

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Renilza da Silva Gonçalves (UFAC)

renilzagoncalves@hotmail.com

Raimunda Rosineide de Moura e Silva (UFAC)

Maria Veroza Batista Vieira (UFAC)

Márcia V. R. de Macedo (UFAC)

RESUMO

Há muito tempo vem-se discutindo sobre leitura; principalmente na área educacional, existe certa atenção quando se aborda essa prática. A escola pública vem tentando cumprir o seu papel em relação ao desenvolvimento da leitura na educação básica, embora alguns dados de avaliações externas como o PISA e a Prova Brasil demonstrem certa regularidade nos resultados, geralmente mantendo-se em patamares abaixo do esperado. Sendo assim, o objetivo desse trabalho é sugerir estratégias de leitura no processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas de língua portuguesa e matemática no 6º ano do ensino fundamental. Essas estratégias visam ao desenvolvimento de capacidades metacognitivas dos alunos, as quais consistem em ter consciência dos próprios processos de aprendizagem na hora da leitura, gerenciá-los e controlá-los, a fim de que os alunos se tornem gradativamente sujeitos/leitores autônomos, através da leitura compartilhada em sala de aula com o professor e a turma. Acreditamos que o desenvolvimento da compreensão leitora não é de responsabilidade somente do professor de língua materna, mas de todos os professores na escola. Dessa forma, utilizamos as orientações de estratégias de leitura de Solé (1998), Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira (2010) e Santos (2013), bem como as concepções sobre metacognição de Kato (1994), Leffa (1996) e Kleiman (2013). Exemplificamos dois textos distintos em que podem ser utilizadas as estratégias de leitura, de acordo com as concepções dos supracitados autores. A análise do primeiro texto, especificamente, é a sumarização das estratégias de leitura tutorial, mediada pelo professor, propostas por Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira (2010). No segundo texto, são sugeridas estratégias para leitura de tabela.

Palavras-chave:

Escola. Professor. Interdisciplinaridade. Estratégias de leitura. Leitura tutorial.

1. Introdução

A questão da leitura no Brasil tem sido tema de bastante debate, principalmente quando se começou a divulgar os resultados das avaliações externas, a começar pelo Programa Internacional de Avaliação de

Alunos¹¹¹ (PISA). Segundo os dados desse programa, o Brasil obteve na área de leitura, em 2012, 410 pontos, ficando em 58º lugar de um total de 65 países. Quase metade dos brasileiros (49,2%) não alcançou o nível 2, numa escala até o nível 6. Isso significa que eles não são capazes de deduzir informações no texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem. Com esses resultados, vê-se que o Brasil ainda está longe de uma educação de qualidade comparada aos países mais desenvolvidos, como a China, que obteve 570 pontos em Leitura.

A partir de 2005, o Ministério da Educação, através do INEP¹¹², começou a divulgar e utilizar um índice para aferir a situação geral do ensino básico no Brasil, medida esta que recebeu o nome de IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Esses resultados podem ser por escola, município, estado ou país como um todo. A média é combinada com a aprovação escolar e a nota alcançada nos testes, através da Prova Brasil, aplicada no 5º e no 9º ano, nas disciplinas de língua portuguesa (com foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problema), numa escala que varia de 0 a 10 pontos. Vale ressaltar que tanto a língua portuguesa quanto a matemática utilizam a compreensão leitora, seja para compreender os diversos gêneros textuais, seja para resolução de problema. No Brasil, no mais recente resultado (2013), o IDEB de 1º ao 5º ano do ensino fundamental foi de 5.2 e nos anos finais, de 6º ao 9º ano, foi de 4.2. Através desses resultados, percebe-se que os anos finais do ensino fundamental demonstram menos proficiência que os anos iniciais dessa mesma modalidade de ensino.

Diante desses resultados, as políticas públicas educacionais investem nessa área, a fim de melhorar a qualidade de ensino. Sabe-se que existem programas educacionais que contemplam livros para as bibliotecas das escolas públicas e que a comunidade escolar deve proporcionar meios de acesso à leitura para os alunos. Além disso, o Governo Federal,

¹¹¹ Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), acontece a cada três anos com alunos de 15 anos e abrange três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas.

¹¹² INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira é um órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), seu objetivo é promover estudos, pesquisas e avaliações periódicas sobre o Sistema Educacional Brasileiro, a fim de subsidiar a formulação e implantação de políticas públicas para área educacional.

juntamente com os estados, vem promovendo oficinas pedagógicas com os professores de língua portuguesa e matemática sobre as habilidades e competências de leitura e resolução de problemas no 5º e no 9º ano do ensino fundamental, nos quais os alunos são avaliados por essas provas externas. No entanto, essas oficinas, especificamente as de leitura, deveriam acontecer desde o 6º ano até o 9º ano e em várias disciplinas, uma vez que a partir do 6º ano a leitura parece ficar mais restrita ao professor de língua portuguesa.

Desse modo, considerando que a leitura é um dos objetivos prioritários da educação básica e que faz parte do papel social da escola, é que pretendemos refletir sobre a importância das estratégias antes, durante e depois da leitura, desenvolvidas em diferentes disciplinas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, nessa interação em sala de aula, o professor deve trabalhar o processo de metacognição que consiste em despertar o monitoramento da compreensão feita pelo próprio aluno no decorrer da leitura, a fim de que ele domine progressivamente essas estratégias e utilize-as depois, sozinho. Para tanto, apresentamos a análise de dois textos: o primeiro é um texto informativo publicado na *Revista IPHAN*, em que expomos sumariamente a sugestão de atividades para uma leitura tutorial, proposta por Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira (2010), a ser desenvolvida antes, durante e depois da leitura. O segundo é um texto informativo em forma de tabela, em que, seguindo os passos da análise do primeiro texto, sugerimos uma sequência de atividades.

2. A leitura na escola

Sabe-se que a escola tem a missão sistemática de formar leitores para atuar de maneira crítica na sociedade. Porém, nem sempre a leitura recebe a devida importância na escola no ensino fundamental, principalmente nos 3º e 4º ciclos (6º a 9º ano), pois se restringe às atividades do professor de língua portuguesa e se o aluno não possui habilidade para ler, a responsabilidade é direcionada a ele. Por outro lado, geralmente, esse professor trabalha a leitura com seus alunos de maneira silenciosa, oral, depois pergunta algumas questões sobre o texto para avaliar, tal qual está escrito no texto, poucas inferências são mencionadas, assim como apresenta na maioria dos livros didáticos. No entanto, como afirma Solé (1998, p. 36), as intervenções pedagógicas não são muito frequentes na leitura do professor com a turma, como: “ativar os conhecimentos

prévios dos alunos, estabelecer o objetivo da leitura, esclarecer dúvidas, prever, estabelecer inferências, hipóteses, autoquestionar, sintetizar etc.”. Geralmente, percebemos que essa última é cobrada dos alunos sem que eles já tenham conhecimento de como fazê-lo.

Quando se trata de leitura como objeto de conhecimento para realização da aprendizagem, é importante que toda a escola tenha clara a concepção de leitura como um processo amplo e contínuo que poderá ser desenvolvido em sala de aula por todas as áreas do conhecimento. Quanto mais se trabalhar essa habilidade com os alunos, mais competências eles terão para aquisição do conhecimento dentro da escola e praticá-lo também fora dela. Dessa forma, a atividade de leitura não se limita ao método utilizado por uma disciplina, mas amplia-se a todas as disciplinas.

Nesse sentido, Solé (1998, p. 33) ao falar sobre a concepção que a escola deve ter sobre a leitura, ressalta

que o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mais na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la.

Entendemos que esse planejamento das propostas metodológicas na escola em prol da leitura deve ser frequentemente avaliado após sua execução e, se for o caso, poderá sofrer modificações, mas sempre almejando melhorar a qualidade da leitura. Tudo isso tem que ficar claro para todos e consolidado no projeto político pedagógico da escola. Além disso, é de fundamental importância a organização da escola num projeto de leitura com práticas didáticas a ser desenvolvidas no decorrer do ano escolar, sempre acompanhado e assessorado pelo pedagogo ou apoio pedagógico.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) norteiam com a ideia de que a escola deve se organizar em torno de uma política de formação de leitores: “[...] é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de língua portuguesa, é também professor de leitura” (BRASIL, 1998, p. 72). Assim também, Antunes (2009, p. 193-194) ressalta as funções individuais e sociais da leitura que envolvem o acesso ao conhecimento já produzido e a produção de novos conhecimentos, mas isso só será mais eficiente se a escola trabalhar estratégias de leitura em todas as disciplinas. A autora acrescenta a importância dos livros didáticos como aliados no desempe-

nho dos alunos, não somente os de língua portuguesa, mas os vinculados a todas as áreas do conhecimento, que, se bem trabalhados, “podem constituir um encontro bastante significativo do aluno com um grande contingente de novas informações”. Isso poderia aliviar a carga imposta ao professor de língua como único responsável pelo desenvolvimento da capacidade de leitura dos alunos. Por isso é necessária a reflexão sobre a prática pedagógica do professor em relação ao trabalho efetivo de leitura em todas as áreas do conhecimento. Compartilhar a leitura em sala de aula leva o professor a exercitar a compreensão do aluno, elevando-o de um leitor principiante a um leitor ativo. Isso pressupõe

realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências (FREITAS, 2012, p. 68).

O professor desmembra o texto, passo a passo, com os alunos até chegar ao entendimento global e partes específicas da compreensão.

3. O processo de metacognição

A partir do conhecimento que a escola tem sobre leitura no processo de ensino e aprendizagem, é que poderá atuar com mais autonomia no campo do processo de metacognição em sala de aula. Segundo Leffa (1996, p. 46), a

metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo.

Percebe-se que no decorrer dos anos os alunos se deparam com variados textos, dos mais simples aos mais complexos, exigindo um esforço cada vez maior de suas capacidades de leitor. Assim, esse trabalho de estratégias de leitura de maneira compartilhada com a turma proporciona a eles um pensar sobre seu próprio processo de aprender, uma reflexão sobre sua prática de leitura, levando-os a controlar essa prática e o processo de construção do sentido do texto. Kleiman (2013, p. 75-76) salienta que os aspectos metacognitivos da leitura são fatores que influenciam na compreensão dos textos, referindo-se à capacidade que o sujeito tem de apreender, controlar e manipular suas habilidades para aprender. Logo, a equipe escolar sabe que a aprendizagem dos alunos passa por um longo processo e necessita, na base, de um trabalho que priorize o desen-

volvimento da competência leitora dos seus educandos nas diferentes disciplinas. Dessa forma, na escola, os alunos têm que perceber o quanto seus professores valorizam a leitura e são profissionais assíduos dessa prática para que estabeleçam um vínculo positivo, a fim de desfrutar com progressivo domínio da leitura, dos conhecimentos partilhados pela humanidade. Em suma, os docentes só poderão proporcionar uma boa leitura se eles também gostarem de ler.

4. Estratégias de leitura no processo de ensino e aprendizagem

Trabalhar os conhecimentos das disciplinas usando estratégias de leitura com os alunos de maneira mais eficiente poderá ser o caminho em busca de um ensino de qualidade. Na sugestão de atividades de leitura aqui demonstrada, embasamo-nos nas estratégias de leitura de Solé (1998), Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira (2010) e Santos (2013), pois ambas defendem o trabalho do professor em sala de aula de maneira interativa e compartilhada com a turma, dividindo a leitura em três momentos: a preparação, a leitura propriamente dita e a avaliação da leitura. Nas estratégias de leitura mediadas pelo professor, Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira (2010, p. 51) introduzem o conceito de leitura tutorial, na qual “o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais interagem com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto [...]. A leitura tutorial é, pois, uma leitura compartilhada”.

Na *preparação para a leitura*, é imprescindível de início estabelecer o objetivo da leitura. Essa é uma importante estratégia de metacognição, pois já se tenta controlar o próprio processo de compreensão do texto, a fim de que já possa formular hipóteses e previsões sobre o assunto (Cf. SOLÉ, 1998, p. 101 e BORTONI-RICARDO, 2010, p. 56). Nessa fase, o professor ativa os conhecimentos prévios dos alunos diante do texto que será trabalhado, os quais abrangem o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo ou enciclopédico. A atenção se volta ao título, ao formato do texto, às figuras (se houver), à fonte, ao vocabulário: palavras técnicas, metafóricas etc. Se o professor perceber que o texto está além dos conhecimentos prévios dos alunos, ele poderá dar alguma explicação geral sobre o que será lido. Não se trata de explicar o conteúdo, mas de direcionar sua temática à turma. Quando o professor começa a dar pistas para seus alunos, está construindo textos compartilhados em que eles passam a construir, antes de realizar a leitura

ra, um esquema ou plano que diz o que eles têm que fazer e o que sabem ou não sobre o assunto que vão ler. (SOLÉ, 1998, p. 105). Toda essa ativação do conhecimento prévio e o estabelecimento do objetivo estão direcionados à vontade de ler. Santos (2013, p. 49) denomina essa fase de atividades pré-textuais, as quais “ênfatizam a motivação para a leitura, que pode começar [...] na análise do título, da capa e/ou da contracapa, numa breve apresentação das personagens, na leitura de trechos do texto para criar expectativas no leitor.”

Na leitura propriamente dita concentra-se a maior parte do processo de leitura. Depois da leitura silenciosa, a função do professor é compartilhá-la, passo a passo, para que os alunos cheguem à compreensão do texto, verificando se as previsões e hipóteses estão sendo ou não consolidadas. O professor explora a textualidade nos fatores linguísticos – coesão e coerência – e nos fatores pragmáticos: intencionalidade, situacionalidade, intertextualidade, informatividade. Por outro lado, não devemos considerar esses fatores de maneira categórica, como afirma Marcheschi (2008, p. 133):

Esses critérios não podem ser transformados em regras constitutivas de texto, tornando-os eficientes e adequados [...]. O importante é observá-los como princípios de acesso ao sentido textual. E isso não é decidido pelos “princípios”, mas pela maneira como operamos com eles enquanto critérios.

Sendo assim, o leitor tem que lançar mão de várias estratégias para a construção de sentido porque depende também do tipo e gênero do texto. Porém, vale ressaltar na atividade de compreensão leitora a coesão – obtida pelo conjunto de conectivos que fazem a ligação para o entendimento do texto – e a coerência – o sentido que se dá ao texto – já que esses fatores estão interligados. Segundo Santos (2013, p. 17), o conhecimento desses conectivos

[...] dependem do conhecimento de mundo do leitor e da capacidade de decifrar as ligações existentes entre os componentes linguísticos. A coerência, portanto, não está apenas no texto em si, nem tampouco no leitor, mas na relação existente entre ambos [...]

Nesse sentido, o professor tem que mostrar, comentar e relacionar esses dois fatores durante o processo da leitura, a fim de que o leitor compreenda com mais facilidade.

A intencionalidade do autor também deve ser considerada numa atividade de leitura. Deve-se focar no diálogo entre autor e leitor, por intermédio do texto. Prender-se somente às hipóteses e objetivos que se estabelece na leitura não é suficiente para a compreensão global do texto: é

preciso pensar na reconstrução do texto, considerando as ideias e intenções do autor para depois se posicionar diante dos fatos. Além disso, o fator de intertextualidade pode fazer a diferença na compreensão, pois conhecer a relação entre o texto lido e outros textos enriquece a competência leitora, haja vista que quanto mais textos o aluno conhecer, mais associações ao tema poderá fazer ao ler um novo texto, facilitando a sua compreensão. Cabe ao professor, na ausência do conhecimento intertextual dos alunos, mediar esse aprendizado oferecendo informações complementares, utilizando, inclusive outras fontes (textos escritos, vídeos, mapas, por exemplo) a fim de facilitar para a turma o sentido global e as partes significativas da leitura.

Na *avaliação da leitura* será abordada a concretização dessas estratégias, como: ideia principal e secundárias, perguntas e respostas sobre questões pontuais do texto, resumo e outras, conforme os objetivos que se tem com o estudo do texto. “É importante ressaltar que atividades de avaliação somente devem ser realizadas após a conclusão da leitura” (BORTONI-RICARDO, 2010, p. 58). A autora acrescenta que, geralmente, o professor restringe a avaliação da leitura para aferição de notas ou como apenas atividades em sala ou para fazer em casa, sem antes ter trabalhado todo o processo de leitura compartilhada. Nesse caso, não ocorre o desenvolvimento de uma atividade de leitura, apenas conferência de que o aluno cumpriu a tarefa. Para Santos (2013, p. 48), essas atividades pós-textuais

são boas para fazer uma comparação de linguagens: [...] transformar uma narrativa em uma peça teatral ou história em quadrinhos; sugerir que ilustrem o texto; mostrar exemplos de intertextualidade; criticar/elogiar o comportamento de alguns personagens [...].

Lembrando que esses objetivos serão alcançados com mais eficiência se forem trabalhados a primeira e segunda fase da leitura, já citadas acima.

Poderão ser também elaborados gráficos, tabelas, mapas e croquis. Na disciplina de matemática esses recursos são bastante utilizados. A mediação do professor nesse tipo de leitura é importante, uma vez que requer estratégias diferenciadas da leitura de um texto em prosa, mas o básico que é a ativação dos conhecimentos prévios, o objetivo, as previsões, hipóteses, o sentido global para saber a ideia principal do texto devem ser compartilhadas. Segundo Magalhães & Machado (2012, p. 59), na sociedade atual, há uma diversidade de informações e “torna-se cada vez mais comum o acesso do cidadão a questões sociais e econômicas

em que gráficos e tabelas sintetizam levantamentos; índices são comparados e analisados para definir ideias”.

Desse modo, compartilharemos a análise de dois textos: o primeiro, publicado na *Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (IPHAN) e o outro, uma tabela publicada pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa, que mostra a evolução do alfabetismo funcional no Brasil, no período entre 2001 e 2012. Em ambos serão usados os três momentos de estratégias de leitura citadas acima.

5. Estratégias de leitura tutorial: proposta de atividades

5.1. Leitura compartilhada de um texto informativo

Partindo da concepção de que todo professor das diversas áreas do conhecimento deve ser professor de leitura, uma vez que ler faz parte da aprendizagem, Bortoni-Ricardo, Machado & Castanheira (2010), no livro *Formação do Professor como Agente Letrador*, apresentam um texto referente à disciplina de História, o qual requer a compreensão dos fatos expostos.

Vejamos o texto *Cafundó*:

O Cafundó é um bairro situado no município de Salto de Pirapora, a 150 km de São Paulo. Sua população, predominantemente negra, divide-se em duas parentelas: a dos Almeida Caetano e a dos Pires Pedroso. Cerca de oitenta pessoas vivem no bairro. Dessas, apenas nove detêm o título de proprietários legais dos 7,75 alqueires de terra que constituem uma extensão do Cafundó, que foram doados a dois escravos, ancestrais de seus habitantes atuais, pelo antigo senhor e fazendeiro, pouco antes da Abolição, em 1888. Nessas terras, plantam milho, feijão e mandioca e criam galinhas e porcos. Tudo em pequena escala. Sua língua materna é o português, uma variação regional que, sob muitos aspectos, poderia ser identificado como dialeto caipira. Usam um léxico de origem banto, quimbundo principalmente, cujo papel social é, sobretudo, de representá-los como africanos do Brasil. (<http://www.revistaiphan.gov.br>, abril de 2009 (adaptado), *apud* BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 71)

5.1.1. Primeiro passo: Preparando-se para leitura

Vamos partir do princípio que este texto de história será lido com o objetivo de adquirir informações. Isso significa que os alunos deverão lê-lo para ampliar seus conhecimentos a partir da leitura. Depois de visualizar a estrutura do texto, o professor atualiza os conhecimentos prévios

dos alunos com relação ao título “Cafundó”, qual o sentido dessa palavra para eles. Após toda a interação, reforçar que no Brasil esta palavra é sinônima de lugar distante. Até o momento temos: *adquirir informações de um lugar distante, mas que lugar é esse?* Vamos para a fonte, abaixo do texto, considerando que foi retirado da revista eletrônica, o professor deve perguntar à turma se já ouviram falar desse órgão, caso não haja o conhecimento da turma em relação ao “Iphan”. Após essa informação, e lendo as duas primeiras linhas do texto, pode-se perceber que este texto, retirado da revista do Iphan, órgão responsável pela proteção do patrimônio histórico brasileiro, inicia-se apresentando a região de Cafundó, que é um bairro rural localizado na região de São Paulo. A partir desses conhecimentos, poderíamos formular a seguinte hipótese: o texto trata da região de Cafundó, que pode ser patrimônio histórico ou artístico do Brasil, então o tema do texto poderá ser este lugar que é patrimônio do Brasil. Ou formular a seguinte pergunta: O que há em Cafundó para que a revista do Iphan divulgasse uma matéria sobre a região? (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 72-73).

Já ativados os conhecimentos prévios, o objetivo da leitura traçada, com hipóteses sobre o tema, vamos à busca de entender o sentido global do texto, descobrir a ideia principal que esse texto passa, num processo atencioso de estratégias.

5.1.2. Segundo passo: No momento da leitura

O professor deve orientar os alunos sobre a possibilidade de encontrar palavras desconhecidas que dificultarão, em algum momento, o entendimento do texto na hora da leitura silenciosa, mas durante a interação, as dúvidas deverão ser sanadas. Deverá atentar para as informações geográficas: bairro rural e município de Salto de Pirapora; informações históricas: pouco antes da abolição; informações linguísticas: língua materna, variação regional, dialeto caipira, léxico de origem bando, quimbundo; informações numéricas: 150 km de São Paulo, 7,75 alqueires (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 74). Para que essas informações sejam assimiladas e haja a compreensão global do texto, precisarão ser ativados os conhecimentos prévios dos alunos e, sempre que necessário, complementados pelas informações trazidas pelo professor.

Passaremos à leitura orientada do texto, frase a frase, que a autora denomina leitura tutorial: “Cafundó é um bairro rural situado no município de Salto de Pirapora, a 150 km de São Paulo”.

Essa primeira frase nos traz o assunto do texto, que é o bairro de Cafundó, juntamente com seus habitantes. Logo na abertura, já fica esclarecido que cafundó é um bairro rural. Além disso, a localização do referido bairro é apresentada (“situado no município de Salto de Pirapora”). Deve-se destacar que a localização de Cafundó é especificada por meio de duas informações: 1) situado no município de Pirapora; 2) a 150 km de São Paulo, esta compreensão está explícita nesse fragmento. Uma informação implícita é a de que Salto do Pirapora está no estado de São Paulo. Esclarecer que um bairro rural é aquele que fica na zona rural e, para caracterizá-la, podem ser citadas particularidades de sua economia, principalmente a produção agropecuária, e todas as atividades vinculadas a essa atividade econômica. Seria interessante, nesse momento, se fosse mostrado o mapa do estado de São Paulo para situar o município mencionado e acrescentar mais informações sobre o lugar (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 75).

Seguindo a sequência do texto, temos: “Sua população, predominantemente negra, divide-se em duas parentelas: a dos Almeida Caetano e a dos Pires Pedrosa”.

O início desse trecho refere-se a algo já apresentado anteriormente e usa o pronome “sua”. A expressão “Sua população” refere-se à população de algum lugar específico, no caso Cafundó; sendo assim, a frase em questão traz mais informações sobre este lugar, que são: ela é predominantemente negra e se divide em duas “parentelas”, é importante comentar o sentido de parentelas, logo após essa expressão há um sinal de pontuação: dois pontos, eles foram usados para indicar uma enumeração; assim, a informação que vem depois desse sinal de pontuação diz respeito às duas parentelas que se encontram em Cafundó: Almeida Caetano e Pires Pedrosa. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 75)

Continuando o texto: “[...]Cerca de oitenta pessoas vivem no bairro”.

Esse trecho ainda fornece informações sobre Cafundó, que trouxe a informação de que a população de Cafundó é predominante negra e pertence a duas parentelas, nessa frase, temos o quantitativo de pessoas que vivem no bairro. Seria interessante se o professor buscasse, junta-

mente com os alunos, a população do bairro em que se encontram, ou da cidade onde moram para comparar com a população reduzida de Cafundó. Destaca-se ainda a expressão “*no bairro*” substituindo o nome Cafundó. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p.76)

Prosseguindo, temos o seguinte fragmento:

Dessas, apenas nove detêm o título de proprietários legais dos 7,75 alqueires de terra que constituem a extensão de Cafundó, que foram doados a dois escravos, ancestrais de seus habitantes atuais, pelo antigo senhor e fazendeiro, pouco antes da Abolição, em 1888.

Esse é um dos maiores períodos do texto, observe que se inicia com o pronome “*dessas*” se referindo a um termo anterior: Cerca de oitenta pessoas vivem no bairro. Torna-se importante esses recuos para melhor entendimento no texto. A primeira informação desse período é que, dentre as 80 (oitenta) pessoas que vivem em Cafundó 9 (nove) são proprietários legais dos alqueires de terra que constituem sua extensão: Cafundó é composta de 7,75 alqueires. A segunda informação do período acima nos fornece um dado histórico acerca de Cafundó: os alqueires de terra que constituem o bairro foram doados a escravos pouco antes da abolição, em 1888, pelo antigo senhor fazendeiro. Nesse trecho, é bom retomar algumas questões históricas referentes ao final do século XIX, período em que ocorreu a abolição, fazendo um breve painel social, econômico e político do Brasil nesse momento; outra informação que merece destaque é que os habitantes são descendentes dos escravos que receberam os alqueires de terra antes da abolição. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 76)

Continuando, temos: “Nessas terras, plantam milho, feijão e mandioca e criam galinhas e porcos”.

Esse período inicia-se fazendo referência à temática trazida anteriormente. No período anterior, foram fornecidas informações acerca da extensão dessas terras e sobre o seu histórico. Em seguida, no fragmento em destaque é fornecida a informação de como os habitantes de Cafundó exploram essas terras para a sua sobrevivência. Dessa forma, observa-se que a terra é utilizada para plantação e também para criação de animais. Plantam-se milho, feijão e mandioca, criam-se galinhas e porcos. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 77)

Na sequência, temos: “Tudo em pequena escala”.

Esta parte inicia-se com o pronome “tudo”, que é utilizado para substituir nomes, nesse sentido é necessário que retomemos a informação anterior em que os habitantes de Cafundó plantam milho, feijão e mandioca e criam galinhas e porcos. Logo, o pronome “tudo” retoma exatamente as informações mais importantes anteriormente apresentadas: plantação e criação de animais, ainda ocorre a omissão do verbo, o que pode exigir uma mediação do professor para que a turma tenha uma compreensão global do período dentro do texto. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 77)

Em seguida, está o período que trata da língua materna dos habitantes: “Sua língua materna é o português, uma variação regional que, sob muitos aspectos, poderia ser classificada como dialeto caipira”.

Esse período inicia-se com o pronome “sua” que acompanha a expressão “língua materna”. Sendo assim, a primeira informação dada é sobre a língua materna de alguém; esse alguém terá que ser retomado nos períodos anteriores, que indicam o que os moradores de Cafundó plantam e criam nessas terras. Conclui-se, então, que estão falando dos habitantes de Cafundó; aliás, todo o texto tem esses habitantes como temática. O professor deve lembrar que o uso do pronome é um mecanismo de coesão muito usado no texto, o qual relaciona a informação que será apresentada ao que já foi apresentado. Dessa forma, esse período tratará da língua materna dos habitantes de Cafundó. É importante esclarecer à turma que língua materna é a primeira língua que uma criança aprende, pode acrescentar que dependendo das condições do lugar em que a criança nasce, é possível que ela aprenda, ao mesmo tempo, com as pessoas com quem convivem, duas línguas diferentes (bilinguismo). Observa-se que essa informação sobre o português como língua materna tem alguns desdobramentos, levando-se a identificar a variante utilizada pelos habitantes como dialeto caipira. Nesse momento, é importante explorar o conceito de variação linguística, reforçando com os estudantes que a língua não é usada de modo homogêneo por todos os falantes; sendo assim, seu uso varia de época, de região, de classe social para classe social, e assim por diante. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 78)

E, finalmente, a última parte: “Usam um léxico de origem banto, quimbundo principalmente, cujo papel social é, sobretudo, de representá-los como africanos no Brasil”.

Observa-se que no período há duas informações específicas sobre o falar dos moradores desse lugar: usam o léxico de outra língua, a qual tem como papel social representá-los como africanos no Brasil. Inicia-se o período com o verbo “usam” cujo sujeito está oculto e, por isso, é necessário retornar ao período anterior para saber que se está falando dos habitantes, concluindo-se que os habitantes de Cafundó usam um léxico de origem bando. Sempre será preciso voltar aos períodos anteriores para compreender o sentido, além disso, tem que reforçar, de maneira mediadora, os vocabulários “bando” e “quimbundo” em que bando é um grande conjunto de línguas faladas da África e quimbundo é uma dessas línguas que pertence ao grupo bando, falada em Angola principalmente. Com esses esclarecimentos, é possível concluir que os habitantes de Cafundó usam um léxico de origem africana. Essa informação deve ser associada ao dado anterior que informa que a extensão de terra de Cafundó foi doada por um antigo senhor e fazendeiro. Assim, os atuais moradores, descendentes de escravos vindo da África, mantêm traços de sua identidade por meio da manutenção de palavras de origem africana. A segunda informação é sobre o papel social da utilização do léxico bando: representar os habitantes de Cafundó como africanos no Brasil. Nesse momento, é recomendável fazer reflexões sobre esse léxico que vem diminuindo, mantendo-se apenas na comunidade de alguns adultos. Outros aspectos também podem ser enfatizados para relacionar, comparar e compreender melhor a diminuição do dialeto desse lugar. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 79)

Depois de todo esse trabalho conjunto de leitura, associado ao objetivo traçado, às hipóteses e aos questionamentos sobre o tema, será possível entender a ideia principal, além dos detalhes de informações sobre esse sentido global do texto.

5.1.3. Terceiro passo: Após a leitura do texto

Após ler o texto, deve-se solicitar que seja identificado o tema. Lembrar que o texto trata de Cafundó, um bairro rural situado no município de Salto de Pirapora, em São Paulo, e de seus habitantes. Assim sendo, possibilita dizer que o tema é Cafundó, patrimônio histórico do Brasil. Em seguida, identificar a *ideia principal*, a qual é considerada, *a origem dos habitantes de Cafundó* (descendentes de escravos e como eles vivem hoje na região) (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 80).

Depois desses dois aspectos solicitados, elabora-se o resumo, como sugestão, tem-se:

Cafundó, bairro rural situado em Salto de Pirapora/SP, tem uma população predominantemente negra, descendente de escravos. Os moradores, cuja língua materna é o português, plantam milho, feijão e mandioca e criam galinhas e porcos. Destaca-se ainda que os habitantes de Cafundó utilizam um léxico de origem banto, que os representa como africanos no Brasil.

As perguntas sobre o texto poderiam ser: qual a localização de Cafundó? Qual a principal característica que Cafundó apresenta no texto? Quem são os moradores de Cafundó? Quais as atividades econômicas desenvolvidas pelos habitantes da região? Quais as características da língua falada pelos moradores de Cafundó? A resolução dessas perguntas conduz o leitor às principais informações apresentadas no texto (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2010, p. 80).

Assim, acrescentamos ainda que o professor poderá considerar as perguntas e respostas dos alunos, debatendo-as com a turma e, posteriormente, transformar esses questionamentos em questões de alternativas de múltipla escolha, a fim de que eles localizem as respostas coerentes e digam como chegaram a tais conclusões.

5.2. Leitura compartilhada de texto informativo através de tabela

Outro exemplo de texto informativo, mas com tabela, apresenta uma pesquisa, analisando questões sociais em relação ao alfabetismo no Brasil. Foi publicado pelo Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa e mostra a evolução do alfabetismo funcional no decênio compreendido entre 2001 e 2011.

Tabela I							
Evolução do Alfabetismo Funcional no Brasil. População de 15 a 64 anos (em %)							
NÍVEIS	2001- -2002	2002- -2003	2003- -2004	2004- -2005	2007	2009	2011- -2012
Analfabeto	12	13	12	11	9	7	6
Rudimentar	27	26	26	26	25	21	21
Básico	34	36	37	38	38	47	47
Pleno	26	25	25	26	28	25	26
Analfabetos Funcionais (Analfabeto e Rudimentar)	39	39	38	37	34	27	27
Alfabetizados Funcional- mente (Básico e Pleno)	61	61	62	63	66	73	73

Fonte: INAF BRASIL 2001 a 2011 (Adaptado)

Como se trata de uma pesquisa, serão analisados os dados, buscando-se tanto uma compreensão global quanto uma específica, cujo objetivo é adquirir informações sobre uma pesquisa feita no Brasil.

No primeiro momento, procura-se ativar os conhecimentos prévios dos alunos em definir e diferenciar o indivíduo alfabetizado e analfabeto, o que a pesquisa considera como analfabeto funcional e os níveis de alfabetismo, segundo o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), através do Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa. Perguntar o que eles sabem sobre esse órgão responsável pela pesquisa, como é feito esse levantamento e qual a idade das pessoas entrevistadas.

No segundo momento, faz-se a leitura da tabela, uma vez que os alunos já a visualizaram. É importante também mediar a compreensão dos alunos sobre as expressões ‘evolução’, ‘alfabetismo funcional’, ‘população de 15 a 64 anos’ e o símbolo de porcentagem (%). Verificar se os alunos conseguem dizer há quanto tempo corresponde essa pesquisa, esclarecer a evolução de maneira ‘horizontal’ para que comecem a comparar os dados de cada ano. De maneira ‘vertical’ perguntar o que a pesquisa classifica como analfabeto – (podem pesquisar em outras fontes) e reforçar dizendo que são pessoas que não conseguem realizar nem mesmo tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases; rudimentar – indivíduos que localizam informações explícitas no texto; básico – leem e compreendem textos mais simples fazendo algumas inferências; pleno – pessoas que têm mais habilidades em ler textos diversos e compreendê-los. Com isso, reforçar que esses conceitos se agrupam e formam os dois níveis, conforme mostra o quadro: Analfabetos Funcionais (Analfabeto e rudimentar) e Alfabetizados Funcionalmente (Básico e Pleno). Além disso, os alunos têm que perceber e usar a adição para somar os dois percentuais equivalentes de cada ano, a fim de ter a quantidade exata de cada nível de maneira vertical. Por exemplo, em 2001, o analfabeto foi 12 e o rudimentar 27, no total de **39** no nível de analfabetos funcionais, e assim sequencialmente a cada ano. Dessa forma, estimular os alunos a identificarem qual o nível que mais evoluiu nessa década.

No terceiro momento, depois de toda compreensão do texto, pedir aos alunos que localizem a ideia principal do texto. Podemos dizer que essa ideia é sobre a situação do alfabetismo no Brasil, nos últimos dez anos, de acordo com o INAF. Para tanto, precisarão, mais uma vez, da mediação do professor. Além disso, é fundamental voltar ao objetivo da leitura para se obter o sentido global desse texto. Outra sugestão de atividade é perguntar aos alunos qual o nível de leitura que eles acham que

têm as pessoas mais idosas (pais ou outros responsáveis) que moram com eles. Assim, poderão obter um perfil de leitor, segundo os alunos. A porcentagem é uma habilidade que poderá ser mais enfatizada nesse momento, principalmente na disciplina de Matemática. A síntese desse texto poderia ser: O Brasil tem conseguido reduzir, ao longo da última década, os índices de analfabetismo em nível rudimentar, aumentando assim o nível básico de leitura em que os indivíduos leem e compreendem textos, em sua maioria, simples com algumas inferências.

Podemos perceber que usamos estratégias de leitura para adquirir informações de variados textos, é através dela que a escola proporciona seus saberes. Essas estratégias deverão ser construídas de maneira progressiva, no decorrer do ensino fundamental para uma melhoria na compreensão leitora dos alunos, uma vez que a escola poderá classificar em diferentes etapas essa construção e aquisição de domínio de leitura, a partir do 6º ano do ensino fundamental, desde as atividades mais simples, relacionadas à compreensão literal do texto, até as mais complexas, relacionadas à compreensão inferencial, dependendo do ano e da realidade dos discentes. Tudo isso tem que estar planejado e executado no decorrer do ano letivo e refletido ao término e, se for preciso, fazer possíveis mudanças e reajustes para a sequência nos anos posteriores. Dessa forma, os resultados virão gradativamente, porém mais eficientes em todo o processo de ensino e aprendizagem.

6. Considerações finais

Diante dos mais recentes resultados da proficiência das avaliações externas como o PISA e Prova Brasil, sobretudo na leitura no ensino fundamental, percebemos que a mediação pedagógica do professor em sala de aula com estratégias de leitura utilizadas antes, durante e após a leitura, tornam-se subsídios que proporcionam o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. No entanto, é importante lembrar a flexibilidade das estratégias, visto que não são receitas exatas, pois as situações e os níveis são variados, com propósitos diferentes e textos de diversas complexidades. Cabe à escola como um todo ter essa visão de leitura e se planejar para que o professor na sua prática pedagógica ofereça desafios em que suscite nos alunos essa compreensão, a fim de que eles continuem avançando e consigam controlar com mais autonomia seus próprios processos de aquisição da leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo, Parábola, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. (Org.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo, Parábola Editorial, 2013

_____; _____. CASTANHEIRA; Salete Flôres. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental – Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA VAL, Maria. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados e metas*. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 21-02-2014.

_____. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 21-02-2014

INSTITUTO Paulo Montenegro. São Paulo, 2011, p. 6. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf_2011_versao_%20_final_120720126.pdf](http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf_2011_versao_%20final_120720126.pdf)> Acesso em: 21-10-2013.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed., 8ª imp. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva sociolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Org.). *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 45-64

MARCUSCHI, Luiz A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, Leonor. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013.

SISTEMA de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas. *Caed, Resultados do estado, município e escola*. Disponível em: <<http://www.sadeam.caedufjf.net>>. Acesso em: 12-04-2014.

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

TRAVAGLIA, Luiz C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.