica das habilidades de leitura

No entendimento de que a pesquisa-ação deve ser realizada de modo participativo dos sujeitos envolvidos e na perspectiva de compreender melhor a prática educativa do ensino da leitura, de modo a não criar uma situação isolada de métodos, foi elaborada pela pesquisadora uma atividade diagnóstica das habilidades de leitura aos alunos sujeitos da pesquisa, baseada nos descritores de leitura da Avaliação Nacional da Alfabetização.

A atividade aplicada deve ser compreendida como um processo dinâmico e diagnóstico das habilidades de leitura e entende o aluno como sujeito do processo investigativo. Para Carvalho (2018, p. 23), “a avaliação diagnóstica de habilidades de leitura busca verificar quais mecanismos de compreensão do texto já foram adquiridos e desenvolvidos pelos alunos avaliados”. A atividade diagnóstica foi realizada na sala de aula dos alunos de forma individual e contemplou seis questões fechadas e três abertas baseadas nas habilidades de leitura da ANA (Anexo 2). A Avaliação Nacional de Alfabetização delibera que os alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental devem ter consolidadas determinadas habilidades de leitura, conforme descritores de habilidades de leitura presentes na ANA. Foi utilizada a técnica Tabulação Manual (GIL, 2008), para mensurar as habilidades de leitura que os alunos do 3º ano já consolidaram.

3.4 A produção de um caderno pedagógico para o trabalho com a leitura

Para alcançar o objetivo de produzir um caderno pedagógico com sugestões de práticas escolares, mediadas por diferentes recursos tecnológicos, para o trabalho com habilidades de leitura, de modo a contribuir para a formação continuada do professor, a partir das teorias dos autores estudados e na perspectiva de colaborar com um processo de reflexão da prática do ensino da leitura, o produto final contempla propostas de atividades que abrangem as habilidades de leitura visando ao contexto dos multiletramentos, conforme exposto na BNCC (BRASIL, 2018), em uma abordagem das metodologias ativas, levando em consideração as TDIC. Partimos do pressuposto de um ensino baseado mais em competências que em conteúdos, que contempla mais metodologias interativas que instrucionais, que estimule o aprender a aprender de forma ativa que passiva. Um ensino que proporcione a ressignificação do erro, por intermédio de avaliações diagnóstica e formativa, utilizando recursos tecnológicos que favorecem o autoengajamento dos alunos.

Isso posto, vale ressaltar que nosso intuito não é de fornecer modelos de atividades, para o desenvolvimento das habilidades de leitura, pois o caderno se configura em um estudo realizado, em contextos subjetivos, em duas salas de aulas do 3º ano, portanto faz-se necessário que o professor atenda-se ao caderno levando em consideração as especificidades de sua turma.

O próximo capítulo apresentará a análise e discussão dos dados, conforme categorias elencadas.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Em 1985, Soares (1998) advertia que as causas do fracasso no ensino da leitura e escrita eram, possivelmente, advindas dos estudos nessas áreas serem tratados de forma desarticulada. Muitas são os olhares para o trabalho com a leitura: o aluno, professor, métodos, material didático, contexto cultural, dentre outros. Diante disso, nossa proposta foi analisar as diferentes vertentes que embasam as ações pedagógicas relacionadas ao trabalho com a leitura, a fim de compreender as estratégias exploradas pelo professor, para garantir o desenvolvimento de habilidades de leitura em alunos do 3º ano do ensino fundamental I.

Apresentamos, a seguir, a análise e a discussão sobre os dados, considerando-se os instrumentos utilizados.

4.1 Entrevista semiestruturada

A realização da entrevista com os professores nos possibilitou um olhar mais atento para o processo de ensino e aprendizagem da leitura, a fim de atender ao objetivo de investigar as estratégias metodológicas que colaboram para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Para fins de análise e discussão, as perguntas presentes na entrevista foram agrupadas em três categorias: (i) percepções do professor em relação à aprendizagem da leitura; (ii) habilidades de leitura consolidadas; (iii) metodologias utilizadas e (iv) avaliação.

4.1.1 Percepções do professor em relação à turma e à aprendizagem da leitura

Até o presente momento, os processos de aprendizagem da leitura foram alvo de discussões a partir dos achados teóricos de pesquisadores da leitura. São de notável importância os estudos nesta área, à medida que os indicadores de proficiência em leitura não são nada animadores. Neste sentido, buscaremos compreender a percepção do professor sobre a turma e sobre o aprendizado da leitura dos seus alunos, considerando a subjetividade da sala de aula, na perspectiva de que cada sala de aula é única e que as percepções que possuem podem contribuir para a escolha de metodologias e de estratégias para o trabalho em sala de aula. Compreender um contexto, para além dos conceitos, é relevante para estabelecermos uma relação entre os sujeitos e o objeto do presente estudo. Entendemos que a pesquisa em

campo na sala de aula deve possibilitar uma interlocução entre professor-aluno (GIL, 2008) a partir de discussões, análises de fatos e fenômenos.

Pedimos que as professoras apresentassem o perfil intelectual, socioemocional e econômico de sua turma. A PE-1 informou que a classe é composta por 29 alunos, são entrosados e têm bom relacionamento com seus pares. Ressaltou que a turma é “bastante agitada e com dificuldades na leitura e escrita”. A PE-2 esclareceu que os alunos pertencem a uma classe média baixa, “com pouco estímulo com a leitura” e que “o incentivo maior é na escola”.

Ao questionarmos aos professores sobre quais eram suas maiores dificuldades no ensino da leitura, PE-1 destacou os seguintes fatores: a falta de interesse do aluno, a falta de compromisso da família que não acompanha a vida escolar dos filhos e a falta de recursos apropriados para se trabalhar em sala de aula. Por sua vez, PE-2 apresentou a falta de incentivo de leitura no âmbito escolar.

Em relação aos fatores que favorecem o sucesso e insucesso na aprendizagem da leitura, PE-1 elencou fatores orgânicos, problemas neurológicos ou emocionais, apoio familiar e qualificação dos professores que interferem no sucesso do aprendizado da leitura. PE-2, por sua vez, destacou que a falta de práticas de leitura no cotidiano condiciona o sucesso e insucesso. Em relação aos alunos que apresentam dificuldades na leitura, tanto PE-1 quanto PE-2 destacam o caráter biológico como influenciador no processo de aprendizagem da leitura e acrescentam outros fatores, como a ausência de uma prática pedagógica adequada, problemas familiares e também falta de incentivo da família.

Quando questionadas se elas se consideram aptas a lidar com alunos que apresentam dificuldade na leitura e a promover uma modificação no ensino e aprendizagem, PE-1 respondeu que não e que teria muito a aprender. Por sua vez, PE-2 respondeu que sim.

Ao analisar os contextos de práticas da leitura, percebemos que vários são os fatores que as professoras afirmam, dentre eles, o mais citado foi a falta de incentivo da família. Para elas, o ambiente familiar influencia muito no hábito de leitura, o que destaca a leitura como prática social. Trata-se do conceito de letramento e das práticas letradas no seio familiar. Crianças que participam desde cedo de práticas de letramento em casa, que ouvem histórias, que são incentivadas a ler, com certeza, chegam à escola com uma bagagem de atitudes favoráveis à leitura, por que a percebem como importante na sociedade.

Entretanto, por mais que a família não tenha desempenhado satisfatoriamente seu papel de incentivo à leitura, acreditamos que seja papel da escola também fomentar essa interação entre o aluno sujeito-leitor e o texto, conforme proposto e discutido por Solé (1998),

há mais de duas décadas, por meio de um ensino sistematizado e tomando a leitura como objeto de ensino em sala de aula, uma vez que a leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático, de acordo com Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017). Os autores salientam que o interesse pela leitura pode ser construído, e isso independe de fatores neurológicos, se levarmos em conta a variedade de textos que podem ser oferecidos. Daí a importância do professor como mediador desse processo.

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior. Ajudar os alunos a ler, a fazer com que se interessem pela leitura, é dotá-los de um instrumento de aculturação e de tomada de consciência cuja funcionalidade escapa dos limites da instituição (SOLÉ, 1998, p. 51).

Concordamos com a autora ressaltando que muitas crianças têm contato com livros e textos diversos somente no espaço escolar. Por isso, é fundamental o professor como sujeito importante na valorização da leitura e o trabalho para que o aluno desenvolva atitudes favoráveis à leitura. Bamberger (2000, p. 74) salienta “que a personalidade do professor e, particularmente, seus hábitos de leitura são importantíssimos para desenvolver o interesse e o hábito de leitura nas crianças”. Nesta perspectiva, a aprendizagem da leitura centra-se também no exemplo e nas estratégias utilizadas pelo professor.

Outro aspecto importante no processo de ensino aprendizagem da leitura diz respeito às habilidades de leitura consolidadas pelos alunos.

4.1.2 Habilidades de leitura

No final do 3º ano do ensino fundamental, a matriz de referência das habilidades de leitura considera que os alunos estejam lendo e compreendendo os textos, e os processos de codificação e decodificação estejam consolidadas. A Política Nacional de Alfabetização recomenda avaliar o que o aluno “já sabe e o que precisa saber ou aperfeiçoar quanto ao processo de leitura (domínio do princípio alfabético, vocabulário, fluência, compreensão de texto, etc)” (BRASIL, 2019, p. 35). Diante disso, a tabela seguinte nos mostra o perfil das turmas, no que diz respeito às habilidades de leitura consolidadas, a partir da análise do professor.

Quadro 6 - Perfil dos alunos em habilidade de leitura.

Habilidades de leitura não consolidadas	Alunos da PE1	Alunos da PE2
Lê palavras com estruturas silábicas canônicas		X
Lê palavras com estruturas silábicas não canônicas	X	
Lê e compreende frases	X	X
Lê e compreende textos de gêneros diversificados	X	X

Fonte: Da autora (2019), com dados extraídos da entrevista utilizada como coleta de dados.

Os dados da tabela revelam que os alunos da PE-1 leem palavras formadas geralmente por consoante, consoante e vogal (CCV), como, por exemplo, palavras com encontros consonantais, dígrafos, dentre outros, além de lerem e compreenderem frases e textos diversificados. Compreende-se que os alunos dessa turma estão em desenvolvimento do processo de consolidação das habilidades de leitura referentes à matriz de referência da ANA. Paralelamente, o perfil da turma da PE-2, segundo a marcação da professora na entrevista, evidenciou que nessa turma de 3º ano ainda subsistem alunos que apenas leem palavras compostas por consoante e vogal, ou seja, não consolidaram as habilidades de ler palavras com estrutura não canônica (CCV).

Em relação às habilidades de realizar inferências e de compreender globalmente o texto, identificando o assunto tratado, a PE-1 ressaltou na entrevista que possui alunos com dificuldades em fazer inferências e compreender textos. Por sua vez, a PE-2 informou que possui alunos que não compreendem quando leem sozinhos, mas quando ela lê eles compreendem bem. Essas avaliações do perfil da turma diante das habilidades de leitura, segundo as perspectivas das professoras, reverberam o trecho incluso ao documento da Política Nacional de Alfabetização o qual faz menção a que “as habilidades vão-se unindo gradualmente como fios numa corda e, assim, a leitura se torna cada vez mais proficiente” (BRASIL, 2019, p. 28). Ou seja, para ler um texto com autonomia e compreensão, algumas habilidades deverão ser desenvolvidas anteriormente, como a capacidade de ler palavras canônicas e não canônicas. Com a consolidação das habilidades de identificar, inferir, localizar, a compreensão se torna mais eficiente. Assim sendo, a competência leitora se apresenta com o desenvolver das habilidades de leitura.

Os autores Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 90) afirmam que “o professor deverá trabalhar todas as habilidades necessárias de forma gradual, cumulativa”, continuamente no

dia a dia da sala de aula. O ensino sistemático das habilidades de leitura poderá fluir para a evolução do perfil das turmas no que tange à proficiência em leitura.

Outro aspecto relevante tratado na entrevista foi sobre as metodologias utilizadas para o trabalho com a leitura em sala de aula.

4.1.3 Metodologias utilizadas

Considerando a leitura como processo de interação e levando em considerando o objetivo geral desta pesquisa, pretendemos apresentar, na perspectiva do professor, os procedimentos e atitudes quanto ao trabalho com a leitura. É importante situar que, existindo a preocupação de uma aprendizagem significativa da leitura, o professor busca por estratégias metodológicas que colaboram para o desenvolvimento das competências leitoras.

Diante dessas premissas e colocando em evidência o professor como sujeito mediador das interações em sala de aula, buscamos compreender como se apresentam as ações metodológicas do ensino da leitura na sala de aula.

A PE-1 relatou que tenta aproximar os conteúdos à realidade da turma, desenvolvendo estratégias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Informou que trabalha de forma diferenciada (atividades em grupo, monitoria, etc) e que, muitas vezes, não recebe orientação para auxiliar no trabalho com alunos que apresentam dificuldades em leitura. Destacou que comunica à supervisão, quando o aluno possui dificuldades em compreender textos, fazer inferências. Relatou que utiliza várias técnicas e procedimentos escolhidos, para facilitar o processo de compreensão em leitura e que explora vários espaços na escola, tais como: sala de aula, pátio, biblioteca, etc.

A PE-2 informou que utiliza, em suas aulas, a leitura de livros literários e que lê para eles e pede-lhes que leiam e recontem. Destacou, ainda, que não recebe orientações para trabalhar a leitura com os alunos e que utiliza a leitura coletiva e individual. Ressaltou que o principal espaço utilizado é a sala de aula, uma vez que não há mais aulas na biblioteca.

Diante dessas colocações, enfatizamos que a escola pode ser um espaço amplo de desenvolvimento das habilidades de leitura, uma vez que os todos os professores trabalham com a leitura de textos em suas aulas. Além disso, documentos norteadores, como o PCN de Língua Portuguesa, descrevem algumas ações que podem ajudar a melhorar as dificuldades em leitura, como “dispor de uma boa biblioteca, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia” (BRASIL, 1998,

p. 43). Além das sugestões mencionadas, outras são postas no PCN que podem servir de referências para várias estratégias que atendam aos alunos proficientes em leitura, bem como para que o professor possa utilizar estratégias que colaboram com o desenvolvimento das habilidades de leitura para aqueles que apresentam dificuldades como leitores.

O PNA avança na concepção de leitor e menciona que “um bom leitor é aquele que identifica palavras com precisão, fluência e velocidade, dentro e fora de textos e que o objetivo da leitura é a compreensão”, conforme Erhi (2014 *apud* BRASIL, 2019, p. 28). Além disso, a BNCC (BRASIL, 2018) elenca objetos de conhecimento relacionados à decodificação/fluência de leitura; formação de leitor; compreensão e estratégia de leitura.

Por fim, a avaliação também foi tema da entrevista.

4.1.4 Avaliação

A presente seção se justifica por acreditarmos que o processo avaliativo da leitura deve ser entendido como processo mediador das ações pedagógicas intrinsecamente relacionadas ao ensino e aprendizagem. Na entrevista, introduzimos algumas perguntas que descrevem, na perspectiva do professor, o público com o qual trabalha. Para a elaboração desta seção, embasamos nos conceitos de Perrenoud (1999) relativos à avaliação processual²² e diagnóstica²³.

Quanto à avaliação diagnóstica sobre a leitura, a PE-1 respondeu que faz o diagnóstico, por meio de leituras oral, individual, coletiva e das atividades propostas nas aulas. A PE-2 respondeu que pede ao aluno que faça a leitura e a interprete. Não foram elencadas, por exemplo, avaliações diagnósticas e registros para fins de acompanhamento e monitoração do processo. Em relação à avaliação processual, PE-1 diz que utiliza atividades e avaliações diferenciadas para os alunos com dificuldades em leitura. PE-2 informou que, durante as avaliações, os colegas leem a prova para os alunos com dificuldade em leitura (suporte apenas para ler).

Esses relatos possibilitam entender que as professoras fazem uso de várias formas de avaliação, entretanto não utilizam um instrumento de registro ou portfólio, para monitorar os avanços na leitura dos alunos, o que contribuiria para que o professor pudesse planejar as ações, com base no progresso dos alunos, uma vez que a PNA (BRASIL, 2019) orienta que a

²²Avaliação contínua, ou seja, avalia a aprendizagem do aluno ao longo do processo de ensino.

²³Avaliação, em um determinado momento, para verificar o que o aluno já consolidou para que o professor possa intervir.

avaliação dos processos de leitura deve ser pautada em ferramentas adequadas que possibilitem identificar quais componentes precisam ser mais trabalhados. Assim, argumentamos a favor de uma ferramenta de registros desses componentes, de modo que permitam à professora analisar quais habilidades os alunos consolidaram e quais intervenções serão necessárias para que eles avancem.

De modo geral, a escola se apropria do relatório de desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental nas habilidades de leitura, quando são publicados os resultados das avaliações externas. Para Carvalho (2018, p. 56), “o objetivo da avaliação deve ser subsidiar o ensino e a aprendizagem, para que sejam bem-sucedidos, especialmente se a considerarmos essencialmente diagnóstica”. Por isso, investigar as habilidades de leitura dos alunos, ao longo do ano, por intermédio da construção e aplicação de processos avaliativos formativos ou de diagnósticos, devem ser registrados e utilizados como referência para a elaboração de estratégias metodológicas que colaboram para a construção das competências leitoras do micro para o macro.

4.2 Observação e diário de campo

O presente instrumento de coleta de dados se justifica, porque acreditamos ser necessário contextualizar o trabalho pedagógico com a leitura, no cotidiano da sala de aula, a fim de compreender as estratégias que as professoras utilizam para assegurar o desenvolvimento das habilidades de leitura dos seus alunos. Por isso, descrever as rotinas das turmas, no trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa, configura-se como uma parte fundamental para a compreensão das metodologias utilizadas para o trabalho com a leitura.

O instrumento de registro foi o Diário de Campo (caderno de anotação). Buscamos registrar logo após, como recomenda Vianna (2003), para tentar ser o mais detalhado e fiel possível àquilo que constava no contexto das práticas de leitura em sala de aula. Para Falkembach (1987), ao combinar o Diário de Campo com outras técnicas de investigação, poderá ser útil para o aprofundamento da busca de informações. Portanto as observações e os registros no Diário de Campo nos levaram às seguintes tessituras.

4.2.1 Estratégias metodológicas para o ensino da leitura

Os documentos oficiais da educação no Brasil, como PNAIC, PNE, PNA, regem que o desenvolvimento das habilidades de leitura deve ser consolidado até no final do 3º ano do ensino fundamental. Para chegar a essa meta, os alunos são submetidos a avaliações externas para aferir o nível de proficiência em leitura além de outras habilidades.

As atividades e estratégias metodológicas foram planejadas e aplicadas pelas professoras regentes das turmas. Em seguida, fizemos a análise das atividades registradas no diário de campo e apresentamos, a seguir, os dados compilados. Nossa preocupação foi a de relacionar as atividades e habilidades de leitura trabalhadas em sala de aula, a fim de termos um retrato sobre o trabalho com a leitura. Utilizamos as habilidades trabalhadas mensuradas conforme os descritores da ANA.

Nas duas salas de aula observadas, os registros realizados, durante o período de observação, possibilitaram-nos organizar os seguintes quadros.

Quadro 7 - Ações metodológicas exploradas pela PE-1.

Data	Atividade	Estratégias metodológicas	Interação leitores-texto	Descritores ANA contemplados na atividade	Outras atividades
05/11/19	– Nove imagens para enumerar nove frases	Leitura de frases, individual e silenciosa pelos alunos e relacionar frase a imagem.	Boa interação da turma.	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica.	
08/11/19	Texto: O Susto (texto simples de seis frases)	A professora dedicou um tempo para os alunos realizarem leitura silenciosa e responderem às questões. Após, leitura da professora em voz alta e correção no quadro das perguntas.	Boa interação de muitos alunos.	H4. Localizar informações explícitas em textos.	Separar sílabas e ordenar palavras em ordem alfabética.
12/11/19	Livro	- Leitura de palavras com M antes de P e B. - Leitura de frases (estudo do verbo)	Boa interação de alguns alunos.	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica.	
	Texto: Sopa de Pedras	Leitura silenciosa pelos alunos. Depois leitura em voz alta pela professora, em seguida, leitura		H3. Reconhecer a finalidade do texto. H4. Localizar	

19/11/19		compartilha pelos alunos, logo após, responderam às perguntas.		informações explícitas em textos. H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos. H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais.	
22/11/19		Apresentação de música – Educação Para a Vida			
26/11/19		Avaliação interna.			
29/11/19		Avaliação interna.			

Fonte: Da autora (2019), com dados extraídos do Diário de Campo utilizado como coleta de dados.

A seguir, a síntese das práticas de ensino realizada pela professora da E2.

Quadro 8 - Ações metodológicas exploradas pela PE-2.

Data	Atividade	Estratégias metodológicas	Interação leitores-texto	Descritores ANA contemplados na atividade	Outras atividades
01/11/19	Características dos Textos	Cópia do quadro, sem leitura.			
05/11/19	Texto “O cravo e a rosa”	Leitura compartilhada de estrofes entre os alunos.	Boa interação dos alunos que leram. Alguns se recusaram a ler.	H4. Localizar informações explícitas em textos.	Ortografia: palavras com CCV.
08/11/19	Texto completar com Ç ou C	Leitura coletiva do texto depois que terminaram de completar.	Boa interação da turma.		
12/11/19	Texto: Poema Leilão no Jardim	Leitura compartilhada de estrofes entre os alunos.	Boa interação da turma.	H4. Localizar informações explícitas em textos.	
19/11/19	Texto: Conto “Os indiozinhos”	Leitura compartilhada entre os alunos.	Boa interação da turma.	H4. Localizar informações explícitas em textos.	
	Texto: Informativo	Leitura compartilhada	Pouca interação da	H5. Compreender os sentidos de	

Continuação...

22/11/19	“Livro de História”	professora e alunos. Logo após cada parágrafo, reflexão.	turma.	palavras e expressões em textos. H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais. H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal. H8. Identificar o assunto de um texto.	
26/11/19	Texto: Poema “Ficção Científica”	Leitura individual dos alunos em voz alta	Boa interação dos alunos que se ofereceram para ler.		
29/11/19	Texto Poema: “Um feliz Natal”	Leitura individual em voz alta, no quadro, alguns alunos com um pouco de dificuldade para ler, leu um verso, sentado na carteira.	Boa interação de alguns alunos.		
	Aula de Leitura	Cada aluno escolheu um livrinho de literatura na caixa de livros para ler.	Boa interação dos alunos.		

Fonte: Da autora (2019), com dados extraídos do Diário de Campo utilizado como coleta de dados.

De modo geral, em ambas as turmas, foi perceptível que a prática de leitura fluía em busca de interpretação do texto. Em relação aos tipos de leitura, observamos que predominaram a leitura silenciosa, a leitura individual em voz alta, a leitura coletiva e a leitura compartilhada. Na leitura compartilhada, o texto é segmentado, e cada aluno ou professor lê um parágrafo em voz alta, acompanhado pelo restante da turma que lê silenciosamente, enquanto, na prática de leitura coletiva, todos leem juntos o texto em voz alta. A professora pedia que os alunos lessem individualmente, em silêncio, ou em voz alta. Não observamos, durante o período de coletas, atividades de leitura em que o professor lia para os alunos, seja para se colocar como modelo de leitor, seja para explorar a leitura deleite, aquela cujo objetivo é a fruição, o entretenimento, de forma a desenvolver o gosto pela leitura. Houve

uma aula em que a PE-2 deixou disponível uma caixa com vários livros literários para a escolha pessoal dos alunos e leitura silenciosa.

Em relação aos gêneros explorados em sala de aula, as professoras trabalharam com contos, poemas, leitura de palavras, de imagens e legendas, texto didático, cantigas de roda. Entretanto os dados mostram que enquanto a PE-1 explorou mais textos do campo narrativo, a PE-2 explorou textos literários.

No tocante às estratégias utilizadas, quando a atividade proposta envolvia a leitura de um texto pela professora ou pelo os alunos, observamos que as professoras não exploravam, antes da leitura, o título, imagens e conhecimentos prévios das estruturas dos textos, de modo a possibilitar que eles percebessem que o papel do leitor compreende trabalhar ativamente para construir o sentido. Nesse processo de construção de sentido, todos os elementos que compõem um texto devem ser considerados, pois são fundamentais para facilitar a compreensão. As intervenções, quando aconteciam, eram durante ou no final da leitura. Destacamos que o saber da criança deve ser o ponto de partida para a mediação do professor no ensino das estratégias de leitura. Nesta perspectiva, Solé (1998) defende que o processo de leitura implica unir o conhecimento prévio com os saberes que emanam dos textos de modo a ser essa dinâmica necessária para o aprendizado futuro.

Outro fator observado, na sala de aula da PE-1 e PE-2, foi a interação dos alunos com o texto: quando os textos eram de gêneros mais conhecidos pelas crianças (contos e poemas), houve maior motivação dos alunos para ler. Em contrapartida, ao trabalhar um texto mais complexo (texto científico do livro de História, por exemplo), em que os alunos demonstraram poucos conhecimentos prévios sobre o tema e a leitura proposta tinha como objetivo inserir e/ou ampliar informações, os alunos se dispersaram com mais frequência. Esse fato ocorreu em uma aula de Língua Portuguesa em que a PE-2 informou a seus alunos que iria dar uma aula de História pelo fato de o conteúdo da disciplina estar atrasado. De posse do livro didático, a professora começou a ler e, em seguida, pediu para um aluno dar continuidade à leitura e frisava “você precisarão ter atenção, pois eu vou pedir para um aluno ler e, se não prestarem atenção, não saberão onde a leitura está para acompanhar” e, assim, de frase em frase a professora pedia para outro aluno ler. Quando finalizava um parágrafo ou aparecia uma palavra previamente desconhecida para os alunos, a professora interrompia a leitura e realizava reflexões acerca do parágrafo, como foi o caso do texto com subtítulo “Acessibilidade”, tão logo o aluno terminara a leitura do parágrafo, a professora perguntou o que era acessibilidade. Nesse momento, muitos alunos pareciam dispersos e conversavam

paralelamente sobre outros assuntos com os colegas, a turma não parecia ouvir a pergunta da professora, os que ouviram não pronunciaram. Diante de tal situação, a professora interrompeu a aula e lembrou com os alunos as regras da sala. Em seguida, pediu para uma aluna ler o restante do texto até as atividades propostas no livro. Vale ressaltar que muitos alunos esperaram a professora passar as respostas no quadro, para copiarem no livro, demonstrando insegurança de elaborarem seus próprios saberes.

Esse episódio evidencia um aspecto fundamental, em relação ao trabalho com a leitura em sala de aula: a necessidade de adequar as estratégias utilizadas aos objetivos do texto. De acordo com Carvalho (2018, p. 26), “não há uma forma única de ler um texto”. Um texto científico (que tem a intenção de informar algo específico) vai requerer procedimentos e estratégias de leitura diferentes de um texto literário, por exemplo. Kleiman (2002) esclarece que muitos fatores envolvidos na dificuldade que um principiante encontra para chegar a ler é que os textos são, muitas vezes, difíceis para eles, ou seja, é mais difícil fazer previsões sobre o que não é conhecido ou, parcialmente, conhecido.

A seguir, apresentamos a imagem do texto utilizado na atividade.

Figura 1 - Atividade do livro didático do componente curricular de História – 3º ano.

Para saber mais

Acessibilidade

A acessibilidade é um direito das pessoas com deficiência que visa garantir a elas o acesso a todos os bens e serviços disponíveis.

Nos espaços públicos, as pessoas com deficiência têm direito a estacionamento com vagas exclusivas próximas à entrada dos prédios e a equipamentos como rampas, elevadores, semáforos com sinais sonoros e **piso tátil**.

Piso tátil: piso diferenciado que serve para orientar pessoas com deficiência visual.



Calçada acessível.
Manaus, Amazonas, 2015.



Calçada tátil.
Garopaba, Santa Catarina, 2015.

Diversos serviços, como o transporte coletivo, também devem ser equipados para atender a todos, por exemplo, com assentos especiais para pessoas com deficiência visual acompanhadas de cão-guia.

- O que significa acessibilidade?
 Garantia de acesso a todos os bens e serviços disponíveis.
 Acessos disponíveis.
- O seu município oferece condições adequadas para a mobilidade de pessoas com deficiência? Faça uma lista dos equipamentos instalados que você encontra no dia a dia e converse com os colegas.

Importância do município oferecer para todos.

Fonte: Hipólide e Gaspar (2018, p. 128).

É necessário destacar que, nesse tipo de atividade, quando o professor estabelece um objetivo para a leitura (ler para buscar determinadas informações) e fornece um roteiro de perguntas, os alunos necessitam direcionar a atenção para o texto, sabendo, a priori, que deverão coletar informações. Diante disso, concordamos com a afirmação de que “ensinar o conteúdo é tão importante quanto ensinar a forma” (SOUZA *et al.*, 2010, p. 55). Assim sendo, em muitos textos presentes, no suporte livro didático de História, o objetivo é o de veicular uma informação, um fato histórico, uma descoberta, o que possibilita a ampliação dos conhecimentos socioculturais. Para o aprendizado, por intermédio da leitura se efetivar, é

importante que o professor possa elaborar algumas estratégias que colaborem, para tornar a leitura significativa de tal forma que o aluno utilize o aprendido, no seu dia a dia e não somente para a avaliação classificatória. Buscar por pistas acerca do título, das imagens, do glossário (conforme a foto acima), apresentar um roteiro de leitura, elencar conhecimentos prévios necessários, realizar conexões e previsões, trabalhar as habilidades são alguns artifícios que o professor poderia utilizar para aumentar o interesse, envolvimento e a competência leitora, explorando outras fontes e suportes acerca do tema, e não ficar a cargo somente dos livros didáticos. Nesse sentido, Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p. 124) orientam que:

o trabalho da turma com o professor consiste exatamente em “construir” o sentido da mensagem: determinar uma ordem de tratamento que hierarquize as informações, integrar progressivamente os elementos, selecionar, entre os diversos sentidos possíveis de uma palavra ou de uma expressão, aquele que for mais compatível com que se sabe e, enfim, deduzir, a partir dessas informações explícitas, outras informações que permitam uma interpretação global da mensagem escrita, coerente (tratamento interno do texto) e compatível com o mundo que se refere (tratamento externo do texto).

Somente buscar pelo significado da palavra “acessibilidade” não me apresenta como uma alternativa para levar o aluno a interagir com o texto.

Outro aspecto relevante observado foi em relação à leitura literária em que a PE-2 disponibilizou uma caixa com vários livros literários para os alunos lerem. Quanto a esse método de incentivo à leitura, destacamos como positiva na perspectiva de Souza *et al.* (2010, p. 59) que salientam que “as crianças obtêm bons resultados em leitura e compreensão, quando escolhem livros que podem e querem ler”, contudo notou-se que os alunos não mantinham a intenção de ler os escritos, apenas folheavam e demonstravam interesse, principalmente, para aqueles livros que continham mais imagens. Notoriamente, todos os tipos de leituras são importantes, inclusive textos não verbais, por isso, faz-se necessário levar o aluno a ler textos com linguagem não verbal, para que desenvolvam suas competências leitoras de forma integral, de acordo com o que propõe a BNCC.

É preciso, também, ensinar visivelmente as estratégias de leitura, sobretudo, pelo exemplo do professor, que utiliza a leitura compartilhada. Ao ler, o professor mostra como lê, utiliza estratégias, tons, pausas e infere conhecimentos. O professor, como modelo de leitor, pode potencializar o desenvolvimento das estratégias de leituras, e a utilização de estratégias antes, durante e após a leitura devem ser planejadas cuidadosamente, a fim de atingir os objetivos pretendidos.

Evidenciou-se, também, nessa turma o pouco estímulo por atividades que envolviam textos diversificados, sendo perceptíveis contínuas aulas que envolviam atividades relacionadas ao gênero textual poema. Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 50) reiteram que “o cotidiano do leitor, em uma sociedade letrada, apresenta-lhe uma infinidade de tipos diferentes de texto – de gêneros textuais os mais diversificados. A escola precisa dar conta de tudo isso”, ou seja, oferecer textos dos mais simples aos mais complexos, do cotidiano do aluno, como os familiares (bilhetes, recados, receitas), escolares (poemas, contos, verbetes) e os sociais (notícias, anúncios, publicidade), inclusive diante dos novos letramentos que emergiram com os avanços tecnológicos.

Contudo reiteramos que, diante dessas e de outras observações das práticas de leitura na sala de aula das PE-1 e PE-2, as atividades traziam o objetivo de desenvolver as habilidades de compreensão do texto lido. Decorrente dessa afirmação é importante mencionar que o professor apresenta competência leitora pelas experiências e maior vivência leitora. Dessa forma, a leitura para o adulto pode ser habitual. Muitas vezes, em nossa prática rotineira do ensino da leitura, não temos a percepção de que as ações sistematizadas são necessárias para ensinar o aluno a ler e para o ensino da compreensão dos textos. Relembrando Colomer e Camps (2002, p. 47), é imprescindível que tenhamos o entendimento de que a leitura é um fenômeno que pode atender a diversas finalidades e sua função, a priori, seria compreender uma oração, um texto, ou seja, “a compreensão é a finalidade natural de qualquer ato habitual de leitura”. Como a leitura está intimamente ligada à compreensão, torna-se necessário sondar a compreensão leitora dos alunos sujeitos da pesquisa.

Em relação às habilidades de leitura exploradas, durante o período de observação, notamos que as ações elaboradas, para o fim de compreensão, eram desenvolvidas com atividades que contemplavam tanto a linguagem oral quanto a escrita, quase todas focadas na habilidade de localizar informações explícitas nos textos.

É importante pensar na perspectiva da aprendizagem, além da busca de informações claramente explícitas no texto, assim sendo, trabalhar essa habilidade seria como um degrau para o aluno perceber outras informações que estão nas entrelinhas, subestimadas no texto. É necessário ir além do que o autor deixa evidente, para que o leitor descubra novas informações, que alicerçarão o aprendizado futuro. Ainda é necessário desenvolver múltiplas competências leitoras, a fim de que “o leitor competente seja capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos” (BRASIL, 1998,

p. 70). Contudo e diante das leituras empregadas até o presente momento, acreditamos que a leitura autônoma do aluno dar-se-á, ao longo do desenvolvimento das habilidades de decodificação, localização de informações até as habilidades mais complexas de compreensão do texto. Veremos, na próxima seção, essas habilidades mais detalhadas e seus impactos na atividade diagnóstica de habilidades de leitura.

Na próxima seção, apresentaremos os resultados obtidos com a aplicação da atividade diagnóstica.

4.3 Aplicação da atividade diagnóstica

As práticas do ensino de leitura é um tema bastante relevante no meio acadêmico se levarmos em consideração que a leitura é uma habilidade exigida, em todas as etapas da educação escolar, seja ela leitura de mundo, de imagens ou de codificação de símbolos escritos.

Logo nos primeiros anos da educação básica, a habilidade leitura se torna uma habilidade avaliativa pelos programas de avaliações externas da alfabetização²⁴, sendo que, durante alguns anos, os dados têm mostrado índices insatisfatórios da escala de proficiência em leitura. Assim, para termos uma visão quanto ao desenvolvimento dos alunos, aplicamos uma atividade para sondagem das habilidades de leitura.

A atividade diagnóstica de habilidade da leitura fundamenta-se nos descritores de leitura da ANA dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (EF), fase em que se espera que todos os alunos estejam alfabetizados e, obviamente, tenham consolidadas as habilidades de leitura no final deste ciclo.

A matriz de referência (BRASIL, 2013b) contempla nove descritores e cada um possibilita analisar uma habilidade conforme descritas a seguir.

H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica.

H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica.

H3. Reconhecer a finalidade do texto.

H4. Localizar informações explícitas em textos.

H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos.

H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais.

²⁴Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA (âmbito estadual) e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (âmbito nacional) - avalia o nível de letramento dos estudantes de oito anos de idade matriculados no 3º ano do ensino fundamental.

H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal.

H8. Identificar o assunto de um texto.

H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.

O texto “O Disfarce dos Bichos” (RIRELA, 2011) da atividade diagnóstica de habilidades de leitura foi retirado da internet e as nove questões elaboradas pela pesquisadora, sendo três questões abertas e seis fechadas (múltipla escolha). Com exceção da habilidade 4, *localizar informações explícitas em textos* avaliada em duas questões, as demais habilidades foram avaliadas em uma questão. A habilidade 2 *ler palavras com estrutura silábica não canônica* não foi inserida na atividade diagnóstica. Diante disso, as questões foram elaboradas, com base nos seguintes descritores do eixo leitura da matriz de referência em Língua Portuguesa da ANA.

Quadro 9 - Atividades contemplando os descritores de leitura.

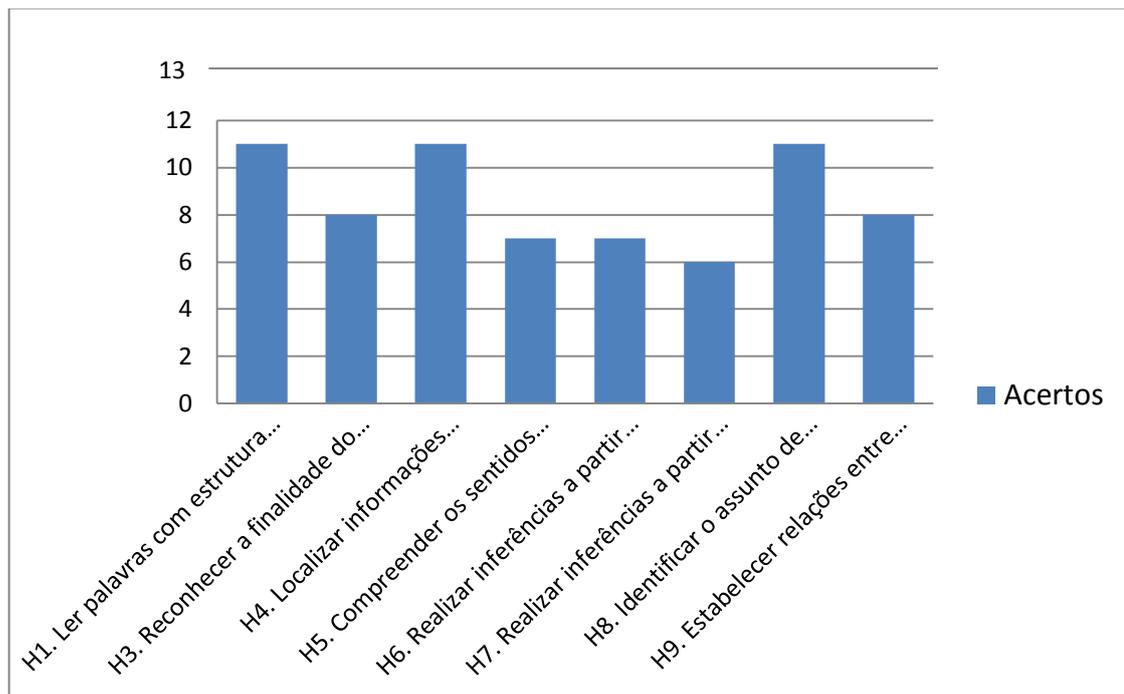
Questão 1: H3 Reconhecer a finalidade do texto.	Questão 6: H5 Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos.
Questão 2: H4 Localizar informações explícitas em textos.	Questão 7: H9 Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.
Questão 3: H4 Localizar informações explícitas em textos.	Questão 8: H8 Identificar o assunto de um texto.
Questão 4: H6 Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais.	Questão 9: H1 Ler palavras com estrutura silábica canônica.
Questão 5: H7 Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal.	

Fonte: Da autora (2019), com dados extraídos da matriz de referência em Língua Portuguesa da ANA.

Todas as questões fazem alusão ao texto “O Disfarce dos Bichos”, diferentemente do que encontramos em livros didáticos e nas avaliações externas que comumente citam um texto, para cada questão de forma fragmentada, que, muitas vezes, leva o aluno a perder o entendimento do texto todo, segundo Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017). Nossa intenção foi criar uma interação mais efetiva com o texto, a fim de torná-lo mais compreensível ao aluno.

Diante disso, participaram no total 23 alunos das duas turmas. Todos os alunos que entregaram a documentação prévia (TCLE e Termo de Assentimento) foram convidados a participar da atividade e levados a refletir sobre a importância da realização da atividade de sondagem das habilidades de leitura. Entretanto, somente os alunos que se sentiram motivados e seguros realizaram a atividade, na penúltima semana do mês de novembro de 2019. Vale ressaltar que os dados se referem, especificamente, aos alunos sujeitos do presente estudo, diante dos contextos subjetivos, no ato da aplicação da atividade diagnóstica das habilidades de leitura, entretanto os dados permitem inferir proposições acerca do desenvolvimento das habilidades de leitura em alunos do 3º ano do ensino fundamental. Diante disso, obtivemos os seguintes acertos, em porcentagem das habilidades, conforme evidenciam os gráficos.

Gráfico 1 - Resultado das habilidades de leitura consolidadas na turma do 3º ano da E1.



Fonte: Da autora (2019), com dados extraídos da atividade diagnóstica, aplicada aos alunos do 3º ano, utilizado como coleta de dados.

No gráfico 1, observamos que 7 das 8 habilidades exploradas na atividade diagnóstica de habilidades foram consolidadas. Dessa forma, as habilidades de *compreender os sentidos de palavras e expressões em textos* (H5) e *realizar inferências a partir da leitura de textos verbais* (H6) simultaneamente conquistaram 54% de consolidação entre os alunos. Por outro lado, mais da metade desses alunos ainda não consolidaram a habilidade de *realizar*

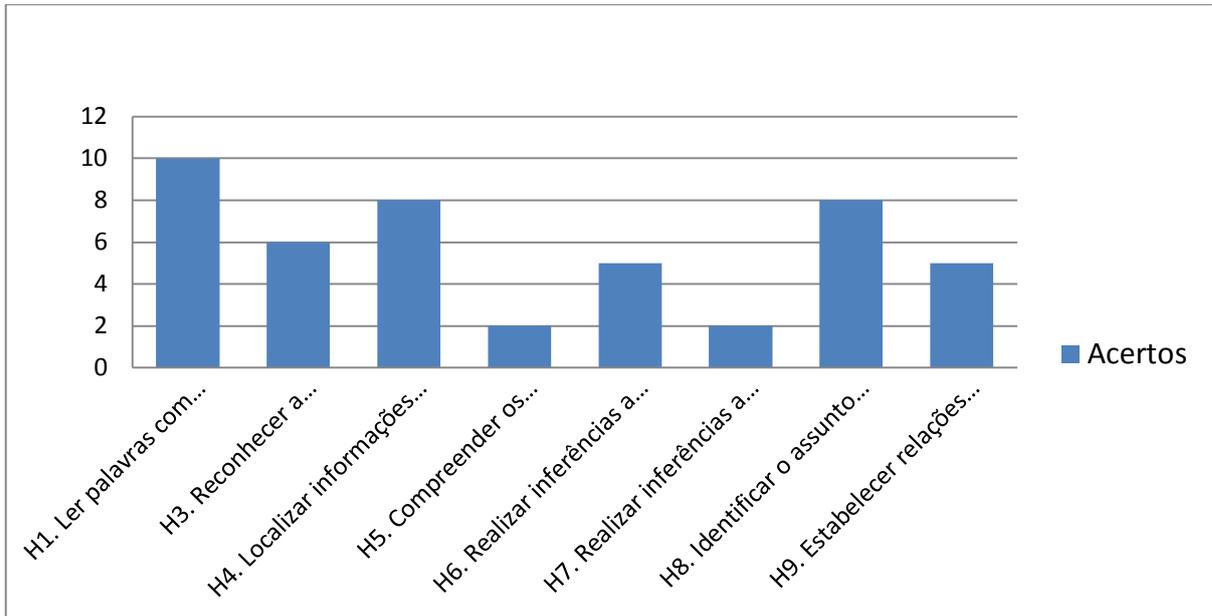
inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal (H7). De acordo com a questão, o estudante precisaria articular o assunto do texto com a imagem. A questão é quase uma réplica das habilidades H6 e H8, em que a maioria dos alunos obtiveram bom êxito e que fazem referências às habilidades de *realizar inferências a partir da leitura de texto verbal (H6)* e *identificar o assunto do texto (H8)*, contudo com uso de uma imagem os resultados não foram os mesmos. Notoriamente, percebemos uma dificuldade dos alunos em inferir informações a partir de imagens, levando a entender a importância de trabalhar diferentes textos, inclusive multimodais, considerando, também, as práticas de linguagem repletas de caracteres, emojis e gifs na atualidade.

Na perspectiva de que “acertar ou errar itens de habilidades de leitura é algo muito pontual, pode, no máximo, indicar o domínio ou o estágio de desenvolvimento da pessoa naquela habilidade em particular” (FERRAREZI JÚNIOR; CARVALHO, 2017, p. 98). Os dados, obtidos na turma da E1, induzem que as dificuldades maiores na aprendizagem das habilidades de leitura apresentaram nas habilidades H5, H6 e H7 em que estão articuladas a compreensão de imagens, palavras e frases no texto.

Vale ressaltar ainda que 15% dos alunos, ou seja, dois alunos que realizaram a atividade diagnóstica de habilidades não consolidaram a H1, *ler palavras com estrutura silábica canônica*, sincronicamente, as demais habilidades também não foram consolidadas, o que nos leva a ponderar que a habilidade de ler palavras é preditora para as demais.

A seguir, apresentamos os resultados da sondagem realizada com a turma da professora PE-02.

Gráfico 2 - Resultado das habilidades de leitura consolidadas na turma do 3º ano da E1.



Fonte: Da autora (2019), com dados extraídos da atividade diagnóstica, aplicada aos alunos do 3º ano, utilizado como coleta de dados.

Observamos no Gráfico 2 que das oito habilidades postas na atividade avaliativa de habilidade, a metade foi consolidada, de acordo com as respostas dos alunos, ou seja, as habilidades de *ler palavras com estrutura silábica canônica* (H1); *reconhecer a finalidade do texto* (H3); *localizar informações explícitas em textos* (H4) e *identificar o assunto de um texto* (H8), os alunos obtiveram êxito nas suas respostas. Nas habilidades de *realizar inferências a partir da leitura de textos verbais* (H6) e a habilidade *estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos* (H9), 50% dos alunos tiveram dificuldade na realização. Outro dado importante a ser considerado foi o déficit na aprendizagem das habilidades de *compreender os sentidos de palavras e expressões em textos* (H5) e da habilidade de *realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal* (H7), de modo que apenas 20% dos alunos demonstram conhecimentos dessas habilidades de leitura. Essas habilidades estão relacionadas ao que Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 105) chamam de “leitura inferencial”, em que o aluno realiza a compreensão, com base nas informações que estão no texto articuladas aos seus conhecimentos prévios de modo a produzir novos saberes. A habilidade 5 demonstra se o aluno consegue atribuir sentido à palavra ou expressão cujo significado não está visivelmente no texto, assim como a habilidade 7 em que o aluno conta com o apoio de uma imagem para induzir um sentido ao articular o texto verbal com o não verbal. Sistemáticamente, é possível

perceber que o aluno conseguirá inferir sentido às palavras, frases ou imagens, a partir do que está explícito, visto que inferir é fundamental à compreensão, pois, conforme Souza *et al.* (2010, p. 76), “se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que leem”, dificultando o desenvolvimento da competência leitora e a aquisição de novos conhecimentos.

Assim sendo, as 9 habilidades avaliadas pela ANA podem ser sintetizadas em codificar, identificar e compreender, conforme a tabela.

Quadro 10 - Habilidades de leitura.

Codificar H1; H2;	palavras com estrutura silábica canônica e não canônica.
Identificar H3; H8	a finalidade, o assunto do texto e parte deste marcado por elementos coesivos.
Compreender H4, H5, H6, H7, H9	os sentidos de palavras e expressões explícitas, implícitas e elementos coesivos em textos verbais, não verbais ou articulados (multimodais).

Fonte: Da autora (2019), com dados extraídos da matriz de referência em Língua Portuguesa da ANA.

Dessa forma, visualizamos a necessidade de codificar os símbolos para identificar os elementos do texto e assim compreendê-los.

Codificar  Identificar  Compreender

Acreditamos, ainda, que quanto mais o aluno ler, mais aumentará a capacidade de *codificação*, reconhecimento e ampliação do vocabulário. Assim como quanto mais o aluno tiver contato com vários gêneros textuais, mais rapidamente ele poderá *identificar* a finalidade e a função comunicativa do texto. E, a partir do acúmulo dessas experiências diversas, irão compor seus conhecimentos prévios que embasarão a localização de informações e inferências, compondo a *compreensão* e alcançando a competência leitora.

Entendemos que a compreensão pode ser considerada como a função de toda a leitura. Chartier, Clesse e Hébrard (1996) nos ensina que o processo de compreensão de um texto começa mesmo antes da leitura, daí a importância da leitura superficial, da observação de imagens, gráficos, símbolos, links, glossário, nota de rodapé, um reconhecimento global do texto, uma vez que a leitura não é linear.

A interação com o texto, observando os fatores de contextualização, as imagens, deve ser despertada, já nos pequenos leitores desde a infância, para que a criança construa o prazer

de ler que, para Rocco (1994), o prazer de ler é a forma que impulsiona a leitura, não somente decodificar a palavra escrita, mas para que o leitor se envolva realmente com a leitura e vai além, em busca do entendimento.

Essa disposição para a leitura poderá ser estimulada muito antes da leitura, envolvendo os alunos com alguns conhecimentos prévios sobre o texto, despertando-os para a curiosidade e motivação para a leitura, conforme retrata Solé (1998). Dessa forma, o ensino das habilidades de leitura são essenciais para o desenvolvimento da competência, sendo que:

ler não se trata de extrair informação decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 53).

A partir das estratégias de leitura trabalhadas antes da leitura, durante a leitura e após a leitura, o professor poderá articular esses momentos com as 9 (nove) habilidades de leitura descritas na matriz de referência da Avaliação Nacional de Alfabetização. Esse será o desafio que temos, ao produzir o caderno pedagógico, como auxílio à prática docente no ensino da leitura em turmas de 3º ano do ensino fundamental utilizando recursos digitais.

Diante dos expostos e a fim de sistematizar os achados da pesquisa relacionados na análise, no que tange ao trabalho com a leitura e pautados nas entrevistas com as professoras regentes das turmas, observações em sala de aula, registros em diário de campo e atividade diagnóstica das habilidades de leitura aplicadas aos alunos, acreditamos que o professor precisa atentar-se ao planejar suas ações didático-metodológicas quanto:

- à apresentação dos objetivos e finalidades da leitura (BAMBERGER, 2000) de modo que esteja bem explícito para o aluno e professor a intenção de ler (LEFFA, 1996), de forma a almejar a motivação (SOLÉ, 1998) e prazer de ler (ROCCO, 1994) dos discentes;
- à seleção de textos que, de fato, colabore para o desenvolvimento das habilidades de leitura, considerando os interesses dos alunos e a etapa de ensino;
- à inserção de gêneros textuais contextualizados nas práticas sociais da atualidade;
- à interação entre os pares e socialização dos saberes na perspectiva do texto-leitor;
- a ações planejadas e sistematizadas, a partir da avaliação diagnóstico das habilidades de leitura proposto por Carvalho (2018), de forma a nortear o trabalho com a leitura;

- e à mobilização de estratégias que colaborem para a competência leitora, conforme Rojo (2004) e Solé (1998), considerando circulação de textos nos contextos impressos e digitais.

Assim sendo, o professor possui um papel importante no processo de selecionar, analisar, modificar, criar atividades que coloquem em destaque práticas de leitura que, de fato, poderão contribuir para a formação de leitores de competentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é fundamental para a inserção do sujeito na sociedade. É preciso ler imagens, textos verbais, fotos, vídeos, gráficos, enfim, ler o mundo. Nesse processo, o trabalho do professor é indispensável ao processo de formação de leitores. E é nessa perspectiva que embasamos nosso trabalho de pesquisa: discutir as habilidades de leitura, metodologias digitais e refletir sobre o processo de formação de professores.

Assim sendo, elegemos como objetivo geral: investigar estratégias metodológicas que colaboram para a competência leitora de alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental I, considerando as habilidades de leitura na perspectiva dos multiletramentos. Tendo como base esses objetivos, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) ampliar as discussões teóricas e aprofundar conhecimentos sobre competência leitora; (ii) analisar como são planejadas as ações pedagógicas do professor relacionadas ao trabalho com a leitura em turmas do 3º ano do ensino fundamental I e (iii) produzir um caderno pedagógico com sugestões de práticas escolares, mediadas por diferentes recursos tecnológicos, para o trabalho com habilidades de leitura, de modo a contribuir para a formação continuada do professor. Metodologicamente, escolhemos as técnicas e procedimentos vinculados à pesquisa ação: entrevista com professores, acompanhamos aulas e fizemos o registro, por meio do diário de campo e aplicamos uma atividade diagnóstica, a fim de compreendermos o processo de desenvolvimento dos alunos em relação às habilidades de leitura presentes na matriz da ANA.

Para embasar o processo de discussão, no que se refere ao primeiro objetivo específico, trouxemos considerações de estudiosos da leitura, como Carvalho (2018), Chartier, Clesse e Hébrard (1996), Colomer e Camps (2002), Koch e Elias (2006), Soares (1998) e Solé (1998), dentre outros, que nos levaram a superar a leitura como processo de decodificação do símbolos e evoluímos para um patamar, em que a leitura se apresenta de forma interativa e de produção de sentidos, ou seja, há uma interação entre o texto, leitor e autor que são desmitificadas por intermédio dos aspectos cognitivos, culturais e sociais que embasam os conhecimentos do leitor, ao longo de suas vivências e experiências leitoras.

Para Solé (1998, p. 60), “a criança pode aprender e de fato aprende, à medida que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada e essas estratégias todas devem ser ensinadas”. A autora conclui que “aprende-se a ler e escrever lendo e escrevendo, vendo outras pessoas lerem e escreverem, tentando e errando, sempre guiados pela busca do significado ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido” (SOLÉ, 1998, p. 60). A

autora nos apresenta contribuições significativas relacionadas ao ensino sistemático da leitura com apoio em estratégias.

Carvalho (2018, p. 29), em poucas linhas, também, amplia a concepção e o ensino da leitura declarando que:

o ato de ler exige que o leitor mobilize conhecimentos, habilidades e estratégias que lhe permitam compreender o texto, ou seja, interagir com ele, construindo sentidos. É preciso aceitar que o ensino da leitura deva estar configurado em etapas, e cada uma delas deverá contemplar a consolidação de diferentes conjuntos de habilidades.

Posto isto, observamos a importância da consolidação das habilidades para o alcance da competência leitora. Para isso, o professor necessita incorporar metodologias, inclusive recursos digitais, que amparam os multiletramentos nesta sociedade inerente às multimídias. Assim sendo, é pertinente trazer, para debate em cursos de formação inicial e continuada de professores, a questão ética e política de paradigmas relacionados ao ensino da leitura tradicional e contemporânea à medida que confrontam novos saberes.

Nessas perspectivas, percebemos a necessidade de empreender corajosas e profundas reformas metodológicas, no modelo de ensino da leitura vigente, para que o discente desenvolva habilidades e capacidades relacionadas à leitura e descubra o prazer de ler, compreendendo aquilo que leu. A compreensão é de fundamental importância no desenvolvimento da leitura, sendo que as dificuldades na leitura e na compreensão leitora fazem com que o aprendiz encontre obstáculo no êxito escolar, uma vez que a leitura está presente no ensino de todas as disciplinas. Além disso, a competência leitora possibilita que o sujeito não fique à margem do entendimento e das tomadas de decisões previstas na nossa Constituição (BRASIL, 1988) que rege pelo desenvolvimento integral dos nossos alunos e exercício crítico da cidadania.

Por intermédio dos aportes teóricos de Ribeiro e Coscarelli (2010), Rojo (2009) e Rojo e Moura (2012), pudemos perceber a importância de se trabalhar os multiletramentos na sala de aula, na perspectiva de que a escola necessita estar em consonância com a realidade social em que o aluno está inserido, para que ele possa atuar de forma ativa nos diferentes contextos sociais. Para complementar essa ideia, o atual documento que rege o ensino da educação brasileira reverbera em seu texto que o ensino da leitura “procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2018, p. 70).

Considerando essas premissas, esta pesquisa buscou se articular à formação de professores, para o trabalho com a leitura, de modo a discutir as especificidades do processo de ensino e aprendizagem da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. A fim de nortear a pesquisa, algumas problematizações foram sendo construídas: Como são planejadas as ações pedagógicas para o trabalho com a leitura? Que habilidades são elencadas para este trabalho? Definimos que o problema a ser respondido seria: Que estratégias metodológicas, mediadas por diferentes tecnologias, poderão contribuir para o processo desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos do 3º ano do ensino fundamental?

A análise dos dados nos levou a contemplar o segundo objetivo específico que demonstrou, por intermédio de coletas de dados, que as práticas de ensino das habilidades de leitura eram predominante baseadas em aulas expositivas. Os dados nos mostraram também que algumas habilidades de leitura e os gêneros textuais trabalhados em sala de aula são sub explorados pelas docentes, talvez por não acreditarem no potencial de seus alunos, ao introduzir um ensino que almeja a competência leitora dos seus alunos ou por falta de oferta em formação continuada, para o ensino da leitura, conforme relato das professoras nas entrevistas. Outro fator observado foi a limitação dos espaços, para o ensino da leitura, ficando reduzido apenas à sala de aula.

A BNCC deixa claro que:

a participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura (BRASIL, 2018, p. 75).

Desta forma, introduzir os alunos, em diversos contextos textuais e suportes variados, vão se configurando em conhecimentos prévios para novas oportunidades de leitura.

As metodologias utilizadas pelas professoras para o trabalho com a leitura envolviam leitura oral dos alunos e atividades de respostas a perguntas relacionadas ao texto no caderno outrora respostas orais. Muitas vezes, o texto era usado como pretexto (CARVALHO, 2018), para atividades com objetivos gramaticais e ortográficos.

Embora as práticas de ensino tradicionais estejam alicerçadas em aulas expositivas, é imprescindível que o professor acesse a BNCC e incentive a elaboração de currículos que contemplem metodologias que condizem com a realidade dos nossos alunos que estão cada vez mais conectados um tempo e espaço virtual. Obviamente, é importante pensar que as aulas expositivas têm um papel importante, nos processos de ensino e aprendizado, mas elas

podem ser amplamente articuladas com outras metodologias ativas que promovem um ensino que contemple outros tempos e espaços de aprendizagem.

Outro dado que nos leva a considerar são ações de fomento ao gosto pela leitura, assim sendo, não foram observadas práticas de leitura com o foco no ler pelo prazer de ler, sem intenções de usufruir da leitura para a realização de atividades ou como pretextos. Para despertar o gosto pela leitura nos alunos, o ideal seria tentar despertar no professor tal interesse, para que ele seja professor modelo de leitura, além de levá-los a refletir sobre a importância de momentos prazerosos de leitura, muitas vezes, esquecidos pelo excesso de exigências curricular e extraclasse. Muitas vezes nossos professores também não são leitores, a semelhança desse fato reflete nos estudos de Tardif (2002), quando expõe a relação da identidade pessoal versus profissional. Diante disso, há de se pensar em investimentos na formação continuada do professor.

Constatamos também que, durante o ato de ler, era comum os alunos iniciarem a leitura do texto sem ler o título, atentar para as imagens ou mesmo efetuar uma observação prévia do texto, executando uma ação automática e mecânica na leitura. Segundo Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 110), “o título tende a revelar o tema do texto”, assim como a imagem pode ajudar a inferir informações prévias ao texto. A propósito, era rara a discussão além do que era proposta nas perguntas dirigidas ao texto, durante ou após (SOLÉ, 1998), muito menos levantamento de hipóteses, visualizações e confrontamentos com o lido e o pensado. Não era práxis também o ensino das habilidades de leitura. Para os autores mencionados acima, o ensino de estratégias e das habilidades de leitura estão além do currículo por ajudar na construção dos saberes.

Outro aspecto relevante foram os dados referentes à atividade diagnóstica das habilidades de leitura em que os alunos realizaram. Os resultados demonstraram uma acentuada dificuldade no domínio das habilidades de leitura que envolvia a compreensão e realização de inferências a partir de textos verbais e não verbais. Com a atividade diagnóstica, foi possível perceber em qual estágio do desenvolvimento das habilidades os alunos se encontravam, sendo este um excelente instrumento para o professor traçar metas e planejar intervenções.

As análises dos dados suscitaram também uma questão conhecida, que diz respeito à falta de estímulo da família como provedora da leitura, fato esse que levou as professoras a revelarem um dos principais motivos das inerentes dificuldades de leitura percebidas na sala de aula. Essa questão reforça ainda mais o papel formador da escola e a importância de se

investir na biblioteca escolar física e digital, de forma a garantir uma diversidade de acervos de livros e de textos circundantes na nossa sociedade. Frente a isso, um dos pontos positivos da análise, mesmo que esporádica, foi a “Aula de Leitura”, em que a professora expôs uma caixa com diversos livros literários para os alunos escolherem para ler. Essa ação se torna muito importante, na perspectiva de Ferrarezi Júnior e Carvalho (2017, p. 45), quando defendem que “se os alunos aprenderem a gostar de ler será fácil avançar no desenvolvimento das habilidades de leitura”, haja vista a necessidade de oferecer variedades de textos para o desenvolvimento integral das habilidades, desde texto com performance de leitura mais simples até os mais complexos, tendo em mente que, “mesmo em relação à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos” (BRASIL, 2018, p. 76). Durante a leitura, as habilidades operam de forma articulada.

Gostaríamos de destacar que os resultados aqui apontados reverberam dados de um estudo analisado pela pesquisadora. Entretanto é possível fazer um recorte, para as demandas metodológicas de ensino da leitura, de modo a proporcionar novas reflexões, percepções e questionamentos por todos os interessados nesta temática.

Durante o desenvolvimento da fundamentação teórica desta pesquisa, tendo em vista a temática métodos de ensino da leitura, em turmas do 3º ano do ensino fundamental, foi possível ancorar este estudo na aprendizagem de estratégias e habilidades, com o intuito de desenvolver o domínio da competência leitora na perspectiva de que a proficiência em leitura leva a interação do leitor com o texto ou o contrário também. Considerando que o ensino das habilidades de leitura é pouco explorado no panorama digital e, como forma aliar o presente estudo com o objetivo da universidade e do programa que oferta a Pós-graduação em Mestrado Profissional e Educação – UFLA – que delibera que a pesquisa, o ensino e a extensão devem andar juntos, de forma a conceber e desenvolver processos e produtos de inovação pedagógica, elaboramos como produto final um caderno pedagógico, para atender o terceiro objetivo específico. A construção do caderno está articulada com os achados da pesquisa que demonstraram certa fragilidade do professor, ao inserir novas metodologias de ensino da leitura, como: aulas mais dinâmicas, interativas e colaborativas, abordagem de várias habilidades de leitura e diversificação de uso dos diversos textos inclusive digitais, considerando a cultura digital em que muitos dos alunos estão imersos. O caderno vem atender também relatos postos pelas professoras sujeitos da pesquisa, quando elas citaram na

entrevista a falta de ações que apoiem o professor no ensino da leitura em sala de aula. Assim sendo, a presente proposta busca também contribuir para a formação continuada do professor.

O caderno pedagógico dialoga com as exigências da BNCC (BRASIL, 2018), ao mencionar que os tratamentos das dimensões, em práticas de leitura da atualidade, devem estar inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as estratégias, habilidades de leitura e a adesão às práticas de leitura em contextos dos multiletramentos e da cultura digital, dentre outras dimensões. Nesse sentido, a articulação entre as teorias da leitura e as propostas do caderno podem fomentar as possibilidades didático-metodológicas do ensino da leitura de forma a contribuir com o processo de formação continuada do professor, pautada em práticas reflexivas condizentes com a realidade dos nossos alunos e com as demandas de uma sociedade mediada pelas TDICs. A proposta deste produto leva em consideração também a importância da aprendizagem da leitura como processo de emancipação do sujeito na sociedade e promoção da cidadania.

Na perspectiva de responder à pergunta norteadora desta pesquisa, acredito, neste momento, na importância de propagar nas escolas que o essencial da leitura é a liberdade de tempo, liberdade de interação no processo de ensino e aprendizagem da leitura. Propagar nas instituições educacionais o espírito leitor, de curiosidade e descoberta, característico do universo infantil e fomentar nas escolas o ser professor leitor, talvez esquecido ou impedido pelas exigências do currículo. Para isso, o professor poderá utilizar vários métodos e recursos de ensino que alcancem as estratégias e habilidades em leitura de forma a promover a competência leitora.

Diante dessas considerações e a partir das aprendizagens adquiridas, ao longo da pós-graduação com os professores, colegas de curso e colegas de profissão, é possível perceber a importância de uma formação continuada, para que o professor incorpore novos saberes à sua prática docente.

Ademais, acredita-se que o maior desafio do professor contemporâneo seja tentar diminuir a corrupção da leitura e o efeito placebo, advindo das práticas retrógradas de ensino e, sendo assim, provocar mais atmosferas dinâmicas no âmbito escolar, proporcionando ambientes diversos para que a leitura se manifeste.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. P. R. de. **Uso das tecnologias na educação**: computador e internet. 2011. 22 p. Monografia (Licenciatura em Biologia) - Universidade Estadual de Goiás, Brasília, DF, 2011.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2000.
- BARREIROS, R. C. A leitura nos estudos linguísticos e literários: cenário teórico. *In*: COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). **Práticas sociais de linguagem**: reflexões sobre oralidade, leitura e escrita no ensino. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 77-142.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BIZZOTTO, M. I. (org.). **Alfabetização linguística**: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.
- BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 144-162.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitui. Acesso em: 2 dez. 2019.
- BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília, DF: INEP, 2013a. 20 p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 nov. 2019.
- BRASIL. **Pró-letramento**: programa de formação continuada dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília, DF: MEC-SEB, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)**. Brasília, DF: MEC, 2013b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/matriz_referencia/ana_matriz_lingua_portuguesa_leitura_e_escrita.pdf. Acesso em: 25 set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Brasília, DF: MEC-SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 2 nov. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC, 1998. 144 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC-SEMTEC, 2002.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *In*: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 2007, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007. p. 133-148.

CARVALHO, R. S. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola, 2018. 176 p.

CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1996. 166 p.

COLL, C. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEMO, P. **O porvir**: desafios da linguagem do século XXI. Curitiba: IBPEX, 2008.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FERRAREZI JÚNIOR, C.; CARVALHO, R. S. de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.

FREITAS, E. P. G. *et al.* Desafios do docente na inserção das novas tecnologias em sala de aula. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2.; JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA2_ID406_20092016083903.pdf. Acesso em: 2 dez. 2019.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HIPÓLIDE, M.; GASPAR, M. **Crescer história, 3º ano**: PNLD ensino fundamental: anos iniciais 2019-2022. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA>. Acesso em: 23 set. 2019.

- KLEIMAN, Â. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- KRAMER, S. *et al.* (org.). **Alfabetização**: dilemas da prática. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- LOPES, P. M. A.; MELO, M. de F. A. de Q. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 38, p. 49-61, 2014.
- MACIEL, F. I. P. História da alfabetização: perspectivas de análise. *In*: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. de L. (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 227-252.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.
- MAYR, E. **O crescimento da reflexão biológica**: diversidade, evolução e herança. Cambridge: Universidade de Harvard, 1982.
- MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. G.; PARDO, R. **Leitura na sala de aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2009.
- MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bg9oDsYet5WhxzMIreNtzy719UMz/view. Acesso em: 23 jan. 2020.
- MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.
- PEREIRA, T. A. *et al.* Uso das tecnologias de informação e comunicação por professores da área da saúde da Universidade Federal de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 40, n. 1, p. 59-66, 2016.
- PERRENOUD, P. **Agindo na urgência, atuando na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999. 183 p.
- PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. 108 p.

RIBEIRO, A. E. **Escrever, hoje:** palavra, imagem e tecnologias digitais na educação. São Paulo: Parábola, 2018.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 317-334, 2010.

RIRELA, R. **O disfarce dos bichos**. 2011. Disponível em: <http://proporoseguro.blogspot.com/2011/05/o-disfarce-dos-bichos.html>. Acesso em: 16 nov. 2019.

ROCCO, M. T. F. A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto. **Série Ideias**, São Paulo, n. 13, p. 37-42, 1994.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: See; CenP, 2004.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. 264 p.

ROSA, R. Trabalho docente: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 214-227, 2013.

SCHUHMACHER, V. R. N.; ALVES FILHO, J. de P.; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 3, p. 563-576, 2017.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Medicas, 1989.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

SOUZA, R. J. de *et al.* **Ler e compreender:** estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986. 136 p. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009. 179 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

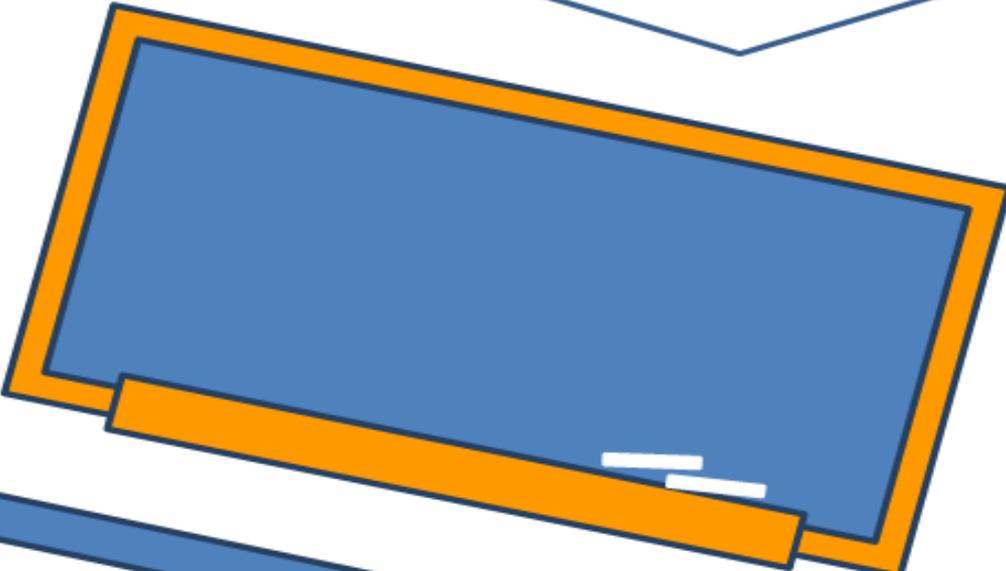
- VIANA, F. L. **Da linguagem oral à leitura**: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação a observação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2003.
- VIEIRA, M. S. de P. Letramento digital: o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 2013, Uberlândia. **Anais** [...]. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1-10.
- VIEIRA, M. S. de P.; FERREIRA, H. M. O letramento multimodal nas práticas sociais de leitura: potencialidades para a ampliação dos multiletramentos. *In*: MAGALHÃES, T.; SILVA-GARCIA, A.; FERREIRA, H. (org.). **Concepção discursiva de linguagem**: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2017. v. 1, p. 107-128.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Caderno pedagógico

**PARA USO DO (A)
PROFESSOR (A)**



Caderno Pedagógico

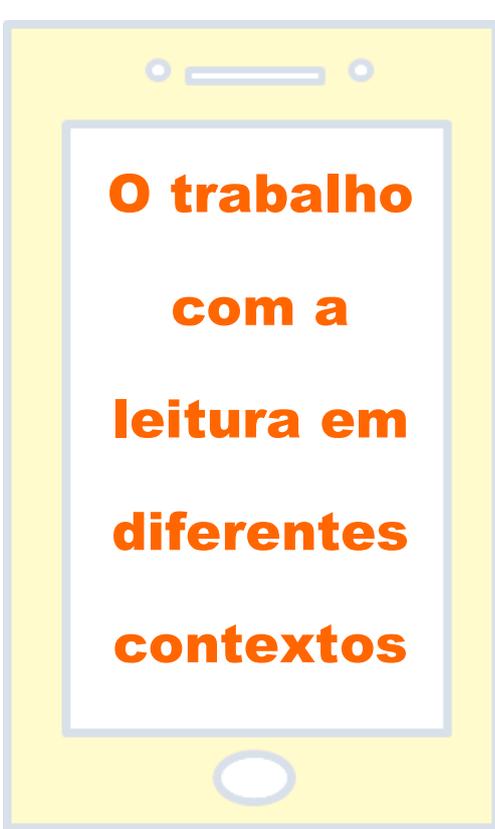
**HABILIDADES DE LEITURA E
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
o trabalho com a leitura em
diferentes contextos**



*Caderno
Pedagógico*



**Formação
de
Professores**



**O trabalho
com a
leitura em
diferentes
contextos**



*Habilidades
de
Leitura*

Dezembro/2020

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Gênero textual charge.....	109
Figura 2. Campanha de conscientização e prevenção do novo Coronavírus.	111
Figura 3. Nuvem de Palavras utilizando as ferramentas quadro e giz.	112
Figura 4. Nuvem de Palavras utilizando ferramentas online.....	113
Figura 5. Atividade de leitura utilizando a ferramenta digital Mentimeter.....	113
Figura 6. Tela possibilidades de compartilhamentos.	114
Figura 7. Tela postagem CHC no Facebook.	116
Figura 8. Atividade de leitura utilizando a rede social Facebook.....	116
Figura 9. Tela coleta de resposta.	117
Figura 10. Tela postagem CHC no Facebook.	118
Figura 11. Elaboração da atividade utilizando a rede social WhatsApp.....	119
Figura 12. Tela postagem página CicloVivo.	120
Figura 13. Atividade de leitura utilizando a rede social Instagram.	121
Figura 14. Atividade de leitura utilizando a ferramenta digital Kahoot.	123
Figura 15. Atividade de leitura utilizando o recurso Combinar Perguntas e Respostas.	124
Figura 16. Atividade de leitura utilizando o recurso Palavra Cruzada.	124
Figura 17. Atividade de leitura utilizando o recurso Anagrama.....	125
Figura 18. Atividade de leitura utilizando a ferramenta digital Wordwall	126
Figura 19. Atividade de leitura utilizando a ferramenta de.....	128
Figura 20. Tela estatística de respostas.	128
Figura 21. Atividades de leitura utilizando a ferramenta de questionário digital Google Forms.	130
Figura 22. Atividade de leitura utilizando a ferramenta de questionário digital Google Forms.	130
Figura 23. Página inicial da ferramenta digital Padlet.	131
Figura 24. Atividade de leitura utilizando a ferramenta digital Padlet.	132
Figura 25. Imagem QR Code.....	132
Figura 26. Atividade de leitura utilizando a ferramenta digital Flipgrid.	133
Figura 27. Tela de interação do docente com os alunos.	134
Figura 28. Tela exibição de vídeo do aluno.	134
Figura 29. Tela da ferramenta digital Escola em Pauta.	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Letramentos digitais	105
Quadro 2. Texto sugestivo para a elaboração de atividade em habilidades de leitura.....	107
Quadro 3. Perguntas norteadoras e habilidades de leitura	108
Quadro 4. Sugestões de perguntas que poderão ser realizadas.....	110
Quadro 5. Exemplo de questão contemplando habilidade de leitura.....	135

Sumário

INTRODUÇÃO	98
UNIDADE 1 – HABILIDADES DE LEITURA E LETRAMENTOS DIGITAIS	102
UNIDADE 2 – LETRAMENTO MULTÍMIDIA: HABILIDADES DE LEITURA EM CONTEXTOS IMPRESSOS E DIGITAL	106
Proposta 1 – Uso de gamificação no espaço físico e virtual da sala de aula	106
Proposta 2 – Uso de Mesa Redonda.....	109
Proposta 3 – Uso de Nuvem de Palavras/Ideias	111
UNIDADE 03 – LETRAMENTO EM REDE: HABILIDADES DE LEITURA EM REDES SOCIAIS	115
Proposta 1 – Uso do Facebook	115
Proposta 2- Uso do WhatsApp	117
Proposta 3- Uso do Instagram	120
UNIDADE 4 – LETRAMENTO EM JOGOS: HABILIDADES DE LEITURA E GAMIFICAÇÃO	122
Proposta 1 – Uso do Kahoot!.....	122
Proposta 2 – Uso do Wordwall.....	123
UNIDADE 5 – LETRAMENTO EM HIPERTEXTO: HABILIDADES DE LEITURA EM FORMULÁRIO, PAINEL E GRADES	127
Proposta 1 – Uso do SurveyMonkey.....	127
Proposta 2 – Uso do Google Form.....	129
Proposta 3 – Uso do Padlet.....	131
Proposta 4 – Uso do Flipgrid.....	133
Proposta 5 – Uso do site Escola em Pauta.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	138
MATERIAIS COMPLEMENTARES	141

INTRODUÇÃO

Caro (a) professor (a),

Este material faz parte de minha pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação e objetiva trazer algumas sugestões que poderão contribuir para o trabalho com a leitura em sala de aula. Um dos objetivos que norteou esta pesquisa foi elaborar uma proposta de material sobre a temática de ensino da leitura, considerando-se o alinhamento ao perfil do Mestrado Profissional em Educação da UFLA, cujo foco é o de conceber e desenvolver processos e produtos de inovação pedagógica. Neste intuito, este caderno se apresenta, em uma perspectiva teórica e metodológica, como um material destinado para o trabalho com as habilidades de leitura ante uma sociedade multiletrada, a fim de tornar o ensino da leitura significativo e estimulador ao protagonismo leitor.

A leitura é uma prática de linguagem interativa que vai além da codificação de símbolos escritos. Partimos do entendimento de que ler e compreender, em uma sociedade multiletrada, são ações que permitem exercer de forma ativa nossa cidadania. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve ser compreendida:

não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018, p. 70).

Com as tecnologias digitais, os textos que circulam socialmente são compostos por vários recursos/semioses (imagens, sons, escrita, cores, fotos, etc) e amplia-se a necessidade de um trabalho que contemple a formação do leitor, considerando-se a ampliação do conceito de leitura como proposto pela BNCC.

Diante disso, buscamos articular o uso dos diferentes recursos digitais, ao desenvolvimento das habilidades de leitura, levando em consideração os gêneros textuais emergentes dos contextos digitais. Vale ressaltar que os gêneros textuais podem se apresentar em suportes físico ou virtual, conforme Marcuschi (2005) relata, sendo que muitos gêneros digitais são emergentes dos gêneros preexistentes tradicionais.

Este caderno objetiva contribuir com a formação continuada do (a) professor (a) na perspectiva de que alguns recursos de ensino da contemporaneidade podem ser ótimos aliados ao processo de desenvolvimento das habilidades de leitura, de forma dinâmica e lúdica e que muitos dos recursos apresentados neste caderno proporcionam interação entre os pares e aprendizagens colaborativas, mediadas por diferentes tecnologias.

Em relação ao uso das tecnologias digitais, a Base Nacional Comum Curricular orienta que o trabalho com as diferentes tecnologias em sala de aula deve levar o aluno a:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.09).

Nesse sentido, na formação de um leitor competente, é importante que os aprendizes utilizem as diferentes tecnologias, a fim de interagir socialmente, de aprender, de veicular informações, posicionamentos, dentre outras.

Barton (2015, p. 2015) argumenta que o uso de diferentes recursos, para a comunicação, possibilita ao aprendiz o contato com discursos de estilos variados e que “essa negociação constante de estilos de discursos certamente ajuda a criar um ambiente de aprendizagem amistoso e agradável”. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) relatam que umas das causas, para que o estudante não sinta prazer na leitura, é que os textos são ensinados e não vivenciados. Diante disso e de uma geração cada vez mais digital e audiovisual, acreditamos que compartilhar vivências discursivas com as leituras poderá motivar nossos alunos a interagirem entre si ou terem uma intenção para ler.

Na contemporaneidade, muitos de nossos alunos estão habituados com recursos midiáticos. Dessa forma, utilizar os multiletramentos e suportes multimidiáticos, para aprenderem a localizar informações, a inferir e a articular ideias na aprendizagem das habilidades de leitura, pode engajar os alunos, motivando-os e tornando o ensino mais prazeroso.

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p.45) salientam ainda que, quando preparamos alguma atividade integrada à leitura, essa atividade deve ter uma relação estética com o estudante e não ser somente com o objetivo classificatório e atribuição de notas, “elas devem ser feitas para desenvolver e/ou reforçar o prazer de ler e não para quantificar o prazer de ler”, pois, se os alunos aprenderem a gostar de ler, será fácil avançar no desenvolvimento das habilidades de leitura; ainda advertem que existem maneiras criativas e interessantes para trabalhar com as habilidades. Por que então não usar as multimídias com alunos cada vez mais digitais?

Uma das estratégias para o trabalho pode ser por meio da gamificação que:

surge como uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com o foco na aprendizagem, por meio de práticas como sistemas de ranqueamento e fornecimento de recompensas. Mas, ao invés de focar nos efeitos tradicionais como notas, por exemplo, utilizam-se estes elementos alinhados com a mecânica dos jogos para promover experiências que

envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos (ALVES; MINHO: DINIZ, 2014, p. 84).

Já para Barton (2015), os amplos recursos das redes sociais têm sido um fator de utilidade por estudantes e educadores. Inclusive a função “Grupo”, nas redes sociais, é muito adequada para a atividade extensiva à sala de aula e acrescenta ainda que “alguns alunos acham os mundos virtuais menos intimidadores do que a interação face a face em sala de aula e estão mais dispostos a participar” (BARTON, 2015, p.208).

Assim, com o objetivo de fornecer práticas de ensino das habilidades de leitura, este caderno traz sugestões de atividades que contemplam os descritores de leitura da matriz de referência de Língua Portuguesa articulados ao letramento digital. Por considerarmos que a educação tem como objetivo o pleno desenvolvimento do indivíduo, procuramos trazer práticas de leituras que condizem com os tipos de textos que circulam na nossa sociedade nos tempos atuais. Para isso, percebemos a importância de utilizar metodologias interativas, dinâmicas e propiciadoras do desenvolvimento do protagonismo discente. Nessa dimensão, as atividades proporcionam possibilidade de transpor as experiências com habilidades de leitura, para além da sala de aula física, de modo que o tempo de ensinar e de aprender se expanda e se renova por intermédio das ferramentas tecnológicas aliadas à educação.

Dias e Novais (2009, p. 07) destacam quatro grandes ações necessárias para o trabalho com habilidades de leitura em ambientes digitais:

- Utilizar diferentes interfaces
- Buscar e organizar informações em ambiente digital
- Ler hipertexto digital
- Produzir textos (orais ou escritos) para ambientes digitais

Para os autores, essa organização possibilita contemplar as principais habilidades que um usuário deve construir para desenvolver os letramentos digitais. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) defendem que os letramentos digitais correspondem a “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Os autores estabelecem quatro grandes focos pra o trabalho: linguagem, informação, conexões e (re) desenho.

Assim, as orientações pedagógicas sugeridas neste caderno foram elaboradas para favorecer o aprendizado das habilidades de leituras em ambientes digitais. Foram propostas atividades para que o discente se aproprie do conteúdo, por intermédio do ambiente virtual, de

forma síncrona ou assíncrona e traga suas dúvidas, comentários em outro momento de interação com o (a) professor (a). Além disso, as propostas de atividades contemplam as habilidades de leitura visando ao desenvolvimento dos letramentos, conforme exposto na BNCC. Isso posto, vale ressaltar que nosso intuito não é de fornecer modelos de atividades ao desenvolvimento das habilidades de leitura, mas colaborar com o processo de formação continuada do (a) professor (a), por meio da utilização e da ampliação do material didático, para que cada docente possa, a partir de sua própria prática pedagógica, ampliar as atividades propostas, adequando-as à sala de aula em que atua.

A proposta deste material contempla cinco unidades: a primeira unidade contextualiza o ensino das habilidades de leitura e os letramentos digitais; a segunda envolve o trabalho com habilidades de leitura em textos impressos e/ou digitais; a terceira explora as redes sociais, como um repositório²⁵ de fácil usabilidade e interatividade para o ensino e aprendizagem das habilidades de leitura; a quarta tematiza a gamificação, recurso que apresenta a possibilidade de trabalhar as habilidades da leitura de forma dinâmica aliada à intenção lúdica; a quinta unidade apresenta sites de produção de formulários que podem ser utilizados com o intuito da avaliação diagnóstica ou formativa e, por fim, elenca sites que podem ser utilizados, como um portfólio de práticas de ensino das habilidades de leitura de forma colaborativa, promovendo a interação aluno-aluno e professor-aluno.

Diante disso, convidamos você, prezado docente, a colocar o seu discente como protagonista do processo de aprendizagem com autonomia para adquirir novos conhecimentos e habilidades de leitura, vislumbrando a competência leitora que vai além dos textos impressos e alcance a dimensão digital.

²⁵ Os repositórios educacionais são ambientes que permitem o armazenamento, a pesquisa e a reutilização de objetos educacionais (TAROUCO et al, 2014).

UNIDADE 1 – HABILIDADES DE LEITURA E LETRAMENTOS DIGITAIS

Um dos meios que utilizamos para adquirir informações e construir conhecimentos é por intermédio da leitura. Nesta perspectiva, ler é muito mais que aglomerar as habilidades de decodificação e compreensão. Ler é uma prática de linguagem que permite a construção de conhecimentos, mas cabe ao leitor fazer o texto funcionar mediante mobilização de mecanismos, estratégias e habilidades com o objetivo de atribuir sentido ao texto (Koch e Elias, 2006; Carvalho, 2018). A leitura pressupõe a interação do indivíduo com o autor, mediada pelo texto, o que reforça o entendimento de que o aprendizado da leitura e da escrita deve ocorrer no contexto das práticas sociais, conforme ensina Soares (1998). Assim sendo, Carvalho (2018, p. 30) afirma que:

a leitura compreende desde o processamento cognitivo da decodificação, passando pela atribuição de sentidos, envolvendo a interação com o texto, até o estabelecimento/identificação de relações mais complexas, tais como as operações inferenciais, intertextuais, etc.

Por ser a leitura uma atividade interativa, dinâmica e altamente complexa, como retratam Koch e Elias (2006), entendemos que a competência leitora se amplia de forma processual e acumulativa. Para Carvalho (2018, p. 19), “a competência²⁶ está para o desempenho de uma função e, para se construir a competência, será necessário o domínio de conjunto de habilidades²⁷”, no nosso caso, habilidades de leitura.

Por intermédio da consolidação de algumas habilidades da leitura, descritas na matriz de referência como reconhecer, localizar, inferir, identificar e estabelecer relações entre as partes de um texto, é possível chegar à competência leitora, conforme afirma Carvalho (2018, p.22), quando relata que “a competência deve ser “construída” por meio da aprendizagem, isto é, por meio da aquisição, consolidação e do desenvolvimento das habilidades” e essa é uma responsabilidade que o (a) professor (a) deve acender.

De forma a ampliar a concepção sobre o ensino da leitura, a Base Nacional Comum Curricular esclarece que:

leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas

²⁶ Conjunto de saberes e habilidades que garantem o exercício de uma função. (FERRAREZI JR E CARVALHO, 2017, p. 91).

²⁷ Saber fazer algo específico. (FERRAREZI JR E CARVALHO, 2017, p. 91).

leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (BRASIL, 2018, p. 72).

Assim, percebemos que a concepção de leitura, a ser adotada em sala de aula, não deve privilegiar apenas o texto escrito, tal como algumas concepções presentes no passado. Claro que o texto escrito é importante, mas as outras semioses também devem ser contempladas no processo de formação do leitor. Assim, percebemos a ampliação do conceito de leitura e de letramento, uma vez que a sociedade atual apresenta características diferentes, em relação à sociedade da década de 80, quando surgiu o conceito de letramento.

Notoriamente e diante das transformações das interações comunicacionais e de acesso às informações, emerge uma nova necessidade de articular o processo de ensino aprendizagem da leitura ao contexto digital e tecnológico. Segundo Vieira (2013, p.4), “para participar efetivamente da sociedade letrada, o indivíduo não pode se dispor apenas de habilidades de (de)codificação, mas precisa, ainda, ser capaz de utilizar estratégias diferenciadas de leitura para dar conta dos letramentos necessários para agir e interagir na vida contemporânea”. É importante considerarmos que, no contexto das práticas de linguagem, o eixo leitura “(...) compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p.71).

Surge, dessa forma, mais um desafio ao docente quanto às diferentes linguagens de acesso à comunicação e informação, uma vez que “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências /capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2009, p.8).

Nessa ótica, o ensino da leitura em sala de aula requer ações planejadas e sistematizadas, com o objetivo de desenvolver estratégias que colaboram para o desenvolvimento das habilidades necessárias, para que o aprendiz possa ler um texto, compreender, ampliar e produzir novos conhecimentos. Além disso, é preciso que o (a) professor (a) desenvolva uma postura crítica e reflexiva em sua própria atuação. Sobre esta temática, Canário (2007) já alegava que:

aprender a agir como um “profissional reflexivo” significa ser capaz de “analisar o seu trabalho profissional”, “melhorar as suas próprias estratégias e práticas de ensino”, assumir a responsabilidade de “produzir novos conhecimentos acerca da educação e da formação” (CANÁRIO, 2007, p.138).

Assim, ensinar habilidades de leitura em sala de aula se justifica perante uma sociedade cada vez mais letrada, entretanto Rocco (1994, p. 41) alerta que “o leitor contemporâneo e a leitura que hoje se faz têm perfis diferentes daqueles com que idealmente a escola vem trabalhando há décadas”. Acreditamos que essa realidade possa ser transformada, mediante processos reflexivos do (a) professor (a) no interior da escola, partindo de situações problemáticas e das demandas da contemporaneidade. Para isso, é preciso que o docente esteja incluído neste processo de reflexão para que ele possa se situar, histórica e epistemologicamente, diante da diversidade de concepções e, também, de suas ideologias, tendo em vista a construção de uma perspectiva de trabalho que melhor responda às necessidades educacionais singulares das crianças e às suas pretensões profissionais e pessoais.

A formação continuada juntamente com as atividades práticas, explorando os textos multissemióticos e multimidiáticos, poderão dar subsídios, para que o (a) professor (a) incorpore o ensino das habilidades de leitura, de forma dinâmica em suas aulas, aproximando-se da realidade dos alunos e atraindo-os para o aprendizado da leitura em geral. Em seu texto, a Base Nacional Comum Curricular atribui como uma das suas competências gerais:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.09).

Assim, a devida apropriação da informação e da tecnologia constitui-se como forma de promoção do desenvolvimento do aprendiz. Sendo assim, os currículos escolares precisam contemplar o uso de diferentes tecnologias, inclusive a digital, de modo a garantir a formação dos alunos, a fim de que os docentes possam direcionar os alunos a fazerem bons usos destes meios, inclusive para desenvolver habilidades de leitura.

Para complementar a discussão sobre habilidades de leitura e letramentos digitais, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21) oferecem um quadro síntese sobre os letramentos digitais, a partir de quatro grandes focos: a linguagem, a informação, as conexões e o (re)desenho. A figura, a seguir, ilustra o quadro proposto pelos autores.

Quadro 1. Letramentos digitais

FOCO: Linguagem	FOCO: Informação	FOCO: Conexões	FOCO: (Re)desenho
Letramento impresso			
Letramento em SMS			
Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa Letramento em informação Letramento em filtragem	Letramento pessoal Letramento em rede Letramento participativo	
Letramento em jogos Letramento móvel		Letramento intercultural	
Letramento em codificação			Letramento remix

Fonte. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 21).

Os autores destacam que esses letramentos se entremesclam e alguns se constituem como macroletramentos, como o letramento pessoal, o letramento em jogos, o letramento móvel e o letramento remix, uma vez que se juntam a outros letramentos.

Neste caderno, estamos priorizando, nas atividades propostas, a linguagem, a informação e as conexões, por meio de atividades que privilegiam as diferentes mídias, as redes sociais e o uso de jogos para o trabalho com a leitura. Não pretendemos esgotar os tipos de letramento, mas fornecer um panorama para o trabalho com a leitura em sala de aula a partir de diferentes suportes e recursos tecnológicos.

UNIDADE 2 – LETRAMENTO MULTÍMÍDIA: HABILIDADES DE LEITURA EM CONTEXTOS IMPRESSOS E DIGITAL

Professor (a), nesta unidade apresentaremos propostas de atividades com enfoque nas habilidades de leitura utilizando material impresso e digital em sala de aula. Entretanto as propostas podem ser utilizadas em plataformas digitais. A escolha dos textos foi de acordo com os gêneros textuais que devem ser trabalhados em turmas de 3º ao 5º ano, nos campos de atuação da vida cotidiana, pública, das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico-literário segundo a BNCC. Partimos do pressuposto de que o trabalho com as habilidades de leitura pode ser explorado, para além de aulas expositivas, de forma mais colaborativa no intuito de desenvolver a autonomia dos alunos.

Letramento multimídia: habilidade de interpretar e de criar efetivamente textos em múltiplas mídias, especialmente usando imagens, sons e vídeo (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 27).

Proposta 1 – Uso de gamificação no espaço físico e virtual da sala de aula

A gamificação permite utilizar elementos de jogos em contextos que não são de jogos. Diante disso, com o intuito de aproveitar a tendência natural de competição, em que os alunos da contemporaneidade estão inseridos, aplicar a gamificação, no aprendizado das habilidades de leitura, poderá ampliar as possibilidades metodológicas de trabalho com a leitura em diferentes espaços de aprendizagem.

A sala de aula não é lugar de algumas leituras, mas de todas elas (CARVALHO, 2018), por isso, selecionamos uma crônica como exemplo para o uso da gamificação no trabalho com as habilidades de leitura. Para ilustrar, apresentamos as instruções para desenvolvimento da proposta.

Instrução para a realização da atividade

1º Momento: Em casa - individual

- Querido aluno, acesse o texto impresso entregue pelo (pela) professor (a) ou o link https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/a-bola/index.html e leia o texto com bastante atenção.

Quadro 2. Texto sugestivo para a elaboração de atividade em habilidades de leitura.

A Bola

Luís Fernando Verissimo

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Um número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “Legal!”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

— Como e que liga? — perguntou.

— Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

— Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

— Não precisa manual de instrução.

— O que é que ela faz?

— Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

— O quê?

— Controla, chuta...

— Ah, então é uma bola.

— Claro que é uma bola.

— Uma bola, bola. Uma bola mesmo.

— Você pensou que fosse o quê?

— Nada, não.

O garoto agradeceu, disse “Legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado Monster Baú, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de bip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente.

O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

— Filho, olha.

O garoto disse “Legal”, mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

Comédias para ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

- Com o recurso marcador de texto, marque palavras desconhecidas ou trechos que não entendeu para posterior discussão em sala de aula.

2º Momento: Sala física ou virtual – dividir os alunos em três grupos. No ambiente virtual, por meio do aplicativo Zoom²⁸, é possível dividir a tela em pequenos grupos de pessoas utilizando o recurso Breakout Rooms.

Professor (a), você como anfitrião da reunião, poderá criar grupos e colocar pessoas aos grupos ou fazê-lo aleatoriamente. Você, também, pode reunir com os alunos individualmente, mesmo depois de desativar os outros grupos.

- Na sala de aula física, confeccionar um DADO para sortear a ordem das perguntas que serão respondidas pelos integrantes do grupo.

No ambiente virtual, poderá substituir o dado utilizando ferramenta online de sorteador de números aleatórios ou roleta aleatória²⁹.

- Cada grupo, na sua vez, irá jogar o dado, e os integrantes em conjunto deverão elaborar uma resposta para a pergunta.

- Os outros dois grupos deverão se posicionar quanto à resposta do grupo que respondeu, atribuindo créditos de 5 a 10 às respostas.

- O grupo com maior pontuação ganha a partida.

A seguir, apresento exemplos de perguntas que poderá mediar a atividade de leitura.

Quadro 3. Perguntas norteadoras e habilidades de leitura

Lado do Dado 1 - Este texto contém diálogos. Quais são os personagens que dialogam neste texto?	H4. Localizar informações explícitas em textos.
Lado do Dado 2 - Que faz deste texto uma crônica?	H3. Reconhecer a finalidade do texto.
Lado do Dado 3 - Qual é o tema central desta crônica?	H8. Identificar o assunto de um texto.
Lado do Dado 4 - No trecho: "— O que é que ela faz?"	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.

²⁸ Aplicativo que permite realizar aulas virtuais de maneira muito simples tanto pelo celular como pelo computador. Disponível em <https://zoom.us/signin> Acesso: 1º out. 2020.

²⁹ Existem vários sites online e gratuitos que têm o recurso de realizar sorteios aleatórios de forma fácil e divertida. Seguem sugestões: sorteador de números disponível em: <https://sorteador.com.br/embaralhador> e roleta aleatória disponível em: <https://app-sorteos.com/pt/apps/girar-roleta-aleatoria> acesso em: 02 out. 2020.

<p>— Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela." O pronome "ela" está se referindo a quem?</p>	
<p>Lado do Dado 5 - Quando o menino desembrolhou a bola, ele disse "legal", mas será mesmo que ele gostou da bola?</p>	<p>H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos ou H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais.</p>
<p>Lado do Dado 6 - No trecho: “Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa. — Como é que liga? ” Por que o garoto estava procurando um botão que ligasse o brinquedo?</p>	<p>H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais.</p>

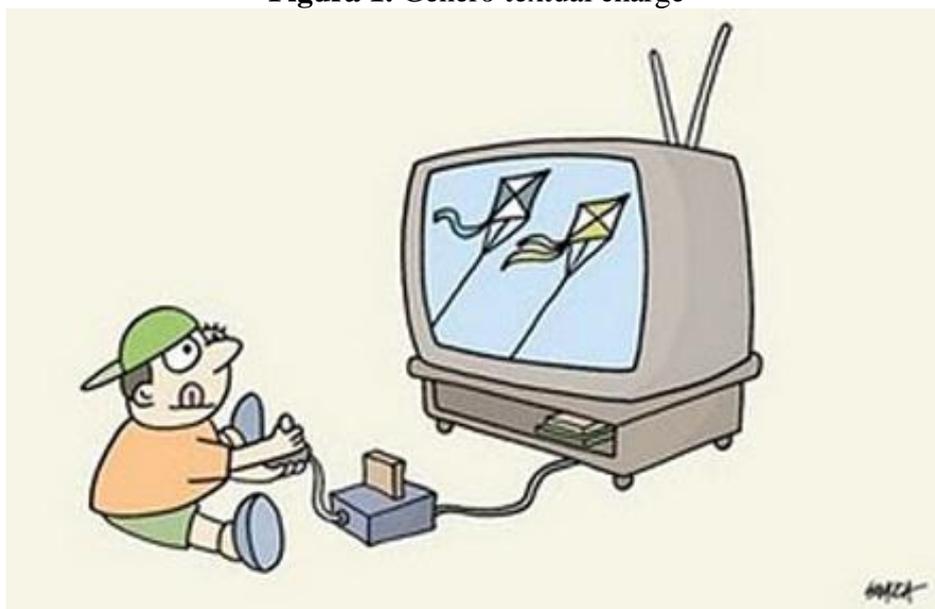
Fonte. Elaborado pela autora com dados extraídos da matriz de leitura da ANA. Perguntas adaptadas do site: <https://www.professoracarol.org/HOTPOTATOES/cronica-aBola-interpretacao.htm> Acesso em: 27 set. 2020.

Professor (a), outros gêneros poderão ser utilizados nessa atividade. Que tal buscar um texto interessante e elaborar uma atividade de leitura para seus alunos?

Proposta 2 – Uso de Mesa Redonda

Essa proposta tem o intuito de ampliar, discutir e elucidar conceitos e opiniões. O formato de mesa redonda pode ser considerado um encontro de várias pessoas para debater um tema. Selecionamos o gênero textual charge. Veja:

Figura 1. Gênero textual charge



Fonte. Imagem extraída de < <http://mesquita.blog.br/tecnologia-pro-dia-nascer-melhor-28012012>> Acesso: 27 set. 2020

Professor (a), você poderá compartilhar a imagem da charge, nas redes sociais do grupo da escola ou projetar na parede da sala de aula, no momento da discussão. Vale considerar que, quando trabalhamos com textos em mídias, temos que levar em consideração a ampliação de acesso, permanência e diversificação dos interlocutores, pois o alcance de público é maior quando se trata textos impressos ou projetados na parede da sala de aula. Atente-se, também, professor (a), para as diferenças dos processos de produção, recepção e o meio de circulação da charge, identificando, com seus alunos, a esfera de circulação (midiática, publicitária, jornalística, etc), o contexto histórico e social, em que o texto foi produzido, a data de publicação, para que possam discutir e compreender a crítica que está sendo veiculada. Oriente os seus alunos também a observarem atentamente a ilustração: personagens, vestimentas, expressão facial, objetos, dentre outras expressões comunicativas.

Esclareça aos alunos que irão organizar um bate-papo ou debate em forma de mesa redonda. Para isso, serão necessários, no mínimo, três voluntários para serem os mediadores e levantarem questionamentos acerca da charge. Na sala de aula, disponha as carteiras em círculos para uma melhor interação entre aluno-aluno e aluno-professor.

Essa proposta, também pode ser promovida, em ambientes virtuais, como: GoogleMeet, Zoom, Facebook, Instagram, Youtube e outros sites que permitem participação em vídeos ao vivo. Para apresentar o gênero textual, professor (a), você pode anunciar alguns questionamentos aos alunos. Vejam:

- Os textos precisam ser formados apenas por palavras?
- Vocês conhecem exemplos de textos que tenham imagens para veicular uma mensagem?
- E aqueles que não têm nenhuma palavra, é possível perceber a mensagem que eles comunicam, como os quadros, fotos ou placas de trânsito?

A seguir, apresento exemplos de perguntas que poderão mediar a atividade de leitura.

Quadro 4. Sugestões de perguntas que poderão ser realizadas.

- Há uma crítica embutida na charge?	H3 - Reconhecer a finalidade do texto.
- Observem a situação apresentada na charge, mesmo sem ter palavras, que ela nos mostra?	H8 - Identificar o assunto do texto

Fonte. Elaborado pela autora com dados extraídos da matriz de leitura da ANA.

Proposta 3 – Uso de Nuvem de Palavras/Ideias

O recurso nuvem de palavras pode ser considerado uma representação visual por meio de palavras que definem opiniões, conceito, dentre outras, sobre um determinado assunto. Podemos utilizar a Nuvem de Palavras, no quadro de giz ou em plataformas digitais, que podem ser compartilhadas para os alunos acessarem e interagirem. Nessa proposta, trouxemos, como exemplo, o trabalho com o gênero infográfico.

Figura 2. Campanha de conscientização e prevenção do novo Coronavírus.



Fonte. Imagem extraída de <https://www.aeasc.net/wp-content/uploads/2020/03/2020-Comunicado_Corona_virus-newsletter.jpg> Acesso em: 27 set. 2020.

Professor (a), para trabalhar o gênero textual infográfico, utilizando o recurso “Nuvem de ideias”, você precisará escrever um tema central na lousa e convidar seus alunos para ditarem palavras relacionadas ao tema. Observe que, automaticamente, ao citar algumas palavras relacionadas ao tema do infográfico, os alunos estarão desenvolvendo as habilidade necessárias para a competência leitora, como, por exemplo, as habilidade de identificar um assunto do texto, localizar informações explícitas ou inferir informações explícitas. Perceba, também, que, com essa atividade, há possibilidade de investigar/buscar conhecimentos prévios dos alunos antes de dialogar sobre o tema em questão. Na imagem, a seguir, apresento um exemplo da atividade escrita no quadro negro.

Figura 3. Nuvem de Palavras utilizando as ferramentas quadro e giz.



Fonte: Elaborado pela autora. Imagem do quadro extraída de https://cdn.pixabay.com/photo/2017/08/11/02/54/chalkboard-2629436_1280.jpg
Acesso em 03 out. 2020.

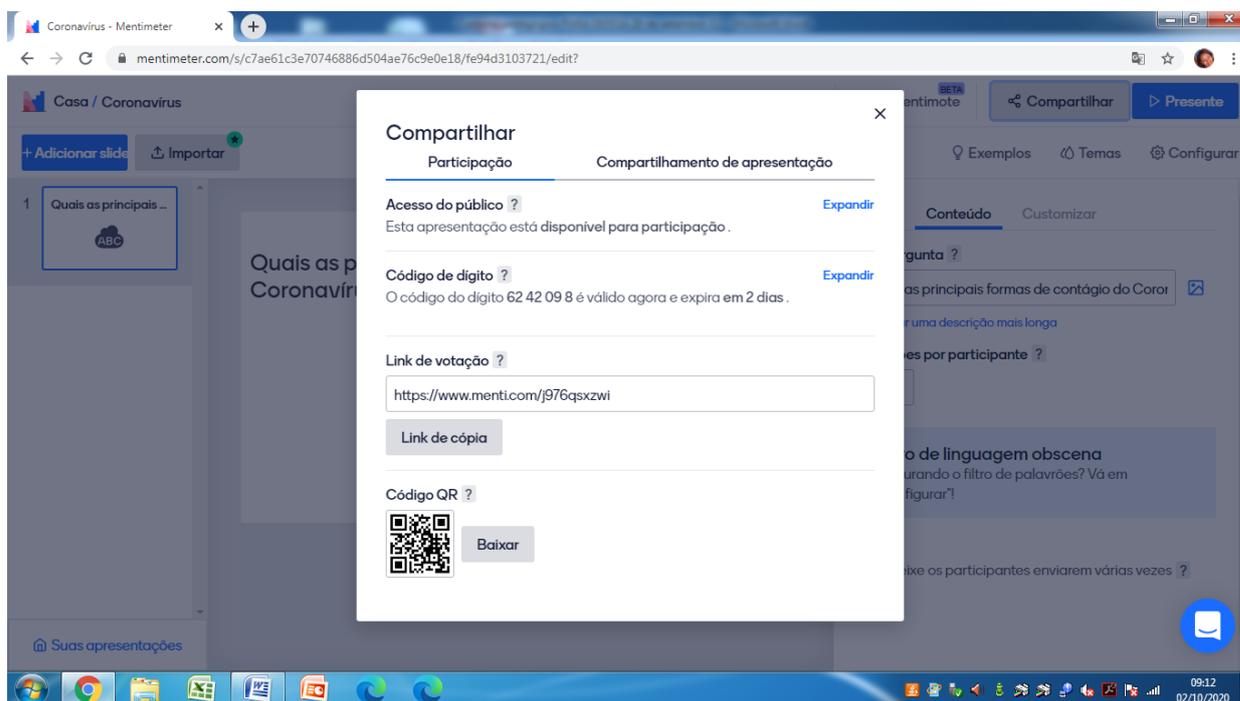
Essa proposta pode ser realizada, por intermédio de plataformas digitais, como: Mentimeter, Mindmeister ou pelo site infantil Word Clouds for Kids³⁰, sendo que, à medida que os alunos vão interagindo, as respostas mais citadas ficam em tamanho maiores, permitindo analisar os saberes dos seus alunos, em relação ao tema de estudo, de modo a planejar estratégias de intervenção visando ao desenvolvimento das habilidades de leitura. Observe, na Figura 4, um modelo.

³⁰ As ferramentas oferecem recursos interativos, como nuvem de palavras e mapas mentais, que podem ser compartilhados com os alunos. Disponíveis em: <https://www.mentimeter.com/>, <https://www.mindmeister.com/pt/> e <https://www.abcya.com/games/word-clouds>. Acesso em: 27. Set. 2020.

A pergunta problematizadora poderá favorecer o desenvolvimento da habilidade **H4 - localizar informações explícitas**, além de levar os alunos a **inferir informações implícitas – H6**, mediante mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos.

A Figura 6, abaixo, mostra as possibilidades de acesso a ferramenta para a interação dos alunos. Assim sendo, para que o aluno participe da atividade, você poderá disponibilizar link, QR Code³¹ ou código PIN³² que poderão ser acessados por qualquer dispositivo com internet.

Figura 6. Tela possibilidades de compartilhamentos.



Fonte: Imagem extraída de <<https://www.mentimeter.com/>>. Acesso em 04 out. 2020.

Estimado (a) professor (a), já pensou em elaborar atividades para seus alunos utilizando os recursos apresentados neste capítulo? Selecione textos interessantes, reflita sobre as habilidades de leitura que precisa desenvolver e mãos à obra!

Na próxima unidade, apresentaremos o uso de redes sociais com vista a potencializar o gosto do aluno pela leitura.

³¹ Código QR Code é o código que a ferramenta disponibiliza para o acesso à atividade elaborada nela e pode ser lido pelas câmeras da maioria dos celulares. Esse código é composto por barras.

³² Código PIN é o código que a ferramenta disponibiliza para o acesso à atividade elaborada nela. Esse código é composto por números.

UNIDADE 3 – LETRAMENTO EM REDE: HABILIDADES DE LEITURA EM REDES SOCIAIS

Professor (a), nesta unidade, apresentaremos sites e aplicativos de redes sociais que podem contribuir para dinamizar o trabalho com a leitura em sala de aula. As redes sociais são comunidades virtuais, em que os usuários criam perfis, para interagir e compartilhar informações (MARTINHÃO, 2017). Além disso, podem contribuir para desenvolver o letramento em rede. Acreditamos que a rede social tenha um papel essencial ao cotidiano dos nossos alunos, podendo ser ótimos potencializadores na mediação do trabalho com as habilidades de leitura.

Ao final de cada proposta, disponibilizamos um link em que você poderá acessar um tutorial para auxiliá-lo.

Letramento em rede: Habilidade de organizar redes online profissionais e sociais para filtrar o obter informação; comunicar-se e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 47).

Proposta 01 – Uso do Facebook

O Facebook³³ é, atualmente, a maior rede social do planeta podendo alcançar um grande número de alunos conectados. O uso dessa rede social em sala de aula permite ao docente criar enquetes com a possibilidade de inserir arquivos, fotos, vídeos, imagens, link. A dinâmica do site permite também programar a publicação da atividade, além do compartilhamento da postagem em outras plataformas digitais. A interface do site permite que seja configurado o acesso do grupo para modo privado permitindo maior privacidade com o grupo dos alunos, além de poder desativar/arquivar o grupo em qualquer momento. A plataforma pode ser acessada por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Facebook.

A atividade elaborada contempla a **H8 - identificar o assunto de um texto**. Por meio dessa habilidade, podemos avaliar a capacidade de o aluno reconhecer o assunto principal do texto.

Na imagem, a seguir, apresento uma publicação da revista Ciências Hoje das Crianças (CHC) que norteou a proposta de atividade contemplando habilidade de leitura.

³³ O aplicativo está disponível no link:
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.facebook.katana&hl=pt_BR

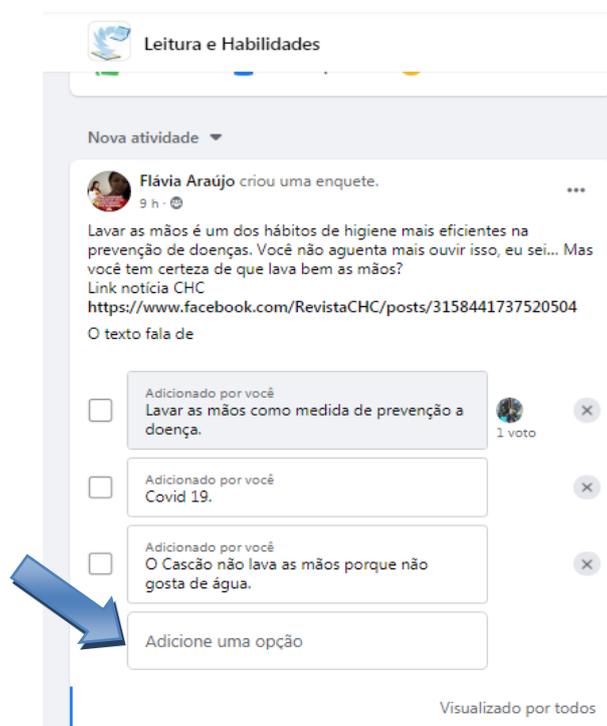
Figura 7. Tela postagem CHC no Facebook.



Fonte: Imagem extraída de
<https://www.facebook.com/RevistaCHC/posts/3158441737520504>
 Acesso em 02 maio 2020.

Veja um exemplo de questão que poderá ser disponibilizada aos alunos. Observe, também, a opção de inserir mais respostas.

Figura 8. Atividade de leitura utilizando a rede social Facebook.



Fonte. Elaborada pela autora, adaptada de
<https://www.facebook.com/groups/635014850442234>.
 Acesso em 28 jun. 2020.

Professor (a), na Figura 9, é possível perceber que a plataforma do Facebook disponibiliza a quantidade de votos. Esse recurso poderá ser muito útil a fim de observar a interação da turma com a proposta da atividade, além de trazer um Feedback das respostas mais acessadas, possibilitando articular um panorama da consolidação da habilidade de leitura na atividade proposta. Dessa forma, você poderá proporcionar uma reflexão sobre as respostas dos alunos nos comentários da página ou em sala de aula.

Figura 9. Tela coleta de resposta.



Fonte. Elaborada pela autora, adaptada de <<https://www.facebook.com/groups/635014850442234>>. Acesso em 28 jun. 2020.

Acesso ao vídeo tutorial: <https://youtu.be/YY8xNlz9CHY>

Proposta 2- Uso do WhatsApp

O WhatsApp³⁴ é a plataforma de mensagem instantânea mais conectada a pessoas na atualidade. Além de mensagem de texto, podemos enviar áudios, imagens, vídeos, documentos e links. Além disso, podemos formatar o texto ou destacar uma palavra em negrito, itálico ou riscado. Por intermédio do aplicativo WhatsApp, podemos enviar uma pergunta que contemple alguma das habilidades de leitura e pedir para que os alunos respondam. Seria importante contextualizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o

³⁴ O aplicativo está disponível no link: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.whatsapp&hl=pt_BR

texto a ser trabalhado, antes de compartilhá-lo, de forma a nortear os saberes dos alunos. É interessante construir regras do grupo, destacando os objetivos e finalidades, assim como combinar regras de etiquetas e como irá avaliar a participação dos alunos. Caso entenda ser necessário, o envio de comentários poderá ser desativado nas configurações do grupo, logo após exceder o tempo de coleta das respostas. Podemos também exportar todas as conversas, em formato PDF, facilitando nosso acesso às discussões. A plataforma pode ser acessada por meio de um navegador da Web ou do aplicativo WhatsApp. Faz-se necessário um número de telefone para inserir os participantes.

A atividade elaborada contempla **H6 - Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais**. Por intermédio dessa habilidade, podemos observar a capacidade de realizar um raciocínio, com base em informações já conhecidas, a fim de se chegar às informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto verbal, ou seja, inferir informações.

Na imagem, a seguir, apresento outra publicação da revista Ciências Hoje das Crianças (CHC) que nortear a proposta de atividade contemplando habilidade de leitura.

Figura 10. Tela postagem CHC no Facebook.



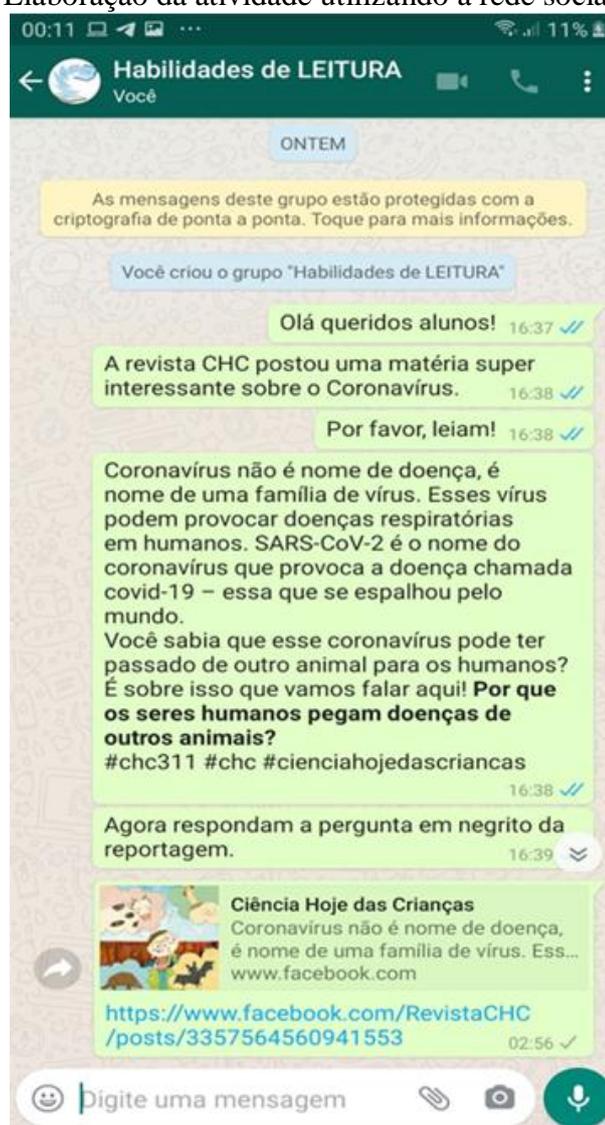
Fonte. Imagem extraída de

<<https://www.facebook.com/RevistaCHC/posts/3357564560941553>>

Acesso em 25 jun.2020.

Professor (a), você poderá inserir a reportagem *in loco* na tela de postagem citando a fonte ou inserir o link de acesso ao texto. Vale ressaltar que o uso do WhatsApp, no ensino das habilidades de leitura, permite enriquecer a discussão por intermédio da linguagem oral. Desta forma, você poderá incentivar a participação daqueles alunos que não apresentam disposição em se expressar por símbolos alfanuméricos podendo interagir por meio do recurso captura de voz. Outro recurso bastante útil ao docente é o recurso Dados da Mensagem que possibilita saber quais alunos receberam e leram a proposta da atividade e, então, convidar aquele aluno que ainda não participou a interagir.

Figura 11. Elaboração da atividade utilizando a rede social WhatsApp.



Fonte. Elaborada pela autora, imagem extraída do aplicativo Whatsapp.

Acesso ao vídeo tutorial: <https://youtu.be/G58s3vwOPwQ>

Proposta 3- Uso do Instagram

Talvez por sermos um país bastante social, o número de usuários brasileiros na plataforma do Instagram³⁵ é o maior da média global. A rede social de compartilhamento de fotos e vídeos entre os seguidores tem a opção de poder aplicar filtros nos recursos audiovisuais, além de outras possibilidades, como inserção de texto, data limite para a resposta de enquete, entre outros. O Instagram permite também o compartilhamento do feed e stories com outras redes sociais. A plataforma pode ser acessada por meio do aplicativo Instagram e navegador Web (com algumas restrições de funcionalidades).

A atividade elaborada contempla a **H5 - Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos**. Com essa habilidade, podemos verificar se o leitor é capaz de compreender o significado de uma palavra ou expressão que ele desconhece.

Na imagem, a seguir, apresento o site Ciclo Vivo especializado em publicar notícias de temas relacionados à sustentabilidade.

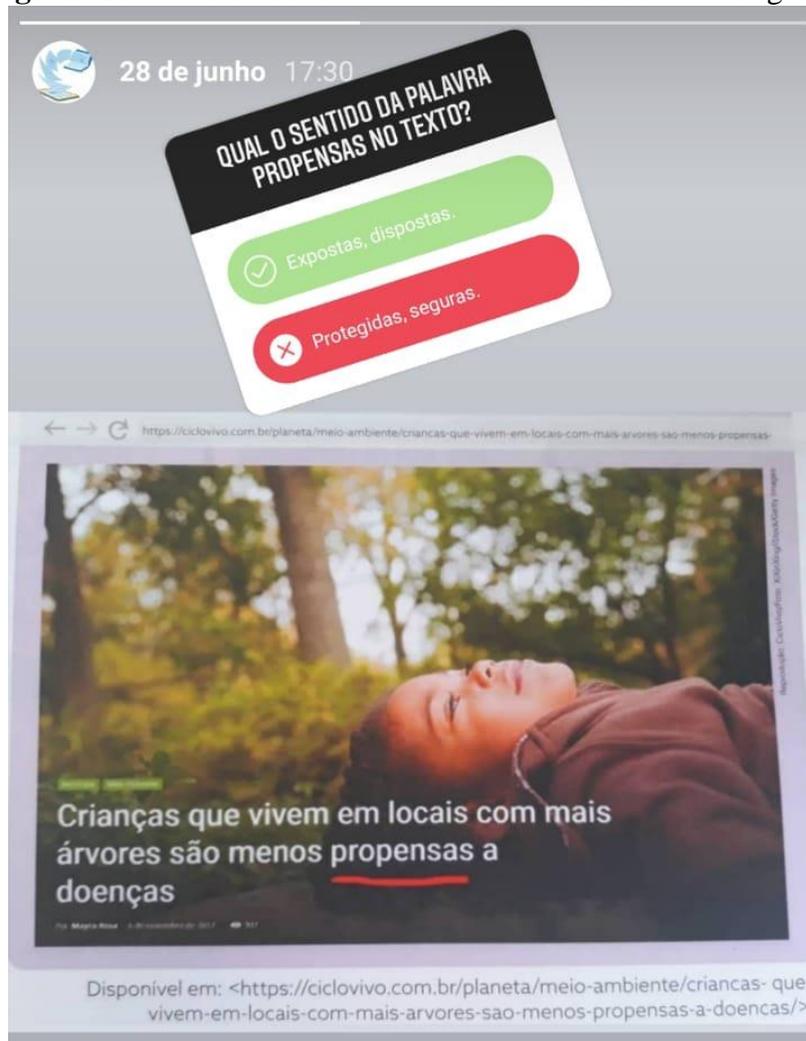
Figura 12. Tela postagem página CicloVivo.



Fonte. Imagem extraída em < [³⁵ O aplicativo está disponível no link: \[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.instagram.android&hl=pt_BR\]\(https://play.google.com/store/apps/details?id=com.instagram.android&hl=pt_BR\)](https://ciclovivo.com.br/planeta/meio-ambiente/criancas-que-vivem-em-locais-com-mais-arvores-sao-menos-propensas-a-doencas/#:~:text=Um%20estudo%20liderado%20pela%20Universidade,de%20cinco%20anos%20no%20mundo.> Acesso em 27 jun. 2020.</p>
</div>
<div data-bbox=)

Professor (a), veja um exemplo de questão que poderá ser disponibilizada aos alunos para a coleta de respostas mediante o recurso comentários. Você pode marcar seus alunos na postagem ou mesmo enviar um feedback na resposta do aluno por meio do recurso Direct (resposta direta).

Figura 13. Atividade de leitura utilizando a rede social Instagram.



Fonte. Elaborada pela autora, imagem extraída do aplicativo Instagram.

Acesso ao vídeo tutorial - <https://youtu.be/U5haRN3i89M>

Após a leitura dessa unidade, reflita como você poderá explorar os recursos apresentados com seus alunos. Discuta com outros docentes e planeje atividades de fomento à leitura, afinal, potencializar o desenvolvimento das habilidades de leitura e torná-la parte do cotidiano do aluno é mais fácil que pode parecer.

A unidade, a seguir, abordará sobre a gamificação.

UNIDADE 4 – LETRAMENTO EM JOGOS: HABILIDADES DE LEITURA E GAMIFICAÇÃO

Nesta unidade, professor (a), apresentaremos sites e aplicativos que podem ser utilizados, como estratégias para engajar alunos no processo de aprendizagem, por intermédio da gamificação. O uso de atividades lúdicas, em ambientes digitais, vem sendo estimulado, nas últimas décadas, pelo advento das tecnologias digitais. Diante disso, buscamos metodologias, baseadas em aplicativos que possibilitam ao docente trabalhar a leitura, a partir de jogos que proporcionem uma aprendizagem lúdica, interativa e que correspondem aos anseios dessa nossa clientela de aprendentes cada vez mais imersos em experiências que proporcionem desafios e recompensas. Assim sendo, gamificar as atividades que desenvolvem as habilidades de leitura poderá ser uma experiência bastante intuitiva e significativa.

Letramento em jogos: habilidade de navegar e interagir eficientemente nos ambientes de jogos e de alcançar objetivos no interior deles (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 31).

Proposta 1 – Uso do Kahoot!

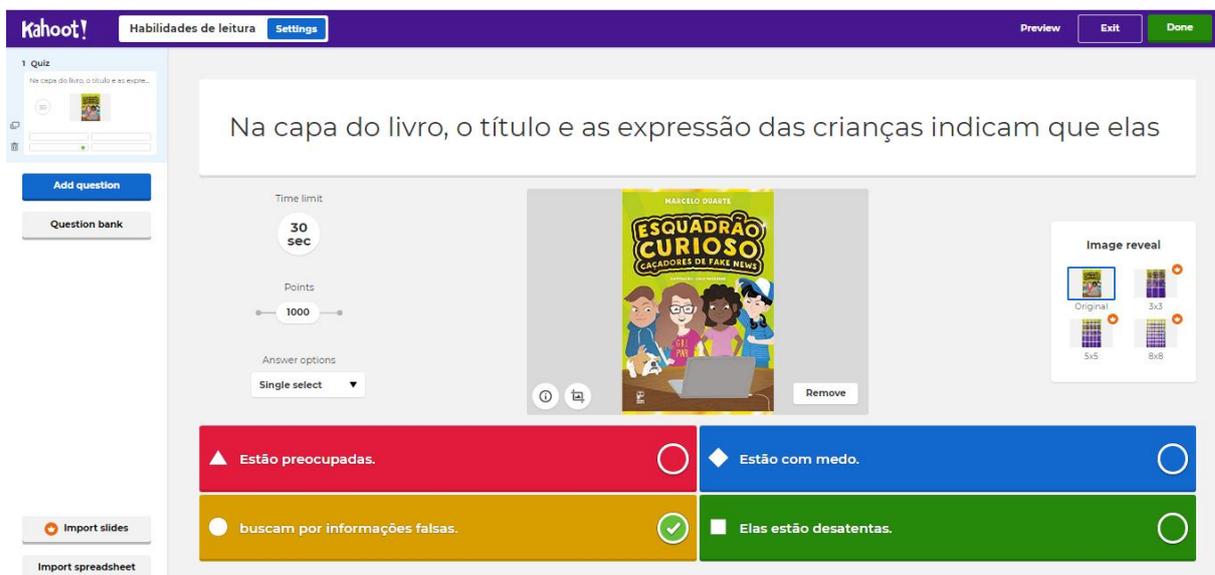
O Kahoot!³⁶ é uma plataforma de aprendizado, baseada em jogos, que possibilita ao docente criar perguntas de múltipla escolha. Professor (a), podemos atribuir pontos às perguntas de forma que cada aluno ou equipe apresente uma classificação no final. As interfaces do Kahoot! são bastante coloridas e dinâmicas, aumentando os interesses dos alunos e podem ser acessadas por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot!.

A atividade sugestiva contempla a **H7 - Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal**. Por meio desse descritor, podemos avaliar a habilidade de o aluno interpretar textos que utilizam linguagem verbal/não verbal e multimodais.

Veja, a seguir, a tela de elaboração de atividade em habilidades de leitura utilizando a ferramenta digital Kahoot.

³⁶ A plataforma Web está disponível em: <https://kahoot.com/what-is-kahoot/>

Figura 14. Atividade de leitura utilizando a ferramenta digital Kahoot.



Fonte. Elaborado pela autora, adaptada <<https://create.kahoot.it/creator>>. Acesso em 25 jun. 2020.

Acesso ao vídeo tutorial: <https://youtu.be/OFjeoyTk98w>

Proposta 2 – Uso do Wordwall

Professor (a), o diferencial da plataforma de gamificação Wordwall³⁷ é que ela permite criar atividades em habilidades de leitura, por intermédio de diversos minijogos online e, também após prontos, com a possibilidade de impressão. Excelente para dinamizar nosso trabalho. A plataforma ainda permite proporcionar classificação de acordo com as pontuações de cada resposta assertiva. Os jogos interativos podem ser jogados por qualquer dispositivo habilitado pela Web.

Professor (a), após criar uma atividade de leitura na plataforma do Wordwall, você poderá alterná-la para um modelo diferente como veremos nas próximas figuras. Ou seja, com apenas uma matriz, podemos transformar uma atividade tipo Quiz em Palavra Cruzada com um clique.

A atividade-exemplo contempla várias habilidades de leitura, a partir da obra literária infanto-juvenil “O Reizinho Mandão” de Ruth Rocha, como veremos nos tutoriais.

³⁷ A plataforma Web está disponível em: <https://wordwall.net/>

Figura 15. Atividade de leitura utilizando o recurso Combinar Perguntas e Respostas.

Fonte. Elaborada pela autora, adaptada de < <https://wordwall.net/pt/resource/2945316/livro-liter%c3%a1rio-o-reizinho-mand%c3%a3o>> Acesso em: 29 jun. 2020.

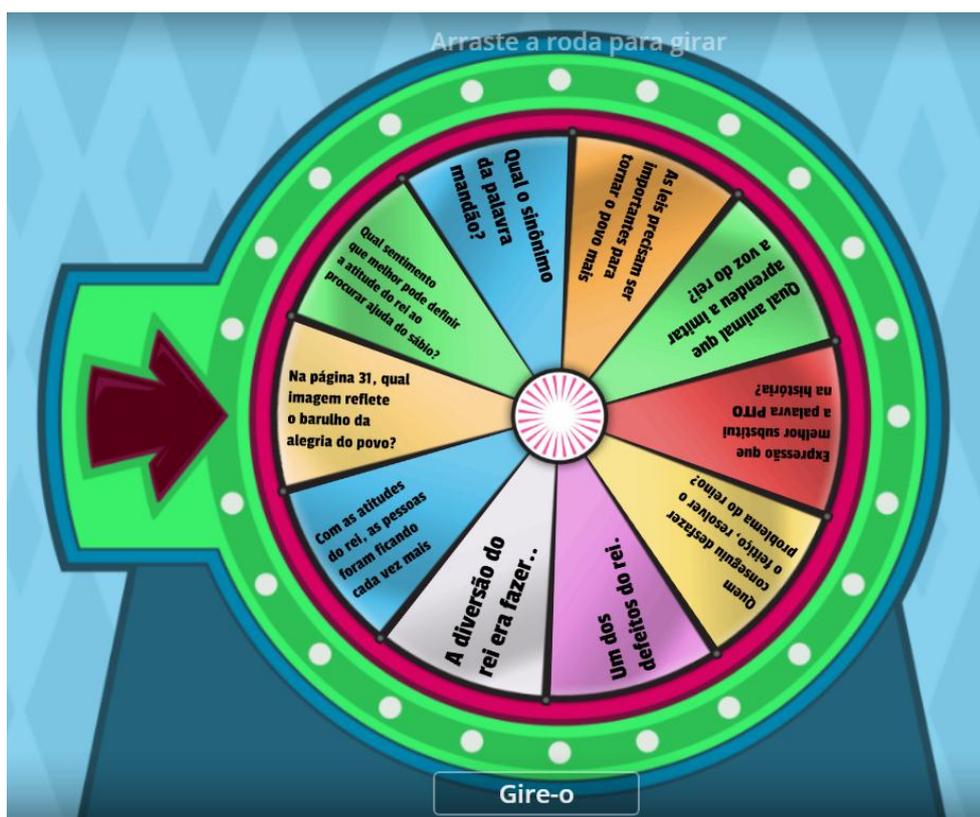
Observe que, ao elaborar propostas de atividades interativas e dinâmicas nesta plataforma digital, você poderá estimular o desenvolvimento de várias habilidades de leitura. Nessa atividade-exemplo, o aluno poderá compreender, inferir e estabelecer informações, a partir de um texto impresso ou digital lido anteriormente. Veja a comutação de modelos a partir da mesma proposta.

Figura 16. Atividade de leitura utilizando o recurso Palavra Cruzada.

Fonte. Elaborada pela autora, adaptada de < <https://wordwall.net/pt/resource/2945316/livro-liter%c3%a1rio-o-reizinho-mand%c3%a3o>> Acesso em: 29 jun. 2020.

O recurso Roleta Giratória, disponibilizado pela plataforma do WordWall, possibilita desenvolver a atividade, em sala de aula física, projetando a tela da atividade. Desta forma, é possível cantar a pergunta selecionada para os alunos responderem, inclusive em formato de gincana (competição entre equipes), atribuindo pontuação às respostas.

Figura 17. Atividade de leitura utilizando o recurso Anagrama.



Fonte. Elaborada pela autora, adaptada de < <https://wordwall.net/pt/resource/2945316/livro-liter%20o-rei-o-reizinho-mand%20a3o> > Acesso em: 29 jun. 2020.

Professor (a), o recurso de conversão para atividades imprimíveis permite baixar como arquivo em formato PDF, sendo também um ótimo recurso para trabalhar com os alunos em sala de aula ou disponibilizar para aqueles que eventualmente não participaram da atividade no formato digital.

Figura 18. Atividade de leitura utilizando a ferramenta digital Wordwall, recurso Caça-palavras (modelo para impressão).

Livro literário "O Reizinho Mandão" Nome: _____

- Qual o sinônimo da palavra mandão?
- As leis precisam ser importantes para tornar o povo mais
- Qual animal que aprendeu a imitar a voz do rei?
- Expressão que melhor substitui a palavra PITO na história?
- Quem conseguiu desfazer o feitiço, resolver o problema do reino?
- Um dos defeitos do rei.
- A diversão do rei era fazer..
- Com as atitudes do rei, as pessoas foram ficando cada vez mais
- Qual sentimento que melhor pode definir a atitude do rei ao procurar ajuda do sábio?
- Na página 31, qual imagem reflete o barulho da alegria do povo?

J	F	Q	X	E	R	E	T	A	F	I	T	T	X	Y
F	B	G	A	C	P	A	Z	H	P	F	R	F	X	S
Á	R	J	M	E	N	I	N	A	V	C	V	A	A	Y
Á	F	T	C	M	S	Y	K	W	N	P	J	D	H	R
P	R	C	P	G	Z	Q	C	J	B	R	A	M	G	O
M	Á	O	J	I	K	M	E	F	A	L	S	B	I	W
R	U	X	L	O	O	L	M	G	A	E	B	A	D	Á
U	A	E	X	Á	A	R	N	C	P	V	G	U	W	Q
A	F	I	U	E	Z	I	Z	T	L	A	J	B	O	V
H	K	A	O	K	X	X	L	Q	P	E	V	J	H	K
Y	C	D	A	S	H	P	H	A	X	X	C	Q	G	W
Q	O	G	Z	M	D	P	P	L	E	I	S	V	J	T
Á	A	N	L	R	U	Q	L	L	K	K	P	W	O	M
A	U	T	O	R	I	T	Á	R	I	O	X	J	K	G
A	A	R	R	E	P	E	N	D	I	M	E	N	T	O

Fonte. Elaborada pela autora, adaptada de < <https://wordwall.net/pt/resource/2945316/livro-liter%c3%a1rio-o-reizinho-mand%c3%a3o>> Acesso em: 29 jun. 2020.

Acessos aos vídeos tutoriais:

Tutorial 1 - <https://youtu.be/oTLsU64Q8rc>

Tutorial 2 - <https://youtu.be/mfbB9meQOaY>

Parabéns, professor (a), por ter chegado até aqui! Já pensou em utilizar o Kahoot ou o Wordwall para trabalhar a leitura em sala de sala? Esses recursos podem potencializar a atração do aluno pelo texto e podem ser realizados com qualquer texto, desde uma notícia de jornal até uma obra literária. Que tal utilizar essas ferramentas, para promover gincana, campeonatos com premiações simples, como livros ou medalhas confeccionadas para os primeiros colocados. Propostas como essas tornam o ensino da leitura mais agradável.

A próxima unidade apresentará sugestões ao trabalho com a leitura, a partir de formulários, painel e grades.

UNIDADE 5 – LETRAMENTO EM HIPERTEXTO: HABILIDADES DE LEITURA EM FORMULÁRIO, PAINEL E GRADES

Professor (a), nesta unidade, apresentaremos sites e aplicativos que poderão ampliar os métodos de avaliação das habilidades de leitura. As interfaces das plataformas, para a criação de formulários, proporcionam a possibilidade de respostas múltipla-escolha e discursiva, proporcionando uma observação diagnóstica mais detalhada da aprendizagem dos alunos. Já as plataformas com interfaces tipo painel e a de grades de vídeos nos apresentam como metodologias ativas, além de oferecerem a possibilidade de criarmos um portfólio de atividades das habilidades de leitura, de forma interativa e colaborativa, contribuindo para uma avaliação formativa da aprendizagem dos alunos.

Letramento em hipertexto: habilidade de processar hiperlinks apropriadamente e de usá-los para incrementar com eficiência um documento ou artefato (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 27).

Proposta 1 – Uso do SurveyMonkey

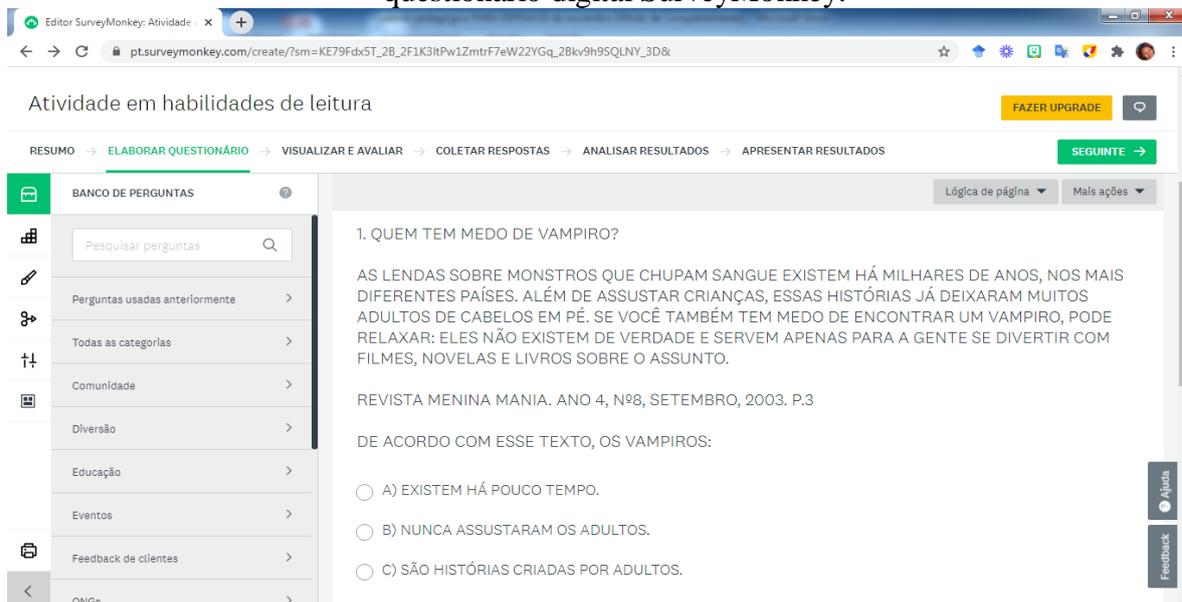
A ferramenta SurveyMonkey³⁸ possibilita a criação de questionários a fim de coletar respostas qualitativas e quantitativas dos alunos. Permite também obter resultados individuais de todos os alunos ou geral da turma, de modo a ajudar você, professor (a), a ter um panorama de qual habilidade seu aluno ou a sua turma ainda não consolidou, de forma a delinear metodologias mais efetivas que colaborem com o desenvolvimento das habilidades em leitura. O acesso à plataforma do SurveyMonkey pode ser realizado por qualquer dispositivo conectado à Web ou aplicativo SurveyMonkey. As respostas podem ser coletadas, disponibilizando um link ou QR Code aos alunos, além da possibilidade de compartilhamento nos grupos em redes sociais da turma.

A atividade proposta contempla a habilidade **H4 - Localizar informações explícitas em textos**. Por meio desse descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno localizar, no percurso do texto, uma informação que, explicitamente, consta na sua superfície.

Veja, na imagem, a seguir, um exemplo de questão que poderia ser disponibilizada.

³⁸ A plataforma da Web está disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/>

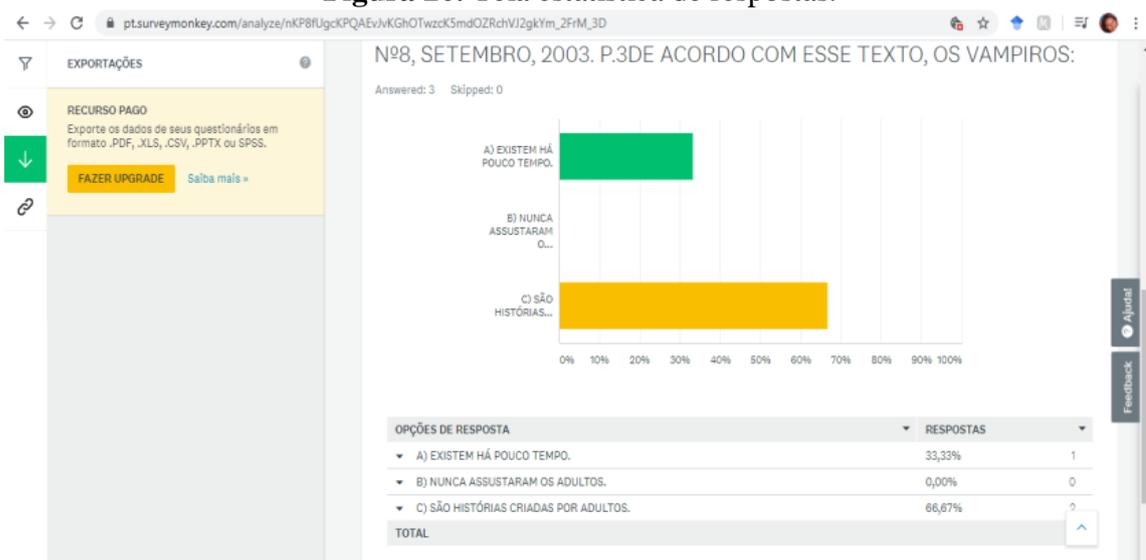
Figura 19. Atividade de leitura utilizando a ferramenta de questionário digital SurveyMonkey.



Fonte. Elaborada pela autora, adaptada de <https://pt.surveymonkey.com/create/preview/?sm=KE79Fd5T_2B_2F1K3ltPw1ZmtrF7eW22YGq_2Bkv9h9SQLNY_3D> e texto extraído de <https://armazemdetexto.blogspot.com/2017/10/textos-para-o-7-ano-do-ensino.html> Acesso em: 29 jun.2020.

Professor (a), na Figura 21, é possível perceber que a plataforma do SurveyMonkey disponibiliza dados quantitativos das respostas, possibilitando um panorama exato das habilidades de leitura que sua turma já consolidou e aquelas habilidades que ainda precisam ter um foco maior no processo de ensino e aprendizagem das habilidades de leitura.

Figura 20. Tela estatística de respostas.



Fonte. Imagem extraída de <<https://pt.surveymonkey.com/r/38JFZMX>> Acesso em 29 jun. 2020.

Acesso ao vídeo tutorial: <https://youtu.be/NfM9-ZiN19I>

Proposta 2 – Uso do Google Form

Professor (a), a plataforma Google Form³⁹ é outra opção para a criação de questionários e coletas de respostas em ambiente virtual. A atividade proposta contempla várias habilidades de leitura, a partir de um texto tipo conto “A menina que não falava”, disponibilizado em um site infantil “Ciências Hoje das Crianças”⁴⁰ (CHC), permitindo realizar uma avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. Ao investigar as habilidades de leitura dos seus alunos:

“espera-se que o professor seja capaz de chegar à causa do erro ou do acerto, interpretando a produção de sentidos feita pelo aluno e, conseqüentemente, o estágio do seu desenvolvimento no processo de aquisição e consolidação das habilidades para a construção da competência em leitura” CARVALHO (2018, p. 64).

Neste entendimento, percebemos a relevância de contemplar, em nossas propostas, recursos que possibilitem ao docente acessar dados da consolidação das habilidades de leitura de modo a redirecionar o trabalho pedagógico e/ou fomentar novas estratégias de ensino.

Professor (a), será preciso refletir com seus alunos a importância de serem autênticos nas respostas, ou seja, por ser uma atividade diagnóstica, com o objetivo de investigar o processo de ensino e aprendizagem das habilidades de leitura, é muito importante que eles realizem a atividade, evitando consultar colegas, familiares e sites de buscas, para que você, professor (a), obtenha resultados fidedignos com a realidade dos seus alunos.

O recurso Google Form, professor (a), pode ser acessado por qualquer dispositivo vinculado a uma conta do Google, sendo necessário apenas disponibilizar um link para o aluno.

Nas imagens, a seguir, apresento exemplo de questões que contemplam algumas habilidades de leitura.

³⁹ A plataforma da Web está disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>

⁴⁰ Sessão Báu de Histórias CHC disponível em: <http://chc.org.br/artigo/a-menina-que-nao-falava/> Acesso em: 04 out. 2020

Figura 21. Atividades de leitura utilizando a ferramenta de questionário digital Google Forms.

H3. Reconhecer a finalidade do texto. Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade de o aluno compreender qual é a função social do texto. No caso, esse texto serve para? *

Fazer um convite.

Contar uma história.

Explicar como chegar a aldeia.

Anunciar a venda de milhos

H4. Localizar informações explícitas em textos. Por meio desse descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno localizar, no percurso do texto, uma informação que, explicitamente, consta na sua superfície. Qual era a condição para se casar com a menina? *

Ser rico.

Saber contar histórias.

Morar na roça.

Fazer a menina falar.

H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos. Com esse descritor, pretende-se verificar se o leitor é capaz de compreender o significado de uma palavra ou expressão que ele desconhece. No texto, ANCIÃOS significa? *

Pessoas mais velhas da aldeia

Os pais da moça.

Irmãos mais velhos da moça.

O pajé da aldeia.

Fonte. Elaborada pela autora, adaptada de <<https://forms.gle/6ndWcpo8ZR4QHW8>>
Acesso em: 29 jun. 2020.

Professor (a), observe a possibilidade de inserir imagens, ao elaborar suas atividades, sendo esse recurso ideal para trabalhar habilidades com textos de linguagem não verbal.

Figura 22. Atividade de leitura utilizando a ferramenta de questionário digital Google Forms.

H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais. Inferir significa realizar um raciocínio com base em informações já conhecidas, a fim de se chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto. Por que o último rapaz conseguiu fazer a menina falar? *

Sua resposta

H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal. Por meio deste descritor pode-se avaliar a habilidade de construir o sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não verbal. Diante disso, por que Cebolinha apresenta-se assustado? *



O pajé é o líder em uma aldeia indígena. Por ser considerado um homem sábio, muitos integrantes da aldeia buscam por conselhos.

- Porque Papa Capim e Mônica estão rindo da sua fantasia.
- Cebolinha na verdade está com medo de uma cobra perto do Pajé.
- Ficou impressionado de até o Pajé utilizar a internet para pesquisar.
- Nenhuma das respostas anteriores.

Fonte. Elaborada pela autora, adaptada de <<https://forms.gle/6ndWcpo8ZR4QHW8>>
Acesso em: 29 jun. 2020.

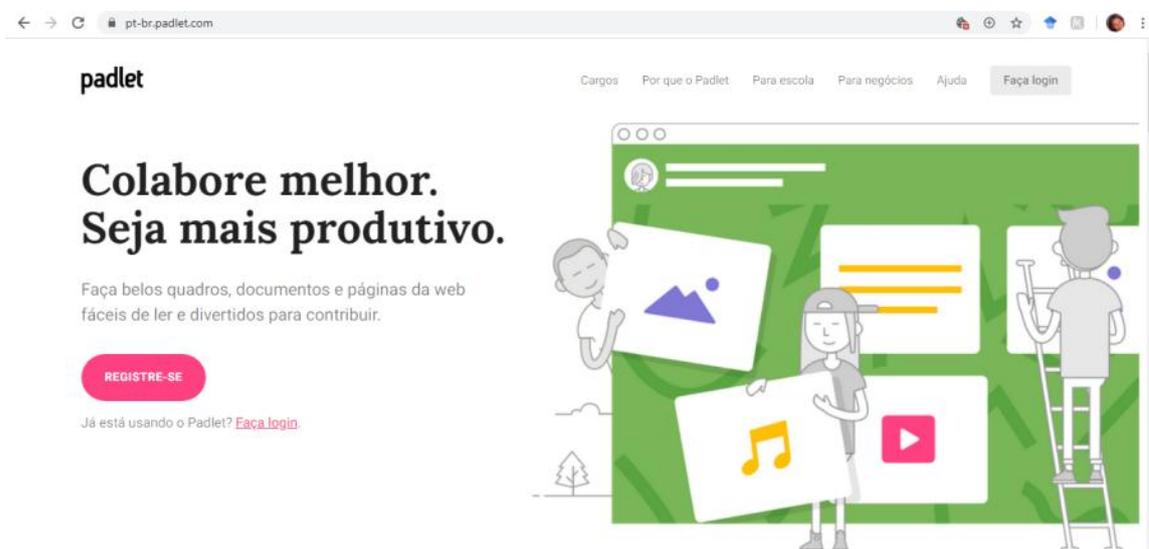
Acesso ao vídeo tutorial: <https://youtu.be/i4E1Dr51VXo>

Proposta 3 – Uso do Padlet

O Padlet⁴¹ funciona como uma folha em branco, em que são lançadas as propostas, e os alunos vão registrando as respostas como se fosse um mural, porém virtual, dinâmico e bastante interativo. Daí a ideia de portfólio, como registro avaliativo do processo formativo das habilidades de leitura. Excelente, também, para os alunos expressarem pensamentos e opiniões sobre algum texto que leu ou deseja ler, como, por exemplo, as sinopses de livros que já leram de modo a motivar a leitura de outros alunos. As interfaces permitem também adicionar vídeos, imagens, áudio e links. A plataforma pode ser acessada por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Padlet. O compartilhamento é possível por intermédio de link, QR Code e redes sociais.

A atividade proposta na plataforma Padlet traz uma atividade com sinopse que contempla a *H9 - Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos*. Com essa habilidade, é possível verificar se nossos alunos conseguem relacionar informações do texto com relações que foram marcadas nos textos, como usualmente utilizamos o pronome. A seguir, será apresentada, na Figura 24, a página inicial da ferramenta Padlet.

Figura 23. Página inicial da ferramenta digital Padlet.



Fonte. Imagem extraída de <<https://pt-br.padlet.com/>>. Acesso em 15 de jun. 2020.

⁴¹ A plataforma Web está disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>

Professor(a), a ferramenta digital Padlet, disponibiliza vários modelos de planos de fundo na página, permitindo personalizar o mural de postagens de acordo com o tema da atividade ou perfil da turma. Veja, na imagem abaixo, um exemplo de questão que poderá ser disponibilizada aos alunos. Observe, também, a opção de inserir links, na elaboração da atividade, ampliando as fontes de acesso às informações.

Figura 24. Atividade de leitura utilizando a ferramenta digital Padlet.



Fonte. Elaborada pela autora, adaptada de < <https://padlet.com/flaviacasa83/ugy6ecp8x105z9f9>>
Acesso em: 29 jun. 2020.

A seguir, um exemplo de compartilhamento para a coleta de respostas e interação de alunos.

Figura 25. Imagem QR Code.



Fonte. Imagem extraída de < <https://padlet.com/flaviacasa83/ugy6ecp8x105z9f9>>
Acesso em: 29 jun. 2020.

Acessos aos vídeos tutoriais:

Tutorial 1- <https://youtu.be/N0lkJekm2cQ>

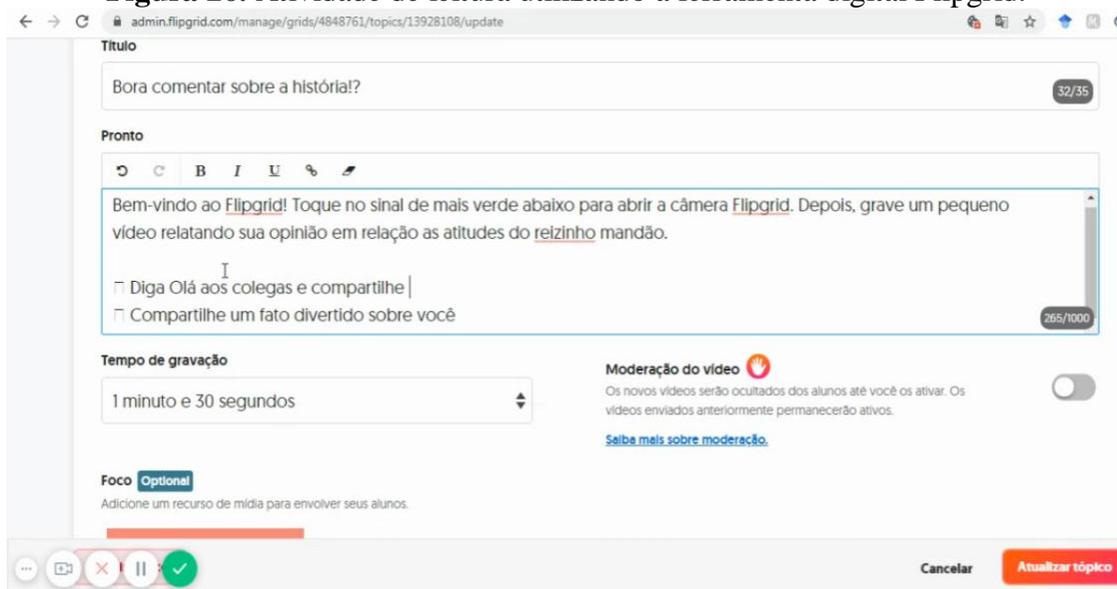
Tutorial 2 - <https://youtu.be/DYa4-IUUM0U>

Proposta 4 – Uso do Flipgrid

O Flipgrid⁴² se apresenta como ótimo recurso para trabalharmos as habilidades de leitura, levando em consideração que nossos alunos estão cada vez mais envolvidos com o universo audiovisual, por ser um site que permite, a nós, professor e professora, criar minivídeos com perguntas disparadoras de modo a motivar a interação dos alunos. As interfaces, para a produção dos vídeos, são bastante dinâmicas, permitindo inserir nos pequenos vídeos *selfie*, *emoji*, figurinha e texto com variedade de fontes. Professor (a), use o Flipgrid para mobilizar as habilidades de leitura. A discussão pode começar, em sala de aula, depois como tarefa de casa e continuar na sala de aula, no dia seguinte, proporcionando o protagonismo do aluno ao elaborar seus conhecimentos para que entre em sintonia com o texto, produzindo sentidos. Podemos também curtir, inserir feedbacks por texto, vídeo, emoticons e atribuições com nota às respostas dos alunos. As configurações de segurança da plataforma ajudam a proteger a privacidade dos alunos, além de poder ser acessada por aplicativo ou navegador da Web, por meio de um código de adesão ou link que a plataforma disponibiliza.

A página inicial de elaboração da atividade busca orientar o usuário a inserir um título e descrição da atividade, além de assinalar um possível tempo de gravação do vídeo de interação com alunos e professores. Observe:

Figura 26. Atividade de leitura utilizando a ferramenta digital Flipgrid.



Fonte. Elaborada pela autora, adaptada de < <https://flipgrid.com/> >
Acesso em: 29 jun. 2020.

⁴² A plataforma Web está disponível em: <https://flipgrid.com/>

Professor (a), vale ressaltar que a ferramenta digital Flipgrid, apesar de estar disponibilizada totalmente em inglês, é uma ferramenta de fácil acesso e traz a possibilidade de traduzir a página, clicando na tela com o mouse do lado direito e, em seguida, clicando em Traduzir para o Português. A imagem, a seguir, demonstra a possibilidade de interação do docente com os alunos, utilizando o recurso de hospedagem de vídeos curtos.

Figura 27. Tela de interação do docente com os alunos.



Fonte. Imagem extraída de <<https://admin.flipgrid.com/manage/topics/13911308>> Acesso em: 29 jun. 2020.

Os alunos também poderão gravar e compartilhar vídeos com você, professor (a) e sua classe.

Figura 28. Tela exibição de vídeo do aluno.



Fonte. Imagem extraída de <<https://admin.flipgrid.com/manage/topics/13911308/videos/126518267>> Acesso em: 29 jun. 2020.

Acessos aos vídeos tutoriais:

Tutorial 1 - https://youtu.be/2_--jq2wTGY

Tutorial 2 - <https://youtu.be/PR6BDhUDWVg>

Proposta 5 – Uso do site Escola em Pauta

Em sala de aula, é importante explorar diferentes suportes para que o aluno compreenda que os modos e a finalidade de leitura relacionam-se as práticas de leitura e escrita. Diante disso, o site Escola em Pauta⁴³ funciona como modelos de painéis para que o aluno selecione e crie um jornal digital da sua escola ou fatos atuais da sociedade. Que tal começar hoje a criar um jornalzinho escolar em sua turma!

Professor (a), o trabalho com os diferentes suportes textuais possibilita explorar a finalidade do texto. A atividade elaborada contempla a **H3 - Reconhecer a finalidade do texto**. Por intermédio desse descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno compreender qual é a função social do texto. A partir da leitura do texto como um todo, ele deve perceber a intencionalidade do autor, isto é, seus propósitos. Na imagem, a seguir, observe a página principal de elaboração do jornal, como o passo a passo.

Figura 29. Tela da ferramenta digital Escola em Pauta.



Fonte. Imagem extraída de < <http://escolaempauta.com.br/base-do-conhecimento/>>. Acesso em 24 de jun. 2020.

A seguir, apresento exemplos de perguntas que poderão mediar a atividade de leitura.

Quadro 5. Exemplo de questão contemplando habilidade de leitura.

<p>Este texto serve para</p> <p>(A) anunciar uma receita culinária.</p> <p>(B) ensinar a criar um jornal.</p> <p>(C) convidar para uma festa.</p> <p>(D) noticiar um fato.</p>	<p>H3.Reconhecer a finalidade do texto</p>
--	--

Fonte. Elaborado pela autora.

Acesso ao vídeo tutorial: <https://www.youtube.com/watch?v=DGMJkq-j4Pk&feature=youtu.be>

⁴³ Plataforma Web disponível em: <http://www.escolaempauta.com.br/>

Professor (a), chegamos ao final desta jornada. As atividades de ensino das habilidades de leitura não param por aqui. Elas também abrangem atividades mais específicas em sala de aula física. Você, professor (a), deverá reconhecer o tempo e espaço para melhor inserir as estratégias de ensino da leitura. Entretanto esperamos que esse caderno seja útil à sua formação e prática docente na perspectiva de abarcar os diversos contextos de práticas de leitura, dinamizando as aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prezado (a) Professor (a)

Neste caderno, buscamos trazer propostas de atividades que envolvem o desenvolvimento das habilidades de leitura tanto em ambientes físicos como digitais. Muitos dos nossos alunos já utilizam os ambientes virtuais como forma de entretenimento, por intermédio dos dispositivos móveis, computadores e notebooks. Com o advento da internet e a facilidade de acesso a sites de compartilhamento de informação e comunicação, trabalhar o desenvolvimento das habilidades de leitura, nos ambientes virtuais, torna-se uma necessidade, se pensarmos no desenvolvimento integral dos nossos alunos.

Diante disso, procuramos mostrar metodologias que incorporem as habilidades de leitura, trazendo o passo a passo, para estimulá-lo (a) a incluir recursos digitais às práticas de ensino de leitura, em textos impressos, não como substituto, mas também como complementares. Entretanto, como todo processo de mudança exige cautela, precisamos sempre investigar as demandas dos alunos, no que tange à consolidação das habilidades de leitura e o perfil da turma, ao introduzir alguns recursos digitais, além de refletir sobre o melhor recurso a ser utilizado.

A partir do trabalho empreendido, esperamos que este material sirva como instrumento que lhe possibilite a formação continuada, por meio do desenvolvimento de atividades práticas, de modo a incorporar novas metodologias de ensino da leitura, tanto em contexto impresso como digital, em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: Diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al.(Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 74-97.

BARTON, David. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 12 de abr de 2020.

CARVALHO, Robson Santos. **Ensinar a ler, aprender a avaliar: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**. 1. ed. São Paulo: Parábola. 2018. 176p.

CANÁRIO, Rui. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores**. In: Portugal 2007 - Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. Lisboa. 2007.

DIAS, Marcelo C.; NOVAIS, Ana Elisa. **Por uma matriz de letramento digital**. III ENCONTRO NACIONAL SOBRE HIPERTEXTO. Belo Horizonte, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Anais. Belo Horizonte: CEFET-MG, p. 1-19, out. 2009.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FERRAREZI Jr, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005.

MARTINHÃO, Maximiliano Salvadori. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC educação 2017**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto**. Série Ideias. n. 13, p. 37-42, 1994.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 1ª edição 1998.

VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **Letramento digital**: o uso de tecnologias da informação e da comunicação no ensino da leitura. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. 10p.

APÊNDICE B

Links das ferramentas digitais utilizadas nos exemplos das atividades de leitura do Caderno Pedagógico.

- **Ferramenta *Mentimeter*** (<https://www.mentimeter.com/>):
(<https://www.mindmeister.com/pt/>): (https://www.abcya.com/games/word_clouds).
- **Ferramenta *Facebook***
(https://play.google.com/store/apps/details?id=com.facebook.katana&hl=pt_BR)
Acesso ao vídeo tutorial: <https://youtu.be/YY8xNlz9CHY>
- **Ferramenta *Whatsapp***
(https://play.google.com/store/apps/details?id=com.whatsapp&hl=pt_BR)
Acesso ao vídeo tutorial: <https://youtu.be/G58s3vwOPwQ>
- **Ferramenta *Instagram***
(https://play.google.com/store/apps/details?id=com.instagram.android&hl=pt_BR)
Acesso ao vídeo tutorial - <https://youtu.be/U5haRN3i89M>
- **Ferramenta *Kahoot*** (<https://kahoot.com/what-is-kahoot/>)
Acesso ao vídeo tutorial: <https://youtu.be/OFjeoyTk98w>
- **Ferramenta *Wordwall*** (<https://wordwall.net/>)
Acessos aos vídeos tutoriais:
Tutorial 1 - <https://youtu.be/oTLsU64Q8rc>
Tutorial 2 - <https://youtu.be/mfbB9meQOaY>
- **Ferramenta *SurveyMonkey*** (<https://pt.surveymonkey.com/>)
Acesso ao vídeo tutorial: <https://youtu.be/NfM9-ZiNl9I>
- **Ferramenta *Google Forms*** (<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>)
Acesso ao vídeo tutorial: <https://youtu.be/i4E1Dr51VXo>
- **Ferramenta *Padlet*** (<https://pt-br.padlet.com/>)
Acessos aos vídeos tutoriais:
Tutorial 1- <https://youtu.be/N0lkJekm2cQ>
Tutorial 2 - <https://youtu.be/DYa4-IUUM0U>
- **Ferramenta *Flipgrid*** (<https://flipgrid.com/>)
Acessos aos vídeos tutoriais:
Tutorial 1 - <https://youtu.be/2--jq2wTGY>
Tutorial 2 - <https://youtu.be/PR6BDhUDWVg>
- **Ferramenta *Escola em Pauta*** (<http://escolaempauta.com.br/base-do-conhecimento/>)
Acesso ao vídeo tutorial: <https://www.youtube.com/watch?v=DGMJkq-j4Pk&feature=youtu.be>

MATERIAIS COMPLEMENTARES

Vídeos

Competência em leitura <https://youtu.be/o0Rad6VkXfk>

Estratégias em leitura https://youtu.be/4yg_r-l-vUw

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista Professor regente de turma do 3º ano/EF

1 IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR:

1.1 Nome:

1.2 Instituição de formação (pública ou privada)?

1.3 Você tem alguma especialização? Se sim, em que área?

1.4 Há quanto tempo exerce a docência?

1.5 Em quais séries/anos você exerceu sua docência? Já teve outras experiências na área da educação?

2 PRÁTICA PROFISSIONAL EM SALA DE AULA

2.1 Quais as maiores dificuldades encontradas por você professor, em relação ao ensino e aprendizado da leitura?

2.2 Qual sua percepção sobre os fatores que levam o aluno ao insucesso na leitura? E ao sucesso?

2.3 Você poderia descrever o grupo de alunos com o qual trabalha?

2.4 Como e que estratégias você utiliza para perceber se o aluno tem dificuldade na leitura?

2.5 Como você contribui para a aprendizagem dos alunos com dificuldades em leitura? Que dinâmicas são utilizadas em sala de aula? Quais as metodologias são utilizadas em sala de aula para o trabalho com a leitura?

Recebe alguma orientação que o auxilie no seu trabalho com esses alunos?

2.6 Você se considera apto a lidar com tais alunos e promover uma modificação no ensino e aprendizagem?

2.7 Com esses alunos, você utiliza formas de avaliação diferenciada?

2.8 Você percebe que os fracassos de um aluno com dificuldade na leitura podem ser de caráter biológico? Explique.

2.9 Você tem alunos que não conseguem:

() ler palavras com estrutura silábica canônica

() ler palavras com estrutura silábica não canônica

() ler e compreender frases

() ler e compreender textos de gêneros diversificados.

2.10 Você tem alunos que possuem dificuldades em compreender textos lidos, fazer inferências?

2.11 No caso de ter percebido em seus alunos indícios citados na questão anterior, quais foram suas ações metodológicas?

2.12 Você sabe o que são estratégias de leitura?

2.13 Como é o processo avaliativo da leitura em sala de aula?

2.14 Quais espaços você utiliza para promoção da leitura?

APÊNDICE D

Atividade diagnóstica de habilidades de leitura aplicada aos alunos

O DISFARCE DOS BICHOS

VOCÊ JÁ TENTOU PEGAR UM GALHINHO SECO E ELE VIROU BICHO, ABRIU AS ASAS E VOOU? SE ISSO ACONTECEU É PORQUE O GRAVETO ERA UM INSETO CONHECIDO COMO “BICHO-PAU”.

ELE É TÃO PARECIDO COM UM GALHINHO, QUE PODE SER CONFUNDIDO COM O GRAVETO. EXISTEM LAGARTAS QUE SE PARECEM COM RAMINHOS DE PLANTAS. E HÁ GRILOS QUE IMITAM FOLHAS.

MUITOS ANIMAIS FICAM COM A COR E A FORMA DOS LUGARES EM QUE ESTÃO. ELES FAZEM ISSO PARA SE DEFENDER DOS INIMIGOS OU CAPTURAR OUTROS BICHOS QUE SERVEM DE ALIMENTO.

ESSES TRUQUES SÃO CHAMADOS DE **MIMETISMO**, ISTO É, IMITAÇÃO.

O CIENTISTA INGLÊS HENRY WALTER BATES FOI QUEM DESCOBRIU O MIMETISMO. ELE PASSOU 11 ANOS NA SELVA AMAZÔNICA ESTUDANDO OS ANIMAIS.

MAVIAEL MONTEIRO, JOSÉ. Bichos que usam disfarces para defesa. Folhinha, 6 de nov. 1993. Suplemento infantil do Jornal Folha de São Paulo. Disponível em: <http://proportoseguro.blogspot.com/2011/05/o-disfarce-dos-bichos.html> Acesso em: 16 Nov. 2019.

ENTENDENDO O TEXTO.

MARQUEM APENAS UMA RESPOSTA DE CADA PERGUNTA.

1. **(H3)** - O TEXTO QUE VOCÊ LEU É:

UMA CARTA

UM ANÚNCIO

UM CONVITE

UMA REPORTAGEM

2. **(H4)** - POR QUE MUITOS ANIMAIS FICAM COM A COR E A FORMA DOS LUGARES EM QUE ESTÃO?

PORQUE ELES QUEREM FICAR COLORIDOS.

PORQUE ELES SE MODIFICAM PARA SE DEFENDEREM.

PORQUE ELES GOSTAM DE FICAR PARECIDOS COM OS LUGARES ONDE VIVEM.

3. **(H4)** - DE ACORDO COM O TEXTO, QUAL O SIGNIFICADO DE MIMETISMO?

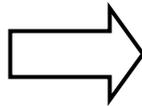
UM ANIMAL

UMA IMITAÇÃO

UM INSETO

4. (H6) - POR QUE HÁ GRILOS QUE IMITAM FOLHAS?

5. (H7) - OBSERVE A IMAGEM ABAIXO.



POR QUE A BORBOLETA
ESTÁ DA MESMA COR DO
TRONCO DA ÁRVORE?

6. (H5) -SEGUNDO O TEXTO, QUAL O SIGNIFICADO DA PALAVRA DISFARCE?

7. (H9) - OBSERVE A PALAVRA DESTACADA NA FRASE: **ELE** PASSOU 11 ANOS NA SELVA
AMAZÔNICA ESTUDANDO OS ANIMAIS. A PALAVRA SE REFERE A QUEM, NO TEXTO?

GRAVETO

INSETO

HENRY WALTER BATES

8. (H8) - O TEXTO “O DISFARCE DOS BICHOS” FALA DE:

UM GRILO QUE QUERIA SER IGUAL UMA LAGARTA.

ANIMAIS QUE FICAM COM A COR E A FORMA DOS LUGARES EM QUE ESTÃO.

UMA COBRA QUE QUERIA VIRAR BORBOLETA.

9. (H1) - ASSINALE O NOME DO ANIMAL QUE APARECE DISFARÇADO DE TRONCO DE ÁRVORE.



LAGARTO

SAPO

CORUJA

ANEXO ANEXO A

Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Leitura e habilidades leitoras na formação de professores

Pesquisador: FLÁVIA CRISTINA DE ARAÚJO SANTOS ASSIS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 22870919.9.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.667.331

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1444957.pdf	04/10/2019 18:58:45		Aceito
Outros	QuestionarioProfessor.pdf	04/10/2019 18:29:33	FLAVIA CRISTINA DE ARAÚJO SANTOS ASSIS	Aceito
Outros	MatrizLeituraSaebANA.pdf	04/10/2019 18:29:06	FLAVIA CRISTINA DE ARAÚJO SANTOS ASSIS	Aceito
Outros	comentarioseticos_Flavia.pdf	04/10/2019 18:27:30	FLAVIA CRISTINA DE ARAÚJO SANTOS ASSIS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pesquisa_Leitura_Flavia.pdf	04/10/2019 18:20:48	FLAVIA CRISTINA DE ARAÚJO SANTOS ASSIS	Aceito
Outros	AutorizacaoCinira.pdf	04/10/2019 18:20:27	FLAVIA CRISTINA DE ARAÚJO SANTOS ASSIS	Aceito
Outros	autorizacaoTiradentes.pdf	04/10/2019 18:19:45	FLAVIA CRISTINA DE ARAÚJO SANTOS ASSIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_pesquisaFlavia.pdf	04/10/2019 18:11:27	FLAVIA CRISTINA DE ARAÚJO	Aceito
Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_pesquisaFlavia.pdf	04/10/2019 18:11:27	ASSIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_pesquisaFlavia.pdf	04/10/2019 18:11:15	FLÁVIA CRISTINA DE ARAÚJO SANTOS ASSIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSOR_pesquisaFlavia.pdf	04/10/2019 18:11:03	FLAVIA CRISTINA DE ARAÚJO SANTOS ASSIS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	04/10/2019 18:10:17	FLAVIA CRISTINA DE ARAÚJO SANTOS ASSIS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAVRAS, 29 de Outubro de 2019

Assinado por:
RAMON GOMES COSTA
(Coordenador(a))