

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

SILVANA APARECIDA FARIA SANTOS

**O EFEITO DAS INTERVENÇÕES E SUPORTES DE ESTRATÉGIAS
DE LEITURA EM ALUNOS COM DIFICULDADES
LEITORAS NOS ANOS INICIAIS**

SÃO MATEUS-ES

2022

SILVANA APARECIDA FARIA SANTOS

O EFEITO DAS INTERVENÇÕES E SUPORTES DE ESTRATÉGIAS
DE LEITURA EM ALUNOS COM DIFICULDADES
LEITORAS NOS ANOS INICIAIS

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Teles Moura.

SÃO MATEUS-ES

2022

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

S237e

Santos, Silvana Aparecida Faria.

O efeito das intervenções e suportes de estratégias de leitura em alunos com dificuldades leitoras nos anos iniciais / Silvana Aparecida Faria Santos – São Mateus - ES, 2021.

112 f.: il.

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

Orientação: prof^a. Dr^a. Luciana Teles Moura.

1. Estratégias de leitura. 2. Metodologias de ensino. 3. Dificuldades na aprendizagem da leitura. 4. Recursos pedagógicos. I. Moura, Luciana Teles. II. Título.

CDD: 372.4

Sidnei Fabio da Glória Lopes, bibliotecário ES-000641/O, CRB 6ª Região – MG e ES

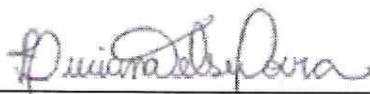
SILVANA APARECIDA FARIA SANTOS MACEDO

**O EFEITO DAS INTERVENÇÕES E SUPORTES DE
ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM ALUNOS COM DIFICULDADES
LEITORAS NOS ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Educação no Centro Universitário Vale Do Cricaré (UNIVC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação, na área de concentração Ciência, Tecnologia e Educação.

Aprovado em 04 de Março de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Luciana Teles Moura
Presidente



Prof. Dr. Marcus Antonius da Costa Nunes
Membro Interno



Profa. Dra. Taisa Shimosakai de Lira
Membro Externo

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.^a Luciana Teles Moura, 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 e minha filha, 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 leitura engrandece a alma.

Voltaire

RESUMO

SANTOS. Silvana Aparecida Faria. **O efeito das intervenções e suportes de estratégias de leitura em alunos com dificuldades leitoras nos anos iniciais.** 112f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.

Esta pesquisa buscou discorrer sobre o efeito das intervenções e suportes de estratégias de leitura em alunos com dificuldades leitoras nos anos iniciais, abordando aspectos dessas dificuldades através de alternativas pedagógicas que ajudem a discutir a importância das estratégias de leitura na superação desse quadro. O principal objetivo da pesquisa foi descrever a importância das estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras. Após a construção do objetivo geral delinear-se os seguintes objetivos sendo: sugerir formas de se desenvolver intervenções e suportes de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras; contribuir para uma alfabetização mais dinâmica nos anos iniciais, mediada pelas estratégias de leitura através das diferentes modalidades (palavra, imagem, som) combinadas no processo de ensino; entender que mudanças nas práticas pedagógicas podem ser realizadas e associadas às estratégias de leitura nos anos iniciais para superar as dificuldades leitoras dos alunos; e por fim, desenvolver um e-book voltado para os docentes das séries iniciais do município de Presidente Kennedy com instruções e metodologias para se desenvolver intervenções e suportes de estratégias de leitura na prática diária que ajudem na superação das dificuldades leitoras desses alunos. A justificativa para escolha do tema veio da necessidade de se trazer à discussão a importância das intervenções e suportes de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras, aprofundando assim o debate acadêmico neste campo. Essa pesquisa, qualitativa, teve como sujeitos 06 (seis) professoras regentes lotadas na escola alvo dessa pesquisa através de uma conversa *online* (via *Google Meet*) com questionamentos apoiados em teorias e hipóteses relacionados ao tema, utilizando perguntas abertas. Concluiu-se, da análise dos dados e reflexões sobre as respostas apresentadas pelas educadoras, que uso de estratégias de leitura diversificadas junto a alunos com dificuldades leitoras nos anos iniciais, mesmo com as dificuldades de interpretação apresentadas pelos discentes, ainda é um recurso poderoso dentro do processo de ensino e aprendizagem leitora.

Palavras-chave: Estratégias de Leitura. Dificuldades Leitoras. Recursos pedagógicos.

ABSTRACT

SANTOS. Silvana Aparecida Faria. **The effect of interventions and support for reading strategies on students with reading difficulties in the early years.** 112f. Dissertation (Professional Master in Social Management, Education and Regional Development) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2021.

This research sought to discuss the effect of interventions and reading strategies support in students with reading difficulties in the early years, addressing aspects of these difficulties through pedagogical alternatives that help to discuss the importance of reading strategies in overcoming this situation. The main objective of the research was to describe the importance of reading strategies as pedagogical resources to help students in early grades to overcome reading difficulties. After the construction of the general objective, the following objectives were outlined: suggesting ways to develop interventions and support for reading strategies as pedagogical resources to help students in the early years to overcome reading difficulties; contribute to a more dynamic literacy in the early years, mediated by reading strategies through different modalities (word, image, sound) combined in the teaching process; understand that changes in pedagogical practices can be carried out and associated with reading strategies in the early years to overcome students' reading difficulties; and finally, to develop a e-book aimed at early grade teachers in the city of Presidente Kennedy with instructions and methodologies to develop interventions and support for reading strategies in daily practice that help overcome these students' reading difficulties. The reason for choosing the topic came from the need to discuss the importance of interventions and support for reading strategies as pedagogical resources to help students in the early years to overcome reading difficulties, thus deepening the academic debate in this field. This qualitative research had as subjects 06 (six) regent teachers working in the target school of this research through an online conversation (via Google Meet) with questions supported by theories and hypotheses related to the theme, using open questions. It was concluded, from the data analysis and reflections on the answers presented by the educators, that the use of diversified reading strategies with students with reading difficulties in the early years, even with the interpretation difficulties presented by the students, is still a powerful resource within of the teaching and reader learning process.

Keywords: Reading Strategies. Reading Difficulties. Pedagogical resources.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA	13
1.2 JUSTIFICATIVA	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE INTERVENÇÕES E ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM ALUNOS COM DIFICULDADES LEITORAS	18
2.2 A VISÃO DE PIAGET ACERCA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INFANTIL	21
2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	25
2.4 A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	28
2.5 TIPOS DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	30
2.6 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR	34
2.7 O PAPEL DO PROFESSOR ORIENTANDO A PRÁTICA DA LEITURA REFLEXIVA.....	38
2.8 PRINCIPAIS DESAFIOS DE LEITURA ENFRENTADOS PELA CRIANÇA	42
2.8.1 Tipos comuns de problemas de leitura e como ajudar crianças que as têm	42
3 METODOLOGIA	46
3.1 SUJEITOS E AMBIENTE DA PESQUISA	47
3.2 MATERIAIS E MÉTODOS.....	48
3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	49
3.4 O PRODUTO DA PESQUISA	50
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	52
4.1 A INTERVENÇÃO COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA PRÁTICA DOCENTE DIÁRIA	52
5 PRODUTO EDUCATIVO	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICES	74
APÊNDICE I: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY.....	74

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	75
APÊNDICE III: PRODUTO EDUCATIVO	78

1 INTRODUÇÃO

Embora a decodificação de palavras e a fluência sejam os principais componentes da leitura, Mastropieri e Scruggs (2002) lembram que sua compreensão é o elemento mais intimamente ligado ao sucesso acadêmico e profissional dos alunos com dificuldades de aprendizagem, pois, se bem-sucedida, destaca a presença de habilidades e pré-requisitos importantes.

Resumidamente, os principais pré-requisitos para uma compreensão de leitura bem-sucedida incluem a habilidade de decodificar palavras e de ler fluentemente, bem como o uso de estratégias ativas para entender o significado do texto impresso. A compreensão da leitura é, portanto, uma combinação de construções orientadas para o conhecimento e para o texto. Em outras palavras, é o resultado de um processo de leitura sistemático que integra habilidades de leitura básicas e de ordem superior (VAUGHN ET AL., 2011).

Por isso que grande parte das escolas tem se esforçado para melhorar o desempenho leitor de seus alunos para superar os problemas de leitura com estratégias leitoras e assim otimizar o processo de alfabetização.

Moats (2009) revela que os programas e intervenções de leitura em vários níveis são vitais para que os leitores com dificuldades se tornem leitores de sucesso. Estudos de qualidade realizados sobre o ensino de leitura e estratégias de intervenção têm revelado componentes instrucionais essenciais para o sucesso da leitura como, por exemplo, a fonética, o estudo de palavras e ortografia a fluência de leitura e o vocabulário.

Martin e Carvalho (2008) ressaltam que os alunos que “lutam” com a leitura, terão dificuldades em todos os aspectos da escola, uma vez que a leitura de um texto narrativo em comparação com a leitura para aprender com textos informativos é um componente fundamental em todas as disciplinas.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem enfrentam grandes obstáculos para compreensão de textos devido a uma série de déficits que afetam suas habilidades de leitura e competência. Eles falham em lembrar as estratégias necessárias para a compreensão textual, não controlam seu progresso, nem ajustam ou regulam comportamentos específicos associados à compreensão bem-sucedida, déficits importantes que derivam muitas vezes da ausência de implementação de ações e monitoramento de estratégias eficazes para dar suporte

à sua aprendizagem (GERSTEN ET AL., 2001).

No entanto, lembra Sideridis (2006), as estratégias de compreensão de texto de alunos com dificuldades de aprendizagem tem sido insuficientes, com poucos procedimentos de monitoramento e mostram pouca sensibilidade à estrutura textual. Como resultado, muitas vezes desenvolvem pensamentos negativos ou autodepreciativos, com cognições negativas que, por sua vez, estão associados a baixos níveis de auto eficácia, interesse pela leitura e motivação para ler.

Por isso as grandes oscilações entre as metodologias utilizadas para o ensino da leitura, que ainda buscam entender quais métodos instrucionais, intervenções e estratégias são mais eficazes no ensino de alunos com dificuldades leitoras - uma vez que a superação das dificuldades de leitura é crucial para o sucesso escolar.

Estudos longitudinais de leitura estimaram que 75% das crianças nas séries iniciais tinham dificuldades para ler continuaram a ter dificuldades para ler ao final do ensino fundamental, na maioria dos casos devido à ausência de adequação do ensino às necessidades específicas de cada aluno. Esses dados também se associam às estatísticas de abandono escolar, pois ser um mau leitor pode ser um dos principais fatores que levam o aluno a tomar a decisão de abandonar a escola (MARTIN ET AL., 2008).

As intervenções de leitura são importantes para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem a se tornarem leitores bem-sucedidos, porque usam os melhores programas e intervenções disponíveis. Analisar estudos de leitura é essencial para descobrir se eles atendem aos padrões de pesquisa de qualidade e se são eficazes. Os alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura precisam ter intervenções e programas de leitura em vigor durante seus anos escolares para serem leitores de sucesso, alcançar o conteúdo de nível escolar e se formar com um diploma do ensino médio (MENIN e GIROTTO, 2010).

No entanto, alerta Eckert et al. (2006), apesar de todos os estudos de leitura realizados, muitos alunos continuam a “lutar” com a leitura e/ou não respondem às intervenções pedagógicas, o que é lamentável, diga-se de passagem, pois tornar-se um bom leitor é a habilidade mais importante que uma criança precisa aprender para ter sucesso escolar, oportunidades de educação pós-secundária e ter sucesso na vida.

Assim, pela relevância do desenvolvimento da leitura dentro da aprendizagem dos alunos nos anos iniciais, este estudo vem se aprofundar um pouco mais nesse

processo, suas causas, razões e, principalmente, nas intervenções de leitura eficazes para transpor esse desafio e, através das pesquisas realizadas sobre as melhores práticas de intervenção e estratégias de leitura disponíveis, ajudá-los a se tornarem leitores bem-sucedidos.

A pesquisa em leitura é importante para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem a se tornarem leitores bem-sucedidos, usando os melhores programas e intervenções disponíveis. No entanto é preciso analisar os métodos a serem utilizados para descobrir se atendem aos padrões de qualidade e se são eficazes em se adequar às necessidades e dificuldades leitoras dos alunos.

Daí o ponto de vista de Martin et al. (2008) de defender que os alunos com dificuldades leitoras precisam de intervenções e programas de leitura durante seus anos escolares para se tornarem leitores de sucesso, alcançar o conteúdo de nível escolar e serem alfabetizados. Daí esse estudo vir explorar as melhores práticas de intervenções e suportes de estratégias de leitura disponíveis para ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem a se tornarem leitores efetivos e eficazes.

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.

Natural de São Francisco de Itabapoana-RJ, filha de uma família de cinco irmãos e aluna da mesma escola pública estadual desde a Educação Básica até o curso de formação de professores, concluí o magistério em 1987. O casamento veio em 1990, assim como a residência no município de Presidente Kennedy. Com a vinda dos filhos, um casal, o sonho de cursar a faculdade teve que esperar um pouco mais pela independência das crianças, por não ter com quem deixá-las.

Concluída a graduação em Pedagogia, em 2003 fui contratada para atuar em uma creche de Presidente Kennedy-ES onde exerci minhas funções até 2007. Afastada por 04 meses por motivo de saúde, retornei no mesmo ano, em outra escola do município, a EMEIEF “Bery Barreto de Araújo”, dessa vez como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, onde continuo até hoje. As especializações vieram nas áreas de Gestão Escolar e em Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (de 1º ao 5º Ano).

A concorrência inevitável na área de atuação me impulsionou a retornar à sala de aula para enriquecer meus conhecimentos e buscar qualificação para o mercado de trabalho - momento em que me inscrevi para o processo seletivo desse

mestrado profissional da Vale do Cricaré.

Assim desenvolveu-se esse estudo que buscou, de forma objetiva, lançar luz sobre os efeitos das intervenções e suportes de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos das séries iniciais a transpor as dificuldades leitoras.

Como implicação teórica intentou-se auxiliar o professor regente no desenvolvimento de estratégias que dinamizem a aprendizagem, dentro do processo de alfabetização, mediada pelas intervenções e suportes de estratégias de leitura, utilizando recursos orais, visuais e musicais, combinados, na prática diária, para ajudar os alunos a transpor as dificuldades leitoras.

Assim pautada pela experiência de vivenciar a forma tradicional como ainda se dão as aulas nos anos iniciais, com alunos que atingem o 3º ano de escolaridade, já considerados alfabetizados, embora precariamente, e que não dominam as habilidades de leitura e escrita avançando na escolaridade, mas sem adquirir o hábito de uma leitura prazerosa que lhes desafie a buscar novos conhecimentos para a vida, este estudo visou contribuir para enriquecer a teoria e a prática dos professores no desenvolvimento de intervenções e estratégias didáticas que os ajudem a superar as dificuldades leitoras.

E é acreditando nesse novo cenário e nas mudanças metodológicas que as intervenções e suportes de estratégias de leitura podem trazer à prática pedagógica da alfabetização, que inicio esta caminhada.

1.1 DO PROBLEMA AOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Para alunos com dificuldades de aprendizagem, as séries iniciais podem representar uma oportunidade única de fornecer remediação bem-sucedida para diminuir a dificuldade de leitura, levando-os a se verem em diversos mundos, onde possam trafegar em diferentes universos, unindo o real ao imaginário e renovando o já conhecido. Assim, se devidamente incentivados no processo leitor, os alunos com dificuldades de aprendizagem não ficarão para trás em outras áreas de conteúdo, otimizando dessa forma o processo de alfabetização.

Dessa forma, em relação ao problema deste estudo, vem-se aqui levantar o seguinte questionamento: de que forma as intervenções e suportes de estratégias de leitura podem ser inseridas pelo docente na prática diária para transpor as

dificuldades leitoras de alunos nos anos iniciais?

Logo o objetivo geral desse estudo é descrever a importância das intervenções e suportes de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras.

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

- Sugerir formas de se desenvolver intervenções e suportes de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras;
- Contribuir para uma alfabetização e aprendizagem mais dinâmica nos anos iniciais, mediada pelas intervenções e suportes de estratégias de leitura, utilizando as diferentes modalidades (palavra, imagem, som) combinadas dentro do processo de alfabetização;
- Entender quais mudanças nas práticas pedagógicas podem ser realizadas e associadas às intervenções e suportes de estratégias de leitura nas séries iniciais para superação das dificuldades leitoras dos alunos;
- Desenvolver um e-book voltado para os docentes das séries iniciais do município de Presidente Kennedy com instruções e metodologias para se desenvolver intervenções e suportes de estratégias de leitura na prática diária que ajudem na superação das dificuldades leitoras desses alunos.

1.2 JUSTIFICATIVA

Graham e Harris (2002) se referem às dificuldades de aprendizagem como uma série de distúrbios que podem afetar a aquisição, organização, retenção, compreensão ou uso de informações verbais ou não verbais, podendo ainda envolver dificuldades com habilidade organizacional, percepção social, interação social e perspectivas futuras, sendo, no entanto, totalmente distintas da deficiência intelectual global.

Habilidades proficientes de leitura e escrita são essenciais para o sucesso de qualquer aluno, pois, se não forem leitores competentes, correm o risco de ter dificuldades acadêmicas, comportamentais, sociais e emocionais. Assim, os alunos com dificuldades de aprendizagem têm potencial para ter sucesso acadêmico e social, desde que os professores consigam mudar a sua trajetória em risco de

fracasso na leitura com intervenções desde as séries iniciais, fornecendo instrução explícita, intensiva e extensa (MENIN ET AL., 2010).

É óbvio que classificar, através das infinitas possibilidades que contribuem para incapacitar um aluno de adquirir habilidades de leitura proficientes, é algo bem complexo de ser feito. No entanto, diante da discrepância no desempenho acadêmico, bem abaixo das expectativas com base na inteligência, é preciso se buscar um método eficiente para diagnosticar a deficiência de aprendizagem (WANZEK ET AL., 2010).

Para Swanson et al. (2013) sempre houve uma expectativa de que os alunos aprendam habilidades de escuta, fala, leitura, escrita, visualização e representação ao longo de sua carreira escolar. Dessa forma, quando há uma insistência deles em lutar para adquirir habilidades de alfabetização proficientes, adaptações apropriadas precisam ser feitas pelos docentes para capacitá-los a atender com sucesso as demandas do currículo. E esse sucesso depende da programação educacional adequada aos pontos fortes, necessidades e características de aprendizagem individuais de cada um.

Na visão de Botsas e Padeliadu (2003) o ensino de estratégias de leitura e a orientação dos alunos para rotinas de leitura autorreguladas são abordagens promissoras para promover sua compreensão da leitura diante das dificuldades de aprendizagem. Diversos estudos tem mostrado que a maioria desses alunos manifesta-se com dificuldades na aquisição da leitura, particularmente na compreensão do material escrito.

Logo, com este estudo pretendeu-se entender o motivo da perda de interesse dos alunos pela leitura ao longo da escolarização e propor a implementação de recursos que contemplem a formação de alunos-leitores, analisando a questão da alfabetização, letramento e o incentivo para a formação de alunos-leitores, possibilitando aos professores desenvolver um olhar crítico sobre sua atuação para se obter melhores resultados de suas ações.

Assim a justificativa para abordar esse tema veio da necessidade de se aprofundar um pouco mais na importância das intervenções e suportes de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras.

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 retratassem a temática em estudo, publicados e indexados nos últimos 20 anos. Seguindo a isso foi realizado um estudo de caso descritivo que permitiu um aprofundamento maior no uso das intervenções e suportes de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos das séries iniciais a transpor as dificuldades leitoras.

Este trabalho abordou em seu capítulo 2 o referencial teórico que trouxe os resultados de buscas de pesquisas em repositórios/catálogos - a partir dos descritores “tecnologia da informação e comunicação”, “educação de jovens e adultos” e “alfabetização de jovens e adultos”, utilizados individual e conjuntamente - que hospedam dissertações e teses, mais precisamente a plataforma CAPES, realizadas em outubro de 2020, obtendo cinco (04) resultados que de forma direta ou indireta, tinham relação com o projeto de pesquisa e dialogam com a nossa proposta.

Logo em seguida se construiu um breve histórico da ação pedagógica dentro do processo de alfabetização e letramento, como objetos que podem e devem ser aprendidos e ensinados de maneiras diferentes e contemporaneamente vinculados de forma que não haja fragmentação e o aluno tenha a oportunidade de enriquecer seu vocabulário e esteja motivado para produzir uma escrita mais quantitativa e qualitativa.

Posteriormente se buscou detalhar o uso de intervenções e estratégias de leitura do professor para os alunos e sua eficácia junto aqueles que possuem dificuldades leitoras. Destacaram-se ainda os novos desafios encontrados na ação pedagógica dentro do processo de alfabetização e o letramento para motivar os alunos a tornarem-se leitores competentes e conseqüentemente potencializar a alfabetização nesse segmento.

O capítulo 3 trouxe a metodologia utilizada neste estudo e no capítulo 4 as discussões e resultados da pesquisa realizada relativa à eficácia das intervenções e suportes de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras.

E, por fim as considerações finais que revelaram as características, desafios e peculiaridades existentes na implementação de intervenções e suportes de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos

iniciais a transpor as dificuldades leitoras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE INTERVENÇÕES E ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM ALUNOS COM DIFICULDADES LEITORAS

Neste capítulo, as discussões teóricas estão divididas em duas partes, onde a primeira trata de uma revisão de dissertações a partir de pesquisas no banco de dados do Repositório Capes e demais artigos disponíveis na rede mundial de computadores com alguma relação direta com o tema desse estudo. A segunda parte trata especificamente do referencial teórico adotado para esta pesquisa, onde apresentamos os autores que dialogam com a temática apresentada na pesquisa e que nos servirão de aporte para análise dos resultados alcançados.

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

Em relação aos critérios usados na seleção dos trabalhos as buscas foram feitas utilizando os descritores “estratégias de leitura”, “dificuldades leitoras”, “alfabetização e letramento” que foram utilizados de forma individual e depois conjuntamente. Ao se usar os descritores citados foram encontrados 18 trabalhos e selecionados desse universo três trabalhos relacionados no Quadro 1.

A partir de buscas com base em descritores, comuns ao objetivo da pesquisa, realizou-se a seleção dos 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

Títulos Selecionados	Autor/Ano
O enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em leitura no ensino fundamental: promovendo novas habilidades	NASCIMENTO (2017)
A avaliação da leitura e os desafios do professor: o acompanhamento e melhoria do processo no 3º ano do Ensino Fundamental.	TEIXEIRA (2017)
Identificando dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de dois alunos do Ensino Fundamental I	CASTANHEIRO (2017)

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

A pesquisa intitulada “O enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em leitura no ensino fundamental: promovendo novas habilidades”, resultado da Dissertação de Mestrado apresentada por Leide Jane Duarte do Nascimento no ano de 2017, ao programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba foi utilizada pela relevância de ter abordado o ensino da leitura como um dos principais desafios que o docente enfrenta em sala de aula, pois entende que a dificuldade de compreensão leitora apresentada pelos alunos perpassa desde o simples ato da decodificação dos signos, estendendo-se à interpretação dos mais variados tipos de textos.

A autora destaca ainda o fato de que muitos docentes têm, em sala de aula, alunos que não conseguem fazer inferências, analogias, interpretação de textos, e que, conseqüentemente, não conseguem escrever coerentemente poucas linhas - uma realidade que reflete uma educação limitada que não propicia condições para que os alunos migrem da situação de alunos leitores passivos para ativos.

Para Leide Jane Duarte do Nascimento (2017), apesar de este fato ser uma realidade em nossas escolas públicas, é possível desenvolver estratégias com a finalidade de enfrentar os dados estatísticos apresentados pela Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhece que o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) ainda está muito aquém do desejado, especialmente no tocante à leitura.

Diante dessa realidade delineou como objetivo geral para sua pesquisa propiciar o desenvolvimento da competência leitora de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual localizada no município de Cabedelo-PB, por meio de atividades pautadas no Tópico I da Matriz de Referência da Prova Brasil. Soma-se a esses objetivo identificar as possíveis dificuldades enfrentadas pelos alunos quanto às habilidades leitoras e propor e executar um plano de ação que contribua para a superação de possíveis dificuldades de compreensão leitora enfrentadas pelos alunos, além de avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos após a aplicação das atividades.

Sua pesquisa, qualitativa e intervencionista, pautou-se nos conhecimentos sobre aprendizagem de leitura desenvolvidos por Ana Cristina Pelosi que discorre sobre a metacognição da leitura e Isabel Solé, com sugestivas estratégias de leitura que podem contribuir para melhor desenvolver o processo de interpretação e compreensão da leitura por parte do aluno.

Na pesquisa “A avaliação da leitura e os desafios do professor: o acompanhamento e melhoria do processo no 3º ano do Ensino Fundamental”, da Dissertação de Paula Netto Teixeira no ano de 2017, do curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental à Universidade Metropolitana de Santos-SP, a autora buscou investigar os resultados da avaliação da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental I da Prefeitura Municipal de Santos-resultados da Prova Brasil obtidos na leitura pelos alunos do 3º ano e observar como é realizado o trabalho do professor no acompanhamento da aprendizagem da leitura e quais são as práticas de avaliação realizadas.

Através de uma análise documental e por intermédio de um estudo de caso, utilizando a técnica de observação não participante, a autora conseguiu perceber que os métodos que cada professor utiliza para registrar e organizar seus registros são diferentes entre si, portanto, o que está em jogo, em termos dos registros em avaliação, é a consistência da memória do professor sobre cada aluno, fato que possibilitará ou não uma ação intencional e diferenciada sobre suas manifestações singulares de aprendizagem.

Pautado sobre os ensinamentos de Capelletti, Hoffmann, Perrenoud, entre outros, além da Prova Santos (especialmente em relação à leitura) instituída por meio do Decreto n. 7343/16 e normatizada pela Portaria n. 33/201, a autora obteve resultados que demonstraram a necessidade de se refletir sobre as práticas avaliativas que vem sendo utilizadas pelos professores e escolas, para que estas estejam mesmo a serviço de uma melhoria da qualidade do ensino e favoreçam uma aprendizagem significativa para nossos alunos.

Quanto ao estudo “Identificando dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de dois alunos do Ensino Fundamental I” de Maria José Batista Castanheiro do ano de 2017, relativo ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado, em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara-SP, percebeu-se sua relevância no momento em que considerou o crescente número de alunos promovidos para o 6º ano do Ensino Fundamental II que ainda apresentavam sérias dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita.

Diante desses dados, a autora delineou seu objetivo focado em investigar as dificuldades de leitura e escrita de dois alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I que não conseguiram atingir o mesmo nível de aprendizagem de seus colegas de classe.

Seguido a isso a autora destacou ainda outros objetivos como identificar as principais dificuldades de leitura e escrita e escrita desses dois alunos; descrever o contexto familiar e escolar desses alunos para se estabelecer a relação entre eles e ainda selecionar e aplicar algumas atividades para aprofundamento da sondagem inicial, avaliando sua eficácia para agilizar o processo de aprendizagem desses alunos.

Pautado sobre uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, realizada numa escola pública de uma pequena cidade do interior paulista, com dois alunos com defasagem na aprendizagem da leitura e da escrita, esse estudo teve ainda como instrumentos/procedimentos para levantamento de dados o diagnóstico inicial das dificuldades de leitura e escrita; uma entrevista realizada com a professora e outra com os pais/responsáveis pelos dois alunos e por fim a aplicação e avaliação de atividades que pudessem ser eficazes para agilizar seu processo de aprendizagem.

Como resultado pode-se perceber que as atividades em sala de aula devem ser adaptadas para esses alunos, pois carecem de profissionais especializados com sólido conhecimento linguístico e pedagógico que os orientem em horário extraclasse para atendimento individualizado, pela fácil dispersão e falta de atenção e concentração na realização das atividades propostas, além de demonstrarem também gostar de elogios constantes a cada atividade bem sucedida, o que caracteriza a presença de baixa autoestima.

Assim, percebe-se a necessidade de desenvolvimento de atividades pautadas sobre metodologias e estratégias de intervenção e leitura mais criativas e atrativas, diferentes das tradicionalmente utilizadas em sala de aula, para, junto da ação docente e do apoio da família, ajudar o aluno com dificuldades leitoras a superar suas limitações para afastar o fantasma da defasagem escolar e dos danos que podem ser causados no seu processo de escolarização.

2.2 A VISÃO DE PIAGET ACERCA DO PROCESSO DE 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.

Smith e Atrick (2011) orientam que os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso da aprendizagem dividem-se em três variáveis integradas entre si e designadas como: ambientais, psicológicas e metodológicas, cuja junção de fatores resulta no desempenho escolar de uma criança.

O contexto ambiental é o meio em que a criança vive e está diretamente relacionado ao nível socioeconômico dos pais, a quantidade de filhos, a convivência familiar, ocupação e escolaridade dos pais. Para Smith e Atrick (2011) o fator ambiente contribui decisivamente para um bom desenvolvimento do aluno, por ser o espaço em que ele passa a maior parte do tempo.

Piaget é considerado um dos maiores estudiosos do comportamento infantil pela contribuição de inúmeros relatos sobre os resultados conquistados ao longo de suas pesquisas 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.

Piaget (1976) considera que o desenvolvimento cognitivo só pode acontecer caso a criança atue no meio ambiente no qual está inserida, pois são a partir dessas interações que podem ser desenvolvidos os processos de assimilação e acomodação, possibilitando a obtenção dos dados necessários a este procedimento.

[...] o desenvolvimento humano tem sua fase primordial na infância, ocorrendo em períodos definidos: período sensório-motor; período pré-operacional; e operacional formal. O período sensório-motor compreende, aproximadamente, os dois primeiros anos de vida da criança, e é marcada pela ausência da função simbólica. Nesse período, a inteligência trabalha com as percepções de ação e deslocamento do próprio corpo da criança (PIAGET, 1976; p.74).

Por sua vez, o período pré-operacional se manifesta aproximadamente entre os dois primeiros anos de vida até os seis ou sete anos. É a partir desse período que a criança apresenta a função simbólica manifestada por uma imitação diferida, por ainda não haver na criança a noção de imitação. Ao resumir esse estágio, Piaget (1976) afirma ser a base da organização da atividade mental com os aspectos afetivos e intelectuais resultantes do processo de desenvolvimento. Ressalta-se também que, em determinadas crianças, esse estágio pode ser mais prolongado, de acordo com os seus níveis de maturação que devem ser sempre considerados.

Piaget (1976) classifica o período até os onze anos de idade como operacional-formal, manifestando-se até a fase adulta. O adolescente, aqui, liberta-

se do objeto e o pensamento passa a ser hipotético e dedutivo, já formulando proposições para enfrentar os problemas. Isso explica o fato do adolescente se apresentar como um ser rebelde às ações e pensamentos dos adultos. Porém, apesar de certo egocentrismo, ele consegue conversar e viver em grupo, sendo cooperativo e recíproco.

Ressalta-se que o objetivo de explicitar a teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget é mostrar uma visão geral sobre ela e suas implicações no ensino e aprendizagem, sabendo, porém que os estudos desse teórico estão além do que foi abordado, tanto em relação ao detalhar dos períodos quanto aos conceitos.

2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Considerando que para que haja o trabalho docente é necessário que o profissional da educação passe por cursos de formação inicial e continuada, nessa subseção será discutido os aspectos formativos e, conseqüentemente, práticos da carreira de professor, mais especificamente, daquele que trabalha nas classes de alfabetização e letramento. O Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) esclarece:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Assim, vê-se, pois, que para o trabalho com leitura e escrita nos anos iniciais de escolarização, o professor necessita passar pelo curso de Licenciatura em Pedagogia ou até mesmo, em alguns Estados brasileiros onde se admite, ter concluído o nível médio, na modalidade Normal.

Além disso, o profissional que pretende desenvolver a sua prática em salas de aula de alfabetização, precisa estar em constante (re)formação, levando em consideração que este é um campo que está sempre em transformação tanto conceitual, quanto metodológica.

No que concerne ao trabalho do professor, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo

concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (BASSO, 1998).

Pelo fato da docência ser uma ação educativa como processo pedagógico intencional e metódico (GATTI, 2016), os professores que pretendem desenvolver o trabalho em qualquer segmento da Educação Básica, principalmente, os de alfabetização, precisam estar munidos dos saberes teórico e prático que fomentam essa atividade.

A finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. Dito de outra forma, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral etc. e possibilitando, ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno (BASSO, 1998; p. 07).

Segundo Leal (2004) o trabalho pedagógico com leitura e escrita no processo de alfabetização precisa estar norteado em quatro eixos: (1) linguagem oral; (2) prática de leitura; (3) produção de textos; e (4) análise linguística.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume a mesma perspectiva teórica enunciativo-discursiva para o ensino da Língua Portuguesa que já havia sido preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Dessa forma, o documento aponta que desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, a linguagem deve ser ensinada como forma de interação (BRASIL, 2019).

No que tange a alfabetização, a BNCC ressalta que tanto os conhecimentos linguísticos quanto os conhecimentos sociolinguísticos da língua materna devem ser trabalhados pelo professor de modo que leve ao aluno ao estado de epilinguismo. Nessa perspectiva, as orientações direcionam-se para que (a) o texto seja objeto de ensino da língua; (b) que a leitura e a escrita sejam trabalhadas para que seus usos sejam possíveis dentro e fora do ambiente escolar; (c) adote a abordagem construtivista de aprendizagem; (c) trabalhe a consciência fonológica; e (d) a escola promova espaços de multiletramentos, dando ênfase na escrita no ciberespaço (BRASIL, 2019).

Essas recomendações coincidem com a necessidade da utilização de diversificados métodos de ensino da leitura e da escrita. Logo, Galvão e Leal (2003) definem métodos de alfabetização como o caminho (entendido como direção e

significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Os métodos de alfabetização dividem-se em três grandes eixos, a saber: 1º) métodos sintéticos (Soletração, Fônico e Silábico), os quais partem da menor partícula da língua para a maior; 2º) métodos analíticos (Palavração, Sentenciação e Textuais), os quais partem de unidades portadoras de sentido da língua e assim chegam as menores partículas dela; e 3º) métodos analítico-sintéticos, os quais mesclam os métodos das duas abordagens metodológicas explicitadas (MENDONÇA e MENDONÇA, 2008).

Vale ressaltar que cada professor alfabetizador fará o uso do método de ensinagem que melhor lhe convir, de acordo com os sujeitos da aprendizagem, os recursos existentes em sua realidade, seus conhecimentos teórico e prático que foram incorporados na formação inicial e continuada, em resumo, segundo os seus saberes da experiência (BONDÍA, 2002).

Por ser um processo de aquisição dos primeiros conhecimentos linguísticos sistematizados pelo ambiente escolar, Leal (2004) elenca alguns objetivos didáticos da alfabetização que tem o intuito de refletir sobre os princípios do sistema alfabético:

1. Compreender que são utilizados símbolos convencionais na escrita, que são as letras.
2. Reconhecer as letras, percebendo os invariantes nos traçados.
3. Traçar as letras, atendendo aos atributos essenciais que as diferenciam.
- 4- Reconhecer a palavra enquanto unidade de significado (consciência da palavra).
4. Segmentar palavras em partes (sílabas).
5. Perceber que a sílaba é constituída de unidades sonoras menores (fonemas), distinguindo fonemas dentro das sílabas (consciência fonológica).
6. Perceber que “a cada fonema corresponde uma letra ou mais de uma (dígrafos)”.
7. Estabelecer correspondências grafofônicas, percebendo a frequência de uso das vogais nas sílabas.
8. Perceber as variações na estrutura das sílabas.
9. Perceber que a direção predominante da escrita é horizontal e o sentido é da esquerda para direita (LEAL, 2004; p. 90).

É salientar que esses objetivos sejam concretizados por intermédio de textos orais e escritos instituídos nas práticas sociais de comunicação, levando em consideração que ao final do processo de alfabetização, o educando possa ampliar a sua competência comunicativa. Desse modo, destaca Sousa (2007), alfabetizar letrando é, principalmente, uma forma de conceber a escrita como objeto cultural,

cujo conhecimento se constrói na interação social por meio de práticas e leitura e de escrita, atentando-se para a finalidade do que se escreve e do que se lê.

Em consonância com esse pensamento Bezerra (2010) ensina que o trabalho com gêneros textuais na sala de aula favorece a aprendizagem da escuta, leitura e escrita de textos diversos, com funções específicas, visto que a orientação do professor não será mais a de considerar apenas o aspecto formal do texto escrito, mas a de propiciar o uso efetivo do texto por parte de seus alunos, abrindo-lhes oportunidade de se desenvolverem como cidadão de uma sociedade letrada. Assim, a leitura e a escrita não serão apenas práticas escolarizadas.

2.4 A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Embora a leitura da escrita tenha necessariamente como ponto de partida a relação entre a imagem sonora e a imagem visual dos sinais verbais, de modo a facultar a decodificação significativa desses sinais linguísticos, ela não se reduz apenas às atividades inerentes a esse processo. Limitar a leitura à correlação entre imagem sonora e imagem visual é propor uma concepção reducionista de suas práticas. Se essa concepção limitante não for ultrapassada, o desenvolvimento da leitura não alcançará outras dimensões que superem as barreiras entre os processos de compreensão e de interpretação, visto que decodificar significativamente implica o compreender para conhecer e, assim procedendo, interpretar velhos conhecimentos de mundo por outros novos sentidos.

Assumir uma concepção de leitura como um processo de construção de sentidos torna necessária a busca por estratégias cognitivas de ensino, que, de acordo com Kleiman (2013), regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e também por estratégias metacognitivas, que desautomatizam a leitura, a partir de então, controlada pelo leitor. É importante sublinhar que o uso das estratégias de leitura pode conduzir o educador a identificar e esquematizar o ensino de leitura e proporcionar aos alunos maiores níveis de compreensão e atribuição de sentidos. Esses procedimentos podem contribuir para a apreensão das macro e micro estruturas textuais e para o aprofundamento de determinados conhecimentos, como, por exemplo, os lexicais.

O que está em pauta, neste caso, é a busca de determinadas habilidades. Caso os estudantes não as possuam, será necessário que percorram certos

procedimentos de ordem prescritiva e, por vezes, intuitivos – como defendem alguns autores– para obtê-las ou atingi-las. O objetivo dessa procura é capacitar o aluno a buscar e atribuir significados culturais, sociais e intelectuais, a fim de que ele se torne ator em seu meio e seja capaz de trilhar os caminhos que viabilizem sua história de vida, afastado da margem de seu meio social.

Em consonância com os pressupostos de Solé (2007) e Smith (1999), o aluno, inserido no espaço escolar, aprende a ler lendo; o que significa que a escola deve promover o contato com uma grande variedade de gêneros e situações comunicativas. Esses teóricos postulam ainda que, saber decodificar não é saber ler, embora uma atividade anteceda à outra.

Em relação às estratégias de leitura, de acordo com Solé (2007), é difícil estabelecer uma diferença entre procedimentos e estratégias. Procedimento (regra, técnica, método, destreza ou habilidade) é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta.

Para Solé (2007) a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos a utilidade para regular a atividade das pessoas, visto que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta proposta. A autora considera as estratégias uma capacidade de ordem cognitiva elevada, intimamente ligada à metacognição, como a capacidade de o indivíduo conhecer o próprio conhecimento e de pensar sobre sua atuação. Ela postula ainda que, se estratégias envolvem processos cognitivos e metacognitivos, não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas.

Se, para Solé (2007), as estratégias são associadas a procedimentos, Kleiman (2013) designa estratégias como operações regulares para abordar o texto. Por operações regulares, a autora denomina o modo como o leitor vai se relacionar com o texto, da maneira mais operacional (sublinhando, folheando rapidamente, detendo-se apenas em alguma informação relevante), ou por meio de ações cognitivas (respondendo perguntas pressupostas e compreendendo os aspectos verbais e não verbais do texto).

A autora chama de estratégias metacognitivas aquelas operações realizadas com algum objetivo em mente, aquelas que fazemos de maneira consciente, com um objetivo claro a ser atingido ou de maneira a responder um questionamento específico. Essas estratégias envolvem controle por parte do leitor. Isso significa

dizer que, se o leitor tem consciência da sua falta de compreensão, necessariamente deverá se valer de estratégias para alcançar o seu objetivo na leitura.

Para Kleiman (2013) as estratégias cognitivas da leitura, por sua vez, envolvem ações inconscientes do leitor. São operações realizadas mentalmente, de forma não verbalizada, com o objetivo de chegar a uma compreensão do que está sendo lido. São os chamados automatismos de leitura. Assim, sobre os conceitos de cognição e metacognição.

O ensino estratégico de leitura consistiria, por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas. Este último tipo de instrução seria realizado através de análise textual característica da desautomatização do processo (KLEIMAN, 2013; p. 76).

Ainda de acordo com a autora, um leitor proficiente tem flexibilidade em sua leitura, isto é, faz uso de diversos procedimentos a fim de alcançar a compreensão e, se um deles falhar, outros serão acionados.

Neste trabalho, entendemos as estratégias como comportamentos do leitor, utilizados no momento do ato de ler, e que podem resultar em uma leitura bem ou malsucedida. Elas pressupõem a percepção de um problema e a sua análise em busca de uma solução. É por esses traços que Solé (2007) as considera diferentes de regra, procedimento, técnica, habilidade e destreza. De acordo com a autora, estratégias são processos mentais envolvendo o cognitivo e o metacognitivo.

2.5 TIPOS DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Posto o conceito de estratégia defendido neste trabalho, passamos a caracterizar algumas estratégias de leitura. Para Kleiman (2004), por exemplo, é na reconstrução do conhecimento prévio que o leitor poderá encontrar sentido para as informações que o texto apresenta ou atribuir sentido a elas. Para Solé (2007), essa condição significa compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura, o que seria equivalente a responder às perguntas: o que tenho que ler? Por quê? Para que tenho que lê-lo?

A ausência dessa estratégia pode ser facilmente comprovada no cotidiano de nossa prática docente, quando observamos nossos alunos executando a leitura de forma mecânica e desinteressada – atitude que revela a prática da leitura sem um

objetivo pré-estabelecido.

Como segundo passo no ensino de estratégias, a autora destaca a necessidade de ativar os conhecimentos prévios e aportá-los à leitura. As perguntas, feitas pelo estudante, que explicitam essa estratégia são: o que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que podem ser úteis para mim? O que mais eu sei sobre o autor, o gênero, o tipo de texto etc. que pode auxiliar-me na compreensão do texto?

Finalmente, o estudante deve ser capaz de elaborar perguntas para extrair ou delimitar qual informação é relevante e/ou essencial para conseguir os objetivos naquela leitura e também quais são as menos relevantes ou pertinentes. É necessário ainda que ele avalie o conteúdo apresentado no texto, questionando se ele é compatível com o nível de seu conhecimento prévio, se as ideias ali expressas estão em consonância com o que ele pensa e, por fim, se ele não teve dificuldades de compreensão.

Outro fator importante nas aulas de leitura citado por Solé (2007) é o fato de o aluno ser capaz de verificar se a compreensão ocorre, utilizando a releitura, a recapitulação e a reescrita. Ele deve indagar se, por meio das informações apresentadas, consegue extrair as principais ideias contidas no texto e se é capaz de ter uma boa compreensão. Além disso, elaborar inferências, hipóteses, previsões, conclusões e listas de palavras desconhecidas e criar expectativas sobre qual ou como será o final do texto são outras estratégias que o aluno deve dominar para ser um bom leitor.

[...] formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso quem lê deve, ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que se lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 2007; p. 72).

Van Dijk (2000) também elaborou estudos sobre os modelos cognitivos, por meio dos quais pode observar a existência de um tratamento de informações mnemônicas cujo funcionamento se explica pela dupla lateralidade: um lado é responsável por operações mentais e, o outro, pelo funcionamento das informações armazenadas na memória. Ainda em seus estudos sobre a memória, ele faz a distinção entre três tipos de memória: a declarativa, a processual (ou procedural) e a episódica. A memória declarativa abarca a memória semântica e a episódica. A

semântica registra significados e conceitos e a episódica armazena lembranças de acontecimentos, sendo, portanto de ordem mais pessoal. Ambas são de caráter semântico.

De acordo com essas investigações, afirma-se que o conhecimento partilhado funciona como base para o conhecimento prévio, de modo que os conhecimentos partilhados por um grupo possibilitam, por exemplo, a atribuição de sentidos. Esse processo de construção e reconhecimento de mundos faculta ao homem compreender informações e transformá-las em conhecimentos, para, em seguida, novamente partilhá-los, propagando, assim, saber e cultura.

Essa capacidade de desenvolver esquemas que permitem ao sujeito selecionar, organizar e processar novas informações, que serão codificadas e armazenadas, orienta as estratégias de leitura. Tais procedimentos são dinâmicos e flexíveis e guiam as escolhas feitas pelo sujeito, a fim de possibilitar a construção de sentidos.

Para Turazza (2005), os modelos cognitivos são construídos- desconstruído. Isso significa dizer que os modelos são continuamente reconstruídos com o propósito de atribuir novos sentidos aos velhos significados compartilhados socialmente pelos grupos ou membros de uma dada comunidade organizada em sociedade.

Entender como se constroem ou se aplicam os processos cognitivos traz o suporte necessário para a condução e o desenvolvimento de procedimentos ou estratégias de suma importância para o processamento das informações e consequente atribuição de sentidos, não somente em relação às características do texto e do leitor, mas também ao objetivo que o leitor se propõe a alcançar, sem deixar de mencionar os conhecimentos prévios.

Para que esses mecanismos sejam ativados no momento da leitura, é importante evitar comportamentos ou práticas automatizadas, como identificar os sinônimos das palavras ou encontrar um sentido literal para o texto. De acordo com Smith (1999) ler buscando diretamente o significado, sem a preocupação de decodificar palavra por palavra, ou mesmo letra por letra, é a melhor estratégia de leitura.

Estudos de Koch e Elias (2006) demonstram que, para que o ensino-aprendizagem da leitura se torne significativo, é necessário que os alunos tenham clareza dos objetivos daquela atividade. Para isso, é necessário que os professores

esquematem as aulas de leitura, promovendo a motivação e o estímulo numa etapa inicial. Nesse processo, estão envolvidos questionamentos, deduções, julgamentos, conceitos e preconceitos. No ir e vir com o texto, o aluno pode familiarizar-se com as macro e microestruturas – inclusive os termos lexicais e sintáticos – e, dessa maneira, apreender conhecimentos linguísticos.

[...] podemos compreender, a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual, a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados (KOCH e ELIAS, 2006; p. 55).

Esses conhecimentos são adquiridos à medida que o leitor se familiariza com os diversos tipos de textos.

A linguagem escrita é diferente da linguagem falada, defende Smith (1999). Ele postula que, em virtude da leitura depender tanto do conhecimento prévio e da previsão, é muito difícil ler qualquer coisa escrita em uma linguagem com a qual não tenhamos intimidade. Nessa afirmação, o autor se refere às diferentes formas como escrevemos nossos textos, afinal, dependendo da finalidade do trabalho, utilizaremos uma linguagem mais ou menos formal. A disposição ou a maneira como cada falante registra seus pensamentos e suas ideias apresenta uma infinidade de possibilidades, que variam de acordo com a situação comunicativa. Isso equivale a dizer que a maneira como arranjamos as palavras nos registros escritos não é a mesma que utilizamos ao falarmos.

As diferenças entre registros da linguagem são importantes porque sempre é difícil entender uma linguagem com a qual não temos intimidade, especialmente se não encontramos o tom empático ou emocional que geralmente procuramos. Mais especificamente, a leitura depende da previsão – e é difícil fazer previsões quando não temos intimidade com uma linguagem (SMITH, 1999, p. 124)

A seguir apresentamos as estratégias de leitura, postuladas por Kleiman (2004), Solé (2007) e Smith (1999), que consideramos mais relevantes e que fundamentaram essa pesquisa:

- ✓ Elaborar hipóteses de leitura;
- ✓ Estabelecer objetivos de leitura;
- ✓ Buscar os significados de palavras desconhecidas levando em consideração o contexto;
- ✓ Verificar se a compreensão ocorre utilizando a releitura, a recapitulação e a

- reescrita;
- ✓ Elaborar inferências;
 - ✓ Compreender propósitos implícitos: o que tenho de ler? Por que tenho de ler?
 - ✓ Identificar o tema e a ideia principal do texto; elaborar o resumo do texto;
 - ✓ Avaliar atitudes das personagens, refletir sobre a mensagem do texto, criticar posicionamentos assumidos pelo autor.

A leitura proporciona e amplia a cultura e o conhecimento. A extensão e a profundidade da compreensão aumentam tanto para a linguagem falada como para a linguagem escrita: os leitores aprendem a pensar melhor, porque, certamente, eles encontram mais assuntos sobre os quais pensar.

Nesse sentido, a competência leitora é uma habilidade a ser desenvolvida e estimulada nas escolas, mais precisamente nas aulas de leitura. É nesse ir e vir do texto, da construção de ideias e sentidos, sempre tendo o professor como mediador e promotor da aprendizagem, que tais habilidades poderão ser desenvolvidas.

2.6 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

A educação formal deve facultar ao aluno desenvolver, formalizar e transformar os conhecimentos de mundo, da vida em sociedade, das relações humanas, culturais, espirituais e todas aquelas que consciente ou inconscientemente o constituem. Por essa razão, de acordo com Solé (2007), a escola deve garantir que o aluno aprenda a ler de modo significativo, com o propósito de utilizar a leitura como meio para adquirir e ampliar os conhecimentos. Se a aquisição de leitura não for satisfatória, o aluno fracassará nas demais disciplinas.

Para Pereira (2011), a relação direta entre a falta de competência linguística e o fracasso escolar é indiscutível. O autor postula que dificuldades com a leitura e com a produção textual (competência leitora e escritora), por quaisquer que sejam as suas razões, levam o aluno a acumular problemas no processo de aprendizagem e, muitas vezes, nas relações interpessoais dentro da escola. A competência linguística não é necessária apenas nas aulas de Língua Portuguesa.

A escola é, por excelência, um ambiente letrado e sua matéria principal é a língua escrita. Sendo assim, é inevitável que o sucesso do aluno na escola

dependa de sua capacidade de realizar tarefas que envolvam as competências para a leitura e para a escrita (PEREIRA, 2011, p.15).

Portanto, o papel da escola é garantir que os alunos, no ato de ler, saiam do senso comum e da mera decodificação de letras e sons e construam ou ressignifiquem os sentidos e valores já conhecidos, a fim de que eles possam ascender a níveis escolares superiores e consigam desenvolver habilidades técnicas para sua vida profissional e competências para o exercício pleno da cidadania. É na e pela escola que o aluno dá os primeiros passos na construção de seu ensino formal. Dos muitos significados atribuídos à escola, entendemos que ela deva ser mais do que uma estrutura física, por ser um organismo vivo, complexo, composto por diversos membros e capaz de propiciar um ambiente de aprendizagem.

Partindo dos pressupostos teóricos sobre a complexidade e a subjetividade acerca do ensino-aprendizagem de crianças, jovens e até mesmo adultos, entende-se que não é possível determinar ou estabelecer condutas pré-determinadas nas aulas de leitura, visto que cada aluno age-reage de diferentes maneiras. As experiências do professor e o conhecimento daquele grupo de alunos é que nortearão sua conduta e a escolha de estratégias que, na maioria das vezes, serão construídas de acordo com a aceitação e o rendimento dos alunos.

Estabelecer estratégias para o ensino- aprendizagem da leitura auxiliará o professor na condução de atividades, que, num primeiro momento, devem ser pautadas nos conhecimentos prévios dos alunos. Posteriormente, esses conhecimentos poderão ser ressignificados, tornando tal atividade significativa. Assim, as estratégias ajudam o professor a identificar e selecionar atividades que sejam mais produtivas e a desmistificar o conceito de que as aulas de leitura são cansativas e maçantes, prevenindo que se tornem motivo de frustração e angústia para os alunos.

Nesse sentido, encontramos em Kleiman (2004) algumas práticas que têm sido perpetuadas nas aulas de leitura e que, propagadas pelas escolas, tendem a tornar as aulas de leitura improdutivas e esvaziadas de aprendizagem. São elas:

- A. A proposição de atividades que utilizam o texto como pretexto para o ensino de regras morfosintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos, frases exclamativas... Essas práticas consideram aspectos estruturais como entidades discretas que têm um significado e função independentes do contexto em que se inserem;

- B. A escolha dos textos para análise pela sua forma gramatical;
- C. A visão de que o texto é um repositório de mensagens e informações e um conjunto de elementos diversificados (sejam na estrutura gramatical, seja no nível lexical), ou seja, a crença de que o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para que, assim, cumulativamente, se chegue à sua mensagem;
- D. A concepção de leitura baseada na decodificação desenvolvida por uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as idênticas numa pergunta ou comentário, de maneira que, para responder à pergunta, basta que o leitor passe os olhos pelo texto e identifique palavras ou trechos que repitam o material decodificado na pergunta;
- E. A elaboração de exercícios que consistem em extrair trechos de um texto e solicitar ao aluno que refaça a frase utilizando palavra equivalente ou sinônimo. Pede-se ainda que ele leia o significado daquela palavra específica. Essa prática revela uma atitude que não corresponde à forma como a linguagem funciona. A palavra deve ser analisada dentro de seu contexto.
- F. Desenvolvimento de práticas de decodificação, cujos exercícios baseiam-se em identificar e parear as palavras do texto com palavras idênticas àquelas encontradas na pergunta. Essa prática promove uma leitura automatizada do texto, baseada em palavras-chave, e em nada contribui ou modifica a visão de mundo do aluno;
- G. O desenvolvimento de práticas avaliativas de leitura, que podem inibir ao invés de promover a formação de leitores.

Para Kleiman (2004), o ensino de leitura não pode assumir uma postura autoritária, ignorando as contribuições e experiências do aluno em relação ao texto.

A leitura é [...] justamente contrário: são os aspectos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor (KLEIMAN, 2004; p. 34).

Essas posturas originam-se nos tradicionais métodos de ensino, baseados na transmissão dos conteúdos.

Os métodos de transmissão advêm de uma intenção pedagógica irrepreensível porque pretendem abastecer o jovem com uma cultura

adquirida no decorrer de séculos. Mas isso os conduz a negligenciar a invenção, a subestimar a importância do papel do aluno na construção de seu saber e a ignorar, assim, as formas de ação que ele precisaria para dominá-lo (NOT, 1993; p. 29).

Muito se fala em motivação, incentivo à leitura e estratégias que de fato possam contribuir na formação de alunos leitores, porém, além das questões cognitivas, o aspecto emocional deve ser levado em conta. Assim sendo, posturas adotadas pelas escolas, que, num primeiro momento, eram chamadas de tradicionais e disciplinadoras, hoje se revelaram autoritárias e contraproducentes, pois ninguém aprende ou apreende com atitudes de censura ou repreensão. O aluno não deve ser induzido à insegurança nem deve ser rotulado, pois atitudes como essas podem condená-lo ao fracasso.

Para Smith (1999), uma das maneiras de produzir crianças ansiosas, hesitantes e, portanto, leitores ineficientes, é chamar a atenção para os erros no momento em que eles ocorrem. Esse hábito desestimulante é às vezes justificado como o “fornecimento de um feedback imediato”, mas, na verdade, pode não ser relevante para aquilo que se está tentando fazer e pode, a longo prazo, desestimulá-los a confiarem no próprio julgamento de autocorreção quando cometem algum erro.

Imersa num mar de dificuldades, a educação brasileira padece por problemas de ordem financeira – como cortes de verbas –, social e até moral. Alardeada como prioridade no discurso político, sofre com as manobras por eles promovidas quando, por exemplo, negociam o cargo de ministros ou secretários de educação como moeda de troca, nomeando, muitas vezes, pessoas que não possuem um currículo ou formação na área educacional, cujos mandatos revelam projetos e medidas inócuos e ineficientes.

Historicamente pode-se observar que houve progressos quanto à ampliação do acesso escolar, às leis que regulamentam a obrigatoriedade da frequência escolar para formação básica e à discussão, revisão e implementação de conteúdos e currículos que regulamentam os ciclos de formação. No entanto, apesar desses avanços, podemos considerar que a educação ainda não é vista como um bem cultural ou como um instrumento de formação e transformação intelectual e social.

Os resultados dessas ingerências, e até mesmo incompetências, no planejamento e gestão da educação têm resultado em gerações de alunos com baixo grau de letramento. Nesse cenário, focalizamos o papel do docente, que, em detrimento dessa realidade, deve buscar aperfeiçoar seus conhecimentos e práticas.

2.7 O PAPEL DO PROFESSOR ORIENTANDO A PRÁTICA DA LEITURA REFLEXIVA

Diante dessa situação, que, conforme se pode observar, revela-se muito adversa e nem sempre cooperativa para um ensino-aprendizagem satisfatório da leitura, ressaltamos o papel do professor, que, posto como mediador, procura conduzir o estudante na necessária apreensão e significação dos conceitos e saberes disseminados na e pela escola. Para tanto, além de conhecimentos práticos e teóricos sobre o ensino da língua portuguesa, o professor necessita lançar mão de recursos muito particulares, como criatividade, intuição e, principalmente, a capacidade de refletir sobre as suas práticas e de avaliá-las.

A palavra reflexão ocupa um papel fundamental na rotina do educador, pois apenas teorias, estratégias ou métodos de ensino não são capazes de garantir o cumprimento dos objetivos estabelecidos para determinado ano ou etapa de ensino.

Logo, a habilidade de refletir sobre o que está sendo produtivo e/ou eficiente no ensino da leitura deve ser uma competência do professor, aqui destacado como professor reflexivo, uma vez que entendemos que a reflexão é a palavra-chave na compreensão do processo de ensino-aprendizagem de leitura.

De acordo com Moretto (2003), a reflexão deve fazer parte da ação educativa, afinal, o homem é o sujeito da educação. A ausência de reflexão torna o homem um objeto submetido aos métodos que “pensam por ele”. Sendo assim é preciso que se faça desta tomada de consciência, o objetivo primeiro de toda a educação: provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação.

A prática docente reflexiva envolve não apenas os processos e estratégias de ação, mas também, por meio da mediação, prevê situar o aluno em relação ao que está acontecendo no mundo, na sua cidade, na sua comunidade e na escola, para, dessa forma, permitir que ele fale de suas experiências. Nesse dizer e ouvir, é estabelecido um processo de troca de vivências e, por essa razão, o educador deve abrir espaço e permitir a expressão da intersubjetividade dos alunos.

Para Cortesão (2002), o professor reflexivo é crítico, adota posturas investigativas, apoia as dúvidas, identifica problemas de aprendizagem e elabora respostas adequadas para as diferentes situações educativas. Esse professor entende que, mais que transmitir conteúdos programáticos, deve preparar o aluno

para ser cidadão, tornando-o apto para o viver em sociedade de forma plena e digna, assim como para a vida profissional.

Pensando nessa formação, o professor reflexivo que trabalha com leitura deve relacionar essa prática com a realidade, sempre observando os processos dialógicos na construção de sentidos. Assim, o aluno percebe o mundo, suscita e elabora dúvidas e conflitos, analisa as situações e pode traçar paralelos entre a realidade ali descrita e a sua própria.

Sendo a leitura uma prática social, o modo como o professor vai mediar as aulas de leitura interfere positiva ou negativamente na construção dos significados que dela decorrem. Se a compreensão do texto deve ser um processo dialógico, o aluno deve ser incentivado a protagonizar o processo de leitura, seja fazendo perguntas, seja tirando conclusões.

Na visão de Sugayama (2011) o professor, por sua vez, deve estar atento às ações e reações dos alunos e deve, como mediador, receber e acolher os comentários dos estudantes e assentir, ainda que não verbalmente, com eles. Sempre que possível, deve usar o recurso da intertextualidade, lembrando ao aluno de uma música, de um texto, de uma campanha publicitária que utilizou o mesmo tema ou expressão. O mediador deve promover a discussão e socialização do texto, com o objetivo de desenvolver uma identidade crítica e reflexiva em seus alunos.

[...] pesquisando com mais atenção os mecanismos psicossociais que tornam possível o desenvolvimento do discurso-raciocínio, identificamos a importância do mecanismo social desencadeado pelo interlocutor exigente, por aquele que não está satisfeito com o que dizem ou respondem os outros, que se opõem aos outros propondo objeções, perguntas, delimitações: isso motiva o grupo a ir “além do dado”, a procurar respostas mais aceitáveis, explicações mais bem fundamentadas. Nesse ponto, começamos então a considerar as discussões como debates como situações em que posição é positiva porque leva a articular o raciocínio. E nas crianças “a discussão precede o raciocínio” (PIAGET, 1923; VIGOTSKY, 1974), no sentido de que é pela prática da discussão que se manifesta e se articula o ato de racionar (SUGAYAMA, 2011).

Assim, estabelece-se um processo de interação, no qual serão discutidos os significados expostos pelos estudantes por meio de seus pontos de vista, de suas crenças, ideologias e valores. Dessa maneira, os sujeitos negociam significados, mantêm ou mudam alguns conceitos e valores, ou, pelo menos, passam a conhecer um novo conceito, diferente daqueles que conheciam até então. Depreende-se, daí, um compartilhamento de ideias muito proveitoso para o contexto comunicativo.

A leitura é um processo social, i.e., é uma forma de agir no mundo social através da linguagem. Nesse sentido, os significados construídos por leitores refletem o contexto social mais amplo no qual estes contextos estão situados. Assim, é preciso que fique claro que os leitores se engajam no discurso com as marcas sócio-históricas que os situam no mundo social (SUGAYAMA, 2011).

Para garantir um ambiente propício à interação é necessário que se crie um espaço favorável às discussões, aos debates e, principalmente, de respeito às diversas ideologias e pontos de vista. Apenas em um ambiente de confiança é possível despertar o sentimento de coletividade, de participação.

As teorias explanadas acima estão em consonância com Solé (2007), que postula algumas práticas que são positivas, mas também enumera algumas atitudes que podem ser negativas e/ou contraproducentes para o bom aproveitamento das aulas de leitura. A autora defende que o professor deveria pensar na complexidade que caracteriza a leitura – cada aluno tem o seu modo de operar ou executar a leitura, sendo esse um processo complexo, que engloba cognição, emoção, sentimento e envolvimento. Logo, a prática da correção da pronúncia e da pontuação, quando constitui um ato excessivo, torna esse momento desestimulante. O professor deve confiar que o aluno será capaz de perceber a maneira correta de se pronunciar as palavras ou pontuar o texto com base na exposição e na prática de leitura.

A leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva, através da qual se ganham prêmios ou sanções – o momento de leitura deve ser um momento de prazer e descontração, instaurar nesse momento, comparações entre a capacidade de leitura de um aluno com outro, fatalmente irá provocar um sentimento de frustração e incapacidade que jamais devem estar associados à leitura (SOLE, 2007; p. 125)

Após a análise de diversos autores e de suas teorias sobre leitura, destacamos principalmente o conceito proposto por Solé (2007): é fundamental que os alunos encontrem sentido na leitura e, para isso, é importante que eles saibam qual o objetivo dela. A autora estabelece alguns objetivos, que devem ser conhecidos pelos estudantes, para que se esclareça o que se pretende como texto em questão naquele momento. Antes de iniciar a leitura, é necessário que o aluno entenda que todo texto tem um propósito. Os objetivos principais serão estabelecidos de acordo com a necessidade de cada leitor e podem ser:

a) ler para obter uma informação precisa; b) ler para seguir instruções; c) ler para obter uma informação de caráter geral; e) ler para aprender; f) ler por prazer; g)

ler para verificar o que se compreendeu.

Conhecer as estratégias de leitura facultará ao professor uma mediação mais precisa nos processos de apreensão de sentidos. Ele deve, antes de qualquer coisa, dominar os conhecimentos teóricos sobre a leitura e, entre eles, os que se referem às estratégias de leitura, pois um docente não pode exigir dos alunos conhecimentos que ele, professor, não domina.

Além disso, antes da aplicação de qualquer atividade, ele deve apresentar claramente para os estudantes o que ele espera que eles aprendam. Pereira (2011) lembra que, para que o aluno se utilize das estratégias de leitura, por um lado, é necessário que o professor também tenha uma postura ativa, questionando, sugerindo, fazendo menções indutivas, uma vez que nem sempre o aprendizado acontece espontaneamente. Por outro lado, o professor deve ouvir atentamente as informações compartilhadas e, caso o aluno faça alguma inferência não autorizada pelo texto, conduzi-lo a um novo raciocínio, que esteja em consonância com os pressupostos da leitura.

Por fim, parece-nos que, além do conhecimento técnico e de uma postura indagativa, o professor deve planejar, cuidadosamente, as aulas de leitura e os conhecimentos teóricos necessários à sua aprendizagem, sendo um deles, as estratégias de leitura.

Ao fazermos uma leitura inicial dos objetivos pontuados por Solé (2007) tem-se a impressão de que ela não traz, nessa lista, nenhuma informação nova. No entanto, ao repensarmos as nossas práticas e ao analisarmos o contexto de escolas da rede particular de ensino, que, em sua grande maioria, adotam o uso de sistema apostilado, é possível perceber que alguns dos itens da lista de objetivos não são contemplados naqueles conteúdos.

Destaca-se, nesse sentido, o item “ler por prazer”. Embora muitos métodos de ensino selecionem textos de diversos gêneros para as atividades em sala de aula, a leitura acaba sendo uma “atividade meio”, usada para o “ensino” de algum conceito gramatical. A leitura descompromissada e lúdica, pelo simples prazer de ler, ainda não é uma prática cultivada em sala de aula.

Há um engessamento de conteúdos e objetivos, que devem ser seguidos dentro do calendário letivo, sem atrasos. Desse modo, os alunos, ao iniciar a leitura de um texto, seguem o objetivo que é proposto pelas apostilas: ler para aprender uma regra e para responder perguntas que frequentemente não ajudam a construir

o sentido do texto e que, portanto, não levam à formação do bom leitor. Para Smith (1999) o uso dessas práticas mecanicistas, que são contraproducentes, pode gerar desmotivação ao sugerir aos estudantes a leituras de novos textos ou livros.

Cabe então ao professor ter como premissa a revisão de suas práticas e conhecimentos. Apenas assim ele poderá mostrar-se um leitor proficiente e apaixonado, conhecedor de muitos gêneros textuais, de diversos estilos de leitura e de conhecimento teórico dessa prática, sendo capaz de promover a “leitura por prazer” defendida por Solé (2007).

2.8 PRINCIPAIS DESAFIOS DE LEITURA ENFRENTADOS PELA CRIANÇA

Os relatos da literatura continuam a provar que quanto mais cedo você começar seu filho com os fundamentos de leitura, melhores leitores eles se tornarão a longo prazo. No entanto, apesar de começar cedo, algumas crianças ainda enfrentam obstáculos quando se trata de dominar as habilidades de leitura e melhorar com o passar do tempo.

Os pais muitas vezes se perguntam porque os filhos estão tendo um momento mais difícil em relação à leitura do que as outras crianças e o que pode ser feito para remediar a situação. Em muitos casos, as crianças só precisam de um pouco mais de tempo e prática para dominar as habilidades de leitura, enquanto outras podem precisar de apoio especializado.

Para Machado e Silva (2014) existem dicas úteis que podem ajudar a reconhecer desafios comuns de leitura e identificar soluções. Os padrões de dificuldade de leitura fornecem uma maneira educativamente útil de pensar sobre diferentes tipos de problemas de leitura, se eles são principalmente de natureza experiencial (aqueles comuns entre os alunos de inglês) ou associados a deficiências (os típicos de crianças com dislexia).

Mas quais são os pontos fortes e fracos do currículo de leitura em sua escola, particularmente em relação a padrões de problemas de leitura que podem ser comuns? O que o currículo faz bem? Quais áreas precisam ser reforçadas?

2.8.1 Tipos comuns de problemas de leitura e como ajudar crianças que as têm

As crianças são diferentes de várias formas, incluindo seus interesses

específicos, personalidades e experiências de aprendizagem prévias. No entanto, quando se trata de problemas de leitura, três padrões comuns de dificuldades tendem a se repetir repetidamente: dificuldades específicas de leitura de palavras, dificuldades específicas de compreensão da leitura e dificuldades de leitura mista.

Koch e Elias (2006) explicam que uma questão comum entre crianças e jovens com dificuldades leitoras é a chamada dificuldade específica de leitura de palavras. Para os autores, crianças que exibem dificuldades específicas de leitura de palavras geralmente podem entender o que leem, mas tendem a ter dificuldades quando se concentram em palavras específicas. Em outras palavras, eles lutam com "decodificação" de palavras escritas. Além disso, eles podem ter baixas habilidades ortográficas.

Para Silva (2014), crianças com essas dificuldades podem se beneficiar de uma abordagem fônica sistemática que se concentra em aumentar a capacidade da criança de ouvir e identificar fonemas, ou os sons distintos que distinguem uma palavra da outra como, por exemplo, na palavra *gato*. Cada letra representa um fonema ou som distinto, e juntos eles se misturam para criar a palavra.

Barbosa (2014) lembra que muitos alunos são ensinados a ler com uma abordagem fônica onde as crianças são orientadas a relacionar cada letra ao seu som, e descobrir as vogais e os consoantes, o processo chamado de "soar" palavras. No entanto, destaca a autora, algumas escolas usam outras técnicas para ensinar habilidades de leitura. Qualquer que seja o método que a escola use, os pais podem ajudar lendo para seus filhos e ajudando-os na pronúncia de qualquer palavra que possam encontrar dificuldade e discutindo seus significados.

Para Albuquerque e Cruz (2015) algumas crianças que mais tarde são diagnosticadas como disléxicas têm um histórico de dificuldades específicas de leitura. Então se elas continuamente exibem dificuldade em reconhecer palavras, soar palavras ou ortografia, pode valer a pena testá-las para dislexia, que é um distúrbio de aprendizagem que pode dificultar a decodificação de palavras. Nesses indivíduos, o cérebro tem dificuldade em conectar letras aos sons que representam e combiná-las em palavras.

Nesse sentido, afirma Albuquerque e Cruz (2015), a condição de disléxica pode afetar as pessoas de diferentes maneiras, mas muitas vezes dificulta a leitura. No entanto, a boa notícia é que crianças com dislexia ainda podem se tornar boas leitoras com o devido apoio e intervenção.

Em outra situação, existem aquelas crianças que possuem dificuldades específicas de compreensão da leitura, com o padrão oposto e tem uma compreensão de leitura ruim, apesar de habilidades médias de leitura de palavras.

Segundo Silva (2014) quanto a essas dificuldades específicas, algumas crianças podem reconhecer ou soar palavras sem problemas, mas ainda lutam para compreender o que leem. As dificuldades específicas de compreensão da leitura apresentam-se como dificuldades para lembrar ou entender o que é lido.

Para Spear-Swerling (2015) essas crianças frequentemente mostram os seguintes sinais como dificuldades de compreensão de pontos principais nas passagens de leitura; dificuldades de entender o significado das palavras individuais (problemas de vocabulário), falta de confiança de ler em voz alta e pouca capacidade de retenção do que foi lido.

Muitos estudos têm demonstrado que crianças com dificuldades na leitura de palavras se beneficiam de intervenções fônicas explícitas e sistemáticas, enquanto crianças com dificuldades de compreensão se beneficiam do ensino explícito e modelagem de estratégias de compreensão de texto, bem como de intervenções que promovam o vocabulário e o desenvolvimento da linguagem oral (SNOWLING e HULME, 2012).

Aaron et al. (2008) estudaram o desempenho de leitores em dificuldades na educação infantil que receberam intervenções direcionadas diferencialmente, dependendo se tinham fraquezas específicas para o reconhecimento de palavras (consciência fonêmica sistemática e intervenção fônica) ou compreensão (intervenção em estratégias de compreensão, como questionamento e resumo). Quanto à comparação das crianças que receberam intervenção indiferenciada nas salas de recursos, os grupos de intervenção avançaram significativamente mais em sua área fraca de leitura.

Os docentes podem ajudar essas crianças de acordo com suas fraquezas específicas como, por exemplo: crianças que precisem de ajuda extra com o vocabulário, atribuir atividades baseadas no texto (desenvolver ou responder uma pergunta com base no que leu). Em relação aos pais, eles podem atuar lendo em voz alta com seus filhos e, em seguida, discutindo o que eles leram.

Além de aprender sobre os diferentes tipos de dificuldades de leitura que as crianças enfrentam, uma das coisas mais importantes que pais, cuidadores e professores podem fazer é serem solidários e fornecerem apoio emocional e

encorajamento positivo, juntamente com a ajuda acadêmica.

Além disso, lembra Barbosa (2014), para os pais, é bom lembrar que alguns desafios de leitura podem ser naturalmente superados com práticas consistentes ao longo do tempo, mas algumas dificuldades de leitura são indicativas de questões maiores. Ao contar com a ajuda de professores e outros profissionais, pode-se garantir que seu filho receba o apoio instrutivo de que precisa para se tornar um leitor de sucesso.

No que diz respeito aqueles com dificuldades de leitura mista, Machado e Silva (2014) defendem que existe nesse caso uma combinação de fraquezas em habilidades de leitura de palavras e áreas de compreensão central.

O conhecimento desses padrões é útil para ajudar os alunos com muitos tipos de problemas de leitura, e não apenas aqueles que envolvem certas deficiências, mas também dificuldades de leitura mais experientialmente baseadas, como aquelas às vezes encontradas entre estudantes ingleses ou crianças de baixa situação socioeconômica (MACHADO e SILVA, 2014).

Em sua experiência Snowling e Hulme (2012) perceberam que as crianças que ingressaram na primeira série com as menores habilidades fônicas se saíram melhor na leitura com o professor que deu maior ênfase à fônica explícita e sistemática para o primeiro semestre do ano letivo, com maior ênfase no vocabulário e discussão do texto no final do ano.

Por outro lado, as crianças que começaram o 1º ano com fortes habilidades básicas de leitura se saíram muito bem na leitura com um professor que forneceu relativamente pouco ensino de fônica direta, mas enfatizou a discussão de textos de livros comerciais e atividades de escrita orientadas ao significado desde o início; presumivelmente, essas crianças tinham menos necessidade de ensino fônico sistemático porque já possuíam essas habilidades (SNOWLING e HULME, 2012).

Assim, é possível depreender destas teorias que diferenciar a instrução de leitura em sala de aula de acordo com as necessidades individuais de reconhecimento de palavras e necessidades de compreensão das crianças pode ser benéfico.

3 METODOLOGIA

Este estudo teve o intuito de explorar o efeito das intervenções e suportes de estratégias de leitura para ajudar os alunos com dificuldades leitoras nos anos iniciais como uma proposta metodológica para o ensino da leitura, contextualizando teorias e práticas de aprendizagem e destacando a importância do uso desses recursos em uma escola municipal de Presidente Kennedy-ES.

A pesquisa desenvolvida inseriu-se no contexto das pesquisas qualitativas onde se busca desenvolver informações baseado em hipóteses de um problema de cunho qualitativo, compreendendo o conhecimento parcial em permanente construção. Para Bogdan e Biklen (2006) a pesquisa qualitativa trata da investigação como fonte de dados no ambiente, em que o pesquisador se torna instrumento principal. Neste sentido, a pesquisa é classificada de cunho descritivo qualitativo, em que o pesquisador passa a observar o processo, analisando o máximo de detalhe desde a coleta de dados, interpretação dos mesmos e não apenas os resultados.

De acordo com Demo (2000) a finalidade da metodologia é a reconstrução da teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, melhorar embasamentos teóricos no sentido de reconstruir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes ao assunto abordado.

Em detalhes, a pesquisa bibliográfica de autores renomados da área que discutem sobre esse tema foi realizada para maior embasamento teórico e ainda reforçar a importância das intervenções e suportes de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras.

Através da pesquisa bibliográfica se buscou compreender os autores que, nos últimos anos, vêm debatendo sobre as estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras.

Por ser multifacetada essa pesquisa foi marcada por diferentes orientações e metodologias que, segundo Yin (2016), permite 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 dificuldades de aprendizagem de crianças com baixo desempenho leitor.

Yin (2016) destaca também 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 dos próprios contextos específicos da “vida real”.

Somado a isso foi realizado um estudo de caso descritivo que, segundo 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 encaixou 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 resuma à exploração, ele permite ao investigador elencar elementos que lhe possibilite diagnosticar um caso com perspectivas de generalização naturalística.

Nesse caso em especial, permitiu ainda um aprofundamento maior no uso de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras e, concomitantemente, permitiu também responder ao objetivo deste estudo que destacou a importância das intervenções e estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras.

3.1 SUJEITOS E AMBIENTE DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Presidente Kennedy-ES e envolverá 06 (seis) professores dos anos iniciais via *online*. A pesquisa sobre o uso de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras foi desenvolvida em uma instituição escolar e teve por objetivo contribuir para uma alfabetização e aprendizagem mais

dinâmica nos anos iniciais, mediada pelas intervenções e suportes de estratégias de leitura.

A pesquisa qualitativa teve seu procedimento realizado através de um estudo de caso que se dará por intermédio de uma conversa *online* através do aplicativo *Google Meet*¹ (devido aos tempos de isolamento que estamos vivendo em decorrência da pandemia da Covid19), com os sujeitos dessa pesquisa, através de entrevistas individuais na plataforma que utilizará um questionário para levantamento dos dados necessários para esse estudo.

Segundo Yin (2016) a escrita do estudo de caso deve se preocupar com aspectos de adequação e retórica do texto e, em termos de adequação ele pode ser direcionado para um público-alvo, todavia deve ser claro o suficiente para outros públicos entenderem. Some-se a isso o fato de ser criticado por outros pesquisadores, participantes e informantes, daí a necessidade de caracterizar os sujeitos da pesquisa, ou estabelecer seu anonimato, e ser atraente para o leitor.

3.2 MATERIAIS E MÉTODOS

Esse procedimento da pesquisa referiu-se à forma de colher as informações necessárias para responder ao problema de pesquisa, e que se deu por intermédio de uma conversa sobre o efeito das intervenções e suportes de estratégias de leitura em alunos com dificuldades leitoras nos anos iniciais, como uma proposta metodológica para fortalecer o processo de ensino, na condição de observadora do processo de planejamento no *lócus* da pesquisa.

Esse procedimento *on line* foi realizado para identificar de que forma as estratégias de leitura podem ser inseridas pelo docente na prática diária para ajudar os alunos a transpor as dificuldades leitoras no processo de alfabetização.

Por fim, foi realizada uma entrevista semiestruturada, com questões abertas para os sujeitos dessa pesquisa para o levantamento de informações e discussão sobre pontos que contribuirão com o norte da pesquisa. Assim, possibilitou entender melhor o contexto real das estratégias de leitura na prática diária desses professores como recurso para ajudar os alunos a transpor as dificuldades leitoras nas séries

¹ Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google que permite fazer reuniões e entrevistas online, tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis.

iniciais.

Conforme Gil (2016), a entrevista semiestruturada tem como característica os questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Assim, 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.

Certo que os objetivos expostos na pesquisa servirão de norte ao longo do estudo, buscou-se estabelecer relações entre o compreendido das afirmativas dos entrevistados e o mostrado pela pesquisada. Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada é a que favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta das informações.

3.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Essa etapa, constituída pela discussão e análise dos dados, foi organizada em duas partes onde, na primeira, foram utilizados dados obtidos das entrevistas, traçando o perfil do grupo pesquisado e destacando os principais aspectos de suas falas sobre o que entendem sobre estratégias de leitura, como se dá sua utilização e os benefícios que se espera delas dentro da prática pedagógica do processo de alfabetização na escola pesquisada.

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 foram devidamente transcritos e analisados posteriormente em formato de texto, usando a técnica de análise de conteúdo baseado em Laurence Bardin.

A análise de conteúdo é um método composto por um conjunto de técnicas de análise das comunicações que se utiliza de procedimentos sistemáticos e descrição dos conteúdos das mensagens. Sua análise centra-se também na elaboração de testes de associações para construção de grupo classe e estereótipos, organizado por Bardin (2011) em torno de três polos: 1- pré análise; 2- exploração do material; e 3- tratamento dos resultados.

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 possibilitou avaliar os progressos alcançados.

3.4 O PRODUTO DA PESQUISA

Foi desenvolvido como produto educativo final um e-book voltado para os docentes das séries iniciais do município de Presidente Kennedy com instruções e metodologias para se desenvolver intervenções e suportes de estratégias de leitura na prática diária que ajudem na superação das dificuldades leitoras desses alunos.

Esse produto teve como objetivo maior servir como referência para que esses docentes possam utilizar suas sugestões e orientações como recurso pedagógico dentro do processo de alfabetização e assim buscar resolver uma problemática comum em nossas salas de aula: as dificuldades leitoras apresentadas pelos alunos no processo de alfabetização.

Para Solé (1988) as estratégias de leitura são definidas como ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente que, posteriormente, permitirá compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e despertará o professor para a importância de um trabalho efetivo em relação à formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Giroto e Souza (2010) lembram que a leitura dá vazão à imaginação abrindo portas para a imaginação do aluno. Aprender a ler é indispensável quando vivemos em uma sociedade onde esses requisitos são vitais. Por isso, o incentivo à leitura nos primeiros anos da escola é de extrema importância para a formação de alunos leitores.

Ator principal nesse cenário, a escola delega aos docentes chamar a atenção dos alunos para a leitura e assim expressar ideias e pensamentos como mediadores do conhecimento. Não há precisamente que se ensinar a ler, mas criar condições para o educando realizar a própria aprendizagem, conforme os próprios interesses, necessidades, fantasias, dúvidas e exigências que lhe são apresentadas (GIROTO e SOUZA, 2010).

Assim, a escola, pela sua importância, proporcionou aos alunos múltiplas oportunidades de leitura autônoma e interpretação e criar contextos de produção e propostas de atividades múltiplas e variadas de forma que possam se apropriar das

técnicas e recursos necessários para fortalecer a alfabetização, dentro e fora do ambiente escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A INTERVENÇÃO COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA PRÁTICA DOCENTE DIÁRIA

Docentes de uma escola municipal de Presidente Kennedy-ES e sujeitos dessa pesquisa tiveram a oportunidade de expressar aqui desde a sua visão sobre as dificuldades leitoras dos alunos nos anos iniciais, até as alternativas pedagógicas, como as estratégias de leitura, por exemplo, que possam ajudar na superação desse quadro e no fortalecimento do seu desenvolvimento leitor.

Foi possível com isso perceber que, apesar do esforço desses docentes em relação à promoção de estratégias de leitura para promoção da leitura dos alunos considerados de baixo desempenho leitor, ainda é muito pouco o que tem sido feito nesse sentido.

Um ponto a ser ressaltado foi que, de fato, percebe-se que os docentes buscaram de forma mais intensa promover e estimular a leitura de imagem após a Pandemia da Covid19, devido à imposição do ensino remoto e a percepção da importância das redes sociais e a variante *e-learning*² devido às medidas de isolamento social.

Assim, foi possível perceber também que o aprendizado derivado do uso das estratégias de leitura, durante parte desse ano letivo, teve um uso maior dos recursos digitais e textos disponibilizados nos ambientes virtuais (a escola criou grupos de Whatsapp para postagem de atividades e avaliações para os alunos) o que fez com que eles se preocupassem, e buscassem mais o entendimento não somente dos textos, mas também das imagens encontradas, independentemente da disciplina.

Ao abordar a realidade das professoras foi possível verificar que nenhum deles tem o hábito de recorrer às estratégias de leitura de imagens, por exemplo, para fortalecimento do processo leitor, apenas algumas poucas experiências em que usam, de forma superficial, os textos ilustrados contidos nos livros infantis e

² O *e-learning* ou ensino eletrônico corresponde a um modelo de ensino não presencial apoiado em Tecnologia de Informação e Comunicação. Atualmente, o modelo de ensino/aprendizagem eletrônico assenta no ambiente online, aproveitando as capacidades da Internet para comunicação e distribuição de conteúdos.

didáticos utilizados pela escola.

Sobre a condução das práticas de leitura, quanto às estratégias de leitura como recurso para enriquecimento da aprendizagem e potencialização do desempenho leitor do aluno, os relatos docentes nos fazem acreditar que, embora a leitura seja uma atividade intrínseca à escola, o uso de estratégias de leitura diversificadas e criativas ainda se constitui num grande desafio na prática diária para suscitar nos alunos a motivação para a leitura e a melhora do desempenho leitor.

Em relação ao perfil das educadoras entrevistadas nessa pesquisa, seu tempo de serviço na educação varia de 18 a 21 anos sendo todas licenciadas em Pedagogia e 66% delas com especialização em Alfabetização e Letramento, Educação Infantil (34%). Quanto à capacitação na área da educação todas (100%) realizaram algum tipo de curso nos últimos 02 anos.

No primeiro momento da entrevista, a Professora “A”, com a sua experiência e comprometimento com a alfabetização no município, afirmou que busca desenvolver estratégias de leitura em sua prática pedagógica, embora tenha encontre pouca receptividade para tal, um processo que ela mesma atribui à desmotivação dos alunos e falta de incentivo da família em casa com a leitura.

Para “A” *“o trabalho com leitura na sala de aula é feito por meio de leituras de textos, principalmente as presentes 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, explica ela, *“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”*.

Guimarães (2009) lembra que um tamanho único não serve para todos. Assim, explica, os professores podem ter que vasculhar uma série de técnicas motivacionais para encontrar aquelas que falam especificamente para cada criança com baixo desempenho. Apesar de demorado, esse processo, em longo prazo, ajudará o estudante a aprender e o professor a se tornar um educador melhor.

Percebeu-se aqui 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. Porém, vê-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, e ignorando muitas vezes as ilustrações que ali contém por minimizarem sua importância.

Não é segredo que essa prática ainda é muito presente no contexto escolar, pois, como mediador entre o papel do professor e o ensino e aprendizagem, o docente se depara, na maioria das vezes, apenas com o livro didático como único instrumento na escola para ser utilizado em sala de aula para conduzir o ensino da leitura. Logo, como suas 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.

Pillar (2006) é claro quando destaca que a leitura vai muito além da simples figura colocada para que o aluno faça a observação do que está vendo, ao contrário, ela é a leitura de mundo que aquele aluno possui, a mistura de sua vivência pessoal com o que o autor quer passar para quem vai apreciar o que está ao alcance de seus olhos.

A Professora “B”, ao tratar da forma como as estratégias de leitura para promover a alfabetização e o envolvimento dos alunos nas aulas são inseridas na prática escolar diária, afirmou que desenvolve uma estratégia de leitura *“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”*.

Ao questionar a Professora “C” ficou destaca em seu relato que os problemas mais frequentes percebidos em sala de aula nos alunos com dificuldades de leitura são a dificuldade de leitura oral e principalmente a compreensão do que foi lido.

Segundo “C”, o *“eles não possuem o hábito da leitura e a maioria não costuma ler em casa ou ir à biblioteca, pois só tem contato com esse universo em sala de aula quando são obrigados a ler, por isso não se entusiasma quando são solicitados, ao contrário, acabam ficando envergonhados na leitura oral por não possuírem esse hábito”*, afirmou.

No entanto continua C, *“o mais preocupante é a dificuldade de compreensão que eles tem 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?”*.

Para Guimarães (2009) não há remédio para o baixo desempenho como um todo. Daí os professores precisarem aprender a aceitar cada criança como ela é - embora se recusando a aceitar o insucesso como uma abordagem aceitável para o aprendizado. O primeiro passo para identificar a causa do insucesso é procurar o que pessoalmente motiva o aluno - essa é a conexão entre o desejo e o desempenho educacional.

As demais professoras “D”, “E” e “F”, nesse sentido, afirmaram que *“não há muito que mudar em relação às estratégias de leitura trabalhadas em sala de aula”*, que seguem uma espécie de padrão no ensino da leitura utilizando os textos presentes nos livros didáticos e trabalhando “dentro das limitações dos alunos”.

A professora “D” foi mais longe e afirmou e disse que *“não tem como a gente avançar se não conseguimos sair do lugar com as dificuldades que eles têm nas estratégias mais fáceis que são realizadas em sala de aula, entende?”*.

Núñez et al. (2017) explica que quando os alunos se aproximam de um texto eles não estabelecem uma relação próxima com ele e não interagem com ele para entender o significado além da tradução do vocabulário, o que revela um baixo comprometimento em avançar no pensamento superior e melhorar os níveis de compreensão.

Os alunos sentem que não conseguem obter bons resultados nas atividades de compreensão, pois frequentemente se envolvem em um processo em que apenas reconhecem questões sobre estrutura linguística e tradução de vocabulário. Por isso, é importante mostrar o processo de leitura a eles como algo que podem fazer com sucesso e não como algo que devem evitar. Daí a importância de estratégias de leitura criativas que os envolva num processo de desenvolvimento de leitura estratégica para não somente compreender um texto, mas construir significados a partir dele (NÚÑEZ et al., 2017).

Dentro desse contexto percebe-se que o desenvolvimento de estratégias de leitura diversificadas e criativas para ajudar os alunos a superar as dificuldades leitoras, como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, ainda estão longe do lugar que deveriam ocupar na prática escolar diária dessas docentes

Solé (1998) afirma que 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.

As definições sobre estratégias de leitura para o texto possuem arcabouço teórico que trazem a literatura infantil como uma fonte de manifestação cultural, sobre a qual o leitor cria, recria e da qual se apropria com elementos de imaginação e com recursos do conhecimento prévio adquirido. Nesse sentido, a estratégia inferencial é concretizada através de dicas encontradas durante a leitura, e possibilita ao leitor fazer o movimento de ida e vinda entre os elementos visuais e de texto escrito do livro ilustrado (GIROTTTO e SOUZA, 2010).

Por isso o foco deste estudo na importância de se desenvolver estratégias de leitura que ajudem na superação das dificuldades leitoras dos alunos nos anos iniciais, evidenciando a necessidade cada vez maior de prepará-los para a assimilação e interpretação crítica dos códigos visuais a que cotidianamente são expostos.

Assim derivado das respostas das professoras acima citadas, é possível perceber a ausência de estratégias de leitura, como recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional, a partir da discussão de como elas podem ajudar a reverter o quadro de dificuldades leitoras que eles possuem já nos anos iniciais.

Dessa forma, fica evidenciado um abismo quanto à elaboração de propostas e estratégias de leitura unindo a teoria à prática e suscitando uma melhor compreensão, interpretação e assimilação do texto com o intuito de fortalecer o ensino da leitura.

Diante dessa realidade é fato que a mudança de paradigma em relação à leitura realizada em sala de aula precisa ser redimensionada através de estratégias de leitura que visem ao fortalecimento do processo leitor, desenvolvendo para tal um trabalho que vá de encontro às práticas utilizadas 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 à 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.

Quando questionada se tem entendimento da forma como as estratégias de leitura podem colaborar para fortalecimento do processo de alfabetização, a professora “C” responde: *“Sim, claro, influenciam e muito colaborando para que ele seja fortalecido. No entanto, afirma, se de fato os alunos estiverem desmotivados, nenhuma estratégia criada surtirá efeito algum”*.

Nesse momento a professora “C” explica: *“eu acredito que, primeiro, é preciso fazer com que eles percebam o prazer que a leitura oferece o que eles podem descobrir com ela, qual o benefício da leitura. Assim, acho que podemos conseguir levá-los a gostarem de ler. Até mesmo porque acredito que esse é o papel que pertence ao professor, não é?”*.

A postura de Vygotsky, no que diz respeito à intervenção de um indivíduo no desenvolvimento do outro, tem consequências para seu próprio procedimento de pesquisa. É preciso que a intervenção docente seja feita no sentido de desafiar o sujeito, de questionar suas respostas, de trazer a criatividade para o contexto escolar e observar como a interferência de outra pessoa afeta seu desempenho e, sobretudo, para observar os processos psicológicos em transformação e não apenas os resultados de seu desempenho (OLIVEIRA, 2011).

Corroborando com essa opinião as professoras “A” e “B” disseram que na maioria das vezes, elas até “desanimam” de desenvolver algum projeto porque eles simplesmente *“não respondem a nada que a gente faz”*. Para “D” e “E” a pandemia piorou ainda mais esse comportamento de desânimo. *“Se em sala de aula já era difícil responder, imagine o que nós passamos com o ensino remoto onde eles recebeima as atividades através dos grupos da escola pelo Whatsapp”*, desabafam.

Quando questionadas em relação aos projetos desenvolvidos na escola ao longo desse ano letivo de 2021, e que pudessem ser usados para abordar as estratégias de leitura, elas disseram que não houve a realização de nenhum projeto nesse

sentido esse ano. *“Se a gente quiser realizar algum projeto a gente até consegue apoio, mas tudo tem que ser da cabeça da gente”*, destacaram todas elas, sem exceção.

Good e Brophy (2008) afirmam que, dentre algumas pré-condições que podem preparar o terreno para o emprego bem-sucedido de estratégias motivacionais, destacam-se: torna a sala de aula uma “comunidade” que apoia a aprendizagem com atividades de dificuldade apropriada; o desenvolvimento de atividades que conduzam a resultados de aprendizagem valiosos; e por fim, a postura do professor usando, de forma variada, estratégias motivacionais.

É possível depreender da fala das professoras que, apesar de ser claro o entendimento que elas têm sobre a importância das estratégias de ensino para fortalecimento da leitura dos alunos, de maneira que se tornem leitores autossuficientes, infelizmente, ainda estão aquém do desenvolvimento de estratégias que os prepare para isso, promovendo o encontro interativo, desde cedo, com a leitura.

Para Carvalho e Baroukh (2018) os objetivos e estratégias a serem desenvolvidas na prática pedagógica diária devem ser pré-definidos em todos os momentos da leitura para desmistificar a ideia da leitura obrigatória e oralização, levando-os a perceber que devem ler com diferentes interesses e finalidades para obter uma informação e 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 na escola que atendam os alunos que estão com dificuldades em ler e compreender textos presentes nos livros didáticos utilizados, um importante recurso de aprendizagem e ensino no ambiente educacional.

A literatura revisada nesse estudo endossa o fato de que o uso de estratégias de leitura com livros infantis para fortalecer o processo leitor 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 desafios e obstáculos que impedem a plena utilização desses recursos pelos alunos.

Um ponto interessante foi perceber, junto às professoras que desenvolvem

estratégias de leitura, que até mesmo as outras disciplinas tornaram-se mais interessantes quando utilizados conteúdos com uma quantidade significativa de ilustrações junto com o texto escrito, uma vez que, no momento em que liam os textos contendo essas imagens, passavam a entendê-lo e compreendê-lo melhor.

“Eles passam a se interessar e aprender cada vez mais, a fazer a ‘ligação’ entre a imagem e o que significado do texto, aumentando sua capacidade crítica e desenvolvendo uma postura de leitor mais independente” explica a professora “A”. Para a professora “C” o *“aluno acaba se interessando pelas demais disciplinas do currículo, da mesma forma como se relaciona com a leitura nas aulas de português”*.

Ruiz (2002) destaca que os indivíduos não nascem com um talento específico ou aptidão para um determinado assunto - isso deve ser alimentado. O cérebro é um músculo em constante mudança que pode ser cultivado. Quando os alunos são motivados através dos desafios criados com criatividade nas atividades dentro do processo de aprendizagem, por exemplo, eles cometem erros e aprendem com eles, e aplicam as informações recém-descobertas em aulas futuras, eles assumem o controle de seu aprendizado e, em essência, se motivam.

Nesse sentido, é válido citar Zilberman e Rosing (2009) ao definirem que se tornam leitores ativos aqueles que dão vida ao texto, interagem, dialogam e estabelecem uma relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

Nesse ponto a professora “B” lembra que *“das estratégias que mais se destacam estão a ativação do conhecimento prévio sobre as questões do texto. Eu dou um comando para que eles acionem o pensamento e me digam o que sabem sobre aquele assunto trabalhado no livro ou aquela imagem destacada naquela parte do texto, e o que ela passou para eles”*.

Nesse sentido a Professora “D” deu exemplo das aulas de ciências, que era onde ela utilizava as estratégias de sumarização e de síntese: *“depois de se estudar o livro didático e ativar o conhecimento prévio das questões elaboradas, havia a necessidade de concluir os conceitos aprendidos. Assim, após as estratégias utilizadas para fortalecer o processo leitor e a compreensão do texto lido, os direcionamentos passaram a fluir de forma mais fácil e a matéria começou a ser melhor compreendida”*.

Daí a importância do professor no processo de desenvolvimento do aluno, destaca Oliveira (2011) que reafirma a importância da visão explícita de Vygotsky sobre o valor da intervenção docente no desenvolvimento de cada indivíduo

envolvido na situação escolar, sugerindo inclusive uma recolocação das modalidades de interação consideradas legítimas promotoras de aprendizagem.

Para Oliveira (2011) o aprendizado na escola é um resultado desejável, o próprio objetivo do processo escolar. Nele o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos estudantes, provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea.

Dessa forma, as docentes concordaram que, além dos conteúdos ficarem mais fáceis de compreender, as atividades passaram a ser mais prazerosas com o uso das ilustrações dos livros didáticos utilizados 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 tornou-se fruto do planejamento e organização dos conteúdos.

Nesse sentido Tavares (2019) explica que o alto nível de elaboração gráfica que caracteriza as obras infantis contemporâneas torna primordial esse procedimento de busca por pistas na organização interna do livro. Nesse movimento de construção de significados, atentar para os detalhes contidos nas imagens dispostas nos livros atesta o caminho para formação do leitor estratégico.

Na visão de Carvalho e Baroukh (2018) 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 se destacar, na defesa do uso das estratégias de leitura, e conseqüentemente melhorar a compreensão, interpretação e assimilação do que se vê, que se trata de um recurso muito significativo no enfrentamento das dificuldades leitoras dos alunos e no ensino da leitura. 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.

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 a condução das práticas de leitura, quanto 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.

No entanto, na prática da pesquisa, foi possível dialogar com elas 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.

Diante disso, elas entenderam a necessidade de 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.

No entanto, todas trouxeram como reclamação maior o fato de que, apesar do esforço que fazem para promoção do ensino da leitura em sala de aula, em especial com aqueles que têm dificuldades leitoras e de compreensão dos textos utilizados, o fato de não conseguirem desenvolver um trabalho sistematizado com a leitura, limitando-se a explorar constantemente os textos incompletos e fragmentados dos livros didáticos.

Dessa forma, há que se discutir formas de implementar estratégias de leitura para melhorar a compreensão dos alunos, verificando o nível de compreensão de cada um e percebendo que tipo de estratégia eles mais usam para a compreensão do texto.

Nesse sentido Clarke et al. (2014) destacam a importância de estratégias que motivem e orientem a leitura dos alunos através da criatividade dos textos e atividades, envolvendo os alunos e ensinando-os a utilizá-las para apoiar sua compreensão de leitura. Se os materiais forem interativos e baseados nos seus interesses e à altura da habilidade linguística dos alunos, mais motivados a ler e a fazer os exercícios eles estarão durante as aulas de leitura.

Quiroga Carrillo (2010) constatou que as estratégias de leitura devem possibilitar que os alunos assumam um papel ativo durante as atividades, se sintam

à vontade para perguntar, fazer comentários e opinar sobre o texto para verificar sua compreensão. É importante oferecer aos alunos variedade nas atividades para evitar a falta de entusiasmo.

Assim, se motivados com as atividades, os alunos certamente farão esforços mais significativos para melhorar seu desempenho em compreensão de leitura.

5 PRODUTO EDUCATIVO

O produto educativo surgiu da necessidade de pensar em instruções e metodologias para se desenvolver intervenções e suportes de estratégias de leitura na prática diária que ajudem na superação das dificuldades leitoras dos alunos nas séries iniciais do município de Presidente Kennedy-ES.

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

Dessa forma, o *e-book* 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 da conversa *online* através do aplicativo *Google Meet*, 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, nas séries 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 *e-book* e por fim sugestões da pesquisadora de estratégias de leitura.

Espera-se que o produto educativo (Apêndice III) 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 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa e todo o trabalho desenvolvido nesta pesquisa conduziram a uma reflexão sobre a importância o efeito das intervenções e suportes de estratégias de leitura em alunos com dificuldades leitoras nos anos iniciais e da urgência de evidenciar a necessidade cada vez maior de prepará-los para tornarem-se leitores bem-sucedidos.

Assim, a finalização desse trabalho fez levantar sentimentos diversos na medida em que são esclarecidos alguns pontos e obtidas respostas acerca da forma como tem se dado o ensino da leitura na escola alvo dessa pesquisa no contexto escolar.

As estratégias de leitura devem se tornar um recurso que permita ao aluno interagir com os textos de maneira crítica e ativa, atribuindo inclusive sentido àquilo que lê. No entanto, essa visão torna-se um desafio 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 o desenvolvimento da capacidade leitora.

Assim, é possível entender que o objetivo geral deste estudo que buscou descrever a importância das estratégias de leitura como recurso pedagógico para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras, foi alcançado.

Os fundamentos das estratégias de leitura, abordados no referencial, deste trabalho mostraram que essa alternativa pedagógica que ajuda na superação das dificuldades leitoras dos alunos traz muitas possibilidades para que ele use seu imaginário e sinta prazer na busca do conhecimento.

Na prática da pesquisa foi possível dialogar com as docentes sujeitas dessa pesquisa sobre o fato de que o ato de ler transforma os alunos em indivíduos aptos a um processo de comunicação e expressão mais claro e crítico. E mais, dentro da prática docente, compreender os elementos, significados e natureza do texto e seus recursos visuais podem, inclusive, levá-las a usar as ilustrações ali encontradas para fins de ensino.

Assim, é preciso estimular a criatividade e a capacidade de compreensão desses alunos, num processo dialógico que requer um sujeito leitor ativo que interage com os textos, mas não de forma mecânica, conforme ainda impera em

muitos ambientes escolares, pelo contrário, numa prática diferenciada que rompa com os métodos tradicionais de exercícios geralmente utilizados em sala de aula 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, as estratégias de leitura tornam-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 ensiná-lo a ler.

No caso dos livros infantis, uma fonte inesgotável de possibilidades, as estratégias de ensino para fortalecimento da leitura podem proporcionar mecanismos que levam os alunos a se tornar leitores que processem seu texto de forma mais crítica e independente.

Logo, no decorrer da pesquisa e na busca pelos objetivos traçados para este estudo foi possível perceber que nos anos iniciais de uma das escolas do município de Presidente Kennedy-ES as intervenções realizadas com estratégias de leitura em alunos com dificuldades leitoras nos anos iniciais ainda se faz de maneira elementar, seja apenas como visitaçã - num trabalho voltado somente para os aspectos gramaticais, utilizando o texto como pretexto - seja 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 descrever a importância das intervenções e suportes de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras - e assim sugerir formas de se desenvolver intervenções e suportes de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras, foi alcançado.

Da mesma forma que intentou-se contribuir para uma alfabetização e aprendizagem mais dinâmica nos anos iniciais, mediada pelas intervenções e suportes de estratégias de leitura, utilizando as diferentes modalidades (palavra,

imagem, som) combinadas dentro do processo de alfabetização, esse estudo acredita ter logrado êxito.

Em relação à problematização trazida por este estudo, e que buscou questionar de que forma as intervenções e suportes de estratégias de leitura podem ser inseridas pelo docente na prática diária para transpor as dificuldades leitoras de alunos nos anos iniciais, também foi respondida.

Logo, é preciso desenvolver formas eficientes de ensino da leitura percebendo a dimensão que isso pode alcançar se adotada como regra básica no currículo escolar, pois os anos iniciais são uma etapa onde o aluno começa a avançar na linguagem oral e capacidade crítica cabendo ao professor a mediação de situações onde ambas sejam estimuladas, e mediadas pelas estratégias de leitura para enriquecer o seu campo da imaginação e compreensão.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, R. K; CRUZ, M. S. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização.** Rev. Bras. Estud. Pedagog. v. 96, n. 243, p.439-456, 2015. Disponível em: <Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000200439&lng=en&nrm=iso >. Acesso em 2021.
- ARON, P. G; MALATESHA J. R; GOODEN, R, et. Al. Diagnosis and Treatment of Reading Disabilities Based on the Component Model of Reading: An Alternative to the Discrepancy Model of LD. **J. Learn Disabil**, 2008 41: 67. DOI: 10.1177/009407310838.
- 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.
- BARBOSA, G. A. S. **Estratégias de leitura na formação continuada de professores alfabetizadores.** In: Cole. Congresso de Leitura do Brasil. Caderno de Atividades e Resumos 19º Cole. Coordenação geral: Ana Lúcia Horta Nogueira; Davina Marques. Campinas, SP: FE/UNICAMP; ALB, 2014, p. 229-230. Disponível em: <Disponível em: http://alb.org.br/wp-content/uploads/2015/11/19-cole-caderno_resumos.pdf >. Acesso em: 01 maio 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.
- BASSO, I. S. Significado e sentido do trabalho docente. **Revista Caderno CEDES.** Campinas – SP, v. 19, nº. 44, Abril, 1998.
- BESSA, V. H. **Teorias da Aprendizagem.** 2º edição, IESDE Brasil AS, Curitiba, PR. 2011.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor a sala de aula. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro – RJ: Editora Lucerna, 2010.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto, 1994.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo – SP, nº 19, jan/fev/mar/abr, 2002.
- BOTSAS, G; PADELIADU, S. (2003). **Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties.** International Journal of Educational Research, 39, pp.477-495.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ministério da Educação (MEC)**. Brasília – DF. 2019.

_____. Constituição Federal da República do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília – DF. 1988.

_____. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília – DF. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 2021.

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

CASTANHEIRO, M. J. B. **Identificando dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita de dois alunos do Ensino Fundamental I**. 2017. 124f. Dissertação do programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara - UNIARA, Araraquara-SP.

CLARKE, P. J; TRUELOVE, E; HULME, C. Developing reading comprehension. West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd., 2014.

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

CORTESÃO. L. **Ser professor: um ofício em extinção**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

ECKERT, T. L; DUNN, E. K; ARDOIN S. P. (2006). The effects of alternate forms of performance feedback on elementary-aged students' oral reading fluency. *Journal of Behavioral Education*, 15, pp.149-162. doi:10.1007/s10864-006-9018-6

GATTI, B. A. Didática e Formação de professores: provocações. **Conferência realizada no III Simpósio sobre Ensino de Didática do LEPED**. Rio de Janeiro – RJ, 2016.

GERSTEN, R; FUCHS, S. L; WILLIAMS, P. J. et al. (2001). **Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research**. *Review of Educational Research*, 71, pp.279-320. DOI: 10.3102/00346543071002279

GIROTTI, C; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In. SOUZA, Renata Junqueira de. et. al. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GOOD, T. L; BROPHY, J. E. **Looking in classrooms**. Columbus, OH: Allyn & Bacon/Merrill Education, pp.59-70, 2008.

GRAHAM, S; HARRIS, K. R. (2002). **Prevention and Intervention for Struggling Writers**. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches (p. 589–610). National Association of School Psychologists. [https://PsycNET \(apa.org\)](https://PsycNET (apa.org))

GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (org.). A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, p.37-57, 2009.

KLEIMAN, A. B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 15 ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: Porque é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, T. F (Orgs.) **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 77-115.

MACHADO, V. R; SILVA, R. A. P. Definição de estratégias de leitura com base no perfil do leitor em formação. In: Cole. Congresso de Leitura do Brasil. Caderno de Atividades e Resumos 19º Cole. Coordenação geral: Ana Lúcia Horta Nogueira; Davina Marques. Campinas, SP: FE/UNICAMP; ALB, 2014, p. 360-361. Disponível em: <Disponível em: http://alb.org.br/wp-content/uploads/2015/11/19-cole-caderno_resumos.pdf >. Acesso em 2021.

MARTIN, D; MARTIN, M; CARVALHO, K. (2008). **Reading and learning-disabled children: Understanding the problem**. The Clearing House, n.81, pp.113-118. DOI: 10.3200/TCHS.81.3.113-118

MASTROPIERI, M; SCRUGGS, T. E. (2002). **Reading**. In M. Mastropieri & T. E. Scruggs (Eds.), Effective instruction for special education (pp. 97-128). Austin, TX: Pro-Ed, Inc.

MENDONÇA, O. S; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização: método sociolinguístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo – SP: Cortez Editora, 2008.

MENIN, A. M; GIROTTO, C. G; ARENA, D. B. et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

MORETTO, M. A. P. **O professor reflexivo e a construção colaborativa dos sentidos do texto**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: 1876/1994.** São Paulo – SP: Editora Unesp, 2000.

NASCIMENTO, L. J. D. **O enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em leitura no ensino fundamental: promovendo novas habilidades'** 24/03/2017 138 f. Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba.

NOT, L. **Ensinando a aprender: elementos de psicodidática geral.** São Paulo: Editora Summus, 1993.

NÚÑEZ, A; TÉLLEZ, M; CASTELLANOS, J. Teacher-developed materials in a master's programme in education with emphasis on english didactics. In A. Núñez, M. Téllez, & J. Castellanos (Ed.). **Teacher research on English didactic issues**, pp.19-64. Bogotá: **Departamento de Publicaciones Universidad Externado de Colombia.** 2017.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico.** 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2011.

PEREIRA, G. E. **O aluno dos anos finais do ensino fundamental (da escola pública) com grande defasagem em relação às habilidades para a leitura e a escrita: investigando sujeitos e contextos.** 2011. 157. f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

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

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

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

QUIROGA, CARRILLO. C. (2010). Promoting tenth graders' reading comprehension of academic texts in the English class. **Profile Issues in Teachers Professional Development**, 12(2), pp.11- 32.

RUIZ, V. M. **Motivação para aprender.** In: WITTER, G. P. (Org.). **Psicologia: Tópicos Gerais.** Campinas, SP: Alínea, 2002. pp.09-34.

SIDERIDIS, G. D. (2006). **Achievement goal orientations, “oughts,” and self-regulation in students with and without learning disabilities.** *Learning Disability Quarterly*, 29, pp.1-16. <https://doi.org/10.2307/30035528>

SILVA, J. R. M. **Uma proposta de ensino de estratégia de leitura com literatura infantil.** In: Cole. Congresso de Leitura do Brasil. Caderno de Atividades e

Resumos 19^o Cole. Coordenação geral: Ana Lúcia Horta Nogueira; Davina Marques. Campinas, SP: FE/UNICAMP; ALB, 2014, p.135-136. Disponível em: <Disponível em: <http://alb.org.br/wp-content/uploads/2015/11/19-cadernoresumos.pdf>>. Acesso em 2021.

SMITH, C; ATRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto alegre: Artmed Editora, 2011.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SNOWLING, M. J; HULME, C. Interventions for children's language and literacy difficulties. *Int J Lang Commun Disord*, January–February 2012, 2011.<https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>

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

SOUSA, R. K. M. A. **Cantigas populares: um gênero para alfabetizar letrando**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco – PE, 2007.

SPEAR-SWERLING, L. (2015). Common Types of Reading Problems and How to Help Children Who Have Them. *The Reading Teacher*, 69(5), p.513-522. doi:10.1002/trtr.1410.

SUGAYAMA, A. M. **Investigando práticas sociais de leitura de textos literários: a mediação de leitura como ação cultural e o pensar alto em grupo**. 2011. 279f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SWANSON, H. L; HARRIS, K. L; GRAHAM, S. **Handbook of Learning Disabilities**. The Guilford Press. 2013. DOI: 10.2307/1593639

TAVARES, M. **Estratégia inferencial para ler o livro ilustrado**. Revista Graphos, vol. 21, n° 1, 2019 | UFPB/PPGL | ISSN 1516-1536.

TEIXEIRA, P. N. **A avaliação da leitura e os desafios do professor: o acompanhamento e melhoria do processo no 3^a ano do ensino fundamental'** 18/09/2017 140 f. Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental Instituição de Ensino: Universidade Metropolitana de Santos, Santos Biblioteca Depositária: Biblioteca Unimes.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURAZZA, J. S. **Léxico e criatividade**. São Paulo: Annablume, 2005.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2000.

VAUGHN, S; WEXLER, J; ROBERTS, G et al. (2011). **Effects of individualized and standardized interventions on middle school students with reading disabilities.** *Exceptional Children*, 77, pp.391-407. <http://www.cec.sped.org>

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 4ª Ed., Porto Alegre: Bookman, 2016.

WANZEK, J; WEXLER, J; VAUGHN, S. et al. (2010). **Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: A synthesis of 20 years of research.** *Reading and Writing*, 23, pp.889-912. Doi:10.1007/s11145-009-9179-5.

ZILBERMAN, R; ROSING, T. M. K. (Org.). **Escola e Leitura: velhas crises, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICES:**APÊNDICE I: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PRESIDENTE KENNEDY**

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?

Quais?

() sim

() não

Se sim, qual? _____

4. Qual a importância de se trabalhar as estratégias de leitura com alunos com dificuldades leitoras nos anos iniciais?

5. Desenvolveu ao longo dos últimos 02 anos algum projeto ou aula envolvendo estratégias de leitura para alunos com dificuldades leitoras nos anos iniciais?

() Sim

() Não

Se sim, relate como foi essa experiência? _____

6. Quais projetos desenvolvidos na escola atualmente podem ser usados para abordar as estratégias de leitura?

7. Como as estratégias de leitura para promover a alfabetização e o envolvimento dos alunos nas aulas, podem ser inseridas na prática escolar diária?

8. Como é possível 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?

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome da pesquisa: O efeito das intervenções e suportes de estratégias de leitura em alunos com dificuldades leitoras nos anos iniciais

Pesquisadora responsável: Silvana Aparecida Faria Santos

Informações sobre a pesquisa: Trata-se de um estudo que tem por finalidade discutir sobre as dificuldades leitoras dos alunos nos anos iniciais, através de alternativas pedagógicas que ajudem a discutir a importância das estratégias de leitura na superação desse quadro para ajudá-los a desenvolver um olhar mais crítico, observador e interpretativo dos textos que leem. O objetivo desta pesquisa é descrever a importância das estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras.

A sua participação é muito importante, pois trará uma contribuição na coleta de dados e nos resultados da pesquisa relacionada às estratégias de leitura com livros infantis para ensinar a ler imagens e gerar compreensão leitora.

Silvana Aparecida Faria Santos

Eu _____,
portador do RG: _____, abaixo assinado, tendo recebido as informações acima, e ciente dos meus direitos abaixo relacionados, concordo em participar da pesquisa.

Observações:

1. Será garantido o recebimento de todos os esclarecimentos sobre as perguntas do questionário antes e durante o decorrer da pesquisa, podendo afastar-me em qualquer momento se assim o desejar, bem como está assegurado o absoluto sigilo das informações obtidas.
2. A segurança será total em relação a não ser identificado mantendo o caráter oficial da informação, assim como, está assegurado que a pesquisa não acarretará nenhum prejuízo individual ou coletivo.
3. Não haverá em hipótese alguma qualquer tipo de despesa material ou financeira

durante o desenvolvimento da pesquisa, bem como, esta pesquisa não causará nenhum tipo de risco, dano físico ou constrangimento moral e ético ao entrevistado.

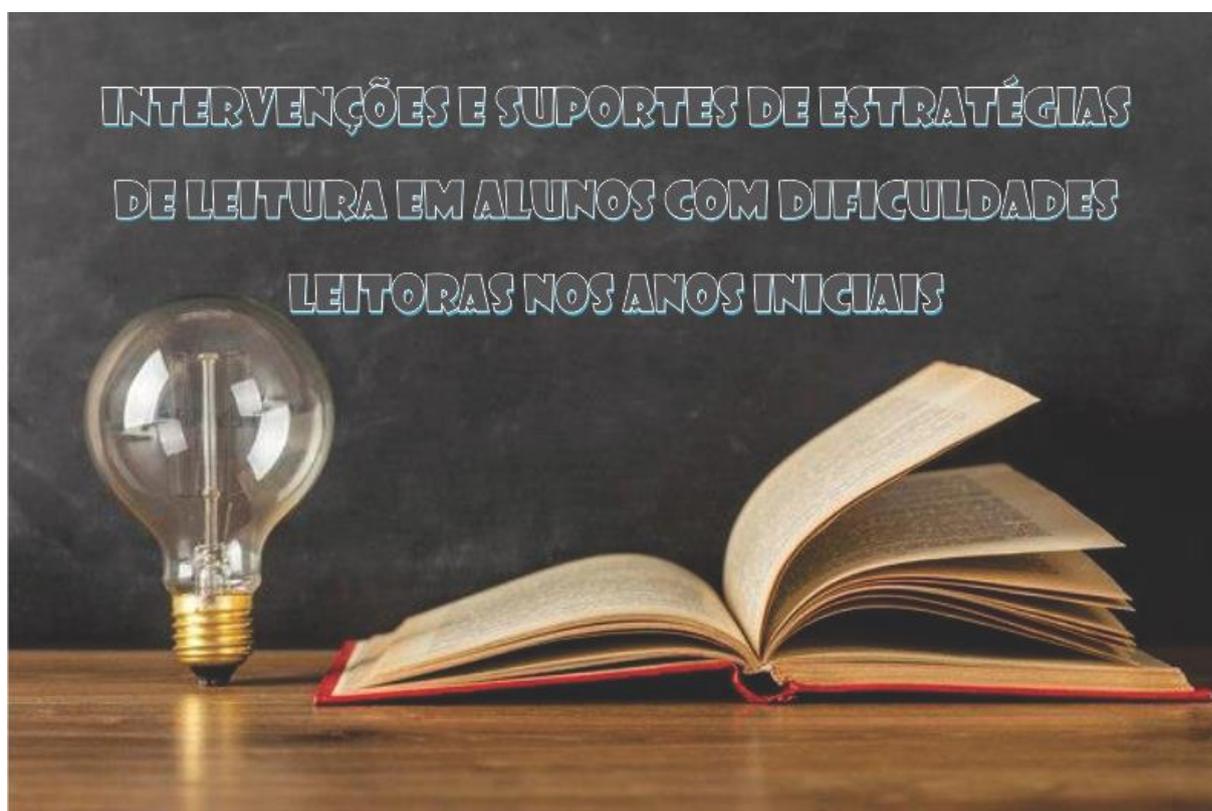
4. Será assegurado que todo o material resultante será utilizado exclusivamente para a construção da pesquisa e ficará sob a guarda dos pesquisadores, podendo ser requisitado pelo entrevistado em qualquer momento.

Tenho ciência do exposto acima e desejo participar da pesquisa.

Presidente Kennedy, _____ de _____ de 2021.

Participante

APÊNDICE III: PRODUTO EDUCATIVO



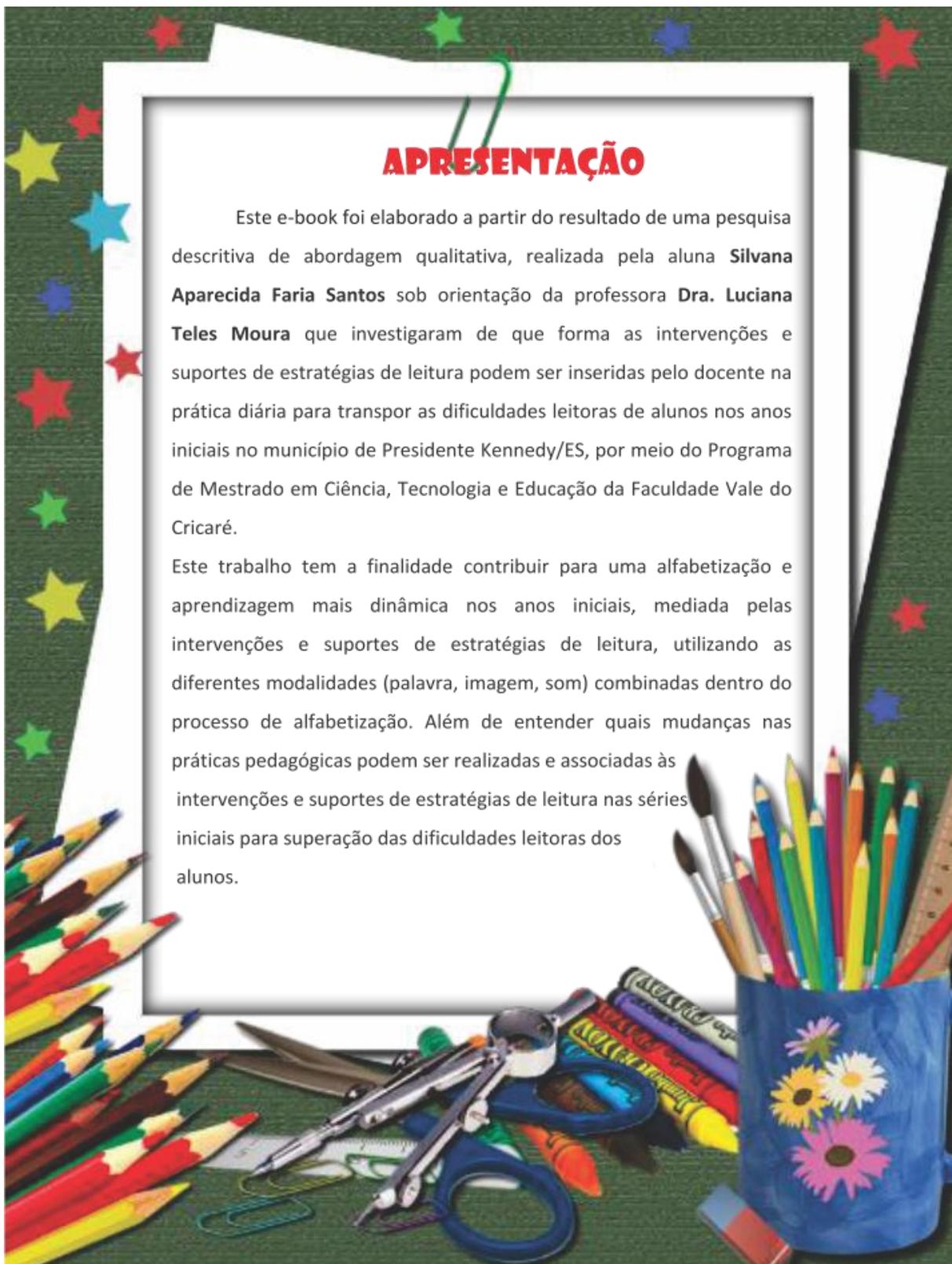
Silvana Aparecida Faria Santos



APRESENTAÇÃO

Este e-book foi elaborado a partir do resultado de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, realizada pela aluna **Silvana Aparecida Faria Santos** sob orientação da professora **Dra. Luciana Teles Moura** que investigaram de que forma as intervenções e suportes de estratégias de leitura podem ser inseridas pelo docente na prática diária para transpor as dificuldades leitoras de alunos nos anos iniciais no município de Presidente Kennedy/ES, por meio do Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré.

Este trabalho tem a finalidade contribuir para uma alfabetização e aprendizagem mais dinâmica nos anos iniciais, mediada pelas intervenções e suportes de estratégias de leitura, utilizando as diferentes modalidades (palavra, imagem, som) combinadas dentro do processo de alfabetização. Além de entender quais mudanças nas práticas pedagógicas podem ser realizadas e associadas às intervenções e suportes de estratégias de leitura nas séries iniciais para superação das dificuldades leitoras dos alunos.



SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	82
2. METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO.....	84
3. DESAFIOS PARA SE DESENVOLVER ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	86
4. PIAGET E A APRENDIZAGEM INFANTIL.....	88
5. O PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	91
6. AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	93
7. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	96
8. DESAFIOS DE LEITURA ENFRENTADOS PELA CRIANÇA.....	100
9. SUGESTÕES DE INTERVENÇÕES E SUPORTES DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	103
9.1 Os métodos de alfabetização dividem-se em três grandes eixos, a saber.....	104
9.2 Estratégias e sugestões direcionadas pelos quatro eixos:.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	109

Martin e Carvalho (2008) ressaltam que os alunos que “lutam” com a leitura, terão dificuldades em todos os aspectos da escola, uma vez que a leitura de um texto narrativo em comparação com a leitura para aprender com textos informativos é um componente fundamental em todas as disciplinas.

Para Gontijo (2002), como o desenvolvimento da linguagem escrita não é um processo puramente mecânico, não se pode reduzi-lo a simples aquisição de habilidades. A autora afirma que ensinar a ler e a escrever é um processo de reconstrução pelo professor, com as crianças, das operações cognitivas que estão na base desse conhecimento. Ela enfatiza que o ensino dessas operações precisa estar integrado à significação social da escrita e a educação escolar deve ser um processo que abarque concomitantemente apropriação de operações intelectuais humanas e ações motoras que estão na base dos conhecimentos integrados a sua significação (GONTIJO, 2002).

A alfabetização precisa ser um processo que não se restrinja à aquisição de habilidades mecânicas, mas que supere a reprodução de formas concretas de atividades práticas, pois deve contribuir para que se operem mudanças nas formas e se ampliem as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano.



2. METODOLOGIAS DE INTERVENÇÃO

Os alunos com dificuldades de aprendizagem enfrentam muitos obstáculos para compreensão de textos devido a uma série de déficits que afetam as habilidades de leitura e competência. Eles falham em lembrar as estratégias necessárias para a compreensão textual, não controlam seu progresso, nem ajustam ou regulam comportamentos específicos associados à compreensão bem-sucedida, déficits importantes que derivam muitas vezes da ausência de implementação de ações e estratégias eficazes para suporte à aprendizagem (GERSTEN et al., 2001).



No entanto, lembra Sideridis (2006), as estratégias de compreensão de texto de alunos com dificuldades de aprendizagem tem sido insuficientes, com poucos procedimentos monitoramento

e mostram pouca sensibilidade à estrutura textual. Como resultado, muitas vezes desenvolvem pensamentos negativos ou autodepreciativos, com cognições negativas que, por sua vez, estão associados a baixos níveis de auto eficácia, interesse pela leitura e motivação para ler.

Por isso as grandes oscilações entre as metodologias utilizadas para o ensino da leitura, que ainda buscam entender quais métodos instrucionais, intervenções e estratégias são mais eficazes no ensino de alunos com dificuldades leitoras - uma vez que a superação das dificuldades de

'leitura é crucial para o sucesso escolar. Estudos longitudinais de leitura estimaram que 75% das crianças nos anos iniciais que tinham dificuldades para ler continuaram a ter dificuldades



para ler até o final do ensino fundamental, na maioria dos casos pela ausência de adequação às suas necessidades específicas. Esses dados se associam às estatísticas de abandono escolar, pois ser um mau leitor pode ser um dos principais fatores que levam o aluno a tomar a decisão de abandonar a escola (MARTIN et al., 2008).

As intervenções de leitura são importantes para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem a se tornarem leitores bem-sucedidos, porque usam os melhores programas e intervenções disponíveis. Analisar estudos de leitura é essencial para descobrir se eles atendem aos padrões de pesquisa de qualidade e se são eficazes. Os alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura precisam ter intervenções e programas de leitura em vigor durante seus anos escolares para serem leitores de sucesso, alcançar o conteúdo de nível escolar e se formar com um diploma do ensino médio (MENIN e GIROTTI, 2010).

No entanto, alerta Eckert et al. (2006), apesar dos estudos de leitura realizados, muitos alunos continuam a não responder às intervenções pedagógicas, o que é lamentável, diga-se de passagem, pois tornar-se um bom leitor é a habilidade mais importante que uma criança precisa para o sucesso escolar, oportunidades de educação pós-secundária e o ingresso no mercado e trabalho.

A pesquisa em leitura é importante para ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem a se tornarem leitores bem-sucedidos, usando os melhores programas e intervenções disponíveis. No entanto é preciso analisar os métodos a serem utilizados para descobrir se atendem aos padrões de qualidade e se são eficazes em se adequar às necessidades e dificuldades leitoras dos alunos.



Daí o ponto de vista de Martin et al. (2008) de defender que os alunos com dificuldades leitoras precisam de intervenções e programas de leitura nos anos escolares para se tornarem leitores de sucesso, alcançar o conteúdo de nível escolar e serem alfabetizados. Daí esse estudo explorar as melhores práticas de intervenções e estratégias de leitura para ajudar alunos com dificuldades de aprendizagem a se tornarem leitores efetivos e eficazes.

3. DESAFIOS PARA SE DESENVOLVER ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A necessidade de se aprofundar um pouco mais na importância das intervenções e suportes de estratégias de leitura como recursos pedagógicos para ajudar os alunos dos anos iniciais a transpor as dificuldades leitoras.

Graham e Harris (2002) se referem às dificuldades de aprendizagem como uma série de distúrbios que podem afetar a aquisição, organização, retenção, compreensão ou uso de informações verbais ou não verbais, podendo ainda envolver dificuldades com habilidade organizacional, percepção social, interação social e perspectivas futuras, sendo, no entanto, totalmente distintas da deficiência intelectual global.



Habilidades proficientes de leitura e escrita são essenciais para o sucesso de qualquer aluno, pois, se não forem leitores competentes, correm o risco de ter dificuldades acadêmicas, comportamentais, sociais e emocionais. Assim, os alunos com dificuldades de aprendizagem têm potencial para ter sucesso acadêmico e social, desde que os professores consigam mudar a sua trajetória em risco de fracasso na leitura com intervenções desde as séries iniciais, fornecendo instrução explícita, intensiva e extensa (MENIN ET AL., 2010).

É óbvio que classificar, através das infinitas possibilidades que contribuem para incapacitar um aluno de adquirir habilidades de leitura proficientes, é algo bem complexo de ser feito. No entanto, diante da discrepância no desempenho acadêmico, bem abaixo das expectativas com base na inteligência, é preciso se buscar um método eficiente para diagnosticar a deficiência de aprendizagem

(WANZEK ET AL., 2010).

Para Swanson et al. (2013) sempre houve uma expectativa de que os alunos aprendam habilidades de escuta, fala, leitura, escrita, visualização e representação ao



longo de sua carreira escolar. Dessa forma, quando há uma insistência deles em lutar para adquirir habilidades de alfabetização proficientes, adaptações apropriadas precisam ser feitas pelos docentes para capacitá-los a atender com sucesso as demandas do currículo. E esse sucesso depende da programação educacional adequada aos pontos fortes, necessidades e características de aprendizagem individuais de cada um.

4. PIAGET E 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.

Smith e Atrick (2011) orientam que os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso da aprendizagem dividem-se em três variáveis integradas entre si e designadas como: ambientais, psicológicas e metodológicas, cuja junção fatores resulta no desempenho escolar de uma criança.

O contexto ambiental é o meio em que a criança vive e está diretamente relacionado ao nível socioeconômico dos pais, a quantidade de filhos, a convivência familiar, ocupação e escolaridade dos pais. Para Smith e Atrick (2011) o fator ambiente contribui decisivamente para um bom desenvolvimento do aluno, por ser o espaço em que ele passa a maior parte do tempo.

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).



5. O PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Considerando que para que haja o trabalho docente é necessário que o profissional da educação passe por cursos de formação inicial e continuada, nessa subseção será discutido os aspectos formativos e, conseqüentemente, práticos da carreira de professor, mais especificamente, daquele que trabalha nas classes de alfabetização e letramento. O Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) esclarece:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Assim, vê-se, pois, que para o trabalho com leitura e escrita nos anos iniciais de escolarização, o professor necessita passar pelo curso de Licenciatura em Pedagogia ou até mesmo, em alguns Estados brasileiros onde se admite, ter concluído o nível médio, na modalidade Normal.

Além disso, o profissional que pretende desenvolver a sua prática em salas de aula de alfabetização, precisa estar em constante (re)formação, levando em consideração que este é um campo que está sempre em transformação tanto conceitual, quanto metodológica.

No que concerne ao trabalho do professor, o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno (BASSO, 1998).

Pelo fato da docência ser uma ação educativa como processo pedagógico intencional e metódico (GATTI, 2016), os professores que pretendem desenvolver o

trabalho em qualquer segmento da Educação Básica, principalmente, os de alfabetização, precisam estar munidos dos saberes teórico e prático que fomentam essa atividade.

A finalidade do trabalho docente consiste em garantir aos alunos acesso ao que não é reiterativo na vida social. Dito de outra forma, o professor teria uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana onde ele se apropria de forma espontânea, da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas da vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral etc. e possibilitando, ao mesmo tempo, a postura crítica do aluno (BASSO, 1998; p. 07).

6. AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Embora a leitura da escrita tenha necessariamente como ponto de partida a relação entre a imagem sonora e a imagem visual dos sinais verbais, de modo a facultar a decodificação significativa desses sinais linguísticos, ela não se reduz apenas às atividades inerentes a esse processo. Limitar a leitura à correlação entre imagem sonora e imagem visual é propor uma concepção reducionista de suas práticas. Se essa concepção limitante não for ultrapassada, o desenvolvimento da leitura não alcançará outras dimensões que superem as barreiras entre os processos de compreensão e de interpretação, visto que decodificar significativamente implica o compreender para conhecer e, assim procedendo, interpretar velhos conhecimentos de mundo por outros novos sentidos.

Assumir uma concepção de leitura como um processo de construção de sentidos torna necessária a busca por estratégias cognitivas de ensino, que, de acordo com Kleiman (2013), regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e também por estratégias metacognitivas, que desautomatizam a leitura, a partir de então, controlada pelo leitor. É importante sublinhar que o uso das estratégias de leitura pode conduzir o educador a identificar e esquematizar o ensino de leitura e proporcionar aos alunos maiores níveis de compreensão e atribuição de sentidos. Esses procedimentos podem contribuir para a apreensão das macro e micro estruturas textuais e para o aprofundamento de determinados conhecimentos, como, por exemplo, os lexicais.

O que está em pauta, neste caso, é a busca de determinadas habilidades. Caso os estudantes não as possuam, será necessário que percorram certos procedimentos de ordem prescritiva e, por vezes, intuitivos – como defendem alguns autores– para obtê-las ou atingi-las. O objetivo dessa procura é capacitar o aluno a buscar e atribuir significados culturais, sociais e intelectuais, a fim de que ele se torne ator em seu meio e seja capaz de trilhar os caminhos que viabilizem sua história de vida, afastado da margem de seu meio social.

Em consonância com os pressupostos de Solé (2007) e Smith (1999), o aluno, inserido no espaço escolar, aprende a ler lendo; o que significa que a escola deve promover o contato com uma grande variedade de gêneros e situações comunicativas. Esses teóricos postulam ainda que, saber decodificar não é saber ler, embora uma atividade anteceda à outra.

Em relação às estratégias de leitura, de acordo com Solé (2007), é difícil estabelecer uma diferença entre procedimentos e estratégias. Procedimento (regra, técnica, método, destreza ou habilidade) é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta.

Para Solé (2007) a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos a utilidade para regular a atividade das pessoas, visto que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta proposta. A autora considera as estratégias uma capacidade de ordem cognitiva elevada, intimamente ligada à metacognição, como a capacidade de o indivíduo conhecer o próprio conhecimento e de pensar sobre sua atuação. Ela postula ainda que, se estratégias envolvem processos cognitivos e metacognitivos, não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas.

Se, para Solé (2007), as estratégias são associadas a procedimentos, Kleiman (2013) designa estratégias como operações regulares para abordar o texto. Por operações regulares, a autora denomina o modo como o leitor vai se relacionar com o texto, da maneira mais operacional (sublinhando, folheando rapidamente, detendo-se apenas em alguma informação relevante), ou por meio de ações cognitivas (respondendo perguntas pressupostas e compreendendo os aspectos verbais e não verbais do texto).

A autora chama de estratégias metacognitivas aquelas operações realizadas com algum objetivo em mente, aquelas que fazemos de maneira consciente, com um objetivo claro a ser atingido ou de maneira a responder um questionamento específico. Essas estratégias envolvem controle por parte do leitor. Isso significa dizer

que, se o leitor tem consciência da sua falta de compreensão, necessariamente deverá se valer de estratégias para alcançar o seu objetivo na leitura.

Para Kleiman (2013) as estratégias cognitivas da leitura, por sua vez, envolvem ações inconscientes do leitor. São operações realizadas mentalmente, de forma não verbalizada, com o objetivo de chegar a uma compreensão do que está sendo lido. São os chamados automatismos de leitura. Assim, sobre os conceitos de cognição e metacognição.

7. A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR

A educação formal deve facultar ao aluno desenvolver, formalizar e transformar os conhecimentos de mundo, da vida em sociedade, das relações humanas, culturais, espirituais e todas aquelas que consciente ou inconscientemente o constituem. Por essa razão, de acordo com Solé (2007), a escola deve garantir



que o aluno aprenda a ler de modo significativo, com o propósito de utilizar a leitura como meio para adquirir e ampliar os conhecimentos. Se a aquisição de leitura não for satisfatória, o aluno fracassará nas demais disciplinas.

Para Pereira (2011), a relação direta entre a falta de competência linguística e o fracasso escolar é indiscutível. O autor postula que dificuldades com a leitura e com a produção textual (competência leitora e escritora), por quaisquer que sejam as suas razões, levam o aluno a acumular problemas no processo de aprendizagem e, muitas vezes, nas relações interpessoais dentro da escola. A competência linguística não é necessária apenas nas aulas de Língua Portuguesa.

A escola é, por excelência, um ambiente letrado e sua matéria principal é a língua escrita. Sendo assim, é inevitável que o sucesso do aluno na escola dependa de sua capacidade de realizar tarefas que envolvam as competências para a leitura e para a escrita (PEREIRA, 2011, p.15).

Portanto, o papel da escola é garantir que os alunos, no ato de ler, saiam do senso comum e da mera decodificação de letras e sons e construam ou ressignifiquem os sentidos e valores já conhecidos, a fim de que eles possam ascender a níveis escolares superiores e consigam desenvolver habilidades técnicas para sua vida profissional e competências para o exercício pleno da cidadania. É na e pela escola que o aluno dá os primeiros passos na construção de seu ensino formal. Dos muitos significados atribuídos à escola, entendemos que ela deva ser mais do

que uma estrutura física, por ser um organismo vivo, complexo, composto por diversos membros e capaz de propiciar um ambiente de aprendizagem.

Partindo dos pressupostos teóricos sobre a complexidade e a subjetividade acerca do ensino-aprendizagem de crianças, jovens e até mesmo adultos, entende-se que não é possível determinar ou estabelecer condutas pré-determinadas nas aulas de leitura, visto que cada aluno age-reage de diferentes maneiras. As experiências do professor e o conhecimento daquele grupo de alunos é que nortearão sua conduta e a escolha de estratégias que, na maioria das vezes, serão construídas de acordo com a aceitação e o rendimento dos alunos.

Estabelecer estratégias para o ensino- aprendizagem da leitura auxiliará o professor na condução de atividades, que, num primeiro momento, devem ser pautadas nos conhecimentos prévios dos alunos. Posteriormente, esses conhecimentos poderão ser ressignificados, tornando tal atividade significativa. Assim, as estratégias ajudam o professor a identificar e selecionar atividades que sejam mais produtivas e a desmistificar o conceito de que as aulas de leitura são cansativas e maçantes, prevenindo que se tornem motivo de frustração e angústia para os alunos.



Nesse sentido, encontramos em Kleiman (2004) algumas práticas que têm sido perpetuadas nas aulas de leitura e que, propagadas pelas escolas, tendem a tornar as aulas de leitura **IMPRODUTIVAS** e **ESVAZIADAS** de aprendizagem. São elas:

- a) A proposição de atividades que utilizam o texto como pretexto para o ensino de regras morfosintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos, frases exclamativas... Essas práticas consideram aspectos estruturais como entidades discretas que têm um significado e função independentes do contexto em que se inserem;
- b) A escolha dos textos para análise pela sua forma gramatical;
- c) A visão de que o texto é um repositório de mensagens e informações e um conjunto de elementos diversificados (sejam na estrutura gramatical, seja no nível lexical), ou seja, a crença de que o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para que, assim, cumulativamente, se chegue à sua mensagem;
- d) A concepção de leitura baseada na decodificação desenvolvida por uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as idênticas numa pergunta ou comentário, de maneira que, para responder à pergunta, basta que o leitor passe os olhos pelo texto e identifique palavras ou trechos que repitam o material decodificado na pergunta;
- e) A elaboração de exercícios que consistem em extrair trechos de um texto e solicitar ao aluno que refaça a frase utilizando palavra equivalente ou sinônimo. Pede-se ainda que ele leia o significado daquela palavra específica. Essa prática revela uma atitude que não corresponde à forma como a linguagem funciona. A palavra deve ser analisada dentro de seu contexto.
- f) Desenvolvimento de práticas de decodificação, cujos exercícios baseiam-se em identificar e parear as palavras do texto com palavras idênticas àquelas encontradas na pergunta. Essa prática promove uma leitura automatizada do texto, baseada em palavras-chave, e em nada contribui ou modifica a visão de mundo do aluno;
- g) O desenvolvimento de práticas avaliativas de leitura, que podem inibir ao invés de promover a formação de leitores.



Para Kleiman (2004), o ensino de leitura não pode assumir uma postura autoritária, ignorando as contribuições e experiências do aluno em relação ao texto.

A leitura é [...] justamente contrário: são os aspectos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor (KLEIMAN, 2004; p. 34).

Essas posturas originam-se nos tradicionais métodos de ensino, baseados na transmissão dos conteúdos.

Os métodos de transmissão advêm de uma intenção pedagógica irrepreensível porque pretendem abastecer o jovem com uma cultura adquirida no decorrer de séculos. Mas isso os conduz a negligenciar a invenção, a subestimar a importância do papel do aluno na construção de seu saber e a ignorar, assim, as formas de ação que ele precisaria para dominá-lo (NOT, 1993; p. 29).

8. DESAFIOS DE LEITURA ENFRENTADOS PELA CRIANÇA

Koch e Elias (2006) explicam que uma questão comum entre crianças e jovens com dificuldades leitoras é a chamada dificuldade específica de leitura de palavras. Para os autores, crianças que exibem dificuldades específicas de leitura de palavras geralmente podem entender o que leem, mas tendem a ter dificuldades quando se concentram em palavras específicas. Em outras palavras, eles lutam com "decodificação" de palavras escritas. Além disso, eles podem ter baixas habilidades ortográficas.

Para Silva (2014), crianças com essas dificuldades podem se beneficiar de uma abordagem fônica sistemática que se concentra em aumentar a capacidade da criança de ouvir e identificar fonemas, ou os sons distintos que distinguem uma palavra da outra como, por exemplo, na palavra *gato*. Cada letra representa um fonema ou som distinto, e juntos eles se misturam para criar a palavra.

Barbosa (2014) lembra que muitos alunos são ensinados a ler com uma abordagem fônica onde as crianças são orientadas a relacionar cada letra ao seu som, e descobrir as vogais e os consoantes, o processo chamado de "soar" palavras. No entanto, destaca a autora, algumas escolas usam outras técnicas para ensinar habilidades de leitura. Qualquer que seja o método que a escola use, os pais podem ajudar lendo para seus filhos e ajudando-os na pronúncia de qualquer palavra que possam encontrar dificuldade e discutindo seus significados.

Para Albuquerque e Cruz (2015) algumas crianças que mais tarde são diagnosticadas como disléxicas têm um histórico de dificuldades específicas de leitura. Então se elas continuamente exibem dificuldade em reconhecer palavras, soar palavras ou ortografia, pode valer a pena testá-las para dislexia, que é um distúrbio de aprendizagem que pode dificultar a decodificação de palavras. Nesses indivíduos, o cérebro tem dificuldade em conectar letras aos sons que representam e combiná-las em palavras.

Nesse sentido, afirma Albuquerque e Cruz (2015), a condição de disléxica pode afetar as pessoas de diferentes maneiras, mas muitas vezes dificulta a leitura. No entanto, a boa notícia é que crianças com dislexia ainda podem se tornar boas leitoras com o devido apoio e intervenção.

Em outra situação, existem aquelas crianças que possuem dificuldades específicas de compreensão da leitura, com o padrão oposto e tem uma compreensão de leitura ruim, apesar de habilidades médias de leitura de palavras.



Segundo Silva (2014) quanto a essas dificuldades específicas, algumas crianças podem reconhecer ou soar palavras sem problemas, mas ainda lutam para compreender o que leem. As dificuldades

específicas de compreensão da leitura apresentam-se como dificuldades para lembrar ou entender o que é lido.

Para Spear-Swerling (2015) essas crianças frequentemente mostram os seguintes sinais como dificuldades de compreensão de pontos principais nas passagens de leitura; dificuldades de entender o significado das palavras individuais (problemas de vocabulário), falta de confiança de ler em voz alta e pouca capacidade de retenção do que foi lido.

Os docentes podem ajudar essas crianças de acordo com suas fraquezas específicas como, por exemplo: crianças que precisam de ajuda extra com o vocabulário, atribuir atividades baseadas no texto (desenvolver ou responder uma pergunta com base no que leu). Em relação aos pais, eles podem atuar lendo em voz alta com com seus filhos e, em seguida, discutindo o que eles leram.



Além de aprender sobre os diferentes tipos de dificuldades de leitura que as crianças enfrentam, uma das coisas mais importantes que pais, cuidadores e

professores podem fazer é serem solidários e fornecerem apoio emocional e encorajamento positivo, juntamente com a ajuda acadêmica.

Além disso, lembra Barbosa (2014), para os pais, é bom lembrar que alguns desafios de leitura podem ser naturalmente superados com práticas consistentes ao longo do tempo, mas algumas dificuldades de leitura são indicativas de questões maiores. Ao contar com a ajuda de professores e outros profissionais, pode-se garantir que seu filho receba o apoio instrutivo de que precisa para se tornar um leitor de sucesso.



9. SUGESTÕES DE INTERVENÇÕES DE SUPORTES DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Segundo Leal (2004) o trabalho pedagógico com leitura e escrita no processo de alfabetização precisa estar norteado em quatro eixos:

- (1) linguagem oral;*
- (2) prática de leitura;*
- (3) produção de textos;*
- (4) análise linguística.*

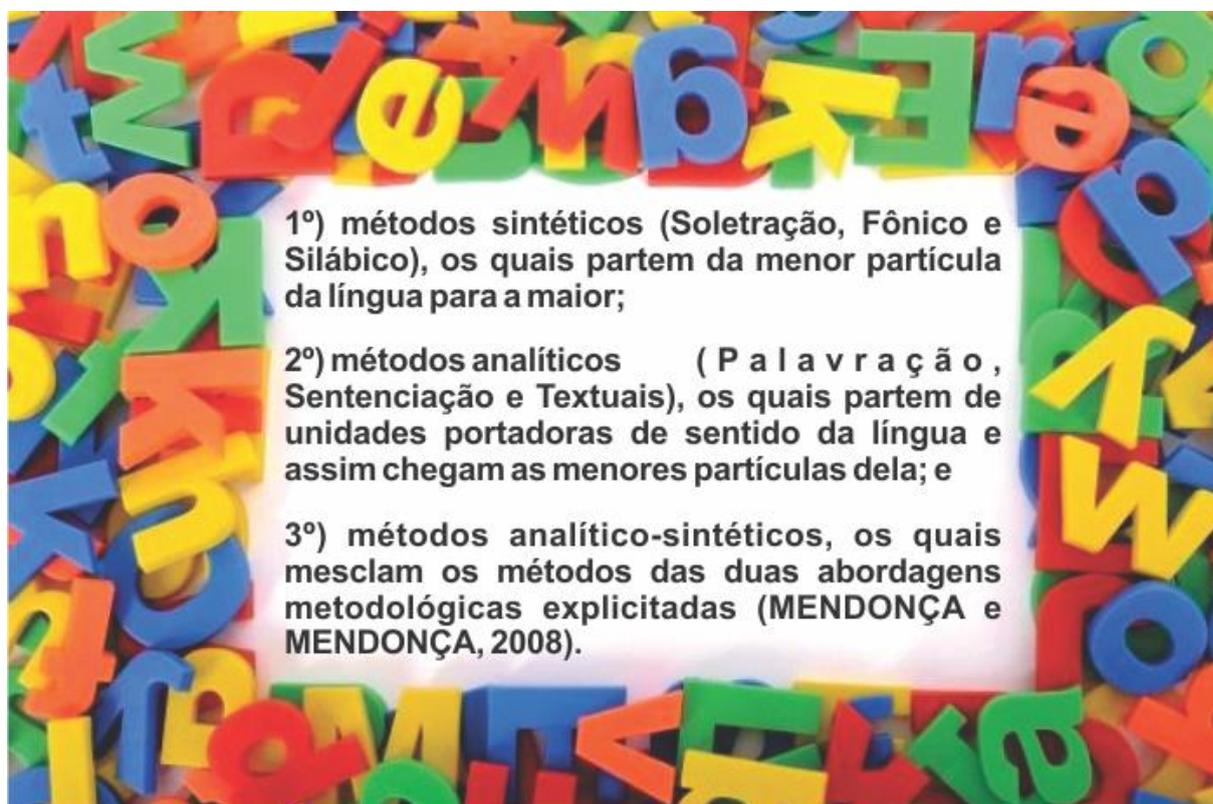
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume a mesma perspectiva teórica enunciativo-discursiva para o ensino da Língua Portuguesa que já havia sido preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Dessa forma, o documento aponta que desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, a linguagem deve ser ensinada como forma de interação (BRASIL, 2019).

No que tange a alfabetização, a BNCC ressalta que tanto os conhecimentos linguísticos quanto os conhecimentos sociolinguísticos da língua materna devem ser trabalhados pelo professor de modo que leve ao aluno ao estado de epilinguismo. Nessa perspectiva, as orientações direcionam-se para que (a) o texto seja objeto de ensino da língua; (b) que a leitura e a escrita sejam trabalhadas para que seus usos sejam possíveis dentro e fora do ambiente escolar; (c) adote a abordagem construtivista de aprendizagem; (c) trabalhe a consciência fonológica; e (d) a escola promova espaços de multiletramentos, dando ênfase na escrita no ciberespaço (BRASIL, 2019).

Essas recomendações coincidem com a necessidade da utilização de

diversificados métodos de ensino da leitura e da escrita. Logo, Galvão e Leal (2003) definem métodos de alfabetização como o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

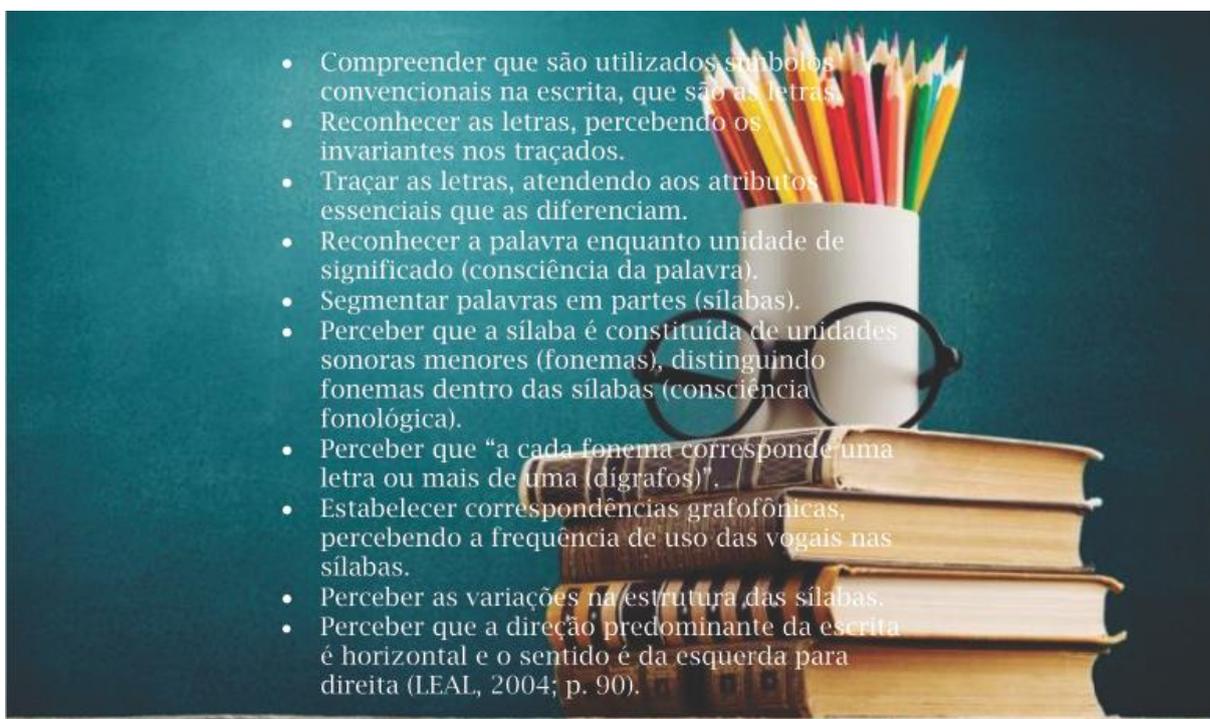
9.1 Os métodos de alfabetização dividem-se em três grandes eixos, a saber:



Vale ressaltar que cada professor alfabetizador fará o uso do método de ensinagem que melhor lhe convir, de acordo com os sujeitos da aprendizagem, os recursos existentes em sua realidade, seus conhecimentos teórico e prático que foram incorporados na formação inicial e continuada, em resumo, segundo os seus saberes da experiência (BONDÍA, 2002).

Por ser um processo de aquisição dos primeiros conhecimentos linguísticos

sistematizados pelo ambiente escolar, Leal (2004) elenca alguns **objetivos didáticos da alfabetização** que tem o intuito de refletir sobre os princípios do sistema alfabético:



É salientar que esses objetivos sejam concretizados por intermédio de textos orais e escritos instituídos nas práticas sociais de comunicação, levando em consideração que ao final do processo de alfabetização, o educando possa ampliar a sua competência comunicativa. Desse modo, destaca Sousa (2007), alfabetizar letrando é, principalmente, uma forma de conceber a escrita como objeto cultural, cujo conhecimento se constrói na interação social por meio de práticas e leitura e de escrita, atentando-se para a finalidade do que se escreve e do que se lê.

Em consonância com esse pensamento Bezerra (2010) ensina que o trabalho com gêneros textuais na sala de aula favorece a aprendizagem da escuta, leitura e escrita de textos diversos, com funções específicas, visto que a orientação do professor não será mais a de considerar apenas o aspecto formal do texto escrito, mas a de propiciar o uso efetivo do texto por parte de seus alunos, abrindo-lhes

oportunidade de se desenvolverem como cidadão de uma sociedade letrada. Assim, a leitura e a escrita não serão apenas práticas escolarizadas.



9.2 Estratégias e sugestões direcionadas pelos quatro eixos:

1º Momento: linguagem oral

- Produção de recital cultural
- Produção de tutorial de algo que seja interessante para a turma
- Festival de adivinhações e piadas
- Reconto de uma história
- Campanha de conscientização dentro da escola (algo que seja direcionado para as fragilidades/nece da escola).

2º Momento: prática de leitura

- Leitura de panfletos de supermercado
- Leitura de gibis
- Instruções de jogos diversos
- Receitas culinárias

3º Momento: produção de texto

- Produção de um diário pessoal
- Uso de mascote da sala (pode ser um bicho de pelúcia ou um pequeno animal) para ser o personagem principal das histórias
- Lista de supermercado
- Receita culinária

4º Momento: análise linguística

- Realização de entrevistas
- Jogos: Dado sonoro, adedanha, jogo com nomes (crachás)
- Reconto observando as variações linguísticas
- Bingo de sílabas/palavras utilizando fonemas e grafemas importantes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resposta da criança com deficiência intelectual pode muitas vezes surpreender, dependendo do comprometimento que o educador tem para se envolver e repetir atividades que criem rotina e memória afetiva nesse aluno. Através da leitura pode-se extrair dos alunos sentimentos reprimidos, apaziguar emoções e colocar a criança portadora de deficiência em contato com o mundo dos livros, além é claro, de permitir uma maior interação entre o meio e o aluno. A leitura em muitos desses casos, favorece o processo de ensino-aprendizagem, bem como o desenvolvimento intelectual e social.

REFERÊNCIAS

- AUSEBEL, D. P. **Aquisição e retenção do conhecimento**: Uma perspectiva cognitiva. Lisboa, Portugal: Paralelo Editora, 2010.
- BARBOSA, G. A. S. **Estratégias de leitura na formação continuada de professores alfabetizadores**. In: Cole. Congresso de Leitura do Brasil. Caderno de Atividades e Resumos 19^o Cole. Coordenação geral: Ana Lúcia Horta Nogueira; Davina Marques. Campinas, SP: FE/UNICAMP; ALB, 2014, p. 229-230. Disponível em: <Disponível em: http://alb.org.br/wp-content/uploads/2015/11/19-cole-caderno_resumos.pdf >. Acesso em: 01 maio 2018.
- BESSA, V. H. **Teorias da Aprendizagem**. 2^o edição, IESDE Brasil AS, Curitiba, PR. 2011.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor a sala de aula. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro – RJ: Editora Lucerna, 2010.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo – SP, n^o 19, jan/fev/mar/abr, 2002.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ministério da Educação (MEC)**. Brasília – DF. 2019.
- CORREIA, L. M; MARTINS, A. P. L. (2011). **Dificuldades de Aprendizagem: Que são? Como entendê-las?** Porto: Porto Editora.
- GALVÃO, A; LEAL, T. F. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, A. G; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2003, p. 11-28.
- GATTI, B. A. Didática e Formação de professores: provocações. **Conferência realizada no III Simpósio sobre Ensino de Didática do LEPED**. Rio de Janeiro – RJ, 2016.
- GERSTEN, R; FUCHS, S. L; WILLIAMS, P. J. et al. (2001). **Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research**. *Review of Educational Research*, 71, pp.279-320. DOI: 10.3102/00346543071002279
- GIROTTO, C; SOUZA, R. J. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem**. In. SOUZA, Renata Junqueira de. et. al. (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- GRAHAM, S; HARRIS, K. R. (2002). *Prevention and Intervention for Struggling Writers*. In M. R. Shinn, H. M. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (p. 589–610). National Association of School Psychologists. [https://PsycNET\(apa.org\)](https://PsycNET(apa.org))

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:

KLEIMAN, A. B (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escola.** Campinas – SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa.** Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. **Oficina de leitura: teoria & prática.** 15 ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.

KOCH, I. G. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, T. F. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: Porque é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL,

T. F (Orgs.) A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 77-115.

MACHADO, V. R; SILVA, R. A. P. Definição de estratégias de leitura com base no perfil do leitor em formação. In: Cole. Congresso de Leitura do Brasil. Caderno de Atividades e Resumos 19^o Cole. Coordenação geral: Ana Lúcia Horta Nogueira; Davina Marques. Campinas, SP: FE/UNICAMP; ALB, 2014, p. 360-361. Disponível em: <Disponível em: http://alb.org.br/wp-content/uploads/2015/11/19-cole-caderno_resumos.pdf >. Acesso em 2021.

MARTIN, D; MARTIN, M; CARVALHO, K. (2008). **Reading and learning-disabled children: Understanding the problem.** The Clearing House, n.81, pp.113-118. DOI: 10.3200/TCHS.81.3.113-118

MASTROPIERI, M; SCRUGGS, T. E. (2002). **Reading.** In M. Mastropieri & T. E. Scruggs (Eds.), Effective instruction for special education (pp. 97-128). Austin, TX: Pro-Ed, Inc.

MENDONÇA, O. S; MENDONÇA, O. C. **Alfabetização: método sociolinguístico – consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire.** São Paulo – SP: Cortez Editora, 2008.

MENIN, A. M; GIROTTO, C. G; ARENA, D. B. et al. **Ler e compreender: estratégias de leitura.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

MOATS, L. (2009). **Knowledge foundations for teaching reading and spelling.** Reading and Writing, 22, pp.379-399. doi:10.1007/s11145-009-9162-1

NASCIMENTO, L. J. D. **O enfrentamento das dificuldades de aprendizagem em leitura no ensino fundamental: promovendo novas habilidades'** 24/03/2017 138 f. Mestrado Profissional em Letras Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba (João Pessoa), Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba.

NOT, L. **Ensinando a aprender: elementos de psicodidática geral.** São Paulo: Editora Summus, 1993.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio histórico.** 1. ed. – São Paulo: Scipione, 2011.

PEREIRA, G. E. **O aluno dos anos finais do ensino fundamental (da escola pública) com grande defasagem em relação às habilidades para a leitura e a escrita: investigando sujeitos e contextos.** 2011. 157. f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

PIAGET, J. **A equilibrção 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.

RUIZ, V. M. **Motivação para aprender.** In: WITTER, G. P. (Org.). *Psicologia: Tópicos Gerais.* Campinas, SP: Alínea, 2002. pp.09-34.

SIDERIDIS, G. D. (2006). **Achievement goal orientations, “oughts,” and self-regulation in students with and without learning disabilities.** *Learning Disability Quarterly*, 29, pp.1-16. <https://doi.org/10.2307/30035528>

SILVA, J. R. M. **Uma proposta de ensino de estratégia de leitura com literatura infantil.** In: Cole. Congresso de Leitura do Brasil. Caderno de Atividades e Resumos 19^o Cole. Coordenação geral: Ana Lúcia Horta Nogueira; Davina Marques. Campinas, SP: FE/UNICAMP; ALB, 2014, p.135-136. Disponível em: <Disponível em: http://alb.org.br/wp-content/uploads/2015/11/19-cole-caderno_resumos.pdf >. Acesso em 2021.

SMITH, C; ATRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z.** Porto alegre: Artmed Editora, 2011.

SNOWLING, M. J; HULME, C. Interventions for children's language and literacy difficulties. *Int J Lang Commun Disord*, January–February 2012, 2011. <https://doi.org/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: as muitas facetas.** *Revista Brasileira de Educação*. v. 1, n^o. 4, 2004.

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

SOUSA, R. K. M. A. **Cantigas populares: um gênero para alfabetizar letrando.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco – PE, 2007.

SPEAR-SWERLING, L. (2015). Common Types of Reading Problems and How to Help Children Who Have Them. *The Reading Teacher*, 69(5), p.513-522. doi:10.1002/trtr.1410.

SWANSON, H. L; HARRIS, K. L; GRAHAM, S. **Handbook of Learning Disabilities.** The Guilford Press. 2013. DOI: 10.2307/1593639

VAUGHN, S; WEXLER, J; ROBERTS, G et al. (2011). **Effects of individualized and**

standardized interventions on middle school students with reading disabilities.
Exceptional Children, 77, pp.391-407. <http://www.cec.sped.org>

WANZEK, J; WEXLER, J; VAUGHN, S. et al. (2010). **Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: A synthesis of 20 years of research.** Reading and Writing, 23, pp.889-912. Doi:10.1007/s11145-009-9179-5.