



5392 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

POR MAIS LEITORES PROFICIENTES: A progressão do ensino de leitura e compreensão textuais no Bloco Inicial de Alfabetização
Márcia Vânia Silvério Perfeito - UnB - Universidade de Brasília
Solange Alves de Oliveira Mendes - UnB - Universidade de Brasília
Agência e/ou Instituição Financiadora: Não

POR MAIS LEITORES PROFICIENTES:

A progressão do ensino da leitura e compreensão textuais no Bloco Inicial de Alfabetização

RESUMO

Este estudo procurou analisar as práticas de leitura e compreensão textuais e a progressão dessas no universo de três turmas do Bloco Inicial de Alfabetização de uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. A tessitura teórica ancorou-se em autores, tais como: Soares (2016; 2004), Solé (2012), Morais (2012), Lerner (2007; 2002), Koch e Elias, (2014), Kleiman (2016, 2005), Chartier (2007; 1998), entre outros, objetivando alcançar uma discussão em torno do ensino de língua portuguesa, em particular, dos campos da leitura e compreensão textuais. A pesquisa está inserida na perspectiva de estudo de caso, de tipo etnográfico, conforme realça André (2015; 2005). As docentes foram acompanhadas por meio de observações participantes e grupos focais em 2018. Para o tratamento dos dados, recorremos à análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2016). Os resultados apontaram para a ausência de progressão no ciclo, especialmente no que concerne à exploração de questões inferenciais na compreensão dos textos, bem como na baixa frequência da leitura em voz alta realizada pelo educando do 1º ano.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Leitura. Progressão.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa encontra-se marcado por severas críticas à Educação Básica. Conforme resultados da última Avaliação Nacional da Alfabetização, aplicada em 2016, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, os índices expuseram que 54,73% dos estudantes brasileiros do 3º ano permaneceram em níveis insuficientes de leitura, e 33,95% em escrita. No Distrito Federal, esses índices indicaram 44,49% de escassez em leitura e 23,57% em escrita. Isto significa que, mesmo com avanço em relação ao país, ainda foram elevados.

O processo de apropriação da leitura, assim como o da escrita, sofreram alterações no decorrer da história e trouxeram contribuições para o ensino da língua materna. Essas são definidas por Chartier (1998) como mudanças de natureza didática (relacionadas aos conteúdos de ensino, presentes nos currículos e materiais didáticos) e mudanças de natureza pedagógica (relacionadas à organização do trabalho pedagógico).

A partir da década de 1980, as críticas aos métodos tradicionais de alfabetização e às cartilhas ganharam realce, visto que a língua, nessa ótica, era concebida como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Segundo Ferreiro (2012), a alfabetização não pode mais ser entendida como mera transmissão de uma técnica instrumental. Isso implica em preservar na escola o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais.

Com tais modificações, o conceito de alfabetização foi evoluindo de acordo com as épocas, as culturas, a chegada das tecnologias, necessidades sociais e demais inovações, criando o termo letramentos, multiletramentos. Este constitui o estado ou condição de um indivíduo que emprega e vivencia práticas sociais de leitura e de escrita, conforme sinaliza Soares (2004). Enquanto a expressão alfabetização designa o indivíduo que se apropriou do sistema de escrita para utilizar e experimentar essas práticas. Tanto Soares (2016), quanto Morais (2012) defendem a perspectiva de alfabetizar-letorando. A formação do leitor proficiente e autônomo integra essa perspectiva realçada pelos autores.

Nesse contexto, insere-se o presente estudo que procurou analisar a prática da leitura e a progressão do ensino para a proficiência leitora, no universo de três turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)[\[1\]](#), de uma escola pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

1. Leitura e compreensão textuais: reflexões teórico-metodológicas

O eixo da leitura, ao ser compreendido também como parte do processo do letramento, segundo Kleiman (2005), se caracteriza com a apropriação de seus usos nas diferentes práticas sociais. Desse modo, termos como codificação, código, decodificação não expressam, na contemporaneidade, a complexidade que envolve o ensino da leitura e da escrita. Para a autora, a leitura constitui-se em uma interação autor-texto-leitor.

Essa concepção de leitura com foco na interação é complexa, pressupõe que os sujeitos sejam vistos como interlocutores ativos, dialogando e construindo o significado do texto, pois nele há lugar para uma sucessão de implícitos, percebidos quando se tem o contexto sócio cognitivo dos participantes (KOCH e ELIAS, 2014). Desta maneira, o texto ocupa posição privilegiada e, na maioria das vezes, norteia o trabalho com os demais eixos. As práticas de linguagem se fazem presentes como meio de interação, informação e comunicação (KLEIMAN, 2016).

Os processos de leitura oral e/ou silenciosa funcionam como uma etapa intermediária e instrumental e conduz ao ato de ler. A leitura em voz alta, nos primeiros anos de escolarização, antecedida pela leitura silenciosa, compõem práticas que, lado a lado e, frequentemente presentes em sala de aula, colaboram com a formação do leitor. A modalidade silenciosa permite que o leitor faça uma leitura que é sua, pode ir e vir e parar em qualquer momento, dialogando com o texto de forma mais pessoal e livre. Já a leitura em voz alta, é comunitária e, quando orientada pelo professor, colabora para a entonação, o ritmo, a fluência, a expressividade e favorece a compreensão. Para isso, Kleiman (2016) recomenda que, ao valorizar esse significado e não a correção da forma de ler, o professor evita a inibição no desenvolvimento das estratégias adequadas ao processamento do texto escrito.

Neste movimento, Chartier (2007, p. 184), nos lembra de que, o grande desafio é tornar desejável o que é obrigatório na escola. “Nenhum professor fará com que uma criança leia sem que ela deseje”. As crianças carecem entender que o mais difícil é o mais apaixonante e “nunca se termina de aprender a ler e a escrever”. Ao vir ao encontro de uma necessidade, de um desejo e de uma vontade de conhecer mais, ela se efetiva.

Para tanto, Yunes (1984) propõe uma reflexão em torno de três questões: a primeira é a motivação, por que ler? A segunda, o interesse dos leitores, o que ler? E a terceira, a função, para que ler? Assim, a formação do leitor caracteriza-se pelo planejamento de atividades que incentivem o gosto pela leitura, possibilitando aos estudantes tornarem-se leitores críticos, posicionando-se diante do que leem.

Morais (2012) recomenda, ainda, uma progressão constante nos eixos de ensino da língua e pontua que procedimentos ou estratégias adotados pelo docente constituem condição para a compreensão de textos, a exemplo da mediação, da mobilização das informações explícitas, implícitas, da apreensão do sentido global ou finalidade do texto.

De acordo com Solé (2012), Koch e Elias (2014), nas práticas de leitura, o leitor utiliza-se de estratégias, tais como: seleção, antecipação, inferência e verificação. Por isso, ao professor é sugerido que, anterior à leitura, ofereça aos estudantes finalidades/objetivos para que possam ler; já durante a realização, procurar aferir a consistência do texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio destes; após, espera-se que o leitor possa destacar ideias principais, fazer resumos e identificar os elementos implícitos no texto.

Brandão (2006) e Kleiman (2016) confirmam o uso das chamadas estratégias de leitura, uma vez que, ao serem acionadas pelo professor, num primeiro momento, modeladas por ele, promovem condições para que sejam imitadas, criando contextos favoráveis à aprendizagem da leitura.

Bortone (2008) identifica três etapas que, se correspondidas, desenvolvem as habilidades de compreensão, tais como: a explícita ou objetiva auxilia na decodificação ou no que está fácil localizar no texto; a inferencial detecta o implícito no texto, constitui-se na interação texto/leitor; a crítica ou avaliativa extrapola o texto, revela a postura crítico-reflexiva do leitor diante do texto, subsidia a argumentação.

Em síntese, o leitor proficiente é o que percorre esses níveis e vence essas etapas. O professor é o mediador, ao mobilizar o conhecimento de mundo e as experiências vivenciadas pelos estudantes, de modo a vincularem-se ao texto, beneficia a construção de sentidos (BRASIL, 2012).

2. Percurso Metodológico

Este estudo, de abordagem qualitativa, se insere na perspectiva de um estudo de caso, de tipo etnográfico, conforme atesta André (2015; 2005). Acompanhamos, por meio de observações participantes e entrevistas de grupos focais, a prática de três professoras que atuavam no BIA.

Observamos 12 aulas de Língua Portuguesa, em cada turma, distribuídas durante o primeiro e segundo semestres letivos de 2018, assim como as duas entrevistas com as docentes. Essas jornadas corresponderam a um total de 96 horas, distribuídas, igualmente, em cada ano e duas horas de entrevistas, compartilhadas entre os dois semestres.

Para o registro dos dados, utilizamos a gravação em áudio e o diário de bordo. Quanto ao tratamento dos dados, recorreremos à análise de conteúdo temática de Bardin (2016) que integra a pré-análise, as inferências na organização e análise dos dados.

As pesquisadas foram nomeadas por: P1 (Professora 1), P2 (Professora 2) e P3 (Professora 3), respectivamente

atuantes no 1º, 2º e 3º anos. As três cursaram graduação em Pedagogia e pós-graduação lato sensu na área educacional. A P1 tinha, na ocasião da produção dos dados, 13 anos de atuação em turmas de anos iniciais, sendo três na alfabetização, a P2 possuía seis, todo ele dedicado à alfabetização e a P3 afirmou ter 20 anos, sendo 12 anos de atuação nessa etapa.

Buscamos responder às questões: existe clareza dos conteúdos a serem ensinados/aprendidos em cada ano do BIA, no que concerne ao eixo da leitura? Como as mudanças didáticas e pedagógicas relacionadas a essa prática têm norteado a ação docente no cotidiano dos três grupos-classe? Explanamos, no início de cada seção, os dados das entrevistas e, posteriormente, os das atividades observadas nos grupo-classes.

3. O ensino da leitura textual

Nas entrevistas, a P1 descreveu que utilizava fichas de leitura como meio de os estudantes a praticarem. Entretanto, nos dias cumpridos, a docente valeu-se de textos literários, textos do caderno de apoio à aprendizagem [2] e, por vezes, textos xerografados, mas, as fichas de leitura, conforme sua declaração, e o Livro Didático (LD) [3] não foram utilizados. A P2 realçou o empenho com a leitura silenciosa de textos do LD. A P3 deu ênfase às leituras silenciosa e individual em voz alta, relatadas por ela, como sistemáticas em sua prática.

Sobre como liam os estudantes no início e término do ano letivo, a P1 assegurou que eles não haviam passado pela Educação Infantil, isto justificou nenhum deles iniciarem o ano lendo, embora alguns terminassem lendo fluentemente. A P2 considerou que os alunos chegaram num nível melhor de leitura que os anteriores, porém, sublinhou a necessidade de incentivar a leitura. Para a P3, a turma avançou na leitura textual, porque houve investimentos na leitura silenciosa e individual em voz alta, já que, ao início do ano, a leitura de alguns estava silabada, impedindo-os de compreender os textos.

No Quadro 1, preocupamo-nos em apresentar a frequência com que cada habilidade de leitura textual foi desenvolvida nas salas de aula. Verificamos o tempo destinado à leitura de textos pelas docentes, pelos estudantes individualmente ou coletivamente em voz alta e silenciosamente. Assim, conseguimos visualizar as variações nas leituras de textos.

Quadro 1 - Leitura Textual					
SUBCATEGORIAS	P1	P2	P3	TOTAL/	PERCENTUAL/
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	SUBCATEGORIA	SUBCATEGORIA
1.Leitura realizada pela professora para a turma	6	4	6	16	19,50
2.Leitura coletiva com a participação da professora	2	7	3	12	14,64
3.Leitura coletiva sem a participação da professora	2	3	3	8	9,75
4.Leitura realizada pelo aprendiz para o grupo-classe	1	4	8	13	15,85
5.Leitura realizada pelo aprendiz para a professora	-	2	-	2	2,44
6.Leitura silenciosa	1	5	8	14	17,08
7..Exploração do gênero textual (características e funcionalidade)	2	5	10	17	20,74
TOTAL/TURMA	14	30	38	82	100
PERCENTUAL/TURMA	17,07	36,59	46,34	100	

P= Professora - Fonte: Autoria própria

Notamos que houve espaço para as atividades de leitura nas três turmas. No entanto, no 1º ano, a frequência foi menor (14). Na turma de 2º ano, estas permaneceram frequentes (30), embora, no 3º ano houve maior investimento nessa prática (38). Inferimos que a expectativa por uma leitura fluente poderia estar impedindo um trabalho mais sistemático no início da alfabetização, já que, nessa turma, houve menos tempo destinado à leitura de texto realizada pelos estudantes, em contrapartida, a professora a assumiu (6).

Considerando os índices gerais por turma, os percentuais apontaram para um crescimento, ano a ano, no BIA. Contudo, a construção da autonomia leitora poderia ter sido mais estimulada, onde ambos os atores (professoras e

estudantes), pudessem realizá-la, mas a constância em que as professoras leram para a turma (19,50%), somente não foi maior que a exploração dos gêneros (20,74%).

Pesquisadores como Soares (2016), Morais (2012), Chartier (2007), Ferreiro e Teberosky (1999) apontam para a necessidade de a criança aprender a ler e a escrever por meio de práticas e materiais reais de leitura e escrita. Então, ensinar a ler significa dar condições para o aluno resolver problemas, confrontando-se com textos desde o início da alfabetização.

Na turma de 1º ano, a leitura realizada pela docente mostrou-se mais frequente (6) que as demais, embora, ao observarmos o número de vezes em que os estudantes foram convidados a ler coletivamente com (2) e sem (2) a participação da professora, individualmente (1) e silenciosamente (1), constatamos que essa prática permaneceu assistemática, pois cada uma, merece igual atenção. Ao prevalecer a leitura realizada pela professora, a formação do leitor abre espaço para ouvintes, receptores do texto.

Conforme sublinham Brandão e Leal (2012, p.61), ao saírem da condição de ouvintes, “ao fazer de conta que leem, as crianças encenam situações sociais em que a escrita faz-se presente e tendem a imitar os modos como os adultos praticam as atividades de ler diferentes gêneros discursivos”.

Em uma das aulas observadas, a P1, ao recorrer a um texto não verbal[4], fez a leitura no momento em que poderia ter permitido que as crianças a fizessem. Tratava-se de uma fábula, foi apresentada em datashow e, facilmente, compreendida pelos estudantes, que se divertiram com as cenas curiosas que traduziam o uso consciencioso da água. À medida que as cenas eram mostradas, a professora, narrava as ações, conforme trecho que segue:

O burro está na casa dele. O camelo, também, está na casa dele. Agora, estão tomando café. Ambos estão escovando os dentes. Com a torneira fechada? Depois tomaram banho [...]. O camelo com o chuveiro fechado, o burro com o chuveiro ligado, mais de cinco minutos com o chuveiro ligado. Vejam a caixa d'água cheia na casa do camelo! Na casa do burro a caixa d'água está quase vazia! Ficou sem água. O burro não tinha mais água, nem para tomar! Quem são os personagens dessa história? Quando é uma história de animais, chamamos de fábula. Então é um gênero textual.

(P1 - 1º ANO, 8º DIA).

Ao realizar a leitura silenciosa, os estudantes teriam condições concretas de ler, pois esta favorece uma relação mais direta leitor-autor, além de uma apreensão mais efetiva do significado do texto. Essa prática desenvolve o gosto pela leitura, o que incide com o desejo da professora apontado na entrevista.

Em uma das aulas, a P2 oportunizou, inicialmente, a realização da leitura silenciosa, seguidas da coletiva com a ajuda dela e da leitura individual por alguns estudantes e, por último, explorou os elementos característicos da narrativa no caderno de apoio:

P2: Conseguiram fazer a leitura? Qual o título do texto?

Todos: A lâmpada de Aladim.

P2: Este texto é um conto, assim como o da “Galinha ruiva”.

Um conto é uma narrativa, conta uma história. Fizeram a leitura?

Todos: Sim.

P2: Vamos ler, então! Juntos agora! Acompanhando a leitura!

[...] (leram juntos).

P2: Vocês sabem o que é ser viúva?

A1: É quando a mulher perde o marido.

P2: E falecido, vocês sabem o que é?

A2: Quando a pessoa morreu [...].

P2: Agora, vamos falar sobre o narrador. Narrador é aquele que conta a história. Lembram que vocês encenaram a história da galinha ruiva? Pois é, não tinha um narrador?

Ele é quem faz o que?

Todos: Conta a história.

P2: Existem narradores que contam e participam da história.

Nessa história, o narrador participou?

Lembram-se do narrador da história da galinha ruiva?

[...] Lembraram-se das fases da vida do

menino da árvore generosa?

Todos: Lembramos. [...]

P2: Leiam o 1º parágrafo. Quem quer ler para mim?

(uma menina se prontificou, leu alto e fluente) [...].

(P2 - 2º ANO, 11º DIA).

No momento em que a professora pediu aos estudantes que rememorassem os contos lidos anteriormente, favoreceu o diálogo entre os textos, fez referência ao conteúdo e às características comuns existentes. Os elementos da narrativa (narrador, os personagens, o espaço, o tempo, a ação e o enredo) foram trazidos no caderno como complemento do texto, lidos e explorados pela professora como constitutivos à estrutura dos contos, cuja função é contar uma história.

Assim, além de contribuir para o reconhecimento dos elementos característicos a esse tipo textual, permitiu que compreendessem, também, sua função comunicativa, enriqueceu a oralidade, auxiliou a ampliação do vocabulário e a construção dos sentidos do texto. Ao corrigir, oralmente, as questões de compreensão textual, a P2 retomou todos os componentes do gênero, conforme exibidos na seção seguinte.

Na turma de 3º ano, essa prática, manteve-se equilibrada, já que beneficiou, igualmente, a leitura silenciosa (8) e individual (8), todavia, a coletiva com (3) e sem a sua ajuda (3) esteve menos presente, o que, a nosso ver, demonstra intenção em ampliar a autonomia leitora dos estudantes.

Em uma das aulas, os alunos leram dois textos de diferentes gêneros, ambos, do LD. Foi destacando características distintas de ambos os textos. Inicialmente, os estudantes leram o poema silenciosamente e, em seguida, individualmente em voz alta:

P3: Quem gostaria de ler a primeira estrofe?

(alguns alunos levantaram a mão

e se dispuseram a fazer a leitura).

A1: Parece uma música?

P3: Será que é?(uma aluna leu a primeira estrofe,

leu baixo; os dois últimos leram

a segunda e a terceira estrofes, fluentemente e alto).

P3: Ele sonhou que tinha uma calda! Será que pensava

que era pavão? O que gostaria?

A2: Ele era poliglota. (ela não ouviu, continuou).

P3: Quantos versos têm o texto?

Grupo: Quatro.

A3: Vinte e quatro versos. [...]

(a professora leu para as crianças a história seguinte).

P3: Estamos vendo um texto diferente!

A1: Eu não tenho medo de sapo!

P3: Não tem não? (o garoto apenas sorriu).

Quais foram as leituras que lemos esses dias?

Que são em versos? (se referiu a outro poema lido em classe).

Todos: Pato Pateta.

P3: Prestem atenção, precisamos começar a

diferenciar as estruturas dos textos.

Esse texto não tem estrofes, ele tem

parágrafos [...].

(P3 - 3º ANO, 3º DIA).

Cabe relevar que, continuamente a P3 estimulava o uso do dicionário para significado de palavras. A reflexão entre os textos facilitou a compreensão e ajudou no (re)conhecimento das características estruturais. Esse diálogo entre os gêneros possibilitou a comunicação, permitiu a motivação para a leitura por parte dos estudantes, fazendo-os apreender os sentidos dos textos.

Contudo, ao observarmos a frequência da leitura textual nas três turmas, face às subcategorias elencadas, verificamos a ausência de progressão quanto ao campo da leitura textual, visto que, houve mais investimento na leitura individual no último ano do BIA. Isso instiga repensar a prática pedagógica, priorizando a construção da autonomia leitora e a progressão do ensino durante os três anos da alfabetização.

Além da fluência, que promove o contato e a apropriação das características dos diferentes gêneros, seus usos e funções por meio de diversos suportes, faz-se necessário, que o professor auxilie, também, o desenvolvimento da compreensão textual, tema que exploraremos a seguir.

4. O ensino das estratégias de Compreensão Textual

Saber ler e compreender um texto são conhecimentos que as crianças necessitam se apropriar desde cedo. A compreensão textual não se reduz a extrair informações do texto, implica em construir uma posição de argumentação, de concepção, entre outras habilidades.

Em relação às estratégias de leitura, nas entrevistas, a professora do 1º ano clarificou que, na rodinha, lia para os estudantes e, em seguida, as desenvolvia. Ao descrever as atividades de compreensão leitora, explicou que destinou mais tempo para a compreensão textual na modalidade oral, porém, afirmou que as crianças atingiam os três níveis de compreensão (explícita, implícita e crítica): “líamos historinhas, depois questionava, fazia perguntas para a interpretação oral”.

A professora do 2º ano desenvolvia a leitura e a compreensão através do LD que, segundo ela, atendia as duas modalidades, oral e escrita e trazia textos legítimos de variados gêneros, com diversos tipos de questões. Isso se efetivou durante as aulas, ainda que, fizesse uso, também, do caderno de apoio.

Já no 3º ano, a docente elegeu a compreensão escrita por meio de questões diversas e o reconhecimento das características dos diferentes gêneros textuais, mas acrescentou que, na oralidade, os aprendizes conseguiam se expressar melhor, realizando a leitura nas entrelinhas. Reconheceu que a habilidade de leitura inferencial demandava período maior de trabalho. Entretanto, afirmou que a turma tinha um “bom raciocínio lógico e interpretação”. Conforme observações, houve ênfase às situações descritas, durante suas aulas.

Algo comum, na prática das três, foi o fato de dedicarem-se à compreensão dos textos, num primeiro momento oralmente e, posteriormente, por escrito, isto é, quando não se encerrava na compreensão oral. Outro fator coincidente, foi o uso dos textos como objeto de ensino, apontando para a alfabetização na perspectiva do alfabetizar-letando, como realçam Soares (2004) e Morais (2012).

O Quadro 2 demonstrou a frequência de atividades desenvolvidas para a compreensão dos textos, face às modalidades oral/escrita e aos três níveis: questões de fácil localização (explícita), de realização de inferências (implícitas) e de opinião sobre o conteúdo do texto.

Quadro 2 - Compreensão Textual

SUBCATEGORIAS		P1	P2	P3	TOTAL/ SUBCATEGORIA	PERCENTUAL/ SUBCATEGORIA
		1º ANO	2º ANO	3º ANO		
1.Compreensão de perguntas de localização ou explícita	oral fácil	6	9	5	20	31,74
2.Compreensão de perguntas inferenciais	oral	1	1	3	5	7,93
3.Compreensão de perguntas de opinião ou crítica/avaliativa	oral	5	6	5	16	25,40
4.Compreensão de perguntas de localização ou explícita	escrita fácil	1	5	4	10	15,89
5.Compreensão de perguntas inferenciais	escrita	-	2	4	6	9,52
6.Compreensão de perguntas de opinião ou crítica/avaliativa	escrita	-	2	4	6	9,52
TOTAL/TURMA		13	25	25	63	
PERCENTUAL/TURMA		20,64	39,68	39,68	100	100

P= Professora - Fonte: Autoria própria

Por meio dos dados, notamos que essa prática esteve menos presente na turma de 1º ano (13), semelhante ao quadro apreendido no campo da leitura textual, enquanto nas turmas de 2º e 3º anos, os índices apontaram para uma mesma frequência (25). Ao somarmos as subcategorias referentes às modalidades oral e escrita, verificamos que a primeira assumiu centralidade nas três turmas acompanhadas (65,07%) ao confrontarmos com a modalidade escrita (34,93%). Isso, a nosso ver, mostrou que a escrita tem sido preterida.

Do mesmo modo, ao adicionarmos cada nível de leitura face às modalidades oral e escrita, no cotidiano das três turmas, a leitura de fácil localização ganhou proeminência (47,63%), a leitura de opinião permaneceu intermediária (34,92%), enquanto a inferencial manteve-se inferior (17,45%). Cabe ressaltar que, nas aulas do 3º ano, as inferências apresentaram-se sistematicamente (7). Nesse caso, no 1º (1) e 2º (3) anos, tais questões foram assistemáticas, o que revela, a nosso ver, que, entre os níveis de leitura, a ausência de simetria merece à progressão do ensino.

A P1, após proporcionar às crianças, conforme explicitado na seção anterior, o conhecimento da fábula realizou

algumas questões de compreensão ao nível da compreensão explícita, na modalidade oral:

P1: [...] Quando é uma história de animais, chamamos de fábula. Então é um gênero textual.

Quem usou a água corretamente?

Todos: O camelo.

P1: Quem usou a água de maneira errada?

Todos: O burro.

P1: Quem aqui na escola usa água e deixa a torneira ligada?

Todos: Eu não.

P1: Eu já vi alguém fazendo isso...

A1: Eu vi a torneira aberta e fui lá e desliguei

P1: Quando vamos ligar a torneira para lavar as mãos e escovar os dentes, precisamos deixar a torneira aberta?

Todos: "Não".

P1: Quando vamos tomar banho, como devemos fazer?

Todos: Ensaboamos e fechamos o chuveiro.

P1: No banho precisamos lavar que partes do corpo?

Todos: Pescoço o corpo todo. As axilas (falaram todas as partes do corpo) [...].

P1: O camelo e o burro utilizavam a água para quê?

Todos: Lavar a louças, fazer café, aguar as plantas.

(P1 - 1º ANO, 8º DIA).

Como vimos, o nível de leitura inferencial e de opinião, as características do gênero e a compreensão escrita não foram contempladas nesta aula. A P1, apenas, teceu com os estudantes considerações interdisciplinares acerca do uso da água. Significou a atividade, acionando os conhecimentos apreendidos pelos alunos durante o período em que abordou o tema, não favorecendo a compreensão plena do texto trabalhado. Conforme Brandão (2006), não se compreende um texto naturalmente, através de sua leitura, já que essa depende da construção de sentidos.

Aprendemos que, além de a P1 não propiciar, habitualmente, essas atividades, não se atentou para as ricas possibilidades que o texto permitia, desconsiderou um momento propício para a interação dialética texto-leitor, o despertar da criatividade, da criticidade e a exploração dos elementos explícitos revelados pela relação imagem/interpretação, traduzido em mensagens pelas crianças, pois, tanto os textos verbais, como os não verbais, são objetos de leitura.

Na turma de 2º ano, a docente favoreceu momentos de compreensão, desenvolvendo os três níveis de compreensão sobre o conteúdo do texto, embora, em alguns episódios, tenha encerrado esse trabalho no eixo da oralidade, neste, houve espaço para a compreensão escrita. Após a leitura do conto, a P2 pediu aos alunos que fizessem as atividades de compreensão, por escrito, no caderno apoio. Durante a correção, permitiu a socialização pelos estudantes:

P2: Quem são os personagens deste conto?

Todos: Aladim, velho mágico, gênio e a mãe dele.

P2: Para onde levou o Aladim?

Todos: Até o campo.

P2: O que aconteceu depois?

Todos: Fez uma abertura no chão e eles entraram no buraco.

P2: E depois, o que aconteceu?

Qual foi o pedido que ele fez ao gênio?

Todos: Pediu para sair da caverna.

P2: Onde aconteceu a história?

Todos: No campo.

P2: Agora ele fala sobre o tempo.
 Na história fala o ano em que aconteceu?
 Todos: Não.
 P2: Por último ele vai falar sobre a ação.
 Qual a parte da vida de Aladim que é contada?
 Todos: Que a mãe dele é viúva.
 P2: É?! Lembraram-se das fases da vida do menino da árvore generosa?
 Todos: Lembramos. [...]
 P2: O adolescente é um rapaz? Na história falou isso?
 A1: Não. Fala que ele era jovem [...].
 P2: Vocês sabem o que significa 'extraordinário'?
 Todos: Não.
 P2: É alguma coisa diferente, especial. Todos conhecem o filme de Aladim? Qual o fato extraordinário que aconteceu? Vamos voltar lá no início da história.
 Cada um fazendo a leitura para descobrir o que de extraordinário aconteceu.
 A2: Tia, um gênio apareceu na lâmpada!
 A3: Abriu um buraco.
 P2: Extraordinário é diferente. O buraco se abriu e o gênio apareceu?
 Quem falou as palavras?
 Todos: O mágico.
 P2: Depois que o gênio apareceu, o que aconteceu?
 Todos: O Aladim pediu para ir para casa [...]
 P2: Isso é extraordinário! Se um gênio aparecesse para você, o que pediria a ele?
 Existe gênio de verdade ou só nos contos?
 Todos: Só nos contos.
 A4: Uma coleção de nutela [...].

(P2 - 2º ANO, 11º DIA).

No fragmento, notam-se as intervenções realizadas pela P2, a exemplo das questões: “qual a parte da vida de Aladim que é contada? Qual o fato extraordinário que aconteceu?” Nestas, ela acionou estratégias para favorecer a reflexão. Ao ativá-las, permitiu aos estudantes, inferir a fase de vida em que o personagem se encontrava, rememorando com eles as fases de vida de “A árvore generosa”, já que o texto não trazia explicitamente esta resposta, possibilitou o entrecruzamento de informações, fazendo-os ultrapassarem a mera localização de informações alcançando o *implícito*. No segundo caso, o vocábulo extraordinário não estava explícito no texto, os alunos tiveram que reler o texto, conforme orientação da professora, para responderem à questão, localizando o que de admirável aconteceu na história.

Houve empecilhos para a compreensão do texto, logo, exigiu a mobilização das inferências, sinalizando para o que indica Solé (2012), sobre a relevância de elaborar e pensar estratégias antes, durante e após a leitura e, por meio delas, produzir hipóteses, fazer previsões, contribuindo, diretamente, na/para a construção de sentidos para o texto pelos estudantes. Deste modo, ao ser experienciada pela interação professora-alunos, com intervenções, permitiu ricas situações de oralidade, as mediações refinadas, as discussões verticalizadas, subsidiando a solução do problema, por isso, uma melhor simetria face ao nível inferencial e à modalidade escrita, incitaria à autonomia na apreensão do texto.

A P3, ao dar seguimento à aula, com o texto em prosa desenvolveu uma série de questões de compreensão escrita, envolvendo os três níveis de leitura:

P3: O que vocês entenderam?
 A1: Entendi que ia matar o sapo.
 P3: Vocês acham que se passassem uma faca ele morreria? Por que tinha medo de água? Gente, no fundo ele estava mesmo

com medo da água?

A2: Ele estava mentindo.

P3: Usou de esperteza?

A3: Queria ser jogado na água.

A4: Ele foi esperto, se livrou da situação.

P3: Quem são os personagens desta história?

Todos: Menino, sapo e o homem.

P3: Há uma expressão que indica que a história aconteceu em um tempo que não pode ser determinado.

Todos: Uma vez o homem agarrou o sapo e levou para os filhos brincarem.

P3: O que o homem fez com o sapo?

Grupo: Levou o sapo para casa. Levou para os filhos brincarem.

P3: Quais palavras podem colocar no lugar da palavra JUDIARAM?

Grupo: Batendo.

P3: Bater é judiar? Não sabemos se fizeram isso mesmo. Então podemos dizer MALTRATARAM e no lugar de FARTARAM?

Grupo: Pode ser CANSARAM, ENJOARAM.

P3: Qual frase mostra que o sapo estava fingindo para os meninos?

Todos: Bote-me no fogo! Na água eu me afogou!

P3: Qual foi a esperteza do sapo?

Grupo: Deixar o homem levá-lo.

P3: Será que foi isso mesmo?

A5: Foi que ele pediu para colocá-lo no fogo.

P3: Por isso quando vemos alguém recusar o que mais gosta, dizemos: é sapo com medo d'água.

Que frase poderia substituir esse final o mesmo sentido? [...]

(P3 - 3º ANO, 3º DIA).

Nesse caso, a P3, a exemplo da P2, desenvolveu os três níveis de leitura ao permitir que os estudantes, após a leitura, refletissem sobre o sentido global dos textos lidos. Entretanto, ao 3º ano, foi destinado maior tempo para as inferências. A docente corroborou com o desenvolvimento linguístico, partindo do conhecimento dos alunos para o domínio progressivo da compreensão do que se lia e o enriquecimento do vocabulário.

Para Ferreiro e Palácio (1990), o que o leitor compreende e aprende por meio da leitura está sujeito àquilo que ele já conhece e acredita. Apreendemos aqui, a antecipação de informações, a ativação dos conhecimentos prévios, a verificação de hipóteses e a reflexão sobre o que era lido.

Conforme apontamentos, um investimento sistemático e simétrico provocaria a compreensão leitora na turma de 1º ano. Mais uma vez indagamos: é pertinente inserir, gradativamente, os estudantes na prática de compreensão textual que ultrapasse as questões de fácil localização? Acreditamos, quando vivenciada com o apoio da professora, assegurando interações, trocas singulares entre estudantes, ou ainda, trabalhos em duplas e/ou pequenos grupos.

Em resumo, a simetria e a constância de atividades de compreensão textual no cotidiano escolar, guiadas pelo provimento das estratégias, ofereceria condição para a formação do leitor proficiente e ampararia a progressão continuada das aprendizagens não só no BIA, mas, também, nos anos subsequentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento das habilidades leitoras prevê uma proposta posicionada nos diversos tipos e gêneros textuais. Após selecioná-los, as modalidades de leitura e os níveis de compreensão ao serem promovidos, possibilitam aos estudantes os usos das estratégias, beneficiando a autonomia nesse eixo de ensino.

As docentes, ao explorarem os textos oralmente com os alunos, contribuíram para o prazer em ouvi-los ou lê-los, para o estudo de temas e identificação de elementos característicos. Ao se colocarem como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, a ação dialógica subsidiou as aprendizagens dos estudantes, tornando a leitura mais significativa.

Entretanto, no ensino da leitura textual, as modalidades silenciosa e independente em voz alta requeriam tempo maior, assim como, a coletiva necessitava ser antecedida pela silenciosa. Na compreensão textual, a carência no nível inferencial e na modalidade escrita no 1º ano e uma menor simetria no 2º ano, merecia atenção nas rotinas de trabalho das professoras.

Todavia, como diz Chartier (2007), para haver inovação, há que aceitá-las e na medida em que são testadas, as professoras, as integram às suas maneiras de ensinar. Neste caso, as alfabetizadoras, estão percorrendo este caminho e, isso faz parte do processo formativo e constituição da identidade profissional. O fator experiência é, também, apontado pela autora, como determinante nessa área. Isso sugere que, a docente do 1º ano, por ter menor tempo de contribuição, está se apropriando desse universo complexo que compõe o ensino da leitura e da escrita.

Em síntese, ainda com a disponibilidade das docentes, o ensino do eixo da leitura acenou para uma ausência de progressão, haja vista que, na turma de 1º ano, não houve uma prática que priorizasse a construção da autonomia. Portanto, para assegurar a progressão, demandaria um ensino mais sistemático e simétrico acerca desse eixo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus Editora, Série Prática pedagógica, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liber Livro Editora, Série Pesquisa, 2005.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORTONE, Márcia Elizabeth. *Competência textual: a leitura*. Brasília: Editora UnB, 2008.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas*. Ano 03. Unidade 5/ Ministério da Educação - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando estratégias de leitura. In: SOUSA, Ivane Pedrosa de; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo (Org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, (p. 58-76), 2006.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA Ester Calland de Souza. (org.). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, (p. 13-31), 2011.

CHARTIER, Anne-Marie. [A experiência docente entre conhecimento prático e conhecimento teórico](#). Pesquisa e treinamento, conhecimento da prática: Uma questão de pesquisa e treinamento, *INRP*, nº 27, (p. 67-82), 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Tradução SARTI, Flávia; ACKER, Teresa Van. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarida Gomes. *Os processos de leitura e de escrita*. 3ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

INEP. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://ideb.inep.gov.br/resultados/> Acesso em 18 de fevereiro de 2018.

KLEIMAN, Ângela. Educação, 2005. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfabetras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 16ª Edição. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016.

KOCH. Ingedore Villaça. ELIAS. Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. São Paulo: Contexto, 2014.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. In: LEAL, Telma Ferraz, GOIS, Siane. *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica; (p. 13-36), 2012.

LERNER. Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed. Reimpressão, 2007.

MORAIS, Artur Gomes. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução SCHILLING, Cláudia. 6ª Edição. Porto Alegre: Penso, 1998. Reimpressão 2012.

YUNES, Eliana (coord.). *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Antares, 1984.

[1] O BIA corresponde ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (EF), instituído no Distrito Federal, para ampliação do EF para nove anos. Representa uma alternativa para reordenar os tempos e os espaços baseados no desenvolvimento da criança, por ciclos de aprendizagem.

[2] SOUSA, Maria Alice Fernandes de. ALMEIDA, Cristina Vieira Osler de. SANTOS, Marilene Xavier dos. BERTONI, Nilza Engenheer. OLIVEIRA, Raimunda. *Pensar, fazer e aprender*. Caderno de apoio à aprendizagem. Língua Portuguesa e Matemática. 1º ano/iniciando; 2º ano/continuando; 3º ano/consolidando. PNAIC. Org. Vera Aparecida de Lucas Freitas. Brasília: UnB/ CEAM. NEAL. CFOM. SEEDF, 2018.

[3] TRINCONI, A. BERTIN, T. MARCHEZI, V. *Letramento e Alfabetização*. 1º/2º /3º anos. Editora Ática. PNLD, 2016.

[4] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kDUahaYGqWU>. Acessado em 18/03/2019.