

A FREQUÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM RELATOS DE PRÁTICAS LEITORAS NOS CADERNOS DO PNAIC

MAURICIO CARDOSO DIAS¹; DÉBORA HARTWIG WENDLER², MILENA VENZKE KAADT³, SHAIANE PIZANI SILVEIRA⁴; MARTA NÖRNBERG⁵

¹Universidade Federal de Pelotas – mauricio.cardoso2017@outlook.com

²Universidade Federal de Pelotas – deborahartwig@gmail.com

³Universidade Federal de Pelotas – milena_kaadt@hotmail.com

⁴Universidade Federal de Pelotas – shaianepizani@gmail.com

⁵Universidade Federal de Pelotas – martanornberg0@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é guiado pelas seguintes questões: é possível perceber estratégias de leitura nos relatos de práticas docentes na coleção de cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do ano de 2012? Quais estratégias e com qual frequência elas aparecem?

Para SOLÉ (1998), as estratégias de leitura são procedimentos guiados por um determinado objetivo leitor. Por consequência, eles desencadearão em uma ação de planejamento, avaliação e possível retificação de ações no ato de ler, desenvolvendo assim uma maior capacidade de compreensão leitora em outras situações múltiplas e variadas de leitura. Na interação entre o leitor e o material de leitura acontece o processo de extração de sentidos do texto, resultando na compreensão. Segundo SMITH (1989), para se extrair sentido de um texto, é necessário que o leitor tenha questões a serem feitas para o mesmo, e que utilize de informação não visual – conhecimentos prévios – e dos sentidos do texto para responder ao menos alguns destes questionamentos.

É relevante explicitar a concepção de leitura referida pelo programa PNAIC em seus cadernos de formação, que toma como base a definição de CAFIERO (2010, p.86 apud BRASIL, 2012, p. 36): “ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele”; logo, ler pressupõe um processo interativo entre o leitor e o material a ser lido. Essa perspectiva também é encontrada em estudos de SOLÉ (1998, p. 22), da autora base desta investigação: “a leitura é um processo de obter uma interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer informação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura”. Vale ressaltar que não descartamos o processo de decodificação realizado na atividade de leitores principiantes. Todavia, não reduzimos a nossa percepção de leitura a essa atividade, visto que, segundo CLARINDO (2018, p. 28), a principal finalidade da leitura é a “produção de sentidos que o leitor estabelece entre as informações do texto e seus próprios conhecimentos”. Deste modo, confirma-se a importância das estratégias de leitura, pois elas “devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização [...] diante dela” (SOLÉ, 1998, p. 73); logo, através destas, o aluno será capaz de realizar um controle maior sobre as ferramentas necessárias para reduzir as suas incertezas e realizar uma leitura de qualidade.

Tais aspectos acima indicados sustentam a relevância deste trabalho, visto que, através dele, será possível levantar hipóteses sobre a maneira como as estratégias de leitura são expostas nos cadernos de formação do PNAIC e como esta exposição pode contribuir para a compreensão sobre a necessidade de sistematicidade no ensino da leitura. Desse modo, também contribuir para a própria formação dos professores, mostrando elementos que explicitam a complexidade desta faceta linguística e assim construir embasamento teórico – com base nos relatos de práticas que são tomados como exemplos no material de

formação – para readequar os seus planejamentos e ações docentes com alunos em processo de alfabetização.

Após reconhecer a importância das estratégias de leitura, é importante refletir sobre as suas finalidades específicas. Em seu trabalho, SOLÉ (1998) evidencia 3 delas: a primeira diz respeito ao reconhecimento de possíveis erros no processo de compreensão. A segunda refere-se à clareza de nossos objetivos diante de um texto. Por fim, a terceira finalidade exposta pela autora diz que as estratégias serão responsáveis por formar sujeitos capazes de ler uma grande diversidade de textos com autonomia, e reconhecer os seus propósitos, ainda que aconteçam obstáculos à compreensão devido a múltiplos fatores.

Em seu livro, SOLÉ (1998, p.120) não sugere atividades específicas para o uso das estratégias, visto que “não existem receitas exatas para fazer isso, pois as situações de leitura podem ser muito variadas”. Todavia, a autora apresenta uma sequência de princípios que devem guiar a nossa prática antes, durante e após as atividades de leitura em sala de aula. Antes de iniciar o contato com o material a ser lido, a autora propõe que sejam realizados procedimentos de ativação dos conhecimentos prévios dos sujeitos com relação aos sentidos expressos no texto. Isso pode ser feito através de perguntas concretas que façam os leitores compreenderem que não precisam saber tudo o que o material diz, mas que eles devem ter um conhecimento possível de ser ampliado através da compreensão leitora.

Durante o ato de ler, SOLÉ (1998) sugere o princípio da “leitura compartilhada”; neste, deve-se possibilitar que os leitores realizem as estratégias de forma cada vez mais autônoma. Isso não significa que o docente deve abster-se de suas intervenções, todavia, deve encontrar maneiras para que os discentes – no nível adequado – sejam e se sintam capazes de formular sozinhos suas hipóteses, verificá-las e construir interpretações a partir delas. Vale ressaltar que estas estratégias também podem ser direcionadas para a “estrutura aparente” do texto, ou seja, a “parte da linguagem acessível ao cérebro através dos ouvidos e olhos” (SMITH, 1989, p. 42). Por exemplo, atividades de análise linguística, como localização de palavras ou sílabas por intermédio da leitura, também são procedimentos de “leitura compartilhada”, ainda que sejam diferentes das atividades de análise da “estrutura profunda” do texto, ou seja, a extração dos significados expressos por aquele material.

Após ler os textos, a autora propõe que aconteçam atividades de diferenciação entre o tema e a ideia principal do texto, como também a produção de resumos. Através das primeiras, os alunos poderão entender a especificidade de uma ideia expressa em um determinado ponto do texto e a sua ligação com o tema geral. Na produção de resumos, os alunos desenvolverão a percepção das ideias que são primordiais para a construção do sentido que aquele texto quer expressar, e quais são as ideias secundárias. Vale ressaltar que estas últimas podem acontecer de forma oral, dependendo do nível de escrita/leitura em que as crianças se encontram.

Feitas as reflexões acerca das estratégias de leitura, sua importância e suas finalidades, o presente trabalho se propõe a identificar, na coleção de cadernos de formação do PNAIC, do ano de 2012, a frequência das estratégias de leitura nos relatos de experiência, classificando-as conforme o modelo apresentado por SOLÉ (1998).

2. METODOLOGIA

Nosso trabalho se ancora, metodologicamente, no pensamento de GOMES (1994), na medida em que foi estabelecido um entendimento dos dados de

pesquisa a partir da confirmação de questionamentos levantados antes, durante e após a análise, ampliando assim o nosso conhecimento acerca dos assuntos abordados.

Foram analisados 36 cadernos da coleção do PNAIC, utilizados na realização do programa de formação durante o ano de 2013. Geralmente, cada caderno é dividido em três seções: **aprofundando o tema**, que faz uma discussão conceitual acerca de algum assunto sobre o ciclo de alfabetização; **compartilhando**, que expõe relatos de experiência de alfabetizadoras; **aprendendo mais**, que sugere algumas leituras complementares às professoras participantes do programa.

Dos cadernos foram extraídos todos os relatos de experiência que de alguma forma abordavam a leitura, seja ela como objeto de aprendizagem ou como instrumento de ensino. Vale ressaltar que foram considerados como relatos de experiência toda situação didática exposta no caderno, tanto no bloco aprofundando o tema como no bloco compartilhando. Com base nos relatos levantados, localizamos as estratégias de leitura e as classificamos de acordo com os tipos de estratégias apresentados por SOLÉ (1998).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro levantamento preocupou-se em identificar, nos relatos de experiência, atividades que pudessem ser consideradas como estratégias de leitura. Em seguida, buscamos classificá-las de acordo com os tipos de estratégias apresentados por SOLÉ (1998), produzindo a tabela a seguir:

Classificação das Estratégias Segundo SOLÉ (1998)				
Cadernos	Ativando o conhecimento prévio	Leitura Compartilhada	Tema geral, ideia principal e resumo	Total
Ano 1	6	39	5	50
Ano 2	6	43	9	58
Ano 3	9	28	3	40
Ed. do campo	8	16	6	30
Total	29	126	23	178

Vale ressaltar que foram classificadas como atividades de ativação do conhecimento prévio trechos como: "a professora fez a exploração das ilustrações da capa e do título, por meio dos seguintes questionamentos" (BRASIL, 2012, p.16). Dentro do bloco "leitura compartilhada", foram incluídas menções como: "à medida que ia lendo, continuava a fazer alguns questionamentos" (BRASIL, 2012, p.16). Por último, nas atividades de tema geral, ideia principal e resumo, foram selecionadas citações como: "decidiu retomar o que tinha sido discutido e registrar no quadro o que os alunos foram dizendo" (BRASIL, 2012, p. 17).

Em 72 relatos de experiência, foram encontradas 178 atividades com estratégias leitura; destas, 126 são de leitura compartilhada. Neste bloco foram incluídas tanto as atividades de análise da estrutura profunda como as de análise da estrutura aparente. Ou seja, 71% dos exercícios se preocupa com uma ação leitora autônoma ou orientada pelo professor. Os momentos anteriores e posteriores à leitura – igualmente importantes para o leitor – representam 29% das estratégias encontradas. Ou seja, a grande maioria das estratégias localizadas estão concentradas no bloco "leitura compartilhada", deixando os outros blocos em menor evidência.

4. CONCLUSÕES

A partir dos dados levantados, foi possível perceber que a coleção de cadernos do PNAIC se preocupou em evidenciar atividades onde a ação leitora era dirigida com um propósito de compreensão leitora, levando os discentes a produzir sentidos na análise de significados ou na análise da estrutura do texto. Os momentos anteriores e posteriores à leitura não estavam ausentes, todavia, eles foram menos frequentes.

Os três momentos de sistematização da leitura por meio das estratégias, propostos por SOLÉ (1998), tem extrema relevância no desenvolvimento de habilidades de compreensão textual. As atividades anteriores à leitura serão responsáveis por ativar o conhecimento prévio do aluno em relação ao conteúdo do texto – habilidade colocada por SMITH (1989) como importante no processo de leitura – potencializando a interação leitor-texto nos momentos de leitura compartilhada. Já os momentos posteriores à leitura trabalharão através dos resumos e da identificação das ideias principais os conhecimentos desenvolvidos pela interação citada anteriormente. Ou seja, através deste fechamento os sujeitos leitores poderão refletir sobre as transformações que ocorreram em seus conhecimentos prévios, retirando a leitura de um nível de superficialidade e a colocando em um nível de maior profundidade.

Os dados analisados não nos permitem afirmar uma realidade escolar, afinal, nossa pesquisa se limitou à coleção de cadernos do programa, desconsiderando a prática de ensino no dia a dia das professoras/autoras dos relatos estudados em sala de aula. Todavia, a partir desta análise, podemos refletir e levantar hipóteses sobre o processo de formação de professores, à medida em que relatos de experiência – colocados como exemplos – evidenciaram poucos momentos de ativação do conhecimento prévio ou de fechamento das ideias trabalhadas no texto, limitando a reflexão das participantes do programa sobre aspectos que as fariam pensar teoricamente sobre a complexidade do ensino sistemático da leitura.

A continuidade desta investigação consiste em analisar a quantidade de relatos que colocam os três momentos em evidência, em uma mesma prática de ensino. E, ainda, identificar nos planejamentos dos encontros de formação do PNAIC se os três momentos estão presentes nas práticas de leitura que foram realizadas com as professoras, observando, assim, de que modo as estratégias de leitura foram sendo construídas com as docentes participantes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: o trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas: educação do campo: unidade 05. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CLARINDO, T. T. **Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas – RS**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. 4, p. 67-80.

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.