

**FACULDADE VALE DO CRICARÉ  
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIA,  
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

**VANUZA NUNES SEDANO COSTA**

**O USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA FORTALECIMENTO  
DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS: FORMANDO LEITORES**

**SÃO MATEUS-ES**

**2021**

VANUZA NUNES SEDANO COSTA

O USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA FORTALECIMENTO  
DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS: FORMANDO LEITORES

Dissertação apresentada à coordenação do Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da Universidade Vale do Cricaré, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Ciência, Tecnologia e Educação.

Prof. Dr<sup>a</sup>. Márcia Moreira de Araújo.

SÃO MATEUS-ES

2021

Autorizada a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus – ES

C837u

Costa, Vanuza Nunes Sedano.

O uso das estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais: formando leitores / Vanuza Nunes Sedano Costa – São Mateus - ES, 2021.

110 f.: il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2021.

Orientação: prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Moreira de Araújo.

1. Leitura – Estudo e ensino (Ensino fundamental). 2. Incentivo a leitura. 3. Formação de leitores. I. Araújo, Márcia Moreira de. II. Título.

Sidnei I

CDD: 372.4 e ES

**VANUZA NUNES SEDANO COSTA**

**O USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA  
FORTALECIMENTO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS:  
FORMANDO LEITORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré (FVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovada em 26 de outubro de 2021.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



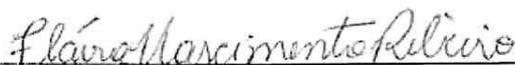
---

**Profa. Dra. Márcia Moreira de Araújo**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**  
**Orientadora**



---

**Profa. Dra. Kátia Gonçalves Castor**  
**Faculdade Vale do Cricaré (FVC)**



---

**Profa. Dra. Flávia Nascimento Ribeiro**  
**Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, mestre de toda a Terra, que me oportunizou, em Sua infinita misericórdia, o privilégio de cursar o Mestrado, auxiliando-me e dando-me o suporte necessário para vencer os desafios ao longo do caminho.

À minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Márcia Moreira de Araújo, pela paciência, dedicação e preciosos conhecimentos que teve a bondade de compartilhar comigo. Obrigada por ter se tornado meu norte e pelo rico aprendizado que me proporcionou.

E a todos os colaboradores, colegas de trabalho e demais pessoas, que de alguma forma contribuíram para a realização desse sonho, tão relevante para minha vida profissional.

## **DEDICATÓRIA**

A meu esposo, minha filha, meu genro, meu filho, amada família, pela paciência, apoio e compreensão nos momentos mais difíceis, mas necessários, de luta e ausência para que pudesse concluir essa pesquisa. Vocês são parte dessa conquista, por me darem suporte a todo instante e me apoiarem para que eu conseguisse chegar até aqui.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criativos, inventivos, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

Jean Piaget

## RESUMO

COSTA. Vanuza Nunes Sedano. **O uso de estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais: formando leitores.** 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.

Esta pesquisa buscou discorrer sobre o uso de estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais, abordando aspectos dos recursos pedagógicos disponibilizados pelas escolas para possibilitar aos alunos com dificuldades de aprendizagem a oportunidade de progredir em suas habilidades de leitura na prática escolar. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as estratégias de leitura nos anos iniciais utilizadas pelos professores no processo de alfabetização e formação de leitores. Após a construção do objetivo geral delinear-se os seguintes objetivos sendo: realizar uma análise comparativa dos diferentes enfoques no ensino da leitura utilizado em uma escola municipal de Presidente Kennedy –ES, nos anos iniciais; compreender os fundamentos teóricos que sustentam o trabalho docente com a literatura infantil; avaliar quais estratégias é mais eficaz na formação leitor nos anos iniciais da Educação Básica e por fim, desenvolver um guia didático, por meio da pesquisa participante e colaborativa, voltado para os sujeitos da pesquisa, onde se propõe estratégias de ensino da leitura dinâmicas. A justificativa para escolha do tema veio da necessidade de se trazer à discussão a importância de inovar no processo leitor através de estratégias de leitura inovadoras que possam estimular os alunos, nos anos iniciais, a se tornarem leitores desenvolvendo suas habilidades dentro e fora do ambiente escolar, aprofundando assim o debate acadêmico neste campo. Através da pesquisa bibliográfica se buscará compreender os autores que, nos últimos anos, vêm debatendo sobre estratégias de leitura e dificuldades leitoras. Assim, será possível identificar estratégias e metodologias que possam ser utilizadas para se enfrentar esse problema, até mesmo pela necessidade de se avançar dentro do processo de alfabetização e formação de leitores. Concluiu-se, da análise dos dados e reflexões sobre as respostas apresentadas pelos educadores, que as crianças submetidas às estratégias de leitura com literatura infantil para transpor as dificuldades leitoras, mesmo que por um curto período de tempo, se considerados os demais anos de escolaridade que ainda tem à frente, apresentaram melhoras positivas e uma mudança de comportamento e postura positiva diante do processo de leitura.

**Palavras-chave:** Estratégias de Leitura. Dificuldades Leitoras. Fortalecimento da leitura.

## ABSTRACT

COSTA. Vanuza Nunes Sedano. **The use of teaching strategies to strengthen reading in the early years: forming readers.** 110f. Dissertation (Professional Master in Social Management, Education and Regional Development) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.

This research sought to discuss the use of teaching strategies to strengthen reading in the early years, addressing aspects of the pedagogical resources made available by schools to enable students with learning difficulties the opportunity to progress in their reading skills in school practice. The general objective of the research was to analyze the reading strategies in the early years used by teachers in the literacy and reader training process. After the construction of the general objective the following objectives were delineated: to carry out a comparative analysis of the different approaches to teaching reading used in a municipal school in Presidente Kennedy - ES, in the early years; to understand the theoretical foundations that support the teachers' work with children's literature; to evaluate which strategies are more effective in the formation of readers in the early years of Basic Education and, finally, to develop a teaching guide, through participant and collaborative research, aimed at the research subjects, where dynamic reading teaching strategies are proposed. The justification for choosing this theme came from the need to bring to discussion the importance of innovating in the reading process through innovative reading strategies that can stimulate students, in the early years, to become readers by developing their skills inside and outside the school environment, thus deepening the academic debate in this field. Through bibliographical research, we will seek to understand the authors who, in recent years, have been debating reading strategies and reading difficulties. Thus, it will be possible to identify strategies and methodologies that can be used to face this problem, also due to the need to advance in the literacy process and in the formation of readers. The conclusion of the data analysis and reflections on the answers given by the educators was that the children submitted to reading strategies with children's literature to overcome reading difficulties, even if for a short period of time, when considering the other school years ahead, showed positive improvements and a change in behavior and positive attitude toward the reading process.

**Keywords:** Reading Strategies. Reading Difficulties. Strengthening reading.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
1.1 DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA .....	13
1.2 JUSTIFICATIVA .....	14
<b>2 REVISÃO TEÓRICA</b> .....	16
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	23
3.1 A CONCEPÇÃO DE PIAGET SOBRE A APRENDIZAGEM INFANTIL .....	23
3.2 VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	25
3.3 OS ESTUDOS DE GARDNER.....	28
3.4 ENTENDENDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM INFANTIL .....	32
3.5 ESTRATÉGIAS COM LITERATURA INFANTIL PARA AUXILIAR O PROCESSO DE DIFICULDADE LEITORA INFANTIL.....	37
3.6 AS BASES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA .....	41
3.7 ENFRENTANDO AS DIFICULDADES LEITORAS INFANTIS.....	46
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	52
4.1 SUJEITOS E AMBIENTE DA PESQUISA .....	53
4.2 PRODUÇÃO DE DADOS.....	56
4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	58
<b>5 PRODUTO EDUCATIVO</b> .....	58
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	61
6.1 ASPECTOS QUE PERMEIAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIÁRIA DAS PROFESSORAS .....	62
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	67
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	69
APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A SER APLICADO AOS DOCENTES DA EMEIEF “BERY BARRETO DE ARAÚJO” .....	72
APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	74
ANEXO I - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE..	75
ANEXO II – PARECER CEP .....	76
<b>PRODUTO FINAL</b> .....	79

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema desenvolvido neste estudo se deu em razão da paixão pela educação infantil onde a presente investigação se pautou sobre as estratégias de leitura com literatura infantil no intuito de se desenvolver um estudo que sirva como referência para a potencialização da autonomia leitora.

Nesse sentido este estudo evidencia a relevância da intervenção de leitura para alunos com dificuldades de aprendizagem com base no uso de suas experiências de linguagem. Aprender a ler para esses alunos pode ser extremamente desafiador e, muitas vezes, desanimador. No entanto, buscando contemplar seus interesses e conhecimentos, o professor, com estratégias necessárias, pode orientar sistematicamente esses alunos na construção de sua base de alfabetização e confiança como leitor.

Ao longo de décadas as dificuldades de aprendizagem no processo de leitura tem sido o foco de estudos relevantes entre educadores que, por vezes, se confundem em relação a como avançar nesse aspecto. Apesar de ser um consenso que o cotidiano escolar seja um espaço propício ao letramento e à formação de leitores autônomos, que sejam capazes de compreender o que leem e produzir textos, como releitura, o que nem sempre acontece (ARENA, 2010).

Dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dão conta que, entre 2007 e 2015, um percentual de até 5,5% dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda vem desenvolvendo suas práticas de leitura e escrita de modo lento e sem fruição. Mas como decodificação.

Trata-se de um panorama que retrata a necessidade de se buscar meios que tornem esses alunos leitores e escritores, portanto, com maior capacidade de fruição leitora, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, e detentores de autonomia de leitura, o que em uma sociedade letrada, é imprescindível. A leitura e a escrita são essenciais para a emancipação do indivíduo que é desafiado diariamente no universo escolar ou mesmo no mercado de trabalho, para a conquista dessa habilidade, sobretudo no sentido de ter desenvolvida sua capacidade interpretativa e crítica (MENIN et al., 2010).

Arena (2010) nos ensina o ato de ler, como uma experiência cultural, desde a sua aprendizagem até os limites do leitor sênior, configura o pensamento humano e se reconfigura ao longo da história como ato herdado e legado pelos homens às

gerações que se sucedem. Desse modo, enfatiza o autor, o pequeno leitor não aprende a ler como aprendera a geração que a ele lega o ato de ler, mas o aprende, como cultura rearranjada e transmitida pela mesma geração que alterou e foi alterada pela ação de ler.

Para Menin et. al., (2010) a leitura nos cobra entrar em outros mundos possíveis para indagar a realidade e compreendê-la melhor através de uma postura crítica diante do que se o texto diz e o que se quer dizer. Ou seja, tornar-se um cidadão crítico, consciente e independente, pois, depois de analisada a literatura infantil como prática cultural, é preciso entendê-la como um projeto educativo, dentro da escola, e um projeto do ser humano na relação com os demais, fora do ambiente escolar.

Apesar do desenvolvimento da alfabetização ser altamente enfatizado nas escolas públicas municipais, os leitores com baixo desempenho acabam ficando em desarmonia com os demais. Nas salas de aula do primeiro Ano da Educação Básica, por exemplo, não é incomum que pelo menos 06 alunos em uma classe média de 20 a 25 sejam considerados como tendo “dificuldade em leitura”. Daí a necessidade de se inserir mais literatura infantil para a sala de aula de forma a envolver os alunos com os livros e usar sua aplicabilidade para diminuir os obstáculos que se interpõem entre eles e a aprendizagem da leitura (FARIA, 2012).

Este estudo é calcado sob a visão de uma professora da Educação Infantil, com especialização em alfabetização que vem exercendo suas funções ao longo dos últimos 08 anos, lançando mão dos recursos pedagógicos disponibilizados pelas escolas para possibilitar aos alunos com dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais e lhes oportunizar progredir em suas habilidades de leitura, seja no cotidiano acadêmico ou mesmo na vida funcional.

Há que se ressaltar que esse estudo se justifica pelas inúmeras discussões realizadas sobre as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem da leitura nos anos iniciais, em especial pelos alunos com problemas de aprendizagem, de onde saltam aos olhos a falta de qualificação dos professores e a ausência de recursos e espaços propícios a essa prática, contemplando um ambiente convidativo à leitura de fruição e deleite, abarcando-se o diálogo como os alunos, suscitado em Freire, que ressaltava a importância do diálogo, que valorize os conhecimentos prévios dos alunos bem como as suas inferências.

Pode parecer aos professores que os alunos nos anos iniciais com dificuldades de aprendizagem escolhem não falar algumas palavras ou prestar atenção e acompanhar as palavras que leem. No entanto esse insucesso na leitura, na maioria das vezes ocorre devido a fatores além do seu controle.

Assim, destaca Arena (2010), o papel da Literatura Infantil na experimentação e realização de atividade de leitura pela criança, especificamente na escola, pois a função da oferta e do ensino da literatura infantil para o pequeno sujeito leitor na escola transcende intenções singelas de dar asas à imaginação e provocar prazer, para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, a maturidade de imaginação do adulto dependerá do seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo destaca o autor.

As dificuldades de aprendizagem são descritas por alguns especialistas como dificuldades inesperadas e significativas no desempenho acadêmico e áreas relacionadas de aprendizagem e comportamento em indivíduos que não respondem à instrução de alta qualidade e que nem sempre podem ser atribuídas a causas médicas, educacionais, ambientais ou psiquiátricas.

Este estudo pauta-se numa análise sobre a atual situação das metodologias e estratégias de ensino utilizadas nos anos iniciais para o fortalecimento da leitura e formação de leitores do município de Presidente Kennedy-ES, abordando para tal alguns aspectos do processo de alfabetização.

## DE ONDE VENHO...

Entretanto, antes de se aprofundar mais no desenvolvimento desse estudo irei detalhar aqui minha vida acadêmica e o caminho desenhado ao longo da minha carreira na educação.

Sou natural de Presidente Kennedy cursei todo meu período escolar em escola pública. Após finalizar o Ensino Fundamental, tive dificuldades de seguir em frente com o Ensino Médio por problemas familiares e de saúde retornando em 1998 depois do meu casamento. Porém, após novas interrupções, acabei conseguindo concluir o Ensino Médio em 2002. No entanto, por motivos financeiros, a faculdade teve que esperar mais um pouco.

Em 2013 ingressei no curso de Pedagogia pela Faculdade Integrada de Araguatins e em 2014 comecei a licenciatura em Matemática pela UNIP. A inflexibilidade de horários acabou dificultando bastante e talvez esse tenha sido o maior de todos os obstáculos: ter que conciliar trabalho, faculdade e cuidar da casa e da minha família. No entanto, a vontade de alcançar uma graduação acabou superando todos esses desafios e levou-me a ser licenciada em matemática e pedagogia.

Seguido a isso, no primeiro processo seletivo da prefeitura que participei, para o cargo de auxiliar de professor na creche municipal, consegui me classificar e preenchi a vaga - cargo que exerço há quatro anos até a data de hoje. Apesar de ainda não ter exercido a função de professora regente, a cada dia me apaixono mais e tenho a sensação diária de que fiz a escolha certa.

Somado a isso me deparei com uma concorrência inevitável em minha área de atuação, momento em que decidi então retornar à sala de aula com os objetivos de enriquecer meus conhecimentos e me qualificar um pouco mais para o mercado de trabalho. Assim ingressei no Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Vale do Cricaré, sendo aprovada, e iniciando o curso cheia de expectativas.

E na busca pela sonhada qualificação profissional, e conseqüentemente ampliação dos meus horizontes dentro da educação, foi desenvolvido esse estudo que buscou, de forma objetiva, a implicação prática de se alcançar a devida atenção dos alfabetizadores do município de Presidente Kennedy-ES sobre a forma como o uso de estratégias de leitura nos anos iniciais pode atuar como recurso positivo na formação de leitores.

Como implicação teórica intenta-se auxiliar as professoras regentes dos anos iniciais na exploração de métodos e estratégias de leitura mais inovadoras dentro do processo de alfabetização dos alunos como forma de estimular a autonomia leitora.

Assim este estudo visa contribuir, pautado pela experiência de vivenciar a forma tradicional como ainda se dão as aulas nos anos iniciais para alfabetização do aluno, para enriquecer a teoria e a prática das professoras no desenvolvimento de estratégias de leitura aplicáveis para desenvolver a autonomia leitora.

E é acreditando nesse novo cenário e nas mudanças significativas dentro da prática pedagógica que as estratégias de leitura podem proporcionar se inserida de

forma eficiente no cotidiano do processo de alfabetização, que inicio essa caminhada de pesquisa científica.

### 1.1 DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Quanto ao problema de pesquisa, ao analisarmos a necessidade de se avançar dentro do processo de alfabetização e leitura percebemos que é fundamental a implementação de estratégias inovadoras para ajudar esses alunos a superar as dificuldades de leitura e atingir as metas de ensino como um instrumento facilitador na vida desses indivíduos.

O hábito de ler pode e deve ser incorporado e desenvolvido pelo indivíduo, de forma natural, através dos contatos culturais na família e na comunidade, o que pode acontecer desde a mais tenra idade.

No entanto, ainda há crianças que aprendem a ler somente na escola e só nesse contexto tem contato com a narrativa ficcional. A presente pesquisa é concernente à eficiência das estratégias de leitura no intuito de estimulá-la, bem como, desenvolver a autonomia leitora do aluno no ambiente escolar.

Dessa forma, em relação ao problema deste estudo, vem-se aqui levantar o seguinte questionamento: de que forma as estratégias de leitura podem tornar o processo de alfabetização mais dinâmico fortalecendo o desenvolvimento de leitores nos anos iniciais da Educação Básica?

Logo o objetivo geral desse estudo é analisar as estratégias de leitura nos anos iniciais utilizadas pelos professores no processo de alfabetização e formação de leitores.

Após a construção do objetivo geral delinearam-se os seguintes objetivos específicos:

- Realizar uma análise comparativa dos diferentes enfoques no ensino da leitura utilizado em uma escola municipal de Presidente Kennedy –ES, nos anos iniciais;
- Compreender os fundamentos teóricos que sustentam o trabalho docente com a literatura infantil;
- Avaliar quais estratégias é mais eficaz na formação leitor nos anos iniciais da Educação Básica.

- Desenvolver um guia didático, por meio da pesquisa participante e colaborativa, voltado para os sujeitos da pesquisa, onde se propõe estratégias de ensino da leitura dinâmicas.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Em termos gerais a compreensão da leitura é a capacidade dos leitores de obter significado do texto. Conseqüentemente, as estratégias utilizadas no processo de ensino devem focar no pensamento, resolução de problemas e monitoramento da compreensão.

Por isso elas devem prezar pela alta qualidade com abordagens adequadas, fornecimento de apoio aos alunos com dificuldades de leitura, monitoramento contínuo, avaliação e consciência do progresso, com base em registros, buscando, cada professor, encontrar a abordagem mais adequada para si mesmo e fornecer indicadores de desempenho conjuntos.

Assim a justificativa para abordar esse tema se dá pela necessidade de se trazer à discussão a importância de buscar novas metodologias no processo leitor através de estratégias de leitura inovadoras que possam estimular os alunos, nos anos iniciais, a se tornarem leitores desenvolvendo suas habilidades dentro e fora do ambiente escolar.

A metodologia utilizada foi uma revisão integrativa da literatura pautada nas bases de dados disponíveis do Scielo, Catálogo de teses e dissertações do repositório Capes e outras fontes cujos critérios de inclusão para a seleção da amostra foram artigos, dissertações e teses em português e inglês que retratem a temática em estudo, publicados e indexados nos últimos 20 anos. Seguido a isso foi realizado um estudo de caso descritivo que permitirá um aprofundamento maior no uso de estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais e na formação de leitores.

Este trabalho abordará em seu capítulo 2 o referencial teórico que trará os resultados de buscas de pesquisas em repositórios/catálogos - a partir dos descritores “estratégias de ensino”, “estratégia de leitura” e “ensino da leitura”, utilizados individual e conjuntamente - que hospedam dissertações e teses, mais precisamente a plataforma CAPES, realizadas em dezembro de 2020, obtendo

quatro (04) resultados que de forma direta ou indireta, tinham relação com o projeto de pesquisa e dialogam com essa proposta.

Logo em seguida relata um breve histórico acerca da importância, conceitos e definições da leitura e do processo e estratégias de ensino utilizadas na alfabetização do aluno.

Posteriormente busca detalhar algumas das várias pesquisas voltadas para o processo de aprendizagem leitora através do uso de estratégias de leitura com o intuito de formar leitores e o papel dos professores e dos envolvidos na promoção dessas estratégias. Destacar-se-á ainda os novos desafios encontrados pelos professores alfabetizadores no desenvolvimento e implementação dessas estratégias de leitura e como elas podem potencializar o processo de autonomia leitora desses alunos.

O capítulo 3 trará a metodologia utilizada neste estudo detalhando o lócus da pesquisa, seus sujeitos e os materiais e métodos utilizados para levantamento, análise e discussão de dados. No capítulo 4 as discussões e resultados da pesquisa realizada relativa ao uso de estratégias de ensino nos anos iniciais para fortalecimento da leitura e formação de leitores.

E, por fim as considerações finais que revelarão as características, desafios e benefícios existentes no desenvolvimento e implementação de estratégias de leituras nos anos iniciais para formação de leitores.

## 2 REVISÃO TEÓRICA

Como ponto de partida foi realizado uma pesquisa CAPES, onde procuramos por resumos que mais se aproximassem do tema de pesquisa. A opção pela busca no referido portal se justifica pelo fato de reunir os resumos de teses e dissertações defendidas nos Programas de Pós-graduação das Universidades e Instituições de Pesquisas Brasileiras, o que poderia conferir maior agilidade ao processo de identificação da produção.

Ao utilizar como descritores as expressões “educação de jovens e adultos”, “tecnologia da informação e comunicação”, “alfabetização de jovens e adultos” e “letramento digital” que foram utilizados de forma individual e depois conjuntamente. Ao se usar os descritores citados foram encontrados 21 trabalhos e selecionados desse universo, cinco trabalhos que relacionamos no quadro 1.

Os resultados das pesquisas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que divulgam dissertações e teses, realizadas nos últimos vinte anos, tiveram como objetivo apontar os títulos que dialogam com a nossa proposta.

A partir de buscas com base em descritores, comuns ao objetivo da pesquisa, foi realizado a seleção de trabalhos por meio da leitura dos títulos, seus resumos e introduções para identificar aqueles que dialogam com o objetivo deste estudo e assim, estabelecer um diálogo em que se pudesse apontar os distanciamentos e aproximações com a proposta desse trabalho.

Quadro 1. Teses e Dissertações do catálogo da CAPES relacionados ao tema deste trabalho

<b>Títulos Selecionados</b>	<b>Autor/Ano</b>
Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler	SOUZA (2014)
Léxico e livro didático: estratégias para o desenvolvimento da leitura	CRUZ (2015)
Considerações sobre o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita	GONTIJO E SCHWARTZ (2015)
O trabalho com a literatura infantil no pacto pela alfabetização na idade certa (PNAIC)	PANCIERI (2013)
Desempenho de escolares do ensino fundamental I em fluência e compreensão de leitura	MARTINS (2013)
Leitura e letramento: uma proposta para o desenvolvimento da competência leitora em alunos do 8º ano do ensino fundamental	OLIVEIRA (2017)

A formação do leitor: Escola Sesc Pantanal	OLIVEIRA (2016)
Estratégias de leitura como instrumento na formação do leitor competente	MIRANDA (2016)

Fonte: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Este trabalho consubstancia-se como uma reflexão crítica acerca da importância das estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais com o objetivo de formar leitores autônomos, unindo docentes e educandos no intuito de utilizar tais saberes, na premissa de Freire (1996) de que, juntos, podemos conquistar o desenvolvimento do conhecimento de estratégias que sejam capazes de oportunizar a fruição leitora, em primeira instância, e na sequência, a compreensão leitora.

A pesquisa apresenta como hipótese que as estratégias de leitura podem promover um enlace do educando com a leitura, em face a uma maior identificação, de modo a facilitar o processo de desenvolvimento de leitura, por desenvolvimento de conhecimentos prévios, inferências identitárias e pertencimento.

Diante do exposto, o presente trabalho estabelece como problema de pesquisa uma indagação acerca da forma como as estratégias de leitura podem tornar o processo de alfabetização mais dinâmico fortalecendo o desenvolvimento de leitores. Estudos envolvendo estas com literatura infantil têm revelado resultados satisfatórios, no intuito de se reduzir índices de dificuldade leitora.

A proposta interposta aqui é direcionada a professores de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Presidente Kennedy-ES. Pretende-se, propor uma prática docente com estratégias de leitura, sobretudo com alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, de forma a lhes possibilitar a oportunidade de se tornarem leitores.

Soma-se a isso o fato das metodologias de ensino de leitura de muitas de nossas escolas não serem “atraentes” aos olhos e demandas de nossas crianças, (com professores utilizando uma didática mais eficaz e metodologias mais criativas dentro do processo de ensino e aprendizagem) contribuindo assim de forma direta para que elas, independentemente da idade, não tenham estímulo para assistir, de maneira participativa, às aulas.

A Pesquisa intitulada “Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler” (2014), escrita por Silvana Paulina de Souza, despertou o interesse pelo diálogo que traz no momento em que buscar lançar luz sobre a necessidade de pensar os

instrumentos e os meios que compõem a organização das atividades pedagógicas para a apropriação da linguagem escrita: especificamente as relacionadas à leitura.

Assim, a pesquisa teve como objetivos criar contextos e modos motivadores para o ensino das estratégias de compreensão leitora e, assim, contribuir para a formação da criança leitora e defendeu a tese de que a abordagem das estratégias de leitura organizada intencionalmente cria o contexto necessário para o ensino do ato de ler.

Sendo assim, e com base metodológica no experimento formativo, os dados foram gerados na implementação das estratégias de compreensão leitora durante o desenvolvimento de Projetos de leitura e produzidos por meio de gravações, diário de bordo, semanário, anotações dos alunos e fotografias. Os sujeitos e o campo de pesquisa pertenceram a uma escola da rede municipal de ensino fundamental de um município do interior paulista, onde a pesquisadora teve a função de professora.

Os resultados apontam para a contribuição das ações mediadoras por meio das estratégias no processo de apropriação do ato de ler, como prática culturalmente constituída; a experiência dos sujeitos permite o desenvolvimento da autonomia.

No caso da pesquisa “Léxico e livro didático: estratégias para o desenvolvimento da leitura” (2015), de autoria de Ana Flávia Torquetti Domingues Cruz, houve interesse em dialogar com esse estudo pelo fato de ressaltar os avanços conquistados nas últimas décadas em relação ao ensino de língua materna, seja à sua leitura ou à sua escrita, como protagonistas nas salas de aula. A autora destaca ainda que, diante das poucas evoluções percebidas no tratamento dado ao léxico em materiais didáticos, o que repercute negativamente, por exemplo, nas habilidades de leitura a serem desenvolvidas por alunos leitores, o presente trabalho em Linguística Aplicada visou a elencar estratégias que aliem os ensinamentos de léxico e de leitura a partir de uma perspectiva textual. Assim, apoiando-se, assim, na Linguística Textual e nas pesquisas realizadas por Travaglia (2002), Antunes (2003), Ferraz (2006), Elias e Koch (2012) e Kock (2014), o estudo pretende contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas de alunos brasileiros.

Em relação ao estudo “Desempenho de escolares do ensino fundamental I em fluência e compreensão de leitura” (2013) de Maíra Anelli Martins, o mesmo se fez relevante por destacar o fato de que, para que ocorra um bom desempenho na

leitura, diversos processos cognitivos se ativam juntamente com as habilidades necessárias a esta atividade. Assim, a partir da importância de se melhorar a qualidade de ensino de escolar, no que se refere ao desenvolvimento e aprendizado da leitura, aspectos de uma leitura fluente foram investigados.

Outro ponto relevante da autora foi ter delineado como objetivos caracterizar e relacionar o desempenho na fluência e compreensão de leitura e sugerir a inserção de medidas para o estabelecimento de parâmetro de avaliação de leitura para ser utilizado por professores do Ensino Fundamental I. Em sua pesquisa foram considerados sujeitos do estudo 97 escolares do 3º ao 5º ano da rede pública de ensino do município de Marília-SP, de ambos os gêneros, na faixa etária de 7 anos a 11 anos e 11 meses de idade, distribuídos nos seguintes grupos: Grupo I (GI): composto por 32 escolares do 3º ano, Grupo II (GII): composto por 28 escolares do 4º ano e Grupo III (GIII): composto por 37 escolares do 5º ano.

Por fim, em sua metodologia foram realizadas como procedimentos a avaliação do tempo de leitura, da prosódia e compreensão de texto. A leitura oral de um texto e aplicação de um teste com questões de múltipla escolha foi utilizada para avaliar o desempenho na compreensão dos grupos sendo gravada para posterior análise. Assim, o desempenho em fluência de leitura dos escolares foi capaz de revelar aspectos das dificuldades que apresentam durante o processamento da leitura.

Na pesquisa “Leitura e letramento: uma proposta para o desenvolvimento da competência leitora em alunos do 8º ano do ensino fundamental” (2017) de Andréia Cosme De Oliveira, 2017, despertou a atenção desta autora por ter como objetivo contribuir para o desenvolvimento da competência leitora e, conseqüentemente, para o letramento de alunos do Ensino Fundamental, a partir da apresentação de uma proposta de intervenção a ser desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa, utilizando o gênero textual charge como objeto de estudo.

Pautado pela proposta nos moldes da estratégia de leitura tutorial, preconizada por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013), e referenciando autores como Soares (2015), Kleiman (2005), Koch (2008), Marcuschi (2008), dentre outros, discute-se o conceito de leitura, a importância da ativação do conhecimento prévio e o papel do professor como mediador e como agente letrador.

Assim discute-se a necessidade de desenvolver um trabalho com a leitura que se dê em contextos de letramento e considere os diferentes gêneros textuais e

práticas sociais, dando margem a discussões teóricas, aspectos metodológicos do trabalho docente e a aplicação de uma proposta de intervenção leitora. Dessa forma, após a participação de vinte e dois alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual do município de Rio Branco, estado do Acre, foi possível constatar avanços significativos com relação ao desenvolvimento da competência leitora através da estratégia de leitura tutorial e da ativação dos conhecimentos prévios.

Na Dissertação intitulada “A formação do leitor: Escola Sesc Pantanal” (2016) escrita por Lúcia Regina Silva de Oliveira, foi pautada por uma pesquisa que avaliou a forma como acontece a formação do aluno leitor na Escola Sesc Pantanal, uma das 200 escolas acompanhadas pelo Departamento de Educação do Sesc Departamento Nacional, localizada no município de Poconé, em Mato Grosso.

A autora teve como norte um dos princípios educativos das escolas do Sesc - que é a formação de um sujeito crítico, participativo e autor de sua história. Nessa perspectiva de acompanhar o processo de formação de leitor dessa instituição, foi desenvolvido um estudo de caso, numa abordagem referenciada pelos estudos de inspiração etnográfica, percorrendo o caminho metodológico, por meio da observação participante, um processo construído na inter-relação da pesquisadora com os atores sociais envolvidos.

Um dos pontos chave dessa pesquisa deu vida ao estudo de campo utilizando como sujeitos da pesquisa duas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, uma no turno matutino e outra no turno vespertino, sob a regência da mesma professora – uma vez que, segundo Oliveira (2016), a constituição de espaços de formação leitora, os sujeitos da pesquisa e as práticas de leitura são instâncias que interagem no cotidiano escolar e não podem ser dissociadas no fazer pedagógico.

À luz de teóricos como Yunes (2012), Silva (2005), Petit (2008), Colomer (2007) e outros estudiosos da temática em foco, foi desenvolvido o trabalho dessa escola a partir dos sujeitos da pesquisa (professora, alunos, coordenação pedagógica e pais/responsáveis); as práticas de leitura presentes no cotidiano das turmas e os espaços/contextos de leitura legitimados pela escola, com ênfase no canto de leitura e na biblioteca.

Por fim, o desenvolvimento dessa pesquisa trouxe outros indícios que apontam para o protagonismo dos alunos, ao vivenciar suas experiências leitoras

na escola. Este estudo, de caráter descritivo, traz a fala dos diferentes sujeitos coadunando com os dados encontrados na ação educativa da escola e junto com o produto da pesquisa vem corroborar o investimento que tem sido feito pela escola na formação do aluno leitor, quando apresenta um projeto de formação do professor leitor, o mediador da ação pedagógica, também leitor e referência na formação dos alunos.

Finalmente na Dissertação intitulada “Estratégias de leitura como instrumento na formação do leitor competente” o autor visualiza a leitura como um processo de interação social onde o leitor interage com o texto de maneira crítica e ativa, capaz de atribuir sentido ao que lê.

Assim, Miranda (2016) desenvolveu a pesquisa com intuito de propor o ensino de estratégias de compreensão leitora como instrumento na formação de leitores competentes de alunos do 7º ano do ensino fundamental em uma escola de Oeiras do Pará.

Dessa forma no encalço do objetivo almejado, o estudo foi fundamentado na concepção dialógica da linguagem e na perspectiva dos gêneros discursivos a partir de Bakhtin (2003) e nos pressupostos teóricos relacionados à visão interacionista bakhtiniana da linguagem, expressos nos PCN (BRASIL 1997, 1998 - 2001), nos estudos de Geraldi (1998, 2011), Solé (1998), Kleiman (2002, 2007), Menegassi e Ângelo (2005), Menegassi (2010), e, além disso, em autores orientados pela concepção construtivista do ensino e da aprendizagem escolar defendida por Coll (1990), teoria na qual Solé (1998) se fundamenta quando trata do ensino de estratégias de compreensão leitora.

De natureza qualitativa/participativa, a pesquisa buscou descrever o discurso dos sujeitos pesquisados e estabelecer um paralelo com o que versa nos documentos fornecidos pela escola alvo da pesquisa, retomando na análise as teorias vigentes na pesquisa.

Assim, nos seus resultados foi possível perceber evidências de que o trabalho com a leitura proposto pela escola ainda não é suficiente para tornar o leitor um sujeito ativo e participativo do processo ensino e aprendizagem e, por isso, não o faz desenvolver suficientemente suas capacidades leitoras. Logo, constatou-se que a leitura do texto ainda se faz de forma elementar, com foco na oralidade da escrita e em seus aspectos gramaticais, sem um aprofundamento temático voltado para o diálogo crítico com outras leituras e as singularidades do próprio texto,

fatores estes que contribuem para uma leitura eficaz na construção dos sentidos no ato de ler.

Dessa forma a relevância desse estudo deu-se por deixar claro que um dos motivos que levam a essa prática é o pouco investimento em um trabalho sistematizado com a leitura, que promova a integração leitor-texto-autor. Embora haja um grande esforço dos docentes, as atividades de leitura por eles elaboradas ainda estão aquém de um trabalho que de fato contribua para a formação de um leitor competente, capaz de fazer uso social da leitura em diferentes situações comunicativas - culminando numa proposta de atividades de compreensão leitora, definidas por Solé (1998), que orientam que a leitura deve acontecer em três momentos: antes, durante e após a leitura do texto.

No texto “Considerações sobre o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita” as autoras Gontijo e Schwartz (2015), as autoras objetivaram compreender maneiras de pensar o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita partindo das análises de um manual empregado no século XIX e da teoria que fundamentou as políticas e práticas de alfabetização na década de 1990. Elas concluíram que as propostas de ensino e a maneira como a aprendizagem tem sido refletida se assentam na separação entre o mundo da cultura e o mundo da vida.

Schirlen Pancieri Lima em seu trabalho intitulado “O trabalho com a literatura infantil no pacto pela alfabetização na idade certa (PNAIC)”, a autora objetivou investigar o trabalho com a leitura de literatura infantil consolidado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Língua Portuguesa, Ano 1, que aborda a respeito da formação de professores alfabetizadores. Ela analisou os cadernos de formação do PNAIC na área da Língua Portuguesa, Ano 1, distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) no ano 2013. Conclui que apesar da formação exigir um trabalho com a literatura para a alfabetização de crianças, a leitura de literatura infantil é empregada como uma ferramenta para o deleite e comprova o ensino do código escrito e do sistema de escrita alfabética, analisando a literatura um espaço secundário para a formação de leitores de textos e da vida.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo serão apresentados os autores que dialogam com a temática apresentada na pesquisa e que nos servirão de aporte para análise dos resultados alcançados. Para nortear a pesquisa, o referencial traz contribuições de estudiosos renomados como Piaget (1986), Ausebel (2010), Oliveira (2013), Vygotsky (1996), Solé (2008) e de Renata Junqueira de Souza (2010).

#### 3.1 A CONCEPÇÃO DE PIAGET SOBRE A APRENDIZAGEM INFANTIL

Ausebel (2010) nos lembra que a aprendizagem pode ser definida como uma modificação do comportamento do indivíduo em função da experiência e pode ser caracterizada pelo estilo sistemático e intencional e pela organização das atividades que a desencadeiam, atividades que se implantam em um quadro de finalidades e exigências determinadas pela instituição escolar.

O processo de aprendizagem traduz a maneira como os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Trata-se de um processo complexo que, dificilmente, pode ser explicado apenas através de recortes do todo (AUSEBEL, 2010; p. 18).

A aprendizagem é um mecanismo de aquisição de conhecimentos onde são incorporados aos esquemas e estruturas intelectuais que o indivíduo dispõe num determinado momento. Trata-se de um processo contínuo que começa pela convivência familiar, pelas culturas, tradições e aperfeiçoa-se no ambiente escolar e na vida social de um indivíduo, sendo assim um processo que valoriza as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento e tem como objetivo a elevação da experiência, formação, raciocínio e observação. Essa ação pode ser analisada a partir de diferentes pontos de vista, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem (BESSA, 2011).

Para Piaget (1998) a aprendizagem provém de um equilíbrio progressivo, uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio para um equilíbrio superior. Diante dessa afirmação nota-se que a aprendizagem parte do equilíbrio e a sequência da evolução da mente, sendo assim um processo que não acontece isoladamente, podendo partir das experiências que o indivíduo acumula no decorrer da sua vida, como também por meio da interação social.

Piaget é considerado um dos maiores estudiosos do comportamento infantil pela contribuição de inúmeros relatos sobre os resultados conquistados ao longo de suas envolvendo crianças, que possibilitaram conclusões fundamentais a respeito do desenvolvimento da inteligência e construções mentais ocorridas durante a infância (CORREIA e MARTINS, 2011).

Em sua formação Piaget realizou pesquisas onde conseguiu tirar conclusões sobre a constante adaptação que as pessoas sofrem quando deparadas com mudanças em seu *habitat* natural, possibilitando diversas teorias sobre o assunto. Assim acabou baseando seus estudos na compreensão do conceito de gênese, a partir de uma sequência de fases em que se constrói a inteligência das pessoas desde a primeira infância (CORREIA e MARTINS, 2011).

Nessa teoria, conhecida como ‘teoria do conhecimento’ ou epistemologia genética, Jean Piaget explica a evolução das estruturas mentais como imprescindíveis ao desenvolvimento intelectual das crianças, onde o ponto de partida de todo o processo começa com o nascimento e se encerra somente com a morte. Contudo, é preciso que fique claro que o desenvolvimento da inteligência vem acompanhado do desenvolvimento do conhecimento de modo qualitativo, uma vez que a pessoa e o meio devem formar um todo, pois existe interdependência entre sujeito e objeto, e a inteligência é o centro de todo o desenvolvimento humano (PIAGET, 1986).

Na concepção de Piaget (1986) a inteligência é essencialmente um princípio de intervenções vivas e influentes, uma adequação mental mais adiantada imprescindível às interações entre o sujeito e o meio. Aqui, considera-se a adaptação como o balanceamento entre as ações desenvolvidas pela pessoa.

No entanto, é o uso da inteligência que traz novas invenções, modificações e faz do mundo um lugar melhor de se viver, pois novas situações são melhores compreendidas. A criança desenvolve a inteligência com tudo que inventa e descobre, por mais simples que possa parecer, exteriorizando o conhecimento adquirido (CORREIA e MARTINS, 2011).

As pesquisas de Piaget buscam esclarecer cientificamente as premissas que fundamentam o desenvolvimento humano, na elaboração de novidades e na sua adequação sucessiva à realidade. Assim, a epistemologia genética de Piaget (1986), busca analisar como o conhecimento e a inteligência são desenvolvidos a partir da interação com o meio ambiente. Além de apresentar as distintas

constituições e o aumento do conhecimento como interação, cria-se um padrão voltado à compreensão interacionista.

No modelo de Piaget a adaptação é compreendida como uma moderação entre a assimilação e a acomodação ou um equilíbrio estabelecido durante o processo de troca entre os sujeitos e os objetos. Segundo Assis (2000):

A adaptação acontece através de dois processos complementares, ou seja, a assimilação e a acomodação. É com a ação do organismo sobre o meio que ocorre a assimilação e pode-se dizer que, o organismo ao assimilar algo, está introduzindo ou incorporando elementos do exterior. O organismo, primeiramente acomoda, ocorrendo uma modificação necessária para que a assimilação seja efetivada. Sendo assim, há a necessidade de uma modificação (acomodação) para que haja a assimilação dos elementos do meio exterior. Por exemplo, uma criança frente a um novo estímulo, ou seja, cachorro, e não possuindo um esquema para cachorro, cria este esquema (acomodação) para que possa incorporar este novo estímulo (assimilação) (ASSIS, 2000; p.38).

Piaget (1986) considera a assimilação como a ação da pessoa sobre o meio onde está inserida, usando em proveito próprio. Isso reflete a incorporação de novos objetos ao esquema de ação com a criança encarando novos desafios e buscando assimilá-los aos processos que já compreende. Esse é um processo contínuo onde a pessoa recebe inúmeros estímulos durante suas interações amadurecendo suas ideias e avançando no desenvolvimento da inteligência e conhecimentos.

### 3.2 VYGOTSKY E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Oliveira (2013) destaca outro estudioso que contribuiu com diversas pesquisas na área do desenvolvimento e aprendizado humano, Lev Semyonovich Vygotsky, foi um psicólogo soviético, fundador de uma teoria marxista inacabada do desenvolvimento cultural e biossocial humano, às vezes citada como "teoria sociocultural", mas mais comumente e corretamente aceito como "psicologia histórico-cultural". Sobre a teoria de Vygotsky, Oliveira (2013) explana:

Recentemente os trabalhos de Vygotsky chegaram ao Brasil e passaram a influenciar estudos na área do ensino. Os princípios que fundamentam a teoria de Vygotsky estão associados à influência do social no processo de aprendizagem, diferenciando-se de outros construtivistas, como Piaget, por acrescentar o contexto social e cultural no qual o aprendiz está inserido, como fator determinante na sua aprendizagem, principalmente quando relacionado à aprendizagem escolar. Um dos pilares que sustenta a teoria vygotskyana e que influencia a opção por sua adoção nos estudos relacionados ao ensino é a asserção de que os processos mentais

superiores do indivíduo têm origem em processos sociais (Moreira, 1999). Como decorrência desta visão, o processo de formação de conceitos (fundamental para a aprendizagem escolar) sofre influência direta do meio social e cultural no qual o indivíduo está inserido. Neste sentido, os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a escola são elementos primordiais para a discussão e posterior apropriação pelos educandos dos conhecimentos científicos - próprios do ambiente escolar (OLIVEIRA, 2013; p. 18).

A partir disso, entende-se que Vygotsky coloca a aprendizagem como algo que está diretamente relacionado ao cotidiano do indivíduo, sendo fundamental que os conteúdos sejam trabalhados de acordo com o ambiente em que ele está inserido. Pode-se dizer com base nesta teoria que quanto mais longe da realidade do aluno o conteúdo for abordado menor será a sua capacidade de absorção, sendo a contextualização dos conteúdos fator primordial para a melhoria desses resultados (OLIVEIRA, 2013).

Segundo Schmit et al. (2016) Vygotsky baseou suas ideias em três pressupostos:

As funções psicológicas resultam da atividade cerebral, sendo assim, têm um suporte biológico; O desenvolvimento humano se estabelece nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, desenvolvendo-se em um processo histórico; os sistemas simbólicos são os mediadores na relação homem/mundo (SCHMIT ET AL., 2016; p.226).

Assim, para o teórico, o processo de ensino e aprendizagem deve ser relacionado ao cotidiano social do aluno, estabelecendo relações com o ambiente. As pesquisas de Vygotsky (1996) centraram-se nas funções psicológicas superiores, a partir das modificações dos procedimentos básicos, mais rudimentares, em funções psicológicas mais sofisticadas. Uma modificação decorrente do intercâmbio social da criança com o meio onde está inserida, através do uso de símbolos e instrumentos produzidos culturalmente.

O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como artifício de constituição de signos é uma etapa definitiva do desenvolvimento humano onde o elemento biológico se torna sócio histórico. Para Vygotsky (1996), o desenvolvimento ainda se dá por uma fase pré-verbal e uma pré-intelectual, ambas relacionadas à associação do pensamento com a linguagem.

Vygotsky, diferentemente de Piaget que compreendia o equilíbrio como princípio para explicar o desenvolvimento cognitivo, pressupõe que o desenvolvimento cognitivo não existe sem abordar sua inserção no ambiente social,

histórico e cultural pois “o desenvolvimento cognitivo do ser humano não pode ser entendido sem referência ao meio social”. Assim, pode-se depreender a ideia de que a conversão das relações sócio históricas e culturais, em funções cognitivas, não é realizada de maneira direta, mas mediada (OLIVEIRA, 2013).

Apesar de ter reivindicado uma "nova psicologia" que ele previa como uma "ciência do super-homem" do futuro comunista, o trabalho principal de Vygotsky estava na psicologia do desenvolvimento. Para entender completamente a mente humana, ele acreditava que era preciso entender sua gênese. Conseqüentemente, a maioria de seu trabalho envolveu o estudo do comportamento infantil, bem como o desenvolvimento da aquisição da linguagem e o desenvolvimento de conceitos (OLIVEIRA, 2013; p.62).

A formação da consciência individual ocorre através das relações com os outros: uma atividade socialmente significativa que molda a composição individual. Vygotsky indicou que cada função psicológica da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social e depois no individual; primeiro, entre as pessoas (interpsicológicas), e depois dentro de uma criança (intrapsicológica) (VYGOTSKY, 1978).

Compreender a natureza de um defeito e os meios de compensá-lo é o núcleo de qualquer sistema de reabilitação ou educação especial. Tradicionalmente, um defeito sensorial ou uma fraqueza mental era considerado um fato biológico (como um tipo de doença) que, por sua vez, determinava as conseqüências psicológicas. Uma criança deficiente foi considerada como subdesenvolvida/atrasada no desenvolvimento (no caso de retardo mental) ou uma criança normal sem um órgão sensorial (no caso de deficiências físicas e/ou sensoriais). Acreditava-se que o defeito pudesse ser compensado por uma sensibilidade aumentada dos órgãos intactos (KOZULIN, 1990).

Distinguir entre o que uma criança já alcançou (nível real de desenvolvimento) e sua capacidade potencial de aprender (determinado pelo processo de solução de problemas sob a orientação de adultos) era um conceito central na busca para alternativas aos testes padronizados aplicados a alunos portadores de deficiência. A diferença entre essas duas habilidades Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Em termos de diferenças individuais, a profundidade da ZDP varia refletindo o potencial de aprendizado da criança. A partir dessa perspectiva se oferece uma distinção qualitativa entre alunos

com retardo mental e com educação negligenciada, atraso temporal ou bilíngue de famílias pobres (LURIA ET AL., 2010).

Em resumo, Vygotsky (1996) criou a teoria da ontogênese que serve de base para a prática mais abrangente, inclusiva e humana da educação especial no século XX. De maneira alguma ele deixou um sistema completo livre de contradições e "pontos cegos", mas, antes de tudo, um plano para uma elaboração mais aprofundada, aberta a modificações e desenvolvimento. A atualidade da teoria de Vygotsky pode ser comprovada por dados empíricos acumulados no meio século desde sua morte, particularmente em estudos interculturais e em psicologia educacional. O legado de Lev Vygotsky estabelece um caminho para a psicologia educacional seguir na virada do século XXI.

### 3.3 OS ESTUDOS DE GARDNER

Howard Earl Gardner um psicólogo americano do desenvolvimento e professor de pesquisa em cognição e educação na *Harvard Graduate School of Education* da Universidade de Harvard, escreveu centenas de artigos de pesquisa e trinta livros que foram traduzidos para mais de trinta idiomas. Ele é mais conhecido por sua teoria das inteligências múltiplas, conforme descrito em seu livro de 1983 *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.

Segundo Gardner (1994) a inteligência pode ser compreendida como a capacidade de adaptar-se a novas circunstâncias, bem como a competência para lidar com elementos complexos e abstratos. Também pode ser entendida como as diferentes competências de aprendizagem na escola e no ambiente social. Em sua teoria Gardner propõe uma revolução no processo de ensino e aprendizagem por meio do uso das inteligências múltiplas, onde a inteligência é expressa em diversas dimensões, sendo encarada como conjunto de espectros de competências, habilidades e atitudes imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Assim, esse psicólogo considera a inteligência como algo mais complexo do que a simples medição de QI ou o norteamo da lógica e da linguística. Ou seja, ele considera que devem ser inclusas todas as habilidades humanas, e não apenas as que possam ser testadas, por forma padrão.

A inteligência é um ambiente fértil para que as crianças possam se expressar, destacando que há uma área no cérebro humano, destinada ao

processamento de informações. Segundo ele, há critérios essenciais para que uma competência possa ser compreendida como inteligência em sua abordagem. Uma dessas considerações refere-se à identificação da existência de pessoas com capacidades excepcionais em determinadas áreas específicas da criação ou solução de problemas, bem como deve haver o desenvolvimento de um sistema simbólico específico, capaz de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem (GARDNER, 1994; p.126).

Nessa linha Almeida e Almeida (2009) lembram que a identificação da morada da inteligência causada por um dano em determinada parte do cérebro que pode afetar as habilidades referentes a essa inteligência. Outro ponto destacado pelo psicólogo refere-se à importância da suscetibilidade à mudança da inteligência por treinamento além do chamado 'gatilho neural', um ponto em que podem ser disparados determinados tipos de informações internas ou externas.

Um conceito interessante trazido por pesquisadores em neurobiologia é o das janelas de oportunidades, pesquisas realizadas em laboratório de neurologia comprovaram que o cérebro da criança possui etapas definidas de desenvolvimento e que o cérebro humano possui aproximadamente 100 milhões de neurônios os mesmos encontrados no nascimento até o ser adulto e que o diferencial importante entre o bebê e o adulto está no fato de que as ligações telencefálicas não estão desenvolvidas ou completadas, as sinapses (as conexões entre os neurônios) ainda não estão totalmente acabadas. No cérebro de um recém-nascido, as fibras nervosas capazes de ativar o cérebro precisam ainda ser construídas. Os desafios e estímulos a que a criança é submetida em suas experiências levam-na à aprendizagem (ALMEIDA E ALMEIDA, 2009; p. 18).

Assim as inteligências múltiplas podem ser concebidas a partir de elementos distintos, a saber: lógico-matemática, espacial, verbal-linguística, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista e espiritual-existencial.

O quadro 1 apresenta os períodos de maior abertura de cada um desses elementos.

Quadro 2. Teoria das inteligências múltiplas de Gardner. Adaptado de Harmin (2015)

<b>Inteligência</b>	<b>Abertura da janela</b>	<b>Ação no cérebro</b>	<b>Atividades a serem desenvolvidas</b>
Musical ou sonora	De 3 aos 10 anos	Sensibilidade nos dedos da mão esquerda, o que facilita a execução de instrumentos de corda.	Cantar e brincar com as crianças; Participar de conversas; Ouvir a musicalidade.
Espacial	De 5 aos 10 anos	Desenvolvida no lado direito do cérebro, é o período em que os sentidos de lateralidade e de direção estão sendo regulados.	Exercícios físicos; Jogos que exercitem a direção
Verbal	Do Nascimento aos 10 anos	Desenvolvida no lado esquerdo do cérebro, é o período em os sons das palavras estão se transformando.	Rodas de conversas; músicas de programação neurolinguísticas.

Pictórica	Do Nascimento até 2 anos	Desenvolvida no lado direito do cérebro, está associada à função visual	Estimular a identificação de figuras; Interpretar imagens Estimular o uso das interpretações
Lógico-matemática	De 1 aos 10 anos	Deriva das ações da criança sobre o objeto e evolui para suas expectativas sobre esses objetos	Acompanhar a atenção e evolução das funções simbólicas; Desenvolver o raciocínio lógico
Pessoais (intra e interpessoais)	Do Nascimento à puberdade	Início das conexões do sistema e consequente aumento da sensibilidade.	Abraços carinhos, palavras de admiração e conforto.
Cinestésica corporal (lado esquerdo)	Do Nascimento aos 5 ou 6 anos	As crianças conseguem associar os objetos e passá-los de uma mão para outra.	Brincadeiras de estímulo aos cinco sentidos humanos, com atividades que envolvam diferentes manobras.
Naturalista	Dos 5 aos 10 anos	Inteligência natural, absorção por meio do contato com a realidade, com a contextualização.	Desenvolver atividades que entrem em contato com a natureza, plantas, animais.
Espiritual-existencial	A partir dos 8 anos	A vida, a morte e o universo são as preocupações das crianças que possuem esse tipo de inteligência, geralmente se tornam religiosos ou líderes espirituais.	Desenvolver atividades que envolvam abordagens sociais, de existência, da vida e da morte.

Desse modo a inteligência lógico-matemática, por exemplo, pode ser compreendida como uma das de maior prestígio dentro dessa concepção de Gardner (1994), sendo desenvolvida a partir do confronto entre a criança com o seu meio ambiente. Ordenando e avaliando, ela adquire esse tipo de conhecimento, sendo capaz de apreciar as ações que pode realizar sobre seus objetos, podendo definir essas ações reais ou potenciais e as relacionar entre si.

Ao abordar a inteligência espacial afirma-se que ela é caracterizada pela capacidade das pessoas compreenderem os objetos e as formas, mesmo quando observadas sob diferentes ângulos, pois na infância tem-se a capacidade de admirar a ideia do espaço, elaborando e utilizando mapas, plantas, bem como outras diversas formas de identificação e representação do mundo visual à sua volta, efetuando transformações sobre as percepções, imaginando movimentos ou deslocamentos internos entre as partes (GARDNER, 1994).

Esse tipo de inteligência manifesta-se do lado direito do cérebro, sendo muito importante para o geólogo, arquiteto, historiador e publicitário. Mas, mesmo que não se deseje exercer essas profissões ela é importante, pois traduz a orientação para vários locais, favorecendo o reconhecimento de objetos e cenas, mapas e gráficos, diagramas e formas (GARDNER, 1994). Ressalta-se que as críticas feitas à teoria de Gardner são bastante complexas, sempre voltadas para o fato de não haver

comprovações por testes que garantam o que ele diz, sendo destituídas de fortes evidências principalmente no que diz respeito às inteligências pessoais.

Para Gardner (1994) as escolas e cultura concentram parte da atenção na inteligência linguística e lógico-matemática.

[...] devemos também dar igual atenção a indivíduos que se mostram ativos em outras inteligências como artistas, arquitetos, músicos, naturalistas, designers, dançarinos, terapeutas, empresários e outros que enriquecem o mundo em que vivemos. Infelizmente, muitas crianças que têm esses dons não recebem muito reforço na escola. De fato, muitas dessas crianças acabam sendo rotuladas de aprendizagem desabilitada, ADD (transtorno do déficit de atenção) ou simplesmente fracassadas, quando suas maneiras únicas de pensar e aprender não são abordadas por uma sala de aula fortemente linguística ou matemática-lógica (GARDNER, 1994; p.93).

Na visão de Gardner (1994) uma das características mais notáveis da teoria das inteligências múltiplas é como ela fornece vários caminhos potenciais diferentes para o aprendizado. Se um professor está tendo dificuldade em alcançar um aluno nas formas linguísticas ou lógicas mais tradicionais de instrução, a teoria das inteligências múltiplas sugere várias outras maneiras pelas quais o material pode ser apresentado para facilitar o aprendizado efetivo.

Ou seja, se você é um professor de jardim de infância, um instrutor de pós-graduação ou um aluno adulto que procura maneiras melhores de realizar o auto estudo sobre qualquer assunto de interesse, as mesmas diretrizes básicas se aplicam.

Outro ponto importante destacado por Gardner é o fato de que, os alunos que não aprendem da maneira tradicional, que não passam pelas fases de desenvolvimento "normais" ou que chegam à escola, vindo de ambientes domésticos problemáticos, não são ruins ou "fracos" conforme se costuma rotular.

Para fazer tão bem quanto seus pares eles devem trabalhar pelo menos duas vezes mais, por isso é do interesse de todos encontrá-los mais da metade do caminho. Ter uma sala de aula com várias inteligências é uma forma atraente de trazer o melhor de todos os nossos alunos e permitir que seja um lugar seguro para se desenvolver.

### 3.4 ENTENDENDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM INFANTIL

O processo de aprendizagem é inerente ao ser humano e inicia-se bem cedo. Como exemplo temos as corriqueiras situações onde o indivíduo aprende a mamar, falar, pensar, entre outros no decorrer do seu crescimento. Sendo assim, a aprendizagem consiste na construção do conhecimento, se constituindo como um processo natural e espontâneo, porém alguns indivíduos podem apresentar dificuldades durante o processo de aprendizagem.

Diante dessa realidade Correa (2008) destaca que existem várias definições que caracterizam sujeitos com dificuldades de aprendizagem, as quais se relacionam às diferentes áreas de conhecimento como a medicina, psicologia e a educação, sendo caracterizadas como disfunção cerebral mínima e dificuldade de aprendizagem, respectivamente. O autor ressalta que os indivíduos que possuem dificuldade de aprendizagem não devem ser comparados com aqueles privados culturalmente, tampouco ser considerados deficientes mentais, visuais, auditivos ou motores.

As dificuldades de aprendizagem específicas dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação - a recebe, a integra, a retém, e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou resolução de problemas, envolvendo déficits que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, déficit de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente (CORREIA, 2008; p.47).

Vale destacar que as dificuldades de aprendizagem consistem em um assunto complexo que gera inúmeras discussões, sendo um fenômeno que afeta a vida de inúmeras pessoas, não podendo, assim, direcionar as dificuldades de aprendizagem apenas para as crianças, sendo este um fator que pode afetar um indivíduo independente de sua idade (CORREA e MARTINS, 2011).

Incontestavelmente Santos (2008) lembra que a maioria das dificuldades apresentadas pelas crianças no decorrer da vida ocorre um período em que ela está sendo alfabetizada. O autor evidencia que professores da educação infantil, no início do processo de alfabetização das crianças, tem forte propensão a “diagnosticar” os alunos com dificuldades de aprendizagem, levando-o a

desacreditar no potencial da criança e responsabilizando-as pelas dificuldades das mesmas na escola.

Para Costa Ribeiro (1991) o aluno diante do fracasso escolar se desenvolve em táticas co-defensivas resultando em um distanciamento do seu processo de aprendizagem. O fato é que, com a dificuldade de aprendizagem, surge como consequência o aumento no índice de repetência:

O alto índice de repetência é a questão primordial para ser resolvida no que diz respeito ao ensino do país. Essa repetência está mascarada por reprovações brancas, onde não são adotados certos discernimentos críticos necessários quando no registro de alunos repetentes de uma escola e matriculados em outra escola como alunos novos e não como repetentes (COSTA RIBEIRO, 1991; p.06).

Pezzi e Marin (2016) comentam que os índices de evasão escolar e de repetência tem sido elevadíssimo nos últimos cinquenta anos o que leva os alunos a se desestimularem para concluírem o ensino em que estão inseridos. Outro fato levantado pelos autores é referente aos educadores, que quando questionados sobre as hipóteses do fracasso escolar indicam como ponto principal o aluno e seu ambiente, a desestruturação do contexto familiar e os aspectos físicos, biológicos ou psicológicos.

Por outro lado, Collares e Moysés (2010) afirmam que esse olhar medicalizado, ou seja, apenas sobre aspectos médicos sobre a criança, acaba por converter alunos “normais” em doentes. Existe a profecia de certos professores que no bimestre inicial identificam alunos que não aprenderão, fracassarão no decorrer do ano e conseqüentemente serão reprovados, o que infelizmente acabam sendo validados na maioria absoluta dos casos.

São várias causas atribuídas ao distúrbio de aprendizagem na área da leitura e escrita, dentre elas a orgânica que se trata de deficiências sensoriais, motoras, disfunção cerebral, entre outras. Pode ocorrer também pelo fator psicológico provocado por algum desajuste emocional; pedagógico ou devido a métodos inadequados de ensino, início de alfabetização precoce, superlotação da classe, dentre outros. Soma-se a esses os fatores socioculturais, por questões de privação cultural, marginalização da criança e falta de estímulo por parte dos pais em frequentar a escola (COLLARES e MOYSÉS, 2010; p.196).

Assis (2000) menciona que os problemas de aprendizagem podem ser resultado de ambientes familiares que não estimularam a criança a estudar e, por ser um ambiente com pouca influência sociolinguística, pode interferir no

desenvolvimento das aptidões e habilidades desempenhadas pela criança, privando-lhe inclusive de uma melhor estabilidade emocional.

Para Carraher e Schliemann (2009), em muitos casos de dificuldades de aprendizagem, não se trata de um problema onde aluno não consegue aprender ou seja capaz de raciocinar, mas de problemas metodológicos, onde se faz necessária uma metodologia de ensino diferenciada, apropriada às reais necessidades do educando, tendo em vista o aprimoramento das suas habilidades e desenvolvimento das potencialidades.

Quando uma criança não entende o método de ensino trabalhado pelo professor, sente-se frustrada, com baixa estima, desinteressada, desatenta às aulas e em certos casos até agressivas. É importante que o professor tenha consciência de que o aluno apresenta dificuldades de aprendizagem não por vontade própria. Assim, trabalhar as dificuldades, tentar recuperar a autoestima do aluno, analisar os métodos de ensino são de fundamental importância para os educadores que enfrentam problemas relacionados à metodologia a ser utilizada com essas crianças (CARRAHER e SCHLIEMANN, 2009).

A metodologia está também intimamente ligada à noção de aprendizagem. A estimulação e a atividade em si não garantem que a aprendizagem se opere. Para aprender é necessário estar-se motivado e interessado. A ocorrência da aprendizagem depende não só do estímulo apropriado, como também de alguma condição interior própria do organismo (FONSECA, 2005; p. 118).

Antunes (2008) alerta que tais dificuldades podem ser percebidas nas crianças que não tem um bom rendimento escolar em uma ou mais áreas, mostrando problemas na: expressão oral, compreensão oral, expressão escrita com ortografia apropriada, desenvoltura básica de leitura, compreensão da leitura, cálculo matemático.

Na concepção de Fernández (2000) as dificuldades de aprendizagem são “fraturas” no processo de aprendizagem onde essencialmente estão em jogo quatro fatores: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. Os problemas de aprendizagem são consequências da anulação das capacidades de aprender e bloqueio das possibilidades de assimilação do aluno, podendo estar ligados a fatores individuais e relativos à estrutura familiar da qual o indivíduo faz parte.

Campus (1997) acredita que o problema da dificuldade de aprendizagem nas escolas é proveniente de fatores reversíveis e não há causas orgânicas.

Embora muitos alunos que sentem dificuldades em aprender, mostram-se felizes e acomodados, outros apresentam problemas emocionais, muitos desistem de aprender e demonstram não gostarem da escola, questionam sobre sua própria inteligência, ficando socialmente isolado da realidade escolar, isso muitas vezes faz com que aluno deixe de acreditar que a escola o proporcionará um futuro melhor, levando-o a evasão escolar (CAMPUS, 1997; p.129).

As crianças com dificuldades de aprendizagem dificilmente conseguem um bom desempenho na vida escolar. Sua capacidade intelectual parece congelar fazendo com que o seu desempenho na escola seja inconsistente. Os alunos que apresentam problemas na aprendizagem podem manifestar comportamentos problemáticos, apresentarem problemas como: falta de atenção, distração, perda do interesse por novas atividades, deixar atividades ou trabalhos inacabados, dificuldade para seguir instruções do professor, faltar às aulas (FONSECA, 2009).

Segundo Gusmão (2001) essas dificuldades são como uma falha no processo da aprendizagem que ocasionou o não aproveitamento escolar.

Refletidas não apenas em termos de falhas na aprendizagem, como também no ato de ensinar, essas dificuldades não se traduzem apenas em um problema próprio do sujeito aprendiz no que diz respeito a competências e potencialidades, mas também em uma série de fatores que envolvem direta ou indiretamente o processo de ensino. Quando o aluno não consegue aprender fica desmotivado, perde o interesse pela escola e muitas vezes apresenta problemas comportamentais e transtornos emocionais (GUSMÃO, 2001; p.57).

No entanto, destaca Tavares (2014), para que seja identificada uma dificuldade de aprendizagem é preciso uma avaliação e, a partir dos resultados obtidos, planejar a aplicação de um programa de intervenção pedagógica, pois os problemas de aprendizagem precisam ser identificados e trabalhados. Para tanto, o profissional deve conhecer o conjunto das variáveis e a origem do problema para ministrar atividades apropriadas e específicas e tentar sanar as dificuldades encontradas.

Porém, lembra bem Correia (2008), para oferecer oportunidades bem-sucedidas a todos, indistintamente, é preciso que a escola se estruture para isso, tenha um currículo de caráter inclusivo e professores capacitados para promoverem verdadeiramente um processo de ensino que alcance a todos.

A educação especial inclusiva é uma forma de ofertar oportunidade de aprendizagem de maneira igualitária. Ela veio para demonstrar que não é possível haver ensino de forma homogênea, porque cada aluno é um ser único, com potencialidades e individualidades que a escola deve respeitar (CORREIA, 2008; p.76).

Vygotsky (1996) destaca a importância de compreender o porquê da dificuldade de aprendizado e compreender como a criança reage no âmbito escolar. Sua teoria tem um caráter histórico-cultural ou sociocultural por entender a criança como um ser capaz que se desenvolve através das relações sociais e da interação com o meio.

[...] a criança não poderia ser comparada a uma folha de papel em branco que vai sendo preenchida no decorrer de sua vida, mas seu crescimento desenvolve-se a partir de seus primeiros contatos com o mundo exterior, por meio dos órgãos do sentido. Essa relação homem, mundo é mediada por sistemas simbólicos. Assim, a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, desenvolvem atitudes, valores etc., a partir de seu contato com a realidade, com o meio ambiente, e com as outras pessoas (VYGOTSKY, 1996; p.116).

Em sua teoria Vygotsky (1996), menciona que o desenvolvimento se dá de "fora para dentro" e não o contrário como a maioria dos autores cita. Para a criança adquirir conhecimento, o adulto tem a complexa tarefa de trabalhar fundamentado na sua experiência e possibilidades, rompendo ao mesmo tempo com elas de modo adaptado aos conteúdos e métodos.

No entanto Piaget (1998) explica que o comportamento da criança passa por três estágios em seu desenvolvimento: o primeiro representado pelos modos inatos de comportamento que atuam sem terem sido aprendidos e servem para satisfazer às necessidades básicas do organismo após o nascimento (choro, a sucção, o instinto sexual entre outros); o segundo estágio, segundo o autor, se refere ao estágio dos reflexos condicionados, hereditário (aponta que todo reflexo condicionado surge com base no reflexo incondicionado); e o terceiro estágio refere-se ao comportamento racional, ou seja, à mente.

O papel da escola deveria visar ensinar a criança a pensar e a valorizar os aspectos operativos do pensamento, a fazer com que a criança experimente, a favorecer a manipulação para que possa tirar daí às leis abstratas sendo suficiente a simples observação da atividade de outrem para a estruturação dos conhecimentos (PIAGET, 1998; p. 35).

Por isso, o autor destaca que as crianças que não aprendem sem que saibamos o porquê, não construíram, ou construíram de forma insuficiente, o real. Para Piaget (1998) se o aluno vive isolado de estímulos visuais e auditivos, por exemplo, em um apartamento ou numa favela sem contato com o meio externo, poderá não organizar a realidade de maneira suficiente ou o fará de forma ineficiente. De acordo com Fonseca (2005):

Uma criança com dificuldades de aprendizagem é caracterizada por: manifestar uma significativa discrepância entre o seu potencial intelectual estimado e o seu atual nível de realização escolar; apresentar desordens básicas no processo de aprendizagem; apresentar ou não uma disfunção de perturbações emocionais ou de privação sensorial (visual e auditiva); evidenciar dificuldades perceptivas, disparidades em vários aspectos de comportamentos e problemas no processamento da informação, quer ao nível receptivo, integrativo e expressivo (FONSECA, 2005; p.30).

De acordo com esta teoria, a aprendizagem só se procederá se houver uma reeducação, que favorecerá desta forma a introdução progressiva das estruturas cognitivas.

### 3.5 ESTRATÉGIAS COM LITERATURA INFANTIL PARA AUXILIAR O PROCESSO DE DIFICULDADE LEITORA INFANTIL

A leitura é um dos principais assuntos da escola na atualidade. As secretarias de educação estão imbuídas do propósito firme de formar leitores em todas as etapas da educação básica. E quanto mais se avança, mais se percebe o quanto essa tarefa é desafiadora, pois nesse processo de formação das crianças, nos deparamos com o processo de formar apreciadores de leitura entre os docentes, que irão transmitir esse apreço, uma vez que se percebeu que não se trata de decodificação, mas de se estimular a fruição, a imaginação e a autonomia leitora.

Carvalho e Baroukh (2018) citam Vygotsky quando nos asseguram que o aprendizado da linguagem escrita está relacionado ao desenvolvimento do indivíduo.

[...] a linguagem escrita é um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural das crianças. Um aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam sons e as palavras da língua falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza as entidades reais e as relações entre elas (CARVALHO e BAROUKH, 2018; p. 12).

Sendo a leitura um processo de produção de sentidos, cada aluno desenvolve seu processo de relação com o texto de maneira muito peculiar e singular. E esse tempo tem que ser considerado para se verificar se o aluno tem algum problema físico, ou se estamos falando de individualidades.

O ensino formal preconiza uma única interpretação, quando sabemos que o sentido atribuído não está apenas no texto, mas na relação que cada leitor estabelece com ele, com base em sua história de vida e de leituras, no momento histórico e na cultura em que está inserido. A leitura é um processo de produção de sentidos, em que o leitor não apenas reproduz ou reconstrói o sentido supostamente pretendido pelo autor. Ela é fruto de uma ação do leitor, que imprime sentidos pessoais ao que lê, por meio de um trabalho criativo: o leitor é coautor do texto. Também é comum estabelecer que os alunos leiam de uma única maneira (CARVALHO e BAROUKH, 2018; p. 16).

No entanto, não se trata de uma forma muito tradicional para se convocar os leitores. É preciso deixar claro que a literatura possibilita o conhecimento de vidas e a educação literária deve ser uma ação libertadora, um encontro, uma fuga, um conforto e as dificuldades devem ser trabalhadas com criatividade e tranquilidade, envolvendo estratégias leitoras.

Na visão de Nelson e Linek (2009) uma das formas de desenvolvimento da alfabetização se dá por meio da construção de estratégias de linguagem, centrado no desenvolvimento e utilização de experiências da criança para a aquisição de habilidades de leitura. Assim, o texto usado para leitura é construído em termos de vocabulário significativo e descontrolado com tópicos interessantes aos alunos, experiências diretas e necessidades de comunicação. Por estar fundamentada nas experiências dos alunos ela fornece naturalmente suportes para que eles aprendam a ler, ou seja, os textos de leitura, extraídos das próprias palavras dos alunos, acabam sendo compreensíveis e os ajudam a ver a relevância da linguagem escrita.

Segundo Fountas e Pinnell (2011) o vocabulário de leitura, que deriva do vocabulário de fala da criança, permite uma rápida aquisição de palavras de visão e estruturas semânticas e gramaticais naturais. Tal abordagem é tipicamente usada em um ambiente de grupo e tem sido consistentemente considerada útil no desenvolvimento inicial da alfabetização fazendo, frequentemente, parte de um programa de leitura como, por exemplo, de uma leitura guiada.

A abordagem alguns alunos, lembra Fountas e Pinnell (2011) pode requerer atendimento fonoaudiólogo, sala de recursos para leitura, escrita e intervenção matemática, devido a problemas típicos de leitura que os tornam incapazes de discriminar letras ou produzir sons de letras nas normas da escola. Alguns têm dificuldades em misturar sons de letras, enquanto outros podem identificar letras, mas não tem conceito de palavras, resultado da extrema dificuldade em entender a impressão, por não haver interesse em atividades de alfabetização.

No cotidiano do processo de ensino das crianças com dificuldades de aprendizagem Faria (2012) destaca que o uso de estratégias de linguagem no desenvolvimento da alfabetização deve seguir a linha de reunir informações sobre as experiências anteriores. Assim, podem-se capitalizar suas experiências de linguagem, muitas vezes limitadas à vida diária e às interações com os membros da família. Apesar de, na maioria das vezes, essas experiências serem complicadas, elas são experiências próprias desses alunos, onde o professor pode intervir visitando a realidade de cada aluno, família ou outros adultos importantes para, interagindo com eles, ajudá-los a fazer as conexões necessárias para facilitar o aprendizado (FARIA, 2012).

Aguiar (2011) lembra que ao coletar informações sobre experiências anteriores de alunos é possível avaliá-los baseado em referências de alfabetização, pois permite uma compreensão clara do que sabiam antes da intervenção do professor alfabetizador que deve analisar suas necessidades de aprendizado.

A grande maioria dos alunos com deficiência de aprendizagem é encontrada com deficiência de fala, linguagem e incapacidade de aprendizagem, sendo a deficiência primária. Na medida em que recebem o suporte pedagógico devido, assim como o apoio de recursos após três meses ou mais na sala de aula regular, as mudanças passam a ser vistas de forma clara. Contrário a essa postura, os professores frustrados pela postura errada e a incapacidade de implementar as medidas necessárias à mudança desses alunos costumam relatá-los como “preguiçosos, disruptivos e desmotivados”, descritores comuns de serem usados (FARIA, 2012; p.10).

Na visão de Bajard (2014) o começo da intervenção deve passar pela associação de som e letra, reconhecimento de letras, construção de palavras com letras, estabelecimento de um comando de vocabulário básico e desenvolvimento da linguagem oral/escrita. A autora cita que uma das estratégias de leitura mais utilizadas ultimamente tem se apoiado no processo ininterrupto e na interminável formulação de perguntas pelo leitor e a reciprocidade do encontro das respostas que alimentem novas perguntas. Para saber ler faz-se necessário saber perguntar, mas para saber perguntar é preciso estabelecer as relações entre os contextos de um e de outro.

Para Menin et. al., (2010) os pequenos leitores de literatura infantil, por exemplo, com os livros nas mãos, não podem estar distantes as atitudes de conectar contextos, elaborar perguntas, desenvolver conduta responsiva, obter respostas, atribuir sentido e manter vivas as relações entre perguntas e respostas.

Em pensamento análogo, Vygotsky (2001) já defendia a ideia de que, em vez de sequências ou etapas durante a leitura, o destaque deve ser dado às relações ao diálogo porque o sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão.

Para Menin et al., (2010) a prática educativa para compreensão de textos acaba sendo mais efetiva quando acontece na estrutura desse tipo de metodologia de ensino. As salas de aula que usam tal recurso têm alunos mais entusiasmados e interessados, pois os professores não são os únicos a falar e opinar, uma vez que se consideram também as ideias e pensamentos dos alunos.

As crianças conversam entre si, dialogam com o texto, deixam pistas de seus pensamentos, questionando, fazendo conexões, inferindo, discutindo, debatendo. Portanto, aprendem inquirindo ativamente durante o dia ainda na escola e invariavelmente, integrando-se a círculos de leitura - onde elas se organizam para ler e compartilhar suas sínteses das leituras de obras literárias e/ou de textos de não ficção (MENIN ET AL., 2010; p.49).

Menin et. al., (2010) veem que o ensino da leitura baseado no letramento ativo pressupõe a tomada de consciência de estratégia de leitura desde a educação infantil, ou seja, as atividades relacionadas a esse ensino podem iniciar com crianças ainda não alfabetizadas, mas em contato direto com os livros e os diversos suportes de textos para a prática da leitura. Já para Vygotsky (2001), é por meio da inserção na linguagem escrita - concebida como um bem da cultura humana a ser apropriado pelo homem em seu processo de humanização - que as crianças melhor aprendem e se desenvolvem.

Se queremos que as crianças melhorem sua competência em leitura, é preciso fazer com que passem mais tempo sobre as páginas impressas, pois, leitores melhoram sua prática de leitura em leitura e o exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura.

Folhear o livro, passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que se trata e como trata a história, ou seja, hipóteses que representam o começo da compreensão dos significados do texto e que serão confirmadas durante a leitura do livro.

Dessa forma, ressalta Kleiman (2013), é preciso estimular a criança, na prática educativa de aprendizagem da leitura, a compreender os significados do texto de forma que ela realize um exercício cognitivo quando lê e sua compreensão deve advir das reflexões que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme realizada a leitura.

Para Carvalho e Baroukh (2018) a formação de leitores implica oferecer condições ao sujeito para circular com autonomia pelas leituras, conformando uma opinião a partir daquilo que lê. Aqui nos referimos de formação de leitores críticos, que tem acesso aos textos e selecionam informações, conseguem avaliar o que é pertinente nas diferentes fontes, um leitor que estabelece relações entre aquilo que lê, confronta dados e tira suas conclusões, pois acreditamos que esse leitor se torna apto a expressar suas opiniões, argumentando seus pontos de vista.

### 3.6 AS BASES DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Nossos estudos sobre as estratégias de leitura têm duas bases, que se complementam e em alguns momentos, em virtude de seus referenciais teóricos usam nomenclaturas diferentes para uma mesma ação leitora, o que se evidencia no decorrer da explanação das ideias de Isabel Solé (2008) e de Renata Junqueira de Souza (2010).

As estratégias de leitura ou as estratégias de compreensão leitora, chamada pelos estadunidenses Harvey e Goudvis (2008) são de acordo com Girotto (2016):

[...] um programa reflexivo e consciente de práticas de construção de sentido do texto a partir do impresso. Reflexivo porque, ao trazer essa proposta para o Brasil, que envolvem as estratégias pensadas a um só tempo como cognitivas e metacognitivas, propõem uma estrutura modular que deve ser pensada e adaptada para as crianças com as quais os educadores estão trabalhando (GIROTTTO, 2016; p.37).

O nível de aprofundamento reflexivo, levando os aprendizes de leitor à tomada de consciência do processamento da leitura, no uso das estratégias, que como modos de ações no ato de ler (como conectar, visualizar, inferir, questionar, sumarizar e sintetizar) durante atividades coletivas e cooperativas, em relações intersíquicas para as intrapsíquicas - tornam-se operações mentais, dependerá de como o professor concebe a criança e seu aprendizado e desenvolvimento, de tal

forma a pensar em sínteses metodológicas de modo paulatino e gradativo (VYGOTSKI, 1995).

Todas as crianças podem participar das atividades de leitura literária em suas possibilidades, inicialmente nem tanto, mais adiante um pouco mais, e a depender da complexificação de suas funções psíquicas, de maneira intensa e adensada. Então essas questões entram nesse programa reflexivo.

São também parte de um programa consciente porque ao levar a proposta para os alunos o educador será o modelo de leitor para as crianças, desse modo, a questão da aprendizagem está ligada à forma de ensinar, ou seja, como e o que um leitor pensa ao ler. Por isso, o educador deve explicitar, enquanto lê, tudo aquilo que está passando em sua cabeça sobre a estratégia determinada para aquela ocasião, tornando-se o leitor parceiro mais experiente, na ocasião (SOUZA, 2014; p.75).

Foucambert (2008) faz um parecer sobre o desenvolvimento das crianças destacando que elas observam as ações dos adultos e vão forjando suas características, desse modo, ao terem contato com um modelo leitor que lhes transpõe o subjetivo, ou seja, o que se passa na cabeça de um leitor mais experiente e como ela dá o encadeamento da leitura, elas têm condições de forjar alguns modos e ações de ser leitor.

Para Solé (1998) devem-se conceber, nessa medida, as estratégias de leitura como uma abordagem de ensino da leitura que auxilia na formação do leitor, inicialmente uma ferramenta literária pelos textos que disponibilizamos para as crianças, embora se possa ampliar para as mais diversas tipologias, inclusive, às imagéticas, pois, a partir do momento em que tomamos consciência do uso das estratégias vemos a utilização delas em tudo que ocorre em nosso dia-a-dia.

Para Silva (2014) as estratégias devem ser ensinadas desde a educação infantil até o ensino médio, pois deve ser acumulativas, e mesmo no Ensino Superior, considerar as profundas reservas cognitivas de graduandos e pós-graduandos.

Solé (1998) afirma que ao nos depararmos sobre uma leitura, atribuímos significado a ela, e essa atribuição é feita a partir de nossos conhecimentos prévios, ou seja, daquilo que já sabemos, do que fazia parte de nossa bagagem experiencial. Desse modo, só conseguimos ler e compreender textos que nos provoquem a aprender mais ou para termos o prazer diante da leitura.

A escola em geral trabalha a decifração e o conhecimento do código gráfico, deixando de lado o sentido empregado por cada pessoa à leitura de textos e isso, como afirma Foucambert (2008), não forma leitores.

Para poder atribuir um significado a uma forma escrita, identificando a forma oral que lhe corresponde, é necessário, evidentemente, que essa forma oral seja conhecida, que tenha já um significado. Em outras palavras, o deciframento não é uma solução universal; recuso-me a acreditar que graças a ele a criança possa „ler“ uma obra de filosofia ou uma página qualquer em latim; emitir uma sequência de sons que reconstituem palavras não compreendidas e cujas relações também não são compreendidas, das quais não se pode retirar uma informação, tudo isso não é ler. (FOUCAMBERT, 2008; p. 74)

Pensemos nós, leitores experientes, em ler um livro escrito em russo, sem ter a mínima ideia da língua, óbvio que não conseguiremos atribuir significado, portanto, não conseguiremos ler. Assim é com as crianças, elas estão mergulhadas no mundo das letras, mas, sem a mediação do professor elas não conseguem fazer suas conexões.

A escuta de textos também não pode ser considerada leitura, pois, de acordo com Bajard (2010) ler é tomar conhecimento visualmente de um texto desconhecido. O que conseguimos fazer com a escuta das histórias é formar bons ouvintes, mas para formarmos bons leitores, as crianças precisam ter contato com o texto de forma autônoma e de forma silenciosa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) indicam. Ao trabalhar com as estratégias, Solé (1998) pontua:

[...] usamos nossa capacidade de pensamento estratégico, que embora não funcione como receita para ordenar a ação, possibilita avançar seu curso em função de critérios de eficácia, pois, apesar de apresentar uma a uma e sua relevância em conjunto no ato de ler elas não servem como receitas aplicáveis a todos os contextos e especificidades, e sim, como uma contribuição para pensar no trabalho exercido na formação de crianças leitoras (SOLÉ, 1998; p. 69).

Bajard (2007) explica que quando nos propomos a ler, de acordo com a autora acima referendada, nos comportamos de diversas maneiras:

[...] pensamos o para quê ler; traçamos objetivos; lemos para extrair uma informação precisa; para seguir instruções; para obter informação geral; para aprender; revisar um escrito próprio; lemos por prazer; para comunicar um texto a pessoas em auditório; para praticar a leitura em voz alta; para verificar o que compreendeu; estabelecer previsões; realizar perguntas ao texto, e cada tipo de leitura, pressupõe diferentes ações do leitor, utilizando diferentes estratégias (BAJARD, 2007; p.98).

Se vamos ler a um público, por exemplo, Bajard (2007) fala da importância de nos prepararmos, para darmos as devidas pausas, entonações e gestos durante a leitura, pois, uma má leitura oralizada também pode gerar uma compreensão equivocada. Nesse processo, o professor tem papel fundamental:

Em relação à conquista do código pelas crianças, ou seja, a alfabetização cabe a profissionais com formação acadêmica, assumir tal tarefa. Estes últimos não podem atuar como o faziam no passado, já que devem levar em conta os saberes infantis adquiridos na prática do livro e neles enraizar a construção do código. Daí ser necessário aperfeiçoar e generalizar uma prática do livro que vise a construir, junto àqueles que têm fome de histórias, instrumentos que deem acesso ao alimento da fabulação. Não se trata de oferecer o peixe, mas sim de ensinar a pescar (BAJARD, 2007; p. 116).

No entanto Girotto e Souza (2010) enfatizam que os cursos de educação precisam de uma reformulação para atender as necessidades da sociedade. Daí terem difundido estratégias de leitura cuja escolha, pela ordem, deve ser feita pelo professor tendo em vista que cada sala é única, assim como suas necessidades, segundo o Quadro 3:

Quadro 3. Linhas de estratégias de leitura a serem desenvolvidas em sala de aula

Estratégia	Objetivo a ser alcançado
<b>Conexão texto-leitor</b>	Onde por meio de uma palavra, frase ou tema do livro e a criança relembra algo ocorrido em sua vida. Sugerem-se livros com temas de fácil reconhecimento pois lhes permitem estabelecer relações com suas vivências. Assim o professor passa a ter contato com a singularidade das crianças tendo reflexões acerca de suas ações ou algumas falas. Daí a importância da escolha do livro, pois precisa de um tema que possa englobar a vivência da maioria das crianças, dando condições de conhecê-las melhor, fazer um mapeamento básico de sua família por meio de suas falas, acarretando na escolha de livros mais apropriados para as crianças e na preparação das atividades com as estratégias seguintes, de acordo com suas potencialidades.
<b>Conexão texto-texto</b>	Dá-se por meio de uma frase, palavra ou tema onde o leitor estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Para sua realização, da mesma forma, o professor deve conhecer a sala, bem como os livros que as crianças já conhecem, para que escolha um livro com potencial para realizarem a conexão.
<b>Conexão texto-mundo</b>	Nessa conexão, agora no plano mais macro e abrangente, o leitor parte do texto ao mundo, em que conexões devem ser estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global, por exemplo, da cidade em que o leitor vive ao mundo em que vivemos. Se a professora e os pais ofertarem às crianças jornais, deixarem que assistam noticiários ou tenham conversas sobre o cotidiano mais alargado, não haverá dificuldades em sua realização, caso contrário sem repertório anterior, sem conhecimentos prévios sobre o tema não se estabelece tal conexão.
	Exige a nossa atenção tanto nas expressões verbais quanto visuais, pois só assim podemos supor o que ocorrerá na história ou a razão pela qual o autor ou ilustrador optam por determinada palavra, expressão e/ou ilustração.

<b>Inferência</b>	Assim, ao falar em inferências, remetemo-nos a ler nas entrelinhas. Todavia, vale lembrar que fazemos inferências em nosso cotidiano mais do que imaginamos, como por exemplo, sobre expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz. Pode-se trabalhar livros só de imagens com as crianças para se atentem mais ainda aos detalhes e não fiquem presas somente ao texto gráfico e verbal, mas às ilustrações e ao encadeamento da história, possibilitando a criação de hipóteses, de predições de imaginação.
<b>Visualização</b>	Se aproxima da Inferência e diz respeito às imagens mentais que formamos a partir de elementos detalhados que o texto nos dá, porque leitores criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida. Essa estratégia permite não só a imagem mental, como em determinados momentos dependendo da descrição do autor, visualização e resgate de percepção sensorial até mesmo de um cheiro de algum ambiente, por exemplo. Torna-se importante que as crianças tomem consciência dessa estratégia paulatinamente - o que torna possível a pausa em determinadas obras literárias para a reflexão e busca de informações que o texto dá, como no caso de livros de ficção.
<b>Sumarização</b>	Precede à Síntese acabam se integrando. Trata-se de discutir com as crianças e junto delas poder elencar quais pontos são importantes e essenciais no texto. Essa estratégia dependerá do nosso propósito em ler o livro. Imagino que para crianças que ainda não leem e possivelmente não tem uma oferta grande de leitura seja na escola ou em casa seja difícil realizar essa estratégia, ainda por ter que diferenciar termos que lhes pareçam significar a mesma coisa, como importante e essencial. Para isso, uma conversa ao final da leitura em tom descontraído, discutindo o texto junto das hipóteses das crianças, questionando o que não poderia faltar para recontar a história, sem fazer a separação do importante e essencial, seria o mais adequado, inicialmente.
<b>Síntese</b>	Por fim, é a estratégia em que, a partir dos pontos essenciais elencados na Sumarização, as crianças podem resumir o texto ofertado pelo educador, o que as ajuda a memorizar e atribuir significados aos fatos. Portanto, síntese tem o significado conhecido por nós até mesmo no senso comum.

Adaptado de Souza e Girotto (2010).

Segundo as autoras Girotto e Souza (2010) as estratégias podem ser implementadas em forma de oficinas de leitura contendo: Aula introdutória (5-10 minutos); Prática Guiada e Leitura Independente (somadas de 35-50 minutos), aproximando-se assim de um total de 60 minutos de Oficina de Leitura, além do momento da Avaliação (5-10 minutos).

A aula introdutória é a modelação do educador, no sentido de apresentar o modelo da estratégia de leitura a ser aprendido naquela oficina. Então o professor [...] verbaliza seus pensamentos, enquanto lê, com o objetivo de mostrar como raciocina ao fazer uso da estratégia. Nessa etapa do trabalho, o desafio e responsabilidade do docente é ensinar as crianças a ler, tornando o implícito, explícito (GIROTTTO e SOUZA, 2010; p.61).

A prática guiada como o nome sugere, é a prática das crianças de acordo com o modelo do educador, mas não só, pois que só ocorre com o auxílio do educador. Nesse momento as crianças é quem devem falar e utilizar as estratégias, o educador deve apenas mediar para a compreensão desse uso. As autoras falam

na divisão das crianças em grupos com livros previamente selecionados pelo educador.

A leitura independente, de acordo com as autoras, trata do uso da estratégia e da leitura individual dos alunos, inclusive o educador pode, durante a leitura, chamar cada aluno individualmente para que compartilhe o que está lendo (GIROTTI e SOUZA, 2010).

A avaliação é para as autoras um momento de conversa do grupo para discutirem o valor sobre a oficina de leitura, a utilidade dessa proposta, da recepção dos alunos, da continuidade ou não dessa prática, das expectativas atendidas, dos objetivos alcançados. Além disso, elas defendem que o professor precisa, retomar o processo de leitura, a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura.

Para Solé (1998) a avaliação não visa, portanto, índices ou notas, mas sim foca no processo de ensino aprendizagem e discussão sobre os caminhos que podem ser alterados. Nestes termos temos sugestões de quadros, fichas avaliativas que podem ser usadas com as crianças.

Ao abordar a compreensão leitora, traz-se a importância do papel do professor ao posicioná-lo como fonte especializada para as crianças, ou seja, é ele o parceiro mais experiente a guiar o processo de ensino. Desse modo, destaca o professor tanto como aquele quem dá as respostas, ou como quem instiga a pensar em elementos que estão presentes no texto e que podem ser ampliados a partir do mesmo texto de outros correlatos (SOLÉ, 1998; p.71).

O autor ainda ressalta que o professor não pode dar sempre as respostas, senão as crianças se acostumam e não buscam compreender. Cabe a ele a tarefa de instigar as previsões.

### 3.7 ENFRENTANDO AS DIFICULDADES LEITORAS INFANTIS

Em um de seus estudos Cosson (2011) defende que o fracasso escolar tem consequências devastadoras em relação à autoestima, desenvolvimento social e oportunidades de educação avançada e emprego significativo. Em nenhum lugar essas consequências são mais aparentes do que quando as crianças não aprendem a ler. Mas por quê?

Para Cadermatori (2010) em termos simples, o desenvolvimento das habilidades de leitura serve como a principal habilidade acadêmica fundamental para todo o aprendizado escolar.

Sem a capacidade de ler, as oportunidades de sucesso acadêmico e profissional são limitadas. Além disso, devido à sua importância, a dificuldade em aprender a ler esmaga a emoção e o amor pela aprendizagem, que a maioria das crianças tem quando entra na escola. Ao acompanharmos milhares de crianças com dificuldades de leitura ao longo da escola e até a idade adulta, esses jovens nos dizem o quão embaraçoso e devastador foi ler com dificuldade na frente de colegas e professores e demonstrar essa fraqueza diariamente (CADERMATORI, 2010; p. 37).

Foucambert (1994), por exemplo, deixa claro que esse tipo de falha afeta as crianças negativamente mais cedo do que pensávamos. No final da primeira série, as crianças que têm dificuldade em aprender a ler começam a se sentir menos positivas sobre suas habilidades do que quando começaram a escola.

Os alunos com dificuldades leitoras estão muito atrasados no desenvolvimento do vocabulário e na aquisição de estratégias para entender o que leem, e frequentemente evitam a leitura e outras tarefas que exigem leitura. Fonseca (2005) lembra que a evidência científica convergente de estudos desenvolvidos por inúmeros especialistas em educação indica que aprender a ler é um processo relativamente longo que começa antes que as crianças entrem na escola formal.

Na visão de Foucambert (2008) as interações de linguagem oral e alfabetização abrem as portas para os conceitos de rima e aliteração e para o jogo de palavras e idiomas que constrói a base para a consciência fonêmica - o entendimento crítico de que as sílabas e palavras faladas são compostas por pequenos segmentos de som (fonemas). Nesse sentido entende Fonseca (2005), as habilidades de vocabulário e compreensão oral são facilitadas substancialmente por interações ricas em linguagem oral com adultos que podem ocorrer espontaneamente em conversas e na leitura compartilhada de livros de figuras.

No entanto, ressaltam Giroto e Souza (2010):

[...] as experiências que ajudam a desenvolver vocabulário, linguagem geral e habilidades conceituais em crianças em idade pré-escolar são diferentes das experiências que desenvolvem tipos específicos de conhecimentos necessários para a leitura, incluindo conhecimentos sobre impressão, percepção fonêmica e ortografia. Essas habilidades precisam ser sistematicamente e, dependendo do nível do conhecimento de fundo da criança, ensinadas explicitamente (GIROTO e SOUZA, 2010; p.57).

Para Girotto e Souza (2010), as crianças em idade pré-escolar que conseguem reconhecer e discriminar as letras do alfabeto são tipicamente de lares em que materiais como letras magnetizadas e livros de nomes do alfabeto estão presentes e são a fonte de interações de ensino com os pais. Claramente, essas crianças terão menos a aprender quando entrarem na pré-escola.

Na visão de Souza (2014) o aprendizado dos nomes das letras também é importante porque os nomes de muitas letras contêm os sons que eles mais frequentemente representam.

Com esse conhecimento, a criança é orientada para o que é chamado de “princípio alfabético” - um princípio que explica como os sons da fala (fonemas) se associam às letras do alfabeto (fonética). Este princípio está no cerne da aprendizagem e aplicação das habilidades fonéticas na impressão (SOUZA, 2014; p.63).

Por fim, destaca Souza (2014), que a capacidade das crianças de compreender o que ouvem e o que leem está intrinsecamente ligada à profundidade de seu conhecimento de base. As crianças muito jovens que têm a oportunidade de aprender, pensar e conversar sobre novas áreas do conhecimento ganharão muito mais com o processo de leitura.

Souza (2010) afirma que com a compreensão vem o desejo de ler mais. Assim, garantindo que a prática de leitura e o desenvolvimento de novos vocabulários ocorram.

Por meio dessas interações precoces e da exposição sistemática aos conceitos de linguagem e alfabetização fornecidos por pais, cuidadores e professores, leitores qualificados aprendem a aplicar as habilidades fonêmica e fonética de maneira rápida e precisa. As crianças que praticam a leitura desenvolvem fluência, automação e capacidade de ler com expressão, e aplicam estratégias de compreensão ao que estão lendo para facilitar o entendimento (SOUZA, 2010; p.72).

Bajard (2010) explica que tudo começa muito cedo, com as interações iniciais de linguagem e alfabetização que expõem a criança à estrutura de nossa linguagem, e como funciona a impressão que se tem sobre a capacidade de aprendizagem.

Infelizmente, poucas crianças que mais tarde têm dificuldades em aprender a ler, e principalmente crianças em situação de pobreza, chegam ao jardim de infância e à primeira série com essas vantagens. Sabemos que a criança média da classe média é exposta a aproximadamente 500.000 palavras na educação infantil e uma criança economicamente desfavorecida é exposta a metade disso, na melhor das hipóteses. Em

essência, as crianças que provavelmente têm dificuldades em aprender a ler podem ser facilmente observadas nos estágios iniciais do desenvolvimento da alfabetização. Abordam a leitura de palavras e texto de maneira trabalhosa, demonstrando dificuldades em vincular sons (fonemas) a letras e padrões de letras. Sua leitura é hesitante e caracterizada por frequentes partidas, paradas e declarações erradas, refletindo uma compreensão extremamente pobre do material que está sendo lido (BAJARD, 2010; p.26).

No entanto, ressaltam Girotto e Souza (2010), muitas vezes não se trata da criança ser ou não suficientemente inteligente, pois muitas crianças que têm dificuldade em aprender a ler são inteligentes e motivadas a aprender a ler - pelo menos inicialmente.

Suas dificuldades para entender o que leram ocorrem porque leva muito tempo para ler as palavras, deixando pouca energia para lembrar e compreender o que foi lido. Infelizmente, a lentidão e a leitura imprecisa das palavras não podem ser melhoradas de maneira apreciável usando o contexto do que é lido para ajudar a pronunciar as palavras de forma correta. Conseqüentemente, enquanto o objetivo fundamental da leitura é derivar significado da impressão, a chave da compreensão começa com a leitura rápida e precisa das palavras (GIROTTTO e SOUZA, 2010; p.73).

De fato Solé (1998) já defendia que as dificuldades em decodificar palavras desconhecidas e aprender a reconhecer palavras rapidamente estão no centro da maioria das dificuldades de leitura. Para Cosson (2011) essas dificuldades podem ser rastreadas sistematicamente às dificuldades iniciais de entender que a linguagem que é ouvida pelo ouvido é realmente composta de segmentos menores de som (por exemplo, consciência fonêmica).

Nesse momento chegamos a um círculo completo - muitas dessas dificuldades iniciais no desenvolvimento da consciência fonêmica são devidas à falta de alfabetização e interações da linguagem oral com adultos durante a primeira infância (COSSON, 2011; p.67).

Assim, pelo fato de os ambientes mais desprovidos dessas interações serem aqueles caracterizados pela pobreza, o ciclo segue a ordem natural de continuar com as dificuldades de aprendizagem leitora. Para Cosson (2011) a maioria das crianças que ingressam no jardim de infância e na escola primária em risco de falha na leitura, pode sim aprender a ler em níveis médios ou acima, mas apenas se forem identificadas precocemente e receberem instruções sistemáticas, explícitas e intensivas sobre consciência fonêmica, fonética, fluência de leitura, vocabulário e estratégias de compreensão de leitura.

Em uma de suas pesquisas Menin et al., (2010) constataram claramente que, sem intervenções sistemáticas, focadas e intensivas, a maioria das crianças raramente "alcança" essa realidade. Conseqüentemente, o fracasso em desenvolver habilidades básicas de leitura aos nove anos de idade prevê uma vida inteira de analfabetismo, destacam.

Para Menin et al. (2010) a identificação precoce de crianças com risco de falha na leitura, juntamente com o fornecimento de intervenções abrangentes de leitura precoce, pode reduzir a porcentagem de crianças que leem abaixo do nível básico na quarta série (ou seja, 38%) para seis por cento ou menos.

Fountas e Pinnell (2011) constataram que crianças a partir dos quatro anos de idade se beneficiaram da instrução em consciência fonêmica e do princípio alfabético quando a instrução foi apresentada de uma maneira interessante e divertida, embora sistemática.

Da mesma forma, Harmin (2015) relatou dados de seu estudo longitudinal da primeira infância envolvendo crianças e mostrando que, após controlar a renda familiar, os jovens que frequentavam programas pré-escolares mais orientados academicamente obtiveram pontuações significativamente mais altas em leitura, matemática e conhecimentos gerais quando testados na educação infantil do que as crianças que frequentam pré-escolas com orientação acadêmica.

Um estudo de Correia e Martins (2011) sobre a intervenção precoce examinou a eficácia de diferentes abordagens fornecidas no jardim de infância e no primeiro e segundo anos iniciais para as crianças com maior risco de dificuldades de leitura, descobrindo que esses programas, se implementados adequadamente, podem reduzir o número de crianças que não aprendem a ler bem abaixo da taxa de 38% atualmente observada nacionalmente.

Para Bajard (2010) é importante observar que a maioria das crianças com dificuldades de leitura não necessita de serviços de educação especial, assim como a longo prazo é possível que a devida instrução de leitura eficaz pode até mesmo reduzir a necessidade de um atendimento especial ajudando até mesmo a diferenciar as crianças, cujos problemas de leitura estão relacionados à instrução inadequada (baixas curriculares) versus crianças que continuam lutando, apesar das instruções precoces e intensivas.

O número de crianças com dificuldades de leitura atendidas na educação especial reflete apenas uma fração do número de crianças em idade

escolar que não aprendem a ler. Tendo em mente que a maioria dessas crianças continuará tendo dificuldades de leitura ao longo de sua carreira escolar, se não receberem uma intervenção precoce sistemática e focada, é possível estimar que pelo milhões delas continuem sofrendo com a falha na leitura (COSSON, 2011; p.79).

Como observado anteriormente por Correia e Martins (2011), muitos estudos indicam que, com a instrução precoce adequada, a prevalência nacional de falha na leitura pode ser reduzida significativamente.

Assim Girotto e Souza (2010) destacam que na implementação de programas de identificação e prevenção precoces baseados em evidências e bem projetados em nossas escolas públicas, os dados mostram fortemente que milhões de crianças hoje com problemas de leitura podem ser reduzidos em aproximadamente dois terços.

Embora ainda haja uma taxa totalmente inaceitável de falha na leitura, essa redução nos permitiria prestar serviços às crianças que realmente precisam de serviços de educação especial com foco e intensidade substancialmente maiores.

O desafio agora é fechar a lacuna entre o que se sabe que funciona com a pesquisa e as práticas ineficazes que muitos professores em potencial aprendem durante sua preparação e as instruções ineficazes que ainda são fornecidas na maioria de nossas salas de aula.

## 4 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se por ser de cunho qualitativo, pois, segundo Yin (2016) é multifacetada e marcada por diferentes orientações e metodologias, que permitem realizar uma investigação científica aprofundada de vários temas relacionados à realidade singular ou a múltiplas realidades, capturando o significado de fenômenos subjetivos na perspectiva dos participantes do estudo, para serem discutidos dentro do campo das estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais para formação de leitores.

Yin (2016) destaca como uma das principais características que definem a pesquisa qualitativa o fato de que ela estuda o significado da vida das pessoas nas condições do cotidiano. Assim, pela visão do autor, o pesquisador poderá obter um panorama aprofundado do contexto em estudo, da interação da vida cotidiana das pessoas, grupos, comunidades e/ou organizações. Logo, trata-se de uma abordagem naturalista que busca entender fenômenos dentro de seus próprios contextos específicos da “vida real”.

Somado a isso foi realizado um estudo de caso descritivo que, destaca Yin (2016), é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, de forma a se coletar, apresentar e analisar os dados corretamente.

Assim a linha descritiva se encaixa nessa pesquisa por ser um estudo de caso exploratório. Optou-se por esse tipo de estudo de caso até mesmo porque, segundo as palavras de Yin (2016), embora não se resume à exploração, ele permite ao investigador elencar elementos que lhe possibilite diagnosticar um caso com perspectivas de generalização naturalística.

Nesse caso em especial, permitirá ainda um aprofundamento maior no uso de estratégias de ensino como recursos para fortalecer a leitura nos anos iniciais e tornar os alunos leitores autônomos. Concomitantemente, colabora também para responder ao objetivo deste estudo que busca analisar a forma como as estratégias de leituras tem sido utilizadas nos anos iniciais no processo de alfabetização e desenvolvimento de leitores.

Em detalhes, a metodologia empregada nesta pesquisa foi desenvolvida obedecendo ao seguinte percurso: pesquisa bibliográfica e entrevistas. No primeiro

momento dispôs-se a uma análise bibliográfica de autores (BAJARD, 2014; ARENA, 2010, KLEIMAN, 2013; GIROTTTO e SOUZA, 2008) que discutem sobre esse tema, ao mesmo tempo em que refletem como o mesmo se insere nas práticas pedagógicas para se trabalhar as dificuldades leitoras.

Na pesquisa bibliográfica buscou-se compreender os autores que, nos últimos anos, vêm debatendo sobre estratégias de leitura e dificuldades leitoras. Assim, será possível identificar estratégias e metodologias que possam ser utilizadas para se enfrentar esse problema, até mesmo pela necessidade de se avançar dentro do processo de alfabetização e autonomia leitora.

Vem-se aqui jogar luz sobre a implementação de estratégias de leitura inovadoras, um processo fundamental para ajudar esses alunos a superar as dificuldades leitoras e alcançar o sucesso acadêmico, além de problematizar as práticas pedagógicas dos docentes da escola onde se dará a pesquisa.

#### 4.1 SUJEITOS E AMBIENTE DA PESQUISA

A Rede Municipal de Educação do Município de Presidente Kennedy (ES) é composta por 18 unidades escolares de Ensino Fundamental, sendo 17 localizadas na zona rural e uma na zona urbana. Ainda tem quatro (04) Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), sendo uma escola na zona urbana e dois (3) na zona rural.

O IBGE (2019) estima para a cidade de Presidente Kennedy/ES uma população de 11.574 pessoas cuja densidade demográfica atinge 17,66 hab/km<sup>2</sup>. Dentre as cidades está fixada na 64<sup>a</sup> posição, se comparada ao último censo demográfico que apresentou uma população de 10.314 pessoas, obteve um aumento de 12,2%. Porém com a maior renda per capita (PIB) de R\$: 513.134.20 (IBGE, 2019), grande parte em decorrência das explorações do petróleo em alto mar, na camada pré-sal. Porém, continua sendo um município que apresenta muita pobreza e desigualdade social.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental “Bery Barreto de Araújo” está localizada no interior de Presidente Kennedy/ES na localidade de Jaqueira. O lócus desta pesquisa, mesmo estando localizada na zona rural, trata-se de uma escola que concentra o maior número de alunos e professores em

atuação. A preferência por essa escola como lócus da pesquisa se deu pelo fato de estar localizada no município onde a pesquisadora mora.

**Figura 1** - Escola de Pesquisa



**Fonte** – Secretaria Municipal de Presidente Kennedy

Na atualidade a instituição de ensino atende cerca de 755 (setecentos e cinquenta e cinco) alunos em três prédios distintos. Para melhor atender as necessidades de sua clientela funciona no turno matutino, vespertino e noturno seguindo os horários: matutino das 07h20min às 11h50min, atendendo a Educação Infantil e o Ensino fundamental de 6º ao 9º ano; no vespertino das 12h10min às 16h40min, com Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano; noturno das 18h00min às 22h20min com dois segmentos da EJA.

Com uma estrutura física distribuída em 13 (treze) salas de aula, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), laboratório de ciências, secretaria, laboratório de informática, acesso à internet, banheiro com chuveiro, quadra de esportes descoberta, sala de diretoria, cozinha, refeitório, sala de professores, biblioteca e dispensa, a escola usa desse espaço

para atender a educação infantil - pré-escola e turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental sendo o 1º e 2º ano no Vespertino e do 3º ao 5º no Matutino (turmas em média com 15 alunos cada) além da educação de jovens e adultos (EJA) no turno Noturno.

**Figura 2** - Escola de pesquisa



**Fonte** – Secretaria Municipal de Presidente Kennedy

A comunidade escolar é composta por 111 (cento e onze) pessoas no total distribuídas entre professores, faxineiras, cozinheiras, coordenadores e diretor para atender aos 755 alunos matriculados nos turnos matutino, vespertino e noturno (EJA).

Segundo o PPP da escola, os espaços físicos, além de atender aos preceitos higiênicos, estéticos e de segurança, devem estar em conformidade com a proposta pedagógica da escola; oferecer condições de atender aos alunos portadores de necessidades especiais; favorecer a execução dos programas de ensino; oferecer mobiliário adequado e ter localização favorável.

O hábito de ler pode e deve ser incorporado e desenvolvido pelo indivíduo, de forma natural, através dos contatos culturais na família e na comunidade, o que pode acontecer desde a mais tenra idade, embora ainda existam crianças que aprendem a ler somente na escola e só nesse contexto tem contato com a narrativa ficcional.

Portanto, a presente pesquisa buscou fazer menção à eficiência das estratégias de leitura no estímulo à leitura e ao desenvolvimento da autonomia leitora do aluno no ambiente escolar, objetivando respostas para o questionamento do problema deste estudo que procurou saber de que forma as estratégias de leitura podem tornar o processo de alfabetização mais dinâmico fortalecendo o desenvolvimento de leitores nos anos iniciais da Educação Básica.

A escrita do estudo de caso se preocupou com aspectos de adequação retórica do texto. Em termos de adequação ele pode ser direcionado para um público-alvo, todavia necessitou ser claro o suficiente para outros públicos entenderem. Some-se a isso o fato de ser criticado por outros pesquisadores, participantes e informantes, ter que caracterizar os sujeitos da pesquisa, ou estabelecer seu anonimato, e ser atraente para o leitor (YIN, 2016).

#### 4.2 PRODUÇÃO DE DADOS

No penúltimo procedimento da pesquisa se deu a coleta das informações necessárias para responder ao nosso problema de pesquisa, por intermédio de um questionário que foi disponibilizado na plataforma *Google Forms*<sup>1</sup> (devido aos tempos de isolamento que estamos vivendo em decorrência da pandemia da Covid19), para 06 (seis) professoras lotadas na escola alvo dessa pesquisa, com o objetivo de levantar informações e posterior discussão sobre pontos que contribuiu com o norte da pesquisa, permitindo não apenas traçar um diagnóstico das dificuldades leitoras, mas também identificar e explorar as estratégias de leitura mais eficazes à aprendizagem escolar na condição de observadora do processo de planejamento no *lócus* da pesquisa.

Esse procedimento *online* foi realizado para identificar a visão das professoras da escola *lócus* da pesquisa sobre a forma como podem ser exploradas as estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais em relação ao processo de alfabetização e qual é a atuação desses docentes e suas ações metodológicas na prática diária.

---

<sup>1</sup> Trata-se de um aplicativo gratuito para criação de formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

Conforme Gil (2008) o questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Assim, nas questões de cunho empírico, ele se torna uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade, tanto do empreendimento quanto da realidade que o cerca, e que serão fundamentais na construção do estudo. Dessa forma os questionamentos dão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. Ou seja, o foco primordial nesta análise será posto pelo pesquisador.

Em seguida foram apresentados os dados obtidos a partir da coleta de informações dos questionários cujos resultados encontrados serão avaliados por tratamento descritivo, numa análise qualitativa onde os dados serão devidamente transcritos e analisados posteriormente em formato de texto, usando a técnica de análise de conteúdo baseado em Laurence Bardin (2011) que defende a análise de conteúdo, como uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte.

A discussão e análise dos dados foram organizadas em duas partes onde, na primeira delas, foram utilizados dados obtidos das entrevistas, traçando o perfil do grupo pesquisado e, em seguida, foram apresentados dados obtidos nas entrevistas, numa análise qualitativa.

Assim, acreditando na possibilidade de oportunizar desenvolver nos sujeitos da pesquisa uma visão mais crítica sobre as dificuldades leitoras das crianças e também leva-los a uma apropriação de conceitos e uma visão mais detalhista em relação às ao uso de estratégias para seu enfrentamento, pensou-se em desenvolver essa pesquisa.

Nesse sentido concordamos com Demo (2000) quando considera pouco a realização de uma pesquisa em educação limita apenas a produção do conhecimento, para ele “[...] o problema principal da educação brasileira não está na esfera do conhecimento da pesquisa, mas da intervenção da realidade”. É nesse sentido que queremos intervir na realidade da produção de metodologias mais atraentes aos olhos e demandas de nossas crianças estimulando-as a superar as

dificuldades leitoras nos anos iniciais como possibilidade de melhorar seu desempenho acadêmico.

#### 4.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Essa última etapa é constituída pela discussão e análise dos dados, que está organizada em partes onde, na primeira delas, foram utilizados dados obtidos das entrevistas, traçando o perfil do grupo pesquisado e destacando aspectos quantificáveis como idade, tempo de magistério, de trabalho na instituição pesquisada, conclusão do curso superior, quantidade de cursos de capacitação realizados nos últimos 03 anos, se desenvolveu no ano anterior algum projeto na área para ampliação dos horizontes dentro das estratégias de leitura como forma de se promover a autonomia leitora nos anos iniciais.

Em seguida foram apresentados os dados obtidos a partir da produção de informações nas entrevistas cujos resultados encontrados foram avaliados por tratamento descritivo, numa análise qualitativa. Ao final da aplicação dessa metodologia na prática diária, os docentes foram incentivados a colocar em prática as noções e habilidades desenvolvidas em cada etapa do processo, num procedimento que possibilitará avaliar os progressos alcançados.

Como produto final é apresentado um produto educativo em forma de cartilha digital voltada para as professoras alfabetizadoras do município de Presidente Kennedy acerca do desenvolvimento e utilização de estratégias de leitura para se enfrentar as dificuldades leitoras e formar leitores.

No processo de coleta de dados Yin (2003) destaca haver seis fontes possíveis de evidência para estudos de caso: documentos, registros de arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. De fato, ressalta, força única do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma grande variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações.

Para Yin (2003) os estudos de caso não implicam o uso de um tipo particular de evidência e elas podem ser feitas usando evidências qualitativas ou quantitativas (ou ambas). Ele afirma que os benefícios dessas seis fontes podem ser maximizados se três princípios forem seguidos: o uso de múltiplas fontes de evidência; a criação de um banco de dados de estudo de caso e a manutenção de uma cadeia de evidências.

## 5 PRODUTO EDUCATIVO

O produto educativo surge da necessidade de pensar estratégias de leituras e práticas pedagógicas dinâmicas, com o objetivo de promover a alfabetização e a formação do leitor nos anos iniciais da Educação Básica.

O norte para a realização desse projeto veio da ideia de apresentar uma proposta ao município de Presidente Kennedy-ES na forma de um guia didático digital que auxilie os docentes dos anos iniciais com ações e propostas pedagógicas de ensino para combater as dificuldades leitoras dos alunos.

Dessa forma, o guia didático digital foi pautado na pesquisa participante e colaborativa, apresentando estratégias de leituras dinâmicas, servindo de subsídios para os professores em suas aulas. Assim, contou com a ajuda dos professores sujeitos da pesquisa com ideias e parte dos depoimentos coletados das respostas do questionário disponibilizado no *GoogleForms*, devido ao contexto pandêmico que hora vivenciamos (em decorrência da Covid19).

Para Solé (1998), as estratégias de leitura como uma abordagem de ensino da leitura que auxilia na formação do leitor, inicialmente uma ferramenta literária pelos textos que disponibilizamos para as crianças, embora se possa ampliar para as mais diversas tipologias, inclusive, às imagéticas, pois, a partir do momento em que tomamos consciência do uso das estratégias vemos a utilização delas em tudo que ocorre em nosso dia-a-dia.

Pretende-se disponibilizar o produto educativo aos professores da escola de pesquisa, pois servirá de motivação para que estes profissionais também desenvolvam estratégias de leitura, formando leitores nos anos iniciais da Educação Básica.

A justificativa para o desenvolvimento deste guia vem da necessidade de se trazer luz à discussão a importância de se inovar no processo leitor através de estratégias de leitura que possam estimular os alunos, nos anos iniciais, a se tornarem leitores desenvolvendo suas habilidades dentro e fora do ambiente escolar.

A metodologia para a elaboração do guia didático compreendeu três fases: a primeira será a construção do conteúdo baseado nas entrevistas onde os sujeitos da pesquisa relataram as estratégias de leitura utilizadas em sala de aula. A

segunda parte consistirá na definição do *layout* do guia didático e por fim sugestões da pesquisadora de estratégias de leitura.

Espera-se que o produto educativo tenha boa aceitação e uma utilização eficaz pela escola pesquisada, fazendo desse produto um recurso para agregar valores ao processo de ensino e torná-lo mais criativo e eficaz, despertando o interesse dos alunos.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo teve como intuito explorar a temática do uso de estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais, contextualizando teoria e práticas de aprendizagem destacando a importância do uso desses recursos no processo alfabetização em uma escola no município de Presidente Kennedy-ES.

Através da pesquisa bibliográfica buscou-se, em primeiro plano, compreender os autores que, nos últimos anos, vêm debatendo sobre essa temática para se ter uma noção mais profunda, desde seu surgimento até as evoluções já ocorridas no desenvolvimento de estratégias de ensino com foco no fortalecimento da leitura nos anos iniciais.

No que tange ao estudo de caso, utilizou-se como *lócus* da pesquisa a EMEIEF Bery Barreto de Araújo por atender ao público a que se destina este estudo e por ser uma das maiores escolas do município. Assim a pesquisa qualitativa, se deu através da plataforma *Google Forms*<sup>2</sup> (em decorrência da pandemia da Covid19), para 06 (seis) professoras lotadas na escola alvo dessa pesquisa, que mais a frente será detalhado o perfil das mesmas, com o objetivo de levantar informações e posterior discussão sobre pontos que contribuirão com o norte da pesquisa. Assim, permitirá se traçar não apenas um diagnóstico das dificuldades leitoras, mas também identificar e explorar as estratégias de leitura mais eficazes à aprendizagem escolar na condição de observadora do processo de planejamento no *lócus* da pesquisa.

Nesse procedimento *online* foi possível identificar a forma tradicional como ainda se dão as aulas nos anos iniciais para alfabetização do aluno, no intuito de enriquecer a teoria e a prática das professoras no desenvolvimento de estratégias de leitura aplicáveis para desenvolver a autonomia leitora.

Foram muitos os desdobramentos ocorridos durante esse ano letivo, principalmente em decorrência da Pandemia do Covid19, constatando que as estratégias de leitura com literatura infantil ajudam os alunos a transpor as dificuldades leitoras, além de propiciar momentos fundamentais para a aquisição de habilidades, transformam-nos em leitores ativos.

---

<sup>2</sup> Trata-se de um aplicativo gratuito para criação de formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

## 6.1 ASPECTOS QUE PERMEIAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIÁRIA DAS PROFESSORAS

Docentes da EMEIEF Bery Barreto de Araújo localizada no município de Presidente Kennedy, e sujeitos dessa pesquisa, eles tiveram a oportunidade de expressar aqui desde características pessoais e pontos de vista em relação a diversos tópicos relevantes para esse estudo, como sua formação acadêmica, tempo de magistério, tempo de atuação no magistério na escola alvo dessa pesquisa e utilização de estratégias de leitura como recurso pedagógico para tornar o processo de alfabetização mais dinâmico e fortalecer o desenvolvimento leitor.

Foi possível com isso perceber que o aprendizado derivado do uso das estratégias de leitura, durante parte desse ano letivo, fez com que as crianças se preocupassem, cada vez mais, com o entendimento dos textos lidos, independentemente da disciplina. Isso significou que, inevitavelmente, tomaram para si uma postura de leitores ativos em face de outros textos, que não apenas os das aulas de leitura, visto que mudaram sua relação com ela, buscando sempre a compreensão.

Ao abordar sobre a realidade das professoras foi possível verificar que nenhuma delas tem o hábito de recorrer às estratégias de leitura no ensino e fortalecimento do processo leitor.

Sobre como são conduzidas as práticas de leitura, no que concerne às estratégias que se usam para ler e compreender textos, os relatos das docentes nos fazem acreditar que, embora a leitura seja uma atividade intrínseca à escola, ela se constitui em um grande desafio na prática diária quando elas mesmas buscam definir caminhos para propor um trabalho que suscite nos alunos o gosto pelo ato de ler.

### PERFIL DOS / DAS EDUCADORES/AS

Professora	Tempo de serviço	Formação	Capacitação nos últimos 2 anos
A	18 anos	Pedagogia	Sim
B	30 anos	Pedagogia com especialização em Gestão Integrada e Educação de Jovens e Adultos	Sim
C	24 anos	Pedagogia com especialização em Gestão	Sim

		educacional com ênfase em administração, supervisão, orientação e inspeção escolar.	
D	5 anos	Pedagogia	Sim
E	30 anos	Magistério	Sim
F	8 anos	Pedagogia	Sim

A primeira das professoras entrevistadas, a professora A experiente e comprometida e alfabetizadora no município por 18 anos, busca desenvolver estratégias de leitura em sua prática pedagógica, embora tenha encontrado pouca receptividade para tal - um processo que ela atribui à desmotivação dos alunos e a falta de apoio da família em casa incentivando a ler.

“O trabalho com leitura na sala de aula é conduzido por meio de leituras de textos, principalmente os que estejam no livro didático usado pela escola onde os alunos fazem uma leitura silenciosa do texto e, em seguida ela faz a leitura em voz alta para que eles possam observar a importância da entonação da voz marcada pela pontuação no texto escrito. Assim peço ainda que cada um deles leia em voz alta um parágrafo para depois serem feitas perguntas sobre o que foi lido como, por exemplo, o tema central e os principais personagens”. (Professora A)

Foi possível observar que há um esforço das docentes na promoção do ensino da leitura em sala de aula, em especial com aqueles que têm dificuldades leitoras e de compreensão dos textos utilizados. No entanto, verifica-se que elas não desenvolvem um trabalho sistematizado com a leitura, uma vez que apenas se limitam a explorar, com frequência, os textos contidos no livro didático, quase sempre incompletos e fragmentados.

Não é segredo o fato de que dessa prática ainda é muito presente no contexto escolar. Como mediador entre o papel do professor frente ao ensino e aprendizagem está o livro didático, na maioria das vezes, o único instrumento utilizado em sala de aula para conduzir o ensino da Língua Portuguesa. Logo, como as atividades de leitura são realizadas em sua maioria de forma simulada e resumindo, quase sempre, o ensino de leitura em exercícios de codificação e decodificação, acaba tendendo a não alcançar os resultados necessários, mas sim o suficiente.

A professora B em seu discurso afirma que, ao tratar do assunto da aula, ela desenvolve uma estratégia mais voltada para os alunos que sabem ler, para incentivá-los a desenvolver a oralização e entonação de voz marcada pela pontuação e leitura em voz alta.

Na visão de Isabel Solé (1998) esse tipo de leitura não leva em consideração a compreensão textual como um fator primordial, ao contrário, funciona mais como um treinamento, às vezes repetitivo, marcado somente pela intenção de oralizar a escrita. E mais, as atividades elaboradas são resumidas em identificar o tema central e o protagonista da história, o que não aciona os conhecimentos prévios dos leitores, tampouco os faz analisar, criticar, questionar, deduzir e contextualizar as informações expostas nos textos estudados.

Assim derivado das respostas das professoras, é possível inferir a ausência de estratégias de leitura a partir da discussão da leitura como um mero processo de interação – mostrando um abismo no que diz respeito à elaboração de propostas e estratégias de leitura que unam a teoria à prática para o ensino da leitura.

A professora C destaca em seu relato que os problemas mais frequentes apresentados pelos alunos dizem respeito à desmotivação, a dificuldade de leitura oral e principalmente a compreensão do que foi lido.

“Eles não possuem o hábito da leitura e a maioria não costuma ler em casa ou ir à biblioteca, mas só tem contato com esse universo na sala de aula quando são obrigados a ler, por isso não se entusiasmam quando são solicitados, ao contrário, acabam ficando envergonhados na leitura oral por não possuírem esse hábito. No entanto, o mais preocupante é a dificuldade de compreensão do que foi lido, ou seja, leem e não entendem, não compreendem, não assimilam a ideia central do que foi lido. Aí, me pergunto: Será que leram? Ou apenas decodificaram as letras que ali estavam?” (Professora C)

Diante dessa realidade é fato que a mudança de paradigma em relação à leitura na sala de aula precisa ser redimensionada através de estratégias de ensino que visem ao fortalecimento do processo leitor, desenvolvendo para tal um trabalho que vá de encontro às práticas que desmotivem o gosto pelo ato de ler.

Solé (1998) explica que é importante, neste processo de construção, criar condições para que os alunos se interessem pela leitura. O primeiro passo é refletir com os leitores sobre o que irão ler, para quê, qual a intenção em fazer a leitura de um determinado texto e como isso será feito, pois as estratégias de ensino de compreensão leitora precisam se adequar às reais necessidades do leitor.

Desse modo, afirma Solé (1998), para alcançar a individualidade e autonomia no início do processo de leitura, ela sugere alguns passos que podem servir como um direcionamento para nortear a prática pedagógica do professor que são: motivação, objetivos, conhecimentos prévios, estabelecimento de previsões e

formulações de perguntas sobre o texto. Kleiman (2013) também, nessa mesma linha de pensamento, destaca que a leitura é um ato individual em que o próprio leitor constrói significados a partir de sua relação com o texto.

De fato, se os alunos estão desmotivados, como afirma a professora D, toda estratégia criada não surtirá efeito positivo. Fazê-los perceber o prazer que a leitura oferece o que se podem descobrir com ela, quais os seus benefícios, pode levá-los a gostarem de ler - um papel que pertence ao professor, ou seja, promover o encontro afetivo, interativo, dinâmico entre leitor e texto.

Assim, os objetivos e estratégias a serem desenvolvidas na prática pedagógica diária devem ser pré-definidas em todos os momentos da leitura, para, segundo Carvalho e Baroukh (2018) desmistificar a ideia da leitura obrigatória e sinônimo de oralização, e levá-los a perceber que devem ler com diferentes interesses e finalidades para obter uma informação, seguir uma instrução, comunicar um assunto, sensibilizar, obter prazer, etc., daí a importância do professor ter clareza dos objetivos que pretende alcançar.

No entanto, esse processo é muito dificultado pela inexistência de projetos que atendam os alunos que estão com dificuldades em ler e compreender textos.

A literatura revisada nesse estudo endossa o fato de que o uso de estratégias de leitura é um benefício inegável para professores e alunos e sua implementação de forma efetiva e criativa cria melhores oportunidades de ensino consideradas importantes. No entanto, apesar do lado positivo associado à sua integração no ensino e na aprendizagem, a realidade desse estudo de caso mostra condições e obstáculos que impedem a plena utilização desses recursos pelos alunos.

Foi possível perceber junto às professoras que desenvolvem estratégias de leitura que até mesmo as outras disciplinas tornaram-se mais interessantes, uma vez que, no momento em que liam os textos, passavam a entendê-lo e compreendê-lo melhor, daí, obviamente, passaram a aprender cada vez mais. A postura de leitor estratégico possibilitou aos alunos adentrarem nas demais disciplinas do currículo da mesma forma como se relaciona com as leituras literárias nas aulas de língua portuguesa. Ou seja, na visão de Zilberman (2009) tornaram-se leitores ativos, aqueles que dão vida ao texto, que interagem, dialogam e estabelecem uma relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

A professora E lembrou que,

“Das estratégias que mais se destacam estão a ativação do conhecimento prévio e as questões ao texto. Ambas utilizadas em todos os momentos, e quando começavam um novo conteúdo, eram acionadas. Assim, tornou-se comum a seguinte colocação feita por mim nesse momento: acionem o pensamento de vocês e me digam o que sabem sobre esse assunto”.(Professora E)

A professora F, deu exemplo das aulas de ciências, dizendo que:

“Onde eram utilizadas as estratégias de sumarização e de síntese, pois, depois de se estudar o livro didático e ativar o conhecimento prévio das questões elaboradas pelas crianças, havia a necessidade de concluir os conceitos aprendidos. Nesse sentido, após a utilização de estratégias de leitura para fortalecimento do processo leitor e também a compreensão do texto lido, o meu direcionamento passou a fluir de forma mais fácil e a matéria começou a ser melhor compreendida”. (Professora F)

Nesse sentido todas as professoras, sem exceção concordaram que, além dos conteúdos ficarem mais fáceis de compreender, as atividades passaram a ser mais prazerosas porque as crianças se sentiam sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem, na medida em que sabiam claramente o que precisavam aprender, ou seja, os objetivos eram explicitados - e essa clareza era decorrente do planejamento da semana e da organização dos conteúdos feita em conjunto no último dia de aula da semana anterior.

Na visão de Harvey e Goudvis (2007) os estudantes melhoram sua compreensão global sobre o texto à medida que as estratégias de leitura lhes são ensinadas, pois a reflexão sobre o que se lê aumenta o aprendizado. Quando aprendem a realizá-lo desta maneira, o controle de monitoramento da aprendizagem passa para o nível metacognitivo, pois as crianças têm consciência do processo ocorrido com elas mesmas.

Por fim, há que ser destacado aqui, na defesa do uso de das estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais e superação das dificuldades leitoras em sala de aula, que se trata de um recurso muito significativo no enfrentamento das dificuldades leitoras dos alunos. E, diferente de uma “receita” a ser aplicada, trata-se de uma intervenção metodológica adequada, que propõe atividades significativas para as crianças, sujeitos dentro desse processo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa e todo o trabalho desenvolvido nesta pesquisa conduziram-me a uma reflexão sobre o ensino da leitura e a urgência de repensar questões referentes a ela, gerando mudanças significativas na prática educativa e contribuindo com a formação docente.

Assim, a finalização de um trabalho desta natureza faz levantar, sem dúvida, sentimentos diversos na medida em que são esclarecidos alguns pontos e obtidas algumas respostas acerca da forma como tem se dado o ensino da leitura no contexto escolar.

Se a vemos como um processo de interação social onde o aluno interage com o texto de maneira crítica e ativa, atribuindo inclusive sentido ao que lê, essa análise se torna motivo de preocupação, não apenas pela competência leitora ruim de nossos alunos nos anos iniciais, mas principalmente pelas dificuldades de nossas docentes em desenvolver metodologias e estratégias de ensino voltadas para fortalecimento da leitura.

No decorrer da pesquisa e na busca pelos objetivos traçados para esta pesquisa foi possível perceber que nos anos iniciais da Educação Básica de uma das escolas do município de Presidente Kennedy-ES o processo de ensino aprendizagem da leitura ainda se faz de maneira elementar, seja apenas como visitação, em um trabalho voltado somente para os aspectos gramaticais, utilizando o texto como pretexto, como treinamento com foco na oralidade da escrita e sem um aprofundamento temático voltado para o diálogo crítico com outras leituras e com as singularidades do próprio texto, baseado sempre em um planejamento que utiliza o livro didático, onde as atividades de compreensão são facilmente encontradas no texto.

Assim, vejo que, o objetivo geral deste estudo que pretendeu analisar o uso de estratégias de leitura nos anos iniciais no processo de alfabetização e desenvolvimento de leitores - e assim compreender os fundamentos teóricos que sustentam o trabalho docente com a literatura infantil, foi alcançado.

Os fundamentos das estratégias de leitura, abordados no referencial, deste trabalho mostrou que esses recursos podem ser um campo fértil que contribuem incisivamente para a compreensão leitora por se basearem no processo de metacognição que possibilita uma oportunidade bastante eficaz de se ensinar

habilidades para a compreensão textual muito útil no processo de aprendizagem da leitura.

Na prática da pesquisa foi possível dialogar com as docentes sujeitas dessa pesquisa sobre o fato de que o ato de ler deve se dar através da compreensão, um processo dialógico que requer um sujeito leitor ativo que interage com um texto desconhecido, mas não de forma mecânica, permitindo assim uma prática diferenciada que rompa com os métodos tradicionais de exercícios geralmente utilizados na escola para ensinar a ler como, por exemplo, a leitura oral e questionários dos livros didáticos presentes em todas as disciplinas do currículo.

Se olharmos a leitura como prática social que é, a literatura infantil torna-se imediatamente uma ferramenta potencial para se ensinar a ler. Os livros estão nas escolas e aproximá-los das mãos das crianças é um passo importante que deve ser o primeiro, mas não pode ser o único. A partir da aproximação do aluno com o livro é preciso encontrar mecanismos nos quais o professor possa se apoiar para ensinar como as crianças podem ler esse tipo de texto, bem como os demais.

No caso da literatura infantil, uma fonte inesgotável de possibilidades, ela permite que o aluno vivencie mudanças significativas na sua relação com os livros de literatura, antes preteridos nas leituras individuais e agora passando ao patamar de desejados, disputados. Nesse sentido, as estratégias de ensino para fortalecimento da leitura proporcionam mecanismos que levam os alunos a se tornar leitores que processam a leitura e a compreendem de forma mais independente.

Assim é preciso vislumbrar uma forma eficiente de ensinar a leitura, percebendo a dimensão do que isso pode alcançar se adotado como regra básica no currículo escolar, pois a educação infantil é uma etapa onde a criança está se apropriando da linguagem oral e cabe ao professor mediar situações onde ela seja estimulada a participar e ouvir informações que irão enriquecer o seu campo da imaginação e produção.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. **Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens**. In: SOUZA, R. J; FEBA, B. L.T. (Orgs.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ANTUNES, C. **Professores e professoras: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ARENA, D. B. **A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita**. In: SOUZA, R. J. [et al.]. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

ASSIS, M. B. A. C. **Aspectos afetivos do desempenho escolar: alguns processos inconscientes**. *Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, n. 20, pp. 35-48, 2000.

AUSEBEL, D. P. **Aquisição e retenção do conhecimento: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa, Portugal: Paralelo Editora, 2010.

BAJARD, E. **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo. Cortez, 2014.

BAJARD, E. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Col. Questões da nossa época).

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BESSA, V. H. **Teorias da Aprendizagem**. 2º edição, IESDE Brasil AS, Curitiba, PR. 2011.

CARRAHER, T. N; SCHLIEMANN, A. D. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

CARVALHO, A. C; BAROUKH, J. A. **Ler antes de saber ler: oito mitos escolares sobre a leitura literária**. Editora Panda Educação, 2018.

CORREIA, L. M. (2008). **Dificuldades de aprendizagem específicas: Contributos para uma definição portuguesa**. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M; MARTINS, A. P. L. (2011). **Dificuldades de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?** Porto: Porto Editora.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2012.

FONSECA, V. (2009). **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica**. (3 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** São Paulo: Paz e Terra; 1996.

GARDNER, H. **Quadros da mente**. Nova York: Livros Básicos, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 7. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTTO, C. G. G. **A criança, o livro e a literatura: a identidade leitora em constituição na infância**. 2016. Livre-Docência. UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília. 2016.

GIROTTTO, C. G. G; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In: SOUZA, R.J. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Considerações sobre o ensino da leitura e a aprendizagem da escrita**. Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf. Vitória, ES | v. 1 | n. 1 | p. 39-58 | jan./jun. 2015.

HARMIN, M. **Estratégias para inspirar a aprendizagem ativa**. Edwardsville, Illinois: Instituto de Estratégia Inspiradora, 2015.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15ª Edição. Campinas, SP. Editora: Da Unicamp, 2013.

Lima, Schirlen Pancieri. **O trabalho com a literatura infantil no pacto pela alfabetização na idade certa (PNAIC)**. 2018. Disponível em <http://biblioteca.ifes.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000017/000017f5.pdf>. Acesso em 18 set. 2021.

LURIA, A. R; LEONTIEV, A; VYGOTSKY, L. S. **Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 2010.

MENIN, A. M; GIROTTTO, C. G; ARENA, D. B; SOUZA, J. S. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

NELSON, O. G; LINEK, W. M. **Practical Classroom Applications of Language Experience: Looking back, looking forward**. Boston: Allynand Bacon, 2009, nº12, pp.11-27.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2013.

PEZZI, F. A. S; MARIN, A. H. (2016). **Seguindo em frente? O fracasso escolar e as classes de aceleração**. Psicologia Escolar e Educacional, 20(2), pp.219-227.

PIAGET, J. **A equilibracão das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **A Linguagem e o pensamento da criança**. Trad. Manuel Campos. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 212p.

PIAGET, J. **Problema de psicologia genética**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

SCHMIT et al. **Dificuldades de Aprendizagem**. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 18(1), 222-235. São Paulo, SP, jan.-abr. 2016. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (on-line). Sistema de avaliao: s cegas por pares (double blind review). Universidade Presbiteriana Mackenzie.

SILVA, J. R. **Estratégias de compreensão leitora e literatura infantil: possibilidades de entender o texto literário**. 2014. 221 p. Tese de Doutorado em Educao. Unesp – FCT, Presidente Prudente, 2014.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. São Paulo: Penso. 1998.

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

SOUZA, S. P. **Estratégias de leitura e o ensino do ato de ler**. 2014. 203 p. Tese de Doutorado em Educao. Unesp – FFC, Marília. 2014.

VYGOTSKY, L. S. (1977). **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. Em A. R. Luria, L. S. Vygotsky, & A. N. Leontiev. Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. pp.31-50. (A. Rabaa, Trad.). Lisboa: Estampa.

VYGOTSKY, L. S. (2001). **A construo do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. **A formao social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**, vol. III, Madri: Visor, 1995.

YIN, R. K. (2003). **Pesquisa, projeto e métodos de estudo de caso**. 3rd ed. vol. 5. Thousand Oaks: Sage.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento**

APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A SER APLICADO AOS DOCENTES DA EMEIEF “BERY BARRETO DE ARAÚJO”

1. Qual o tempo de magistério que você possui? E nessa instituição de ensino?

---

---

2. Qual sua formação? Possui alguma especialização? Em que área?

---

---

3. Realizou algum curso de capacitação nos últimos dois anos?

( ) sim ( ) não

Se sim, qual?

---

---

4. Qual a importância de se trabalhar as estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais?

---

---

5. De que maneira as estratégias de leitura são aplicadas na sua prática de ensino?

---

---

6. Desenvolveu, do início de 2020 até agora algum Projeto envolvendo estratégias de leitura?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, como foi essa experiência?

---

---

7. Como avaliar a evolução dos alunos em relação à apropriação de conhecimentos e conceitos, dentro do processo de alfabetização, após o uso das estratégias de leitura como recurso metodológico?

---

---

9. Em sua opinião, de que forma as estratégias de leitura podem colaborar para fortalecimento do processo de alfabetização na prática diária?

---

---

## APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O uso de estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais: formando leitores autossuficientes”, desenvolvida pela mestrandia Vanuza Nunes Sedano Costa, do Curso de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré-ES, sob a supervisão da Prof. Dr<sup>a</sup>. Márcia Moreira de Araújo.

Ao assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você concorda em participar da pesquisa, respondendo a um questionário com perguntas sobre a temática das estratégias de ensino para fortalecimento da leitura como uma proposta metodológica no processo de alfabetização, defendida neste estudo. Essa pesquisa ajudará a identificar diferentes estratégias de ensino para fortalecimento da leitura e o envolvimento dos alunos nas séries iniciais do município de Presidente Kennedy-ES.

Os resultados da pesquisa serão posteriormente publicados em periódicos, mas, em nenhum momento, você será identificado(a), terá nenhum gasto ou ganho financeiro por sua participação nesta pesquisa, podendo, a qualquer momento, retirar seu consentimento de participação, sem sofrer nenhum prejuízo ou coação. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você pode entrar em contato com a responsável pelo telefone (028) 99973-8375.

Presidente Kennedy\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Eu aceito participar, voluntariamente, da pesquisa acima descrita, depois de ter sido devidamente informado(a) de todas as suas etapas.

---

Participante da pesquisa

---

Responsável pelo Termo de Consentimento

## ANEXO I - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



**PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY**  
**ESTADO DO ESPIRITO SANTO**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Eu, Fabiula de Carvalho Barreto, ocupante do cargo de Gestora na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental "EMEIEF Jaqueira Bery Barreto de Araújo", autorizo a realização nesta instituição de ensino a pesquisa O USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA FORTALECIMENTO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS: FORMANDO LEITORES AUTOSSUFICIENTES, sob a responsabilidade da pesquisadora Vanuza Nunes Sedano Costa, tendo como objetivo geral Analisar o uso de estratégias de leitura nos anos iniciais no processo de alfabetização e desenvolvimento de leitores autossuficientes.

Afirmo que fui devidamente orientado sobre a finalidade e objetivos da pesquisa, bem como sobre a utilização de dados exclusivamente para fins científicos e que as informações a serem oferecidas para o pesquisador serão guardadas pelo tempo que determinar a legislação e não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato dos sujeitos e sigilo das informações.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para tal.

Presidente Kennedy-ES, 22 de Julho de 2021.

Fabiula de Carvalho Barreto  
Diretora Escolar  
DECRETO Nº 0054/2019

Assinatura do responsável e carimbo e ou CNPJ da instituição coparticipante

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY EMEIEF DE JAQUEIRA "BERY BARRETO DE ARAUJO" ATO DE CRIAÇÃO PORT E Nº 2762 ED. INFANTIL (PRE ESCOLA) ATO DE APROVAÇÃO RES. DO C.E.E. Nº 41.75 DE 28.11.75 1º AO 5º ATO DE APROVAÇÃO RES. DO C.E.E. Nº 27.86 DE 09/05/86 6º AO 9º
--

ANEXO II - PARECER CEP<sup>3</sup>

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O USO DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA FORTALECIMENTO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS: FORMANDO LEITORES AUTOSSUFICIENTES

**Pesquisador:** VANUZA NUNES SEDANO COSTA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 50781121.6.0000.8207

**Instituição Proponente:** INSTITUTO VALE DO CRICARE LTDA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.921.570

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisadora apresenta como desenho do projeto: "O estudo será desenvolvido por meio de uma pesquisa envolvendo professores. O local da pesquisa será a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental 'Bery Barreto de Araújo' está localizada no interior de Presidente Kennedy/ES na localidade de Jaqueira. O lócus desta pesquisa, mesmo estando localizada na zona rural, trata-se da escola que concentra o maior número de alunos e professores em atuação, onde se buscará analisar o uso de estratégias de leitura nos anos iniciais no processo de alfabetização e desenvolvimento de leitores autossuficientes. Nesse sentido este estudo evidencia a relevância da intervenção de leitura para alunos com dificuldades de aprendizagem com base no uso de suas experiências de linguagem. Aprender a ler para esses alunos pode ser extremamente desafiador e, muitas vezes, desanimador. No entanto, capitalizando seus interesses e experiências, o professor, com a experiência e estratégias necessárias, pode orientar sistematicamente esses alunos na construção de sua base de alfabetização e confiança como leitor".

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo primário da Pesquisa:

A pesquisadora apresenta como objetivo primário:

. Analisar o uso de estratégias de leitura nos anos iniciais no processo de alfabetização e

<b>Endereço:</b> Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217	
<b>Bairro:</b> UNIVERSITARIO	<b>CEP:</b> 29.933-415
<b>UF:</b> ES	<b>Município:</b> SAO MATEUS
<b>Telefone:</b> (27)3313-0000	<b>E-mail:</b> cep@ivc.br

<sup>3</sup> Em consenso com a orientadora houve alteração do título e objetivos, visto que o atual melhor atende ao objetivo de pesquisa.



INSTITUTO VALE DO CRICARÉ



Continuação do Parecer: 4.921.570

desenvolvimento de leitores autossuficientes.

**Objetivo Secundário:**

A pesquisadora apresenta como objetivos secundários:

- . Realizar uma análise comparativa dos diferentes enfoques no ensino da leitura utilizado nas escolas municipais nos anos iniciais;
- . Discutir uma metodologia de ensino de leitura mais atraente aos olhos e demandas de nossas crianças que as estimulem a assistir, de forma participativa, às aulas.
- . Identificar a contribuição da formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, quanto ao incentivo da leitura e metodologias voltadas para essa temática;
- . Desenvolver uma cartilha digital voltada para as professoras alfabetizadoras do município de Presidente Kennedy acerca do desenvolvimento e utilização de estratégias de leitura para se enfrentar as dificuldades leitoras e formar leitores autossuficientes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

humanos em sua realização envolve risco em tipos e gradações variados. Nesta pesquisa, como desconforto e riscos em potenciais este estudo prevê que você possa sentir um constrangimento ao realizar o questionário. Para minimizar este constrangimento, será realizada uma conversa prévia com os professores e direcionado através do email pessoal de cada docentes que irá participar desta pesquisa, onde possa se sentir mais confortável e a vontade para realizar o questionário. Sendo assim, em caso de algum desconforto, ou mal estar, a pesquisadora do presente estudo ira encaminhar o participante para o serviço de atendimento médico mais próximo do local da sua residência".

**Benefícios:** Conforme a pesquisadora "Os benéficos da participação no estudo é analisar o uso de estratégias de leitura nos anos iniciais no processo de alfabetização e desenvolvimento de leitores autossuficientes e Identificar a contribuição da formação dos professores, tanto a inicial quanto a continuada, quanto ao incentivo da leitura e metodologias voltadas para essa temática. A partir dos resultados obtidos, desenvolver uma cartilha digital voltada para as professoras alfabetizadoras do município de Presidente Kennedy acerca do desenvolvimento e utilização de estratégias de leitura para se enfrentar as dificuldades leitoras e formar leitores autossuficientes".

**Endereço:** Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 29.933-415

**UF:** ES

**Município:** SAO MATEUS

**Telefone:** (27)3313-0000

**E-mail:** cep@ivc.br



Continuação do Parecer: 4.021.570

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto de caráter acadêmico, realizado para obtenção de título de mestrado profissional em Ciência, Tecnologia E Educação no Centro Universitário Vale do Cricaré. Serão 06 participantes, sendo eles professores da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental "Bery Barreto de Araújo", localizada no interior do município de Presidente Kennedy, Espírito Santo. Apresenta um orçamento de R\$ 50.00. Conforme cronograma do projeto, a aplicação do questionário terá início dia 07 de fevereiro de 2022 com previsão de término em 25 de março de 2022.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

. Documentos devidamente apresentados:

- \_ TAIC – Assinado por gestor responsável;
- \_ TCLE – participantes da pesquisa;
- \_ Roteiro de perguntas para os professores participantes;
- \_ Cronograma adequado.

. Portanto, encontra-se apto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, Item XI 2.d.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1797001.pdf	08/08/2021 18:17:04		Aceito

Endereço: Rua Humberto de Almeida Franklin, nº 217  
 Bairro: UNIVERSITARIO CEP: 29.933-415  
 UF: ES Município: SAO MATEUS  
 Telefone: (27)3313-0000 E-mail: cep@ivc.br

PRODUTO FINAL

# *Estratégias de Leitura*



## *Anos Iniciais*

Vanuza Nunes Sedano Costa

2021



**Autora:** Vanuza Nunes Sedano Costa.

Licenciada em Matemática pela Universidade Paulista (UNIP). Licenciada em Pedagogia pela faculdade integrada de Araguatins. Especializada em Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental pela FASG./ Alfabetização e letramento pela Unives /Metodologia de ensino da matemática pela Unives .Mestranda em Ciência, tecnologia e educação pela Faculdade Vale do Cricaré.

**Orientadora:** Marcia Moreira de Araujo

Professora do Mestrado Acadêmico em Ciências, Tecnologia e Educação do Vale do Cricaré, Brasil, Pós-doutorado em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil (2021). Doutorado e mestrado em educação - PPGE - UFES, biologia e Pedagogia.

**Curso:** Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação

**Instituição:** Faculdade Vale do Cricaré

**Programação Visual:** Lucia Grande Conrado

# Apresentação

*Caro Professor*

*este material é parte integrante da dissertação “O uso de estratégias de ensino para fortalecimento da leitura nos anos iniciais: formando leitores” do Programa de Mestrado Profissional em Ciências, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré – São Matheus – ES. Seu objetivo é de promover a alfabetização e a formação do leitor nos anos iniciais da Educação Básica.*

*Dessa forma, o guia didático digital é pautado na pesquisa participante e colaborativa, apresentando estratégias de leituras dinâmicas, servindo de subsídios para os professores em suas aulas.*

*Para Solé (1998), as estratégias de leitura como uma abordagem de ensino da leitura que auxilia na formação do leitor, inicialmente uma ferramenta literária pelos textos que disponibilizamos para as crianças, embora se possa ampliar para as mais diversas tipologias, inclusive, às imagéticas, pois, a partir do momento em que tomamos consciência do uso das estratégias vemos a utilização delas em tudo que ocorre em nosso dia-a-dia.*

*Espera-se que o produto educativo tenha boa aceitação e uma utilização eficaz pela escola pesquisada, fazendo desse produto um recurso para agregar valores ao processo de ensino e torná-lo mais criativo e eficaz, despertando o interesse dos alunos.*



## SUMÁRIO

<i>Trabalhando com o gênero textual folhetos.....</i>	<i>05</i>
<i>Atividade 1 – Roda de conversas sobre o COVID 19.....</i>	<i>05</i>
<i>Atividade 2 – Leitura folheto COVID 19.....</i>	<i>05</i>
<i>Atividade 3 – Prática escrita.....</i>	<i>06</i>
<i>Atividade 4 – Comparando textos.....</i>	<i>06</i>
<i>Atividade 5 – Atividade desenho .....</i>	<i>09</i>
<i>Atividade 6 – Caça – palavras.....</i>	<i>10</i>
<i>Trabalhando com poemas e cantigas de roda.....</i>	<i>11</i>
<i>Atividade 1 – Leitura “A ciranda das vogais” de Zoe Rios.....</i>	<i>11</i>
<i>Atividade 2 – Explorando o gênero textual.....</i>	<i>12</i>
<i>Atividade 3 – Prática escrita.....</i>	<i>18</i>
<i>Atividade 4 – Ditado recortado e auto ditado.....</i>	<i>20</i>
<i>Atividade 5 – Produção de texto.....</i>	<i>22</i>
<i>Atividade 6 – Cantiga “O sapo”.....</i>	<i>23</i>
<i>Atividades variadas de Leitura.....</i>	<i>24</i>
<i>Atividade 1 – Sistema alfabético da escrita.....</i>	<i>24</i>
<i>Atividade 2 – Parlenda.....</i>	<i>25</i>
<i>Atividade 3 – Adivinha.....</i>	<i>26</i>
<i>Atividade 4 – Liga frutas.....</i>	<i>27</i>
<i>Atividade 5 – Cruzadinha.....</i>	<i>28</i>
<i>Atividade 6 – Contando as letras.....</i>	<i>29</i>
<i>Trabalhando com o Gênero textual história em quadrinhos.....</i>	<i>30</i>
<i>Atividade 1 – Leitura.....</i>	<i>30</i>
<i>Atividade 2 –Produção.....</i>	<i>31</i>



# TRABALHANDO COM O GÊNERO TEXTUAL FOLHETOS

## Atividade 1



Professor para esta atividade, inicie uma roda de conversa, enfatizando com os alunos sobre a COVID 19.

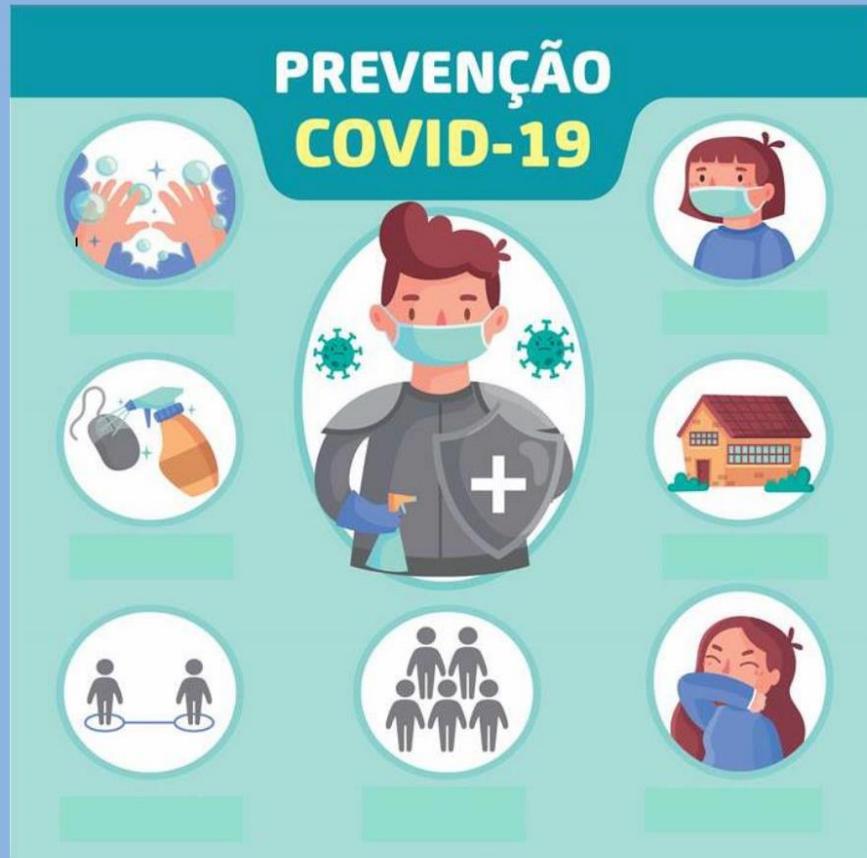
Como sugestão você pode abordar:

- Conhecimentos gerais dos alunos sobre a COVID 19;
- Informações sobre pessoas conhecidas que contaminadas pelo vírus;
- Formas de prevenção contra a COVID

## Atividade 2

Nessa atividade professor, você pode utilizar como referência folhetos informativos sobre a COVID 19, podendo projetá-lo na lousa branca. Porém, trabalhe inicialmente somente com as imagens, se assim também desejar. Para isso, será necessário retirar algumas partes escritas do prospecto, como no modelo logo abaixo. É interessante explorar oralmente o informativo com as crianças.





- Explorar oralmente as hipóteses das crianças sobre esse gênero textual e a função social que ele possui em nosso cotidiano. observe as estratégias de leitura que os alunos irão utilizar.
- Explorar as imagens

### Atividade 3



Professor, as crianças já devem ter descoberto muitas informações acerca do texto até o momento. Se eles ainda não suscitaram a ideia de que as imagens se tratam de medidas de prevenção contra a COVID 19, recomendamos que aborde o assunto com eles. Depois disso, ainda dentro da proposta de diagnóstico, sugerimos a organização da turma em duplas. Cada dupla ficará responsável por escrever qual é a prática de prevenção contra o vírus que a imagem busca descrever. As duplas escreverão da forma como conseguirem em um pedaço de papel.

### Atividade 4

Professor, neste momento, as crianças terão a oportunidade de comprovar suas hipóteses e comparar o que escreveram com a escrita original do folheto, verificando se as informações originais estabelecem as mesmas relações, feitas pelas duplas, entre texto e imagem. É interessante mostrá-los o folheto sem modificações:



PREVENÇÃO  
COVID-19



**Lave as mãos  
constantemente**



**Use máscara  
quando sair**



**Higienize seus  
objetos**



**Fique em casa**



**Mantenha-se à 2m  
de distância**



**Evite  
aglomerações**



**Espirre na manga  
ou no braço**



A turma poderá comparar o texto das medidas de prevenção contra a COVID 19 do folheto original com as medidas que cada dupla escreveu. Se desejar, o professor pode reescrever no quadro branco o texto escrito pelas duplas. Desse modo, será mais fácil comparar a escrita das crianças e do texto informativo. Leia cada parte escrita do folheto para as crianças se for necessário ou se eles tiverem dúvidas quanto à fonte textual utilizada. Aproveite a oportunidade para problematizar a análise dos dados informativos observando os seguintes aspectos:

A escrita original do folheto se parece com o que vocês escreveram?

Qual das duas versões é a mais clara, ou seja, de melhor entendimento?

Há alguma instrução exatamente igual ou alguma muito diferente?



Neste momento professor, você pode explorar o fato de que as imagens têm diferentes interpretações, de acordo com quem as “lê”. Assim, foi possível que os alunos escrevessem algo parecido com o texto original, mas não exatamente igual.

### Atividade 5



Professor, nessa etapa sugerimos que os alunos trabalhem individualmente. Assim, distribua uma folha ofício A4 dividida em duas partes iguais onde cada criança poderá escolher duas ações de prevenção contra a COVID 19 que acredite ser possível realizar juntamente com seus familiares. É interessante sensibilizá-los na compreensão de que as instruções descritas no folheto dizem respeito a ações domésticas, que todos podem pôr em prática dentro de suas casas. Peça-os para desenhar as duas ações que eles mais gostaram e conseguem fazer com família e amigos. Depois, logo abaixo da ilustração, eles escreverão as medidas preventivas escolhidas, da forma como conseguirem, legendando a imagem.

## Atividade 6

Professor, as crianças nesse momento irão brincar com um caça - palavras, com palavras de prevenção da COVID 19.



NOME: .....  
 PROFESSOR(A): .....  
 ESCOLA: .....



## CAÇA - PREVENÇÃO

# CORONAVÍRUS

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

MÁSCARA - LENÇO - ÁLCOOL - ÁGUA  
 SABÃO - CONTATO - BEIJO -

[www.misturadealegria.blogspot.com](http://www.misturadealegria.blogspot.com) ADILÉA

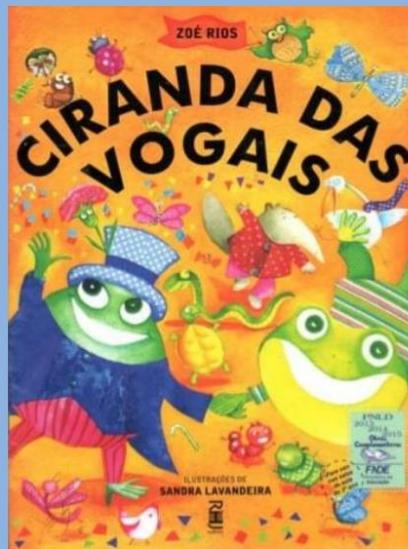
# TRABALHANDO COM POEMAS E CANTIGAS DE RODA

## Atividade 1



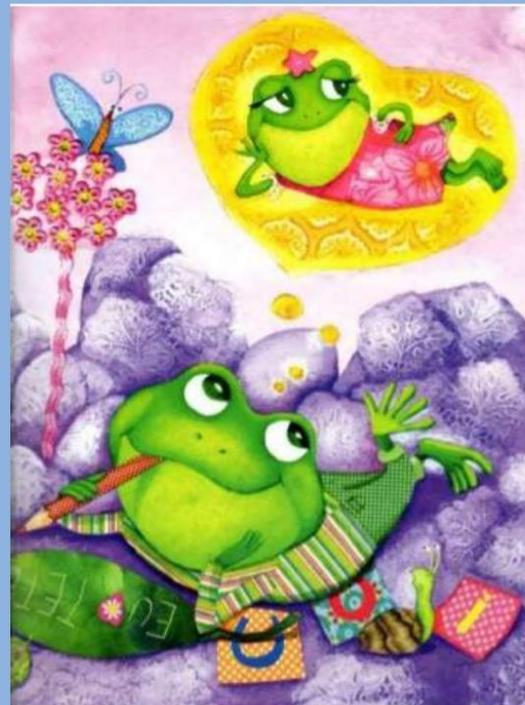
Professor proponha uma roda de leitura com os alunos., utilizando o livro "A ciranda das vogais de Zoe Rios". Este livro está disponível no link <http://itaudeminas.mg.gov.br/arquivos/ere/livros/ciranda-das-vogais.pdf>.

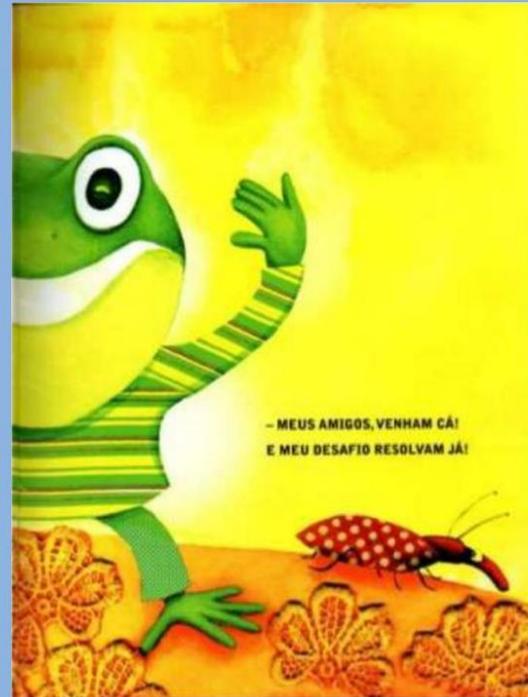
Utilize estratégias de pré-leitura com os alunos, explorando a parte externa da publicação, o possível assunto a ser abordado, o nome dos animais na capa, letra inicial de seus nomes, suas características, aqueles que eles já viram pessoalmente.

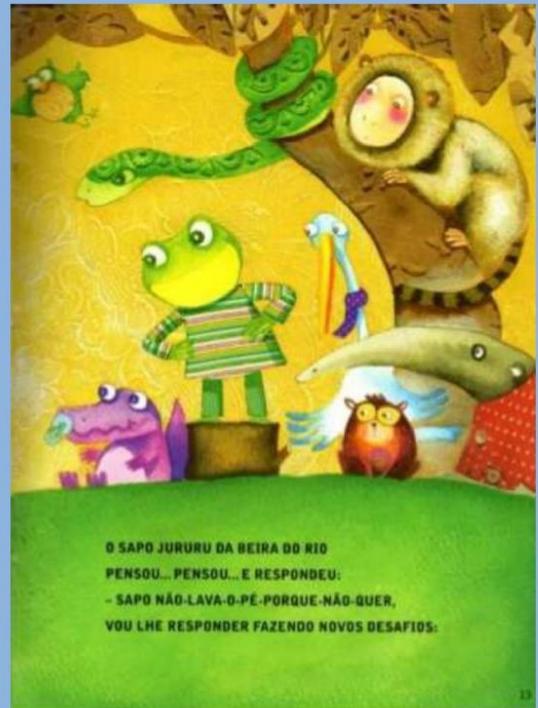
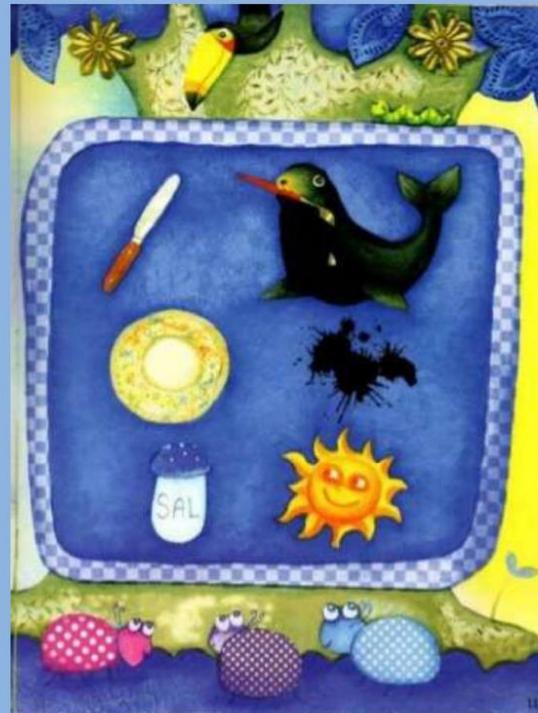
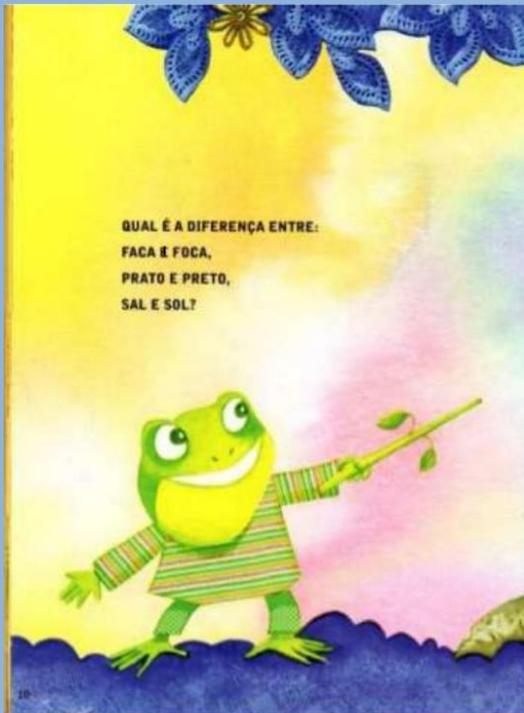


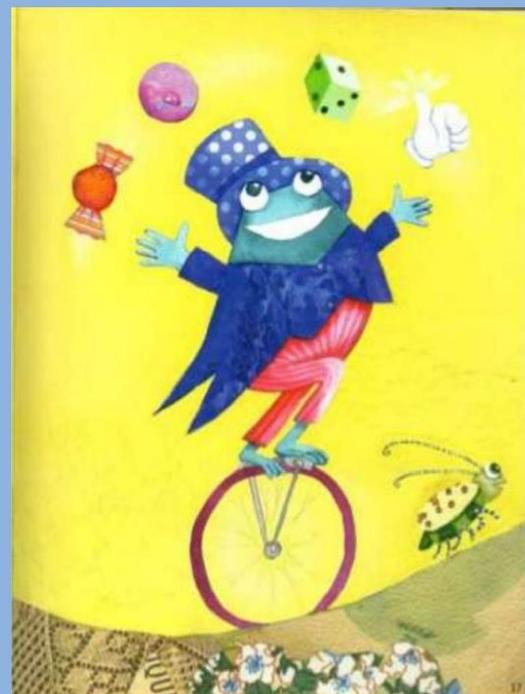
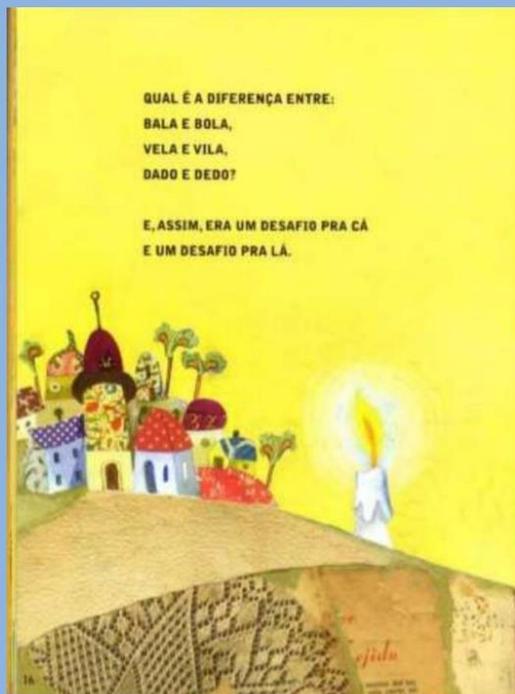
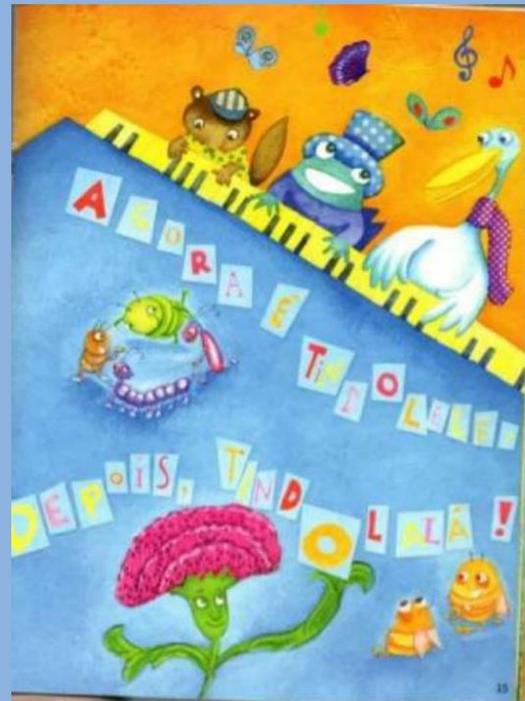
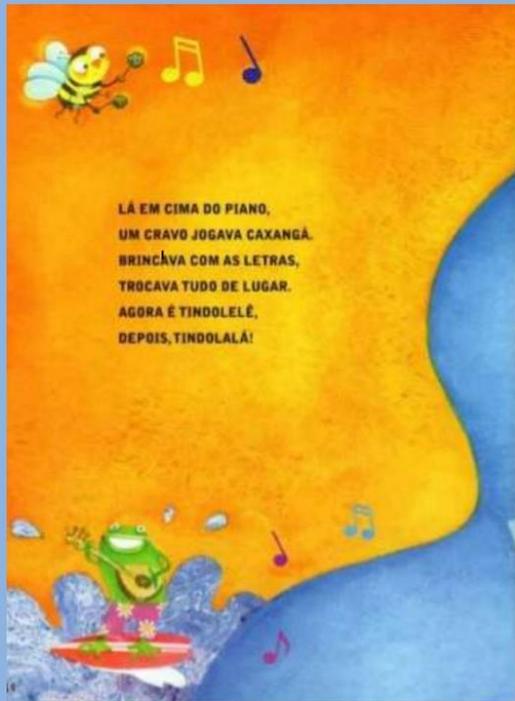
## Atividade 2

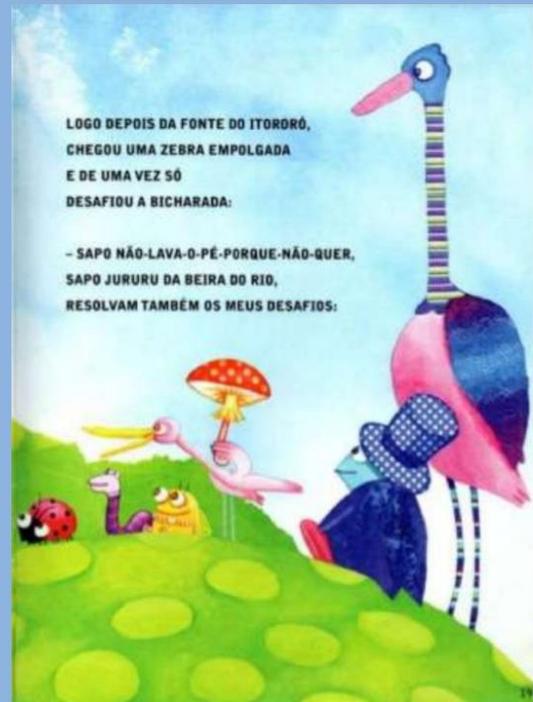
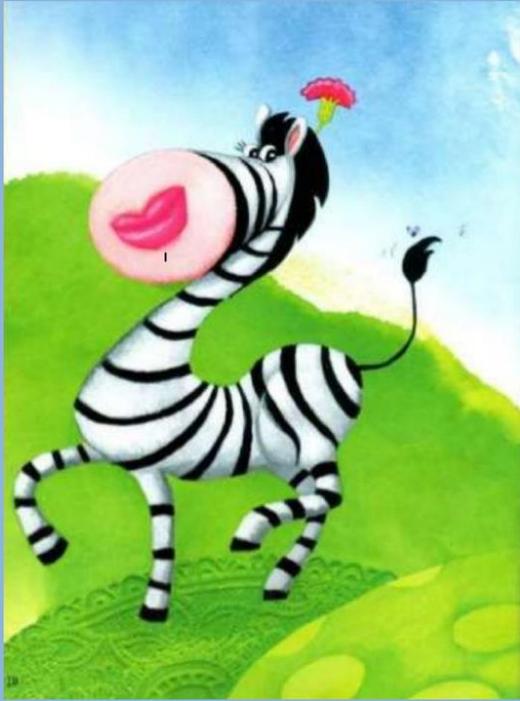
Nessa atividade professor você irá propor a exploração mais sistemática das especificidades do texto da obra. O gênero textual de "A ciranda das vogais" (2011) é o poema, logo, é importante que os alunos avaliem a organização do texto em versos e estrofes; as rimas, o ritmo e a musicalidade características desse tipo de gênero. Para que toda a turma consiga visualizar com mais clareza esses detalhes, sugerimos que o professor projete as páginas do livro em um telão.





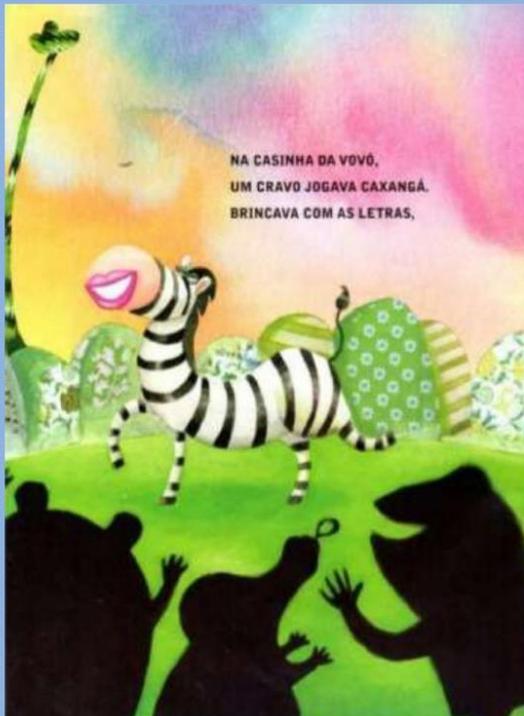




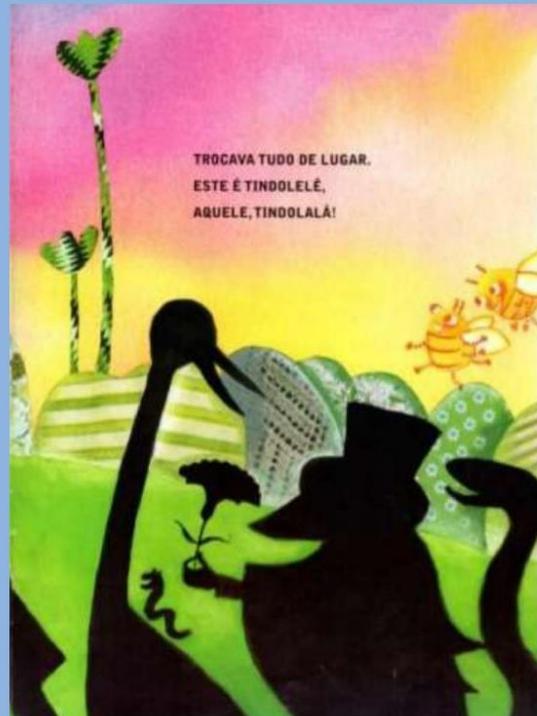


LOGO DEPOIS DA FONTE DO ITORORÓ,  
CHEGOU UMA ZEBRA EMPOLGADA  
E DE UMA VEZ SÓ  
DESAFIOU A BICHARADA:

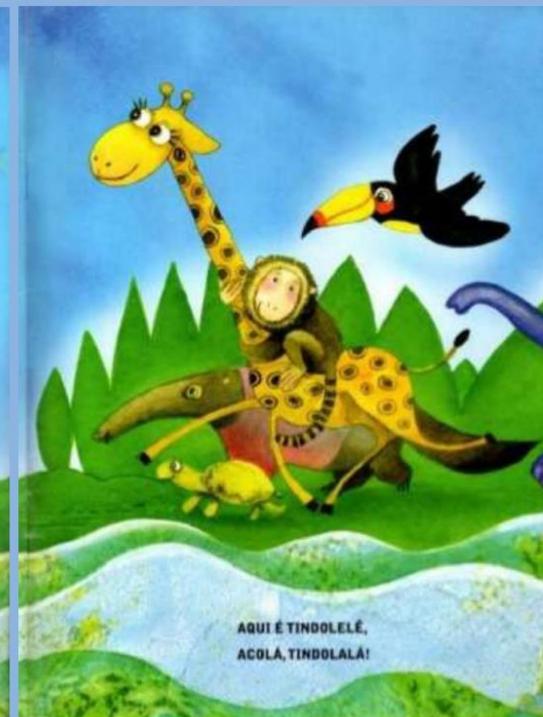
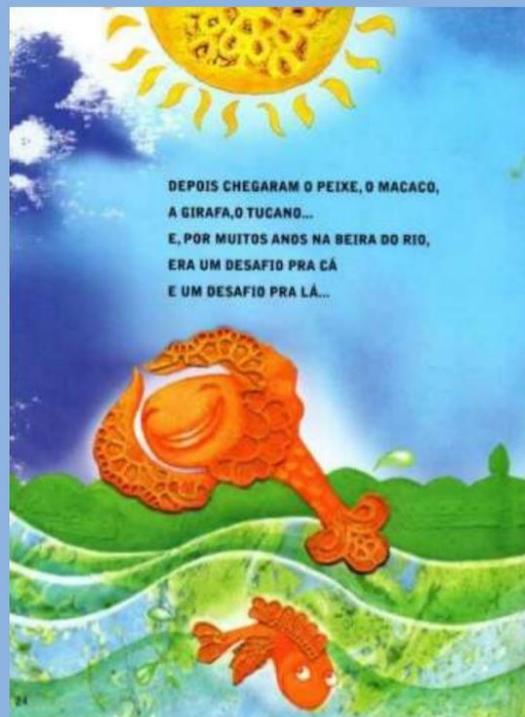
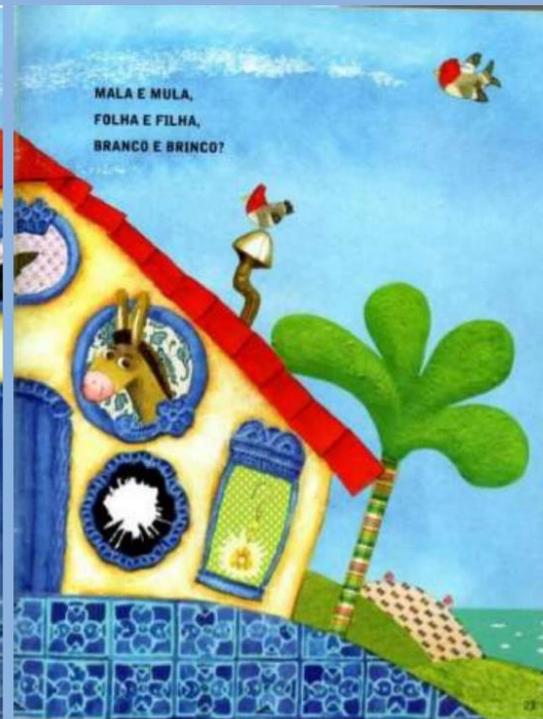
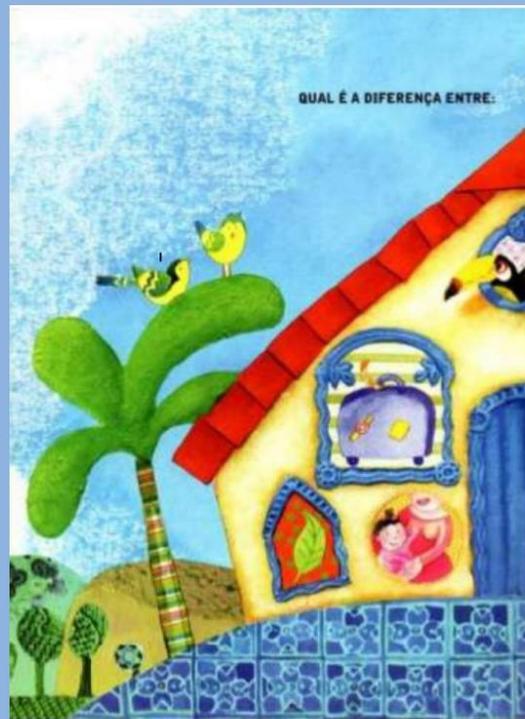
- SAPO NÃO-LAVA-O-PÉ-PORQUE-NÃO-QUER,  
SAPO JURURU DA BEIRA DO RIO,  
RESOLVAM TAMBÉM OS MEUS DESAFIOS:

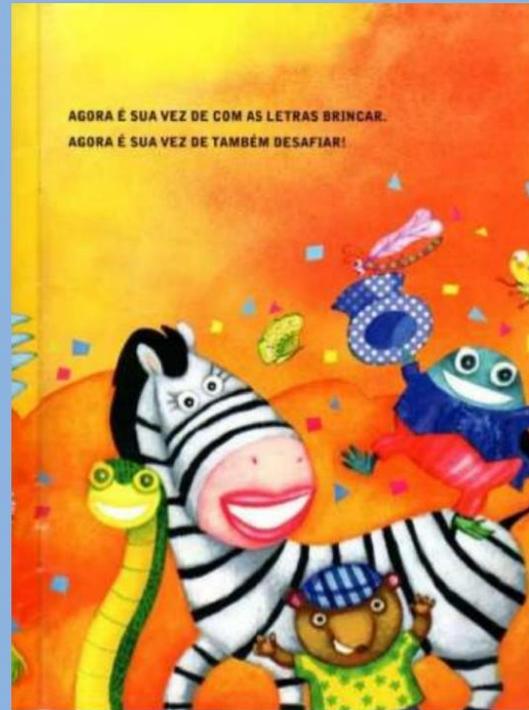
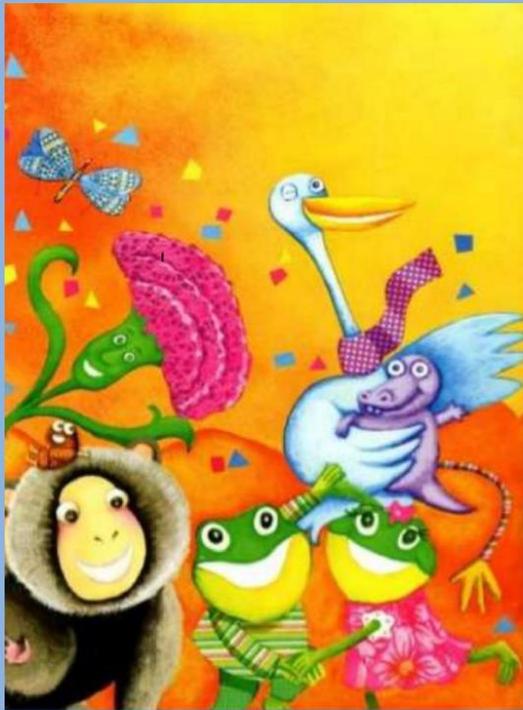


NA CASINHA DA VOVÓ,  
UM CRAVO JOGAVA CAXANGÁ.  
BRINCAVA COM AS LETRAS,



TROCAVA TUDO DE LUGAR.  
ESTE É TINDOLELÊ,  
AQUELE, TINDOLALÁ!





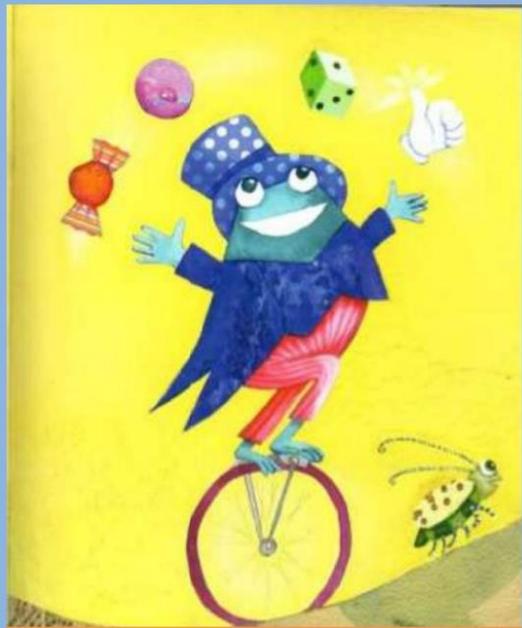
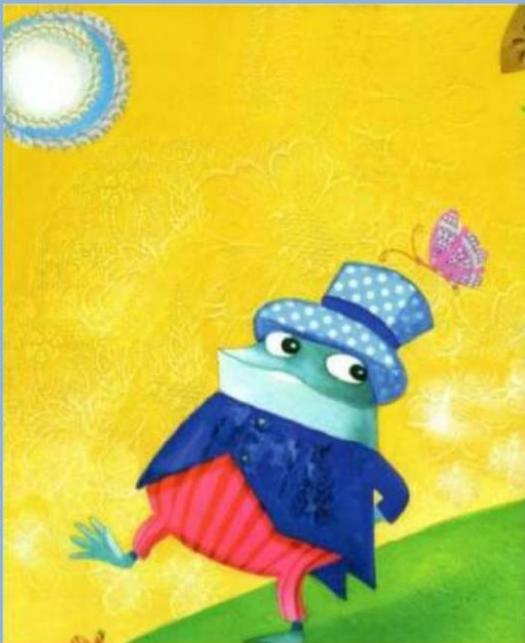
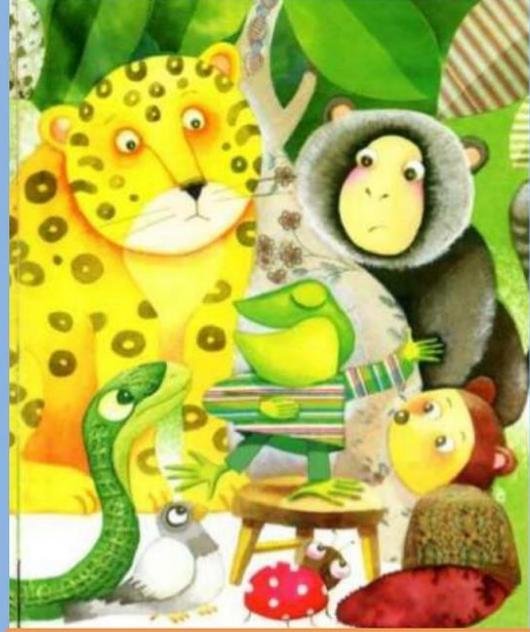
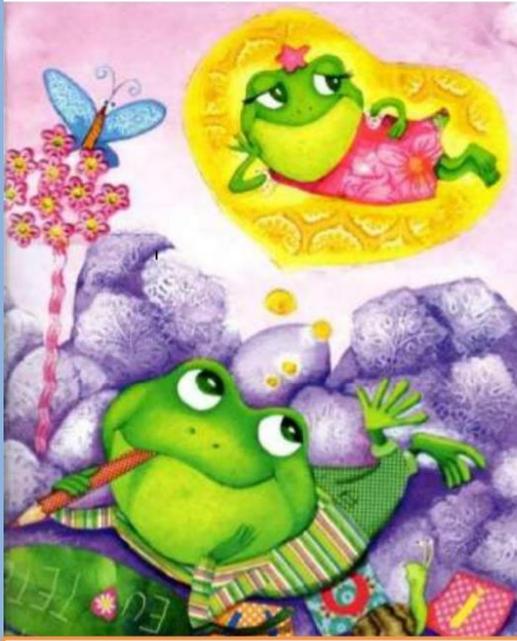
AGORA É SUA VEZ DE COM AS LETRAS BRINCAR.  
AGORA É SUA VEZ DE TAMBÉM DESAFIAR!

Observe professor, que há referências a cantigas de roda no corpo do texto do livro, como: O sapo não lava o pé, O cravo e a rosa, Abre a roda, Escravos de Jô, Sapo Jururu e a Fonte do Itororó. O mesmo acontece com as seguintes parlendas: Na casinha da vovó e Lá em cima do piano. Indicamos que o professor questione se alguém da turma já ouviu essas cantigas ou parlendas e em seguida cante junto com os alunos as que eles relataram conhecer.

### Atividade 3



Professor nesse momento entregue aos alunos cópias das imagens do livro que não tem escrita e peça que os mesmos escrevam uma frase que combine com o desenho.



Atividade 4

Professor nessa atividade os alunos irão realizar o auto ditado com figuras de animais. No primeiro eles devem recortar e colar os nomes de acordo com a figura. No segundo eles irão escrever o nome das figuras.



ESCOLA: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## Ditado Recortado

		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____
		
_____	_____	_____

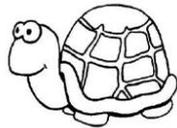
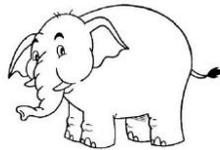
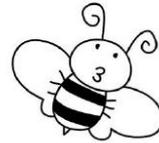
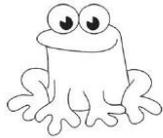
BODE	LEÃO	OVELHA
ZEBRA	TUCANO	TARTARUGA
GIRAFA	MACACO	HIPOPÓTAMO

ESCOLA EDUCAÇÃO

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_ PROF.(A): \_\_\_\_\_

# AUTODITADO



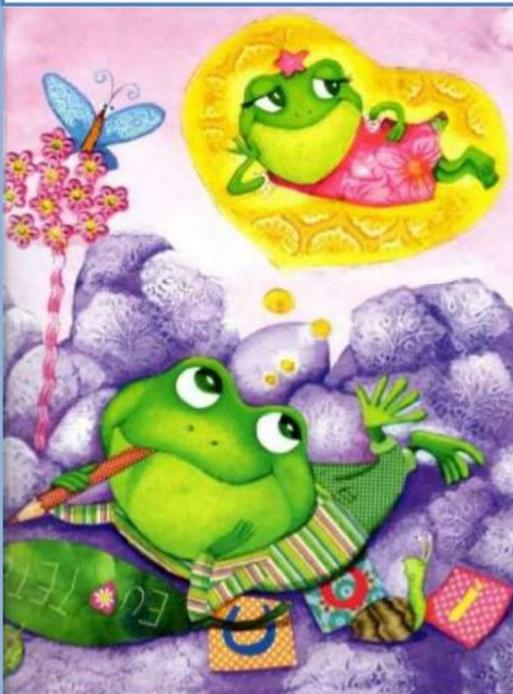
[www.oespacoeducar.com.br](http://www.oespacoeducar.com.br)

## Atividade 5



Nessa atividade professor, proponha que os alunos produzam um pequeno texto com o objetivo de expandir a escrita para além de somente palavras.

O sapo não lava o pé porque não quer depois que aprendeu a ler, adora também escrever. Olhando a figura escreva agora a sua história, contando de jeito o que o sapo está fazendo.




## Atividade 6

Professor é importante que para essa atividade seja projetado a cantiga "O sapo". Em seguida proponha que todos cantem a música. Após cantarem distribua a atividade abaixo:



Recorte os versos da cantiga "o sapo" e cole-os aqui na ordem correta:

O SAPO

ELE MORA LÁ NA LAGOA
PORQUE NÃO QUER
NÃO LAVA PORQUE NÃO QUER
MAS QUE CHULÉ
NÃO LAVA O PÉ
O SAPO NÃO LAVA O PÉ

# ATIVIDADES VARIADAS DE LEITURA

## Atividade 1



Professor nessa atividade será para refletir sobre as regras de funcionamento do sistema alfabético de escrita, colocar em prática essas regras e avançar em sua compreensão.

NOME: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_/\_\_/\_\_

PROCURE AS RESPOSTAS DAS ADIVINHAS.

**O QUE É, O QUE É?**

1. TEM COROA, MAS NÃO É REI; TEM ESCAMAS, NÃO É PEIXE? \_\_\_\_\_
2. CAI EM PÉ E CORRE DEITADO? \_\_\_\_\_
3. TEM COROA E NÃO É REI; TEM ESPORAS E NÃO É CAVALheiro? \_\_\_\_\_
4. É VERDE E NÃO É PLANTA; FALA E NÃO É GENTE? \_\_\_\_\_
5. PASSA O DIA NO CÉU E NOITE DENTRO DA ÁGUA? \_\_\_\_\_



PAPAGAIO  
CHUVA  
GALO  
DENTADURA  
ABACAXI

## Atividade 2

Agora professor vamos trabalhar com algumas atividades de parlendas. Começaremos brincando com comidas! Após os alunos recitarem a parlenda peça que os mesmos circulem as comidas que aparecem.



VAMOS RECITAR UMA PARLENDA QUE É MUITO CONHECIDA:

UM, DOIS, FEIJÃO COM ARROZ  
TRÊS, QUATRO, LIMPAR O PRATO  
CINCO, SEIS, MOLHO INGLÊS  
SETE, OITO, COMER BISCOITO  
NOVE, DEZ, COMER PASTÉIS

Agora que já foi circulado as comidas que apareceram na parlenda peça que os alunos escrevam sua comida predileta.

### Atividade 3



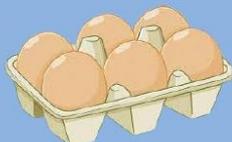
Vamos brincar de adivinha?

Professor, peça que os alunos escrevam, do seu jeito, a resposta de cada adivinha. todas as respostas têm o nome de algum alimento!



O QUE É, O QUE É, QUE TEM ESCAMA, MAS NÃO É PEIXE,  
TEM COROA MAS NÃO É REI?

---



O QUE É, O QUE É? É DURO E CARECA. É BRANQUINHO OU  
VERMELHINHO SIM, SENHOR. SUA MÃE É DESDENTADA,  
MAS SEU PAI É CANTADOR.

---



O QUE É, O QUE É, QUE A COZINHEIRA NUNCA CONSEGUE  
FAZER DIREITO?

---



O QUE É, O QUE É, QUE SALTA, DA UM ESPIRRO E VIRA PELO  
AVESSO?

---

### Atividade 4

As frutas são fontes de vitaminas, minerais, fibras e são muito saudáveis! Pergunte a seus alunos professor quais as frutas eles gostam de comer. Em seguida peça que liguem as imagens aos nomes corretos.



MELANCIA

LARANJA

BANANA

ABACAXI

ABACATE

MORANGO

MACA

### Atividade 5



Professor chegou a hora da cruzadinha de frutas!  
Peça que seus alunos complete a cruzadinha e depois escreva o nome das frutas no quadro abaixo.

1

2

3

4

5

6

7

8

ORIENTAÇÃO TÉCNICA. PROJETO TODA FORÇA AO 1o ANO / SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. – SÃO PAULO: SME / DOT, 2006. P. 69

Agora escreva as frutas no quadro abaixo que você mais gosta:


### Atividade 6

Nessa atividade professor, os alunos terão que separar os nomes de frutas pelo número de letras.



3 letras	4 letras	6 letras	7 letras	8 letras

# TRABALHANDO GÊNERO HISTÓRIA EM QUADRINHOS

## Atividade 1



Professor nessa atividade pergunte a seus alunos se eles conhecem a turma da Mônica. Explique a eles o que é uma história em quadrinho e em seguida apresente a história a eles.

Conversando sobre o texto

O que Cascão estava fazendo?

Por que ele se assustou?

O que a mãe do Cascão fez?

Por que no final Cascão ficou feliz?



## Atividade 2

Agora professor que os alunos já sabem o que é uma história em quadrinhos, peça que eles completem os balões usando sua criatividade.



### Referências

Duque de Caxias. RS. Secretaria de Educação. **Aprender - Caderno de atividades pedagógicas**. 1º Ano escolaridade. Trabalhando com Língua Portuguesa.

Farias, Jessica Oliveira. **Caderno de Atividades Diferenciadas para a Alfabetização** / Jessica Oliveira Farias, Flávia Vieira da Silva do Amparo. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

**Orientações Pedagógicas: língua portuguesa, Ciclo Básico de Alfabetização** / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba. SEED - Pr., 2005. 190 p.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Trilhas de aprendizagens: Ensino Fundamental - 1o ano**. - São Paulo: SME / COPED, 2020.