

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**  
**PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**O ENSINO DE COMPREENSÃO LEITORA NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR  
DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO COM ORIENTAÇÕES  
PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DA METACOGNIÇÃO**

**PATRICIA LIMA SANTANA**

**2021**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
PROFLETRAS**

**O ENSINO DE COMPREENSÃO LEITORA NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR  
DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO COM ORIENTAÇÕES  
PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DA METACOGNIÇÃO**

**PATRICIA LIMA SANTANA**

*Sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>*  
**Adriana Tavares Maurício Lessa**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

SEROPÉDICA, RJ

2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S194e SANTANA, PATRICIA LIMA, 1982-  
O ENSINO DE COMPREENSÃO LEITORA NO PROCESSO DE  
ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR DO  
MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO COM ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS  
SOB A PERSPECTIVA DA METACOGNIÇÃO / PATRICIA LIMA  
SANTANA. - RIO DE JANEIRO, 2021.  
97 f.

Orientadora: ADRIANA TAVARES MAURÍCIO LESSA.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, PROFLETRAS, 2021.

1. PARA ALÉM DOS MUROS!. 2. LEITURA E ALFABETIZAÇÃO  
SOB UMA PERSPECTIVA METACOGNITIVISTA. 3. PRINCIPAIS  
DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES. 4. APRESENTAÇÃO E  
ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA  
NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO . 5. DECOLE:  
DESENVOLVIMENTOS DA COMPREENSÃO LEITORA -  
ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO SOB UMA  
PERSPECTIVA METACOGNITIVISTA. I. LESSA, ADRIANA  
TAVARES MAURÍCIO, 1986-, orient. II Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. PROFLETRAS III.  
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**PATRÍCIA LIMA SANTANA**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 19/11/2021.

**Conforme deliberação número 001/2020 da PROPPG, de 30/06/2020**, tendo em vista a implementação de trabalho remoto e durante a vigência do período de suspensão das atividades acadêmicas presenciais, em virtude das medidas adotadas para reduzir a propagação da pandemia deCovid-19, nas versões finais das teses e dissertações as assinaturas originais dos membros da banca examinadora poderão ser substituídas por documento(s) com assinaturas eletrônicas. Estas devem ser feitas na própria folha de assinaturas, através do SIPAC, ou do Sistema Eletrônico de Informações (SEI) e neste caso a folha com a assinatura deve constar como anexo ao final da tese / dissertação.

**BANCA  
EXAMINADORA**

---

Adriana Tavares Maurício Lessa (UFRRJ)  
Orientadora

---

Prof. Dr. Juliana Barros Nespoli (UGB)  
Avaliador externo

---

Prof. Dr. Adriana Leitão Martins (UFRJ)  
Avaliador interno



*Emitido em 2021*

**TERMO N° 1232/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)**

**(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)**

*(Assinado digitalmente em 23/11/2021 09:07 )*

ADRIANA TAVARES MAURICIO LESSA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptLCS (12.28.01.00.00.87)  
Matrícula: 2303141

*(Assinado digitalmente em 22/11/2021 21:06 )*

ADRIANA LEITÃO MARTINS  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 091.825.057-99

*(Assinado digitalmente em 23/11/2021 07:42 )*

JULIANA BARROS NESPOLI  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 123.032.277-98

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:  
**1232**, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **22/11/2021** e o código de verificação: **a18fec98dd**

## **AGRADECIMENTOS**

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

O desenvolvimento deste trabalho não seria possível sem o suporte de muitas pessoas, dentre as quais destaco:

Deus, por ser minha fé, meu guia e meu socorro bem presente nos momentos de angústia.

Meu marido João e meu filho João Felipe, por todo amor, beijos, abraços, carinhos, chocolates, compreensão nas minhas ausências e desespero.

Meus amigos da turma de mestrado, por todos os risos, choros, compartilhamentos durante todo esse período, em atenção especial à Isabela, Patricia, Sabrina, Thayanne, Juliana, Suelen, Diogo e Cristiane.

Minha irmã Valéria e as minhas amigas Luciana, Elaine e Verônica, por todo apoio com palavras, cafés e abraços.

Aos professores, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso.

E, por fim, mas não menos importante, a minha querida professora e orientadora, Adriana Lessa, que se doou junto comigo neste trabalho. Uma pessoa/profissional extremamente inteligente, competente, compreensiva, humana, que estabeleceu uma parceria incrível nessa trajetória. Sem ela não seria possível!

Muito obrigada a cada um de vocês!

## **EPIGRAFE**

“A função da educação é ensinar a pensar intensamente e pensar criticamente. Inteligência mais caráter: esse é o objetivo da verdadeira educação.”

(Martin Luther King Jr.)

## RESUMO

SANTANA, Patrícia Lima. **O Ensino de Compreensão Leitora no Processo de Alfabetização: uma análise da proposta curricular do município do Rio de Janeiro com orientações pedagógicas sob a perspectiva da metacognição.** 2021. 97p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar o ensino da prática leitora do educando como processo cognitivo na fase de alfabetização. São assumidos como objetivos específicos: (1) analisar como a compreensão leitora é abordada no currículo para leitura no ciclo de alfabetização no município do Rio de Janeiro; (2) propor orientações pedagógicas para o ensino de compreensão leitora numa perspectiva metacognitiva. Sendo assim, esta é uma pesquisa de caráter qualitativo, que busca compreender e interpretar documentos e processos relacionados à cognição leitora dos estudantes em fase de alfabetização. Na primeira etapa do trabalho, adotamos como metodologia a análise qualitativa e quantitativa dos documentos oficiais do município do Rio de Janeiro, avaliando a presença, a distribuição e a progressão das habilidades prescritas que se relacionam ao desenvolvimento da compreensão leitora. Com base nessa análise, verificamos a existência da repetição entre as habilidades de leitura nos três anos do ciclo e, também, a ausência de habilidades que desenvolvam a compreensão leitora num movimento mais profundo do texto, que levem o aluno a assumir uma postura mais reflexiva. Não identificamos uma progressão sólida da rota lexical por meio da explicitação de um desenvolvimento cognitivo relacionado ao vocabulário ou aos tipos de inferência a serem estabelecidas. Logo, podemos concluir que há uma adoção de perspectiva fonológica da alfabetização com uma frágil abordagem dos processos referentes à rota lexical, típica em leitores maduros adultos. A partir da observação dessas lacunas e redundâncias, seguimos com a segunda etapa, em que apresentamos a proposta de orientações pedagógicas numa perspectiva metacognitiva com foco na mediação do professor, que impulse o desenvolvimento de todos os níveis de pensamento no processo de leitura, a fim de alcançar a compreensão leitora de forma mais abrangente na fase de alfabetização.

**Palavras-chave:** alfabetização, compreensão leitora, inferência, níveis de pensamento.

## ABSTRACT

SANTANA, Patricia Lima. **The teaching of reading comprehension in the process of Alphabetization: an analysis of the curricular proposal in the city of Rio de Janeiro with pedagogical orientations under the perspective of metacognition.** 2021. 97p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

This research has the general objective as being to investigate the teaching of students' reading practice as a cognitive process in the alphabetization phase. Its specific objectives were assumed as: (1) analyse how the reading comprehension is approached in the reading curriculum in the alphabetization cycle in the city of Rio de Janeiro; (2) propose pedagogical orientation for the teaching of reading comprehension from a metacognitive perspective. Therefore, this research has a qualitative character, which searches to understand and interpret documents and processes related to reading cognition of students in the alphabetization phase. In the first stage of this work, we adopted, as methodology, the qualitative and quantitative analysis of official documents from the city of Rio de Janeiro, evaluating the presence, distribution and progression of prescribed skills which relate to the development of reading comprehension. Based on this analysis, we verified the existence of repetition among reading abilities in all three years of the cycle, and also the lack of skills that develop the reading comprehension in a deeper movement of the text, which lead students to assume a more reflective attitude. We did not identify a solid progression of the lexical route through the explicitation of a cognitive development related to the vocabulary nor to the kinds of inference to be made. Thus, we can conclude that there is an adoption of a phonological perspective of alphabetization with a fragile approach of processes related to the lexical route, typical in mature adult readers. From the observation of these vacancies and redundancies, we followed through with the second stage, in which we presented the proposal of pedagogical orientations in a metacognitive perspective focused on the mediation of the teacher, that enhances the development in all levels of thinking in the process of reading, in order to achieve the reading comprehension in a more embracing way in the alphabetization phase.

**Keywords:** alphabetization, reading comprehension, inference, levels of thinking.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 PARA ALÉM DOS MUROS!.....</b>	<b>13</b>
<b>3 LEITURA E ALFABETIZAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA METACOGNITIVISTA .....</b>	<b>16</b>
<b>3.1 RESUMO DO CAPÍTULO TRÊS .....</b>	<b>25</b>
<b>4 PRINCIPAIS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1 RESUMO DO CAPÍTULO QUATRO .....</b>	<b>34</b>
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO .....</b>	<b>38</b>
<b>5.1 APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR.....</b>	<b>38</b>
<b>5.2 ANÁLISE GERAL DO DOCUMENTO CURRICULAR .....</b>	<b>47</b>
<b>6 ANÁLISE DAS HABILIDADES DO DOCUMENTO CURRICULAR.....</b>	<b>48</b>
<b>6.1 PROPORÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA QUE CONTEMPLA A COMPREENSÃO LEITORA E O RECONHECIMENTO DE PALAVRAS .....</b>	<b>50</b>
<b>6.2 PROGRESSÃO DAS HABILIDADES ENTRE OS ELEMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS TRÊS ANOS DO CICLO .....</b>	<b>59</b>
<b>6.3 DISTRIBUIÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA RELACIONADAS AOS ELEMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>64</b>
<b>6.4 RELAÇÃO DAS HABILIDADES COM OS NÍVEIS DE PENSAMENTO ENVOLVIDOS NA COMPREENSÃO LEITORA .....</b>	<b>74</b>
<b>7 DECOLE: DESENVOLVIMENTOS DA COMPREENSÃO LEITORA - ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO SOB UMA PERSPECTIVA METACOGNITIVISTA .....</b>	<b>83</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Por vivermos em uma cultura letrada é muito importante pensarmos nas possibilidades de acesso que as pessoas que sabem ler e escrever têm dentro dessa cultura. A aprendizagem da criança na escola, por exemplo, está fundamentada na leitura (KLEIMAN, 2004). Professores, em destaque aqui os alfabetizadores, têm o papel de propiciar esse acesso a todos os alunos, garantindo, assim, a expansão de suas práticas sociais e dimensões de existência por meio da leitura e da escrita.

Diferentemente da aquisição da linguagem, que ocorre de modo espontâneo pela oralidade, a aprendizagem da leitura não é natural nem simples do ponto de vista cognitivo. Diante disso, com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), muitos debates têm emergido a respeito do ciclo alfabetizador (1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental). Segundo a PNA, com base em evidências científicas, seis elementos são considerados fundamentais para o sucesso do processo de alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, vocabulário, fluência em leitura oral, compreensão de textos e produção de escrita.

Tendo em vista a complexidade evidente desse processo, elegemos como objeto de estudo a compreensão de textos e nos apoiamos em muitos estudiosos. Kleiman (2004), por exemplo, destaca que a leitura é um processo cognitivo diferente da decodificação; Scarborough (2001) afirma que uma leitura fluente e habilidosa é composta pela junção de dois eixos: o reconhecimento de palavras e a compreensão da linguagem que se combinam de forma cada vez mais estratégica e automatizada. Sendo assim, na alfabetização, tanto o processo associado ao reconhecimento de palavras quanto o de compreensão de texto precisam ser amplamente contemplados para que o objetivo final da leitura, que é permitir ao leitor compreender, interpretar, modificar, debater-se com o texto (BRASIL, 2007), seja alcançado.

Diante dessa necessidade, comecei a me fazer os seguintes questionamentos: como minha prática pedagógica, enquanto professora alfabetizadora, pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão leitora? Que estratégias pedagógicas contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora desde os anos iniciais do ensino fundamental? Como as habilidades propostas no documento curricular do município do Rio de Janeiro contemplam a compreensão leitora? De que forma elas se distribuem e progridem ao longo dos anos no ciclo alfabetizador?

É com base nesses questionamentos que o objetivo geral deste trabalho se fundamenta em investigar o ensino da prática leitora do educando como processo cognitivo na fase de alfabetização. São objetivos específicos: (1) analisar como a compreensão leitora é abordada

no currículo para leitura no ciclo de alfabetização no município do Rio de Janeiro; e (2) propor orientações pedagógicas para o ensino de compreensão leitora numa perspectiva metacognitivista no ciclo de alfabetização.

Nossa pesquisa foi interrompida pelo isolamento social, que teve início em março de 2020, adotado como política de prevenção à pandemia provocada pelo coronavírus. Esclarecemos que a proposta original deste trabalho, que se guiava pelos princípios e etapas típicas de uma pesquisa-ação, precisou ser alterada dadas as circunstâncias de ensino estabelecidas (ensino remoto). Sendo assim, desenvolvemos o nosso trabalho sob a perspectiva da pesquisa qualitativa interpretativa, que busca compreender e interpretar documentos e processos relacionados à habilidade de leitura dos estudantes em fase de alfabetização. Trata-se de uma pesquisa que almeja a aproximação da teoria à prática por meio de orientações que ajudem no desenvolvimento da prática de leitura.

Sendo assim, esta dissertação está dividida prefácio e seis capítulos. O prefácio, intitulado Para além dos muros!, apresenta um breve relato a respeito da minha trajetória docente e da minha relação com a leitura. O capítulo seguinte trata de leitura e alfabetização sob uma perspectiva cognitivista. Nele buscamos explorar como a leitura e a alfabetização são vistas como processos que se encontram, mas que não são equivalentes. Definimos, também, o conceito de compreensão leitora, solidificando nossa pesquisa. A fundamentação teórica está embasada, principalmente, na revisão dos pressupostos da PNA, Menegassi (1995), nos estudos de Scarborough (2001) e Applegate, Quinn e Applegate (2002), Gombert (2003) e em Kleiman (2004).

O quarto capítulo aborda os principais desafios na formação de leitores. Nele, demonstramos como os principais desafios da aprendizagem podem representar também desafios pedagógicos para os professores e de que forma uma abordagem com estratégias cognitivas e metacognitivas podem contribuir nesse percurso. Nossas principais referências são Flavell (1979), Paulo Freire (1989), Spinillo (1998), Bortoni-Ricardo (2012) e Magda Soares (2018).

No quinto capítulo chegamos à primeira etapa da nossa pesquisa, em que apresentamos e analisamos brevemente a parte teórica do documento curricular do município do Rio de Janeiro (etapa que está dividida em duas seções). Mostramos como ele está organizado e quais são as habilidades propostas pela SME-RJ para o ensino de leitura no ciclo alfabetizador. Essa ambientação é importante, pois recupera a relação com os objetivos da pesquisa, visto que nosso trabalho é realizado na rede pública de ensino.

No sexto capítulo, procedemos à análise das habilidades do documento curricular. Nele analisamos, a partir das questões norteadoras e com base nos estudos de Scarborough (2001) e Applegate, Quinn e Applegate (2002), como as habilidades de leitura previstas no documento curricular do município do Rio de Janeiro se relacionam com a compreensão leitora. Este capítulo está dividido em quatro seções.

Findada a análise das habilidades, no sétimo capítulo iniciamos à segunda etapa da nossa pesquisa, em que apresentamos nossa proposta de orientações pedagógicas para o ensino do Desenvolvimento da Compreensão Leitora (DECOLE) numa perspectiva metacognitivista. Nosso intuito é disponibilizar um suporte teórico para auxiliar os professores no trabalho de desenvolvimento da compreensão leitora com crianças em fase de alfabetização.

Por fim, apresentamos as considerações finais do nosso trabalho em que sintetizamos nosso pensamento e mostramos as observações realizadas durante todo o processo da pesquisa.

## 2 PARA ALÉM DOS MUROS!

*“É a educação que faz o futuro parecer um lugar de esperança e transformação. A educação deve ser levada a sério porque ela transforma vidas, muda a realidade e faz nascer um novo mundo. Educação não transforma o mundo, educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo!” (Paulo Freire)*

Para Rubem Alves, a educação vai muito além de ensinar as respostas, a educação ensina a pensar. E foi exatamente assim, refletindo sobre a minha realidade, que eu, oriunda da classe trabalhadora, filha de pais com o ensino fundamental incompleto, fui a primeira da família a me graduar e conseguir ir além dos muros da vida.

Como afirma Michele Petit, “Talvez toda pessoa que trabalha com a leitura deveria pensar em seu próprio percurso como leitor” (2013, p. 17), assim, divido um pouco de como a leitura, através da educação, impulsou a minha trajetória. Meu acesso à educação sempre foi por meio da escola pública e não havia uma cultura leitora dentro da minha casa. Meu contato com os livros iniciou na sala de aula, por intermédio dos meus professores, alguns dos quais tenho grande admiração e carinho. Meu primeiro livro paradigmático (“A Ilha perdida”, de Maria José Dupré – que lembrança agradável!) foi um presente da minha professora (porque meus pais não tinham condições de comprá-lo) da antiga 3º série primária – atual 4º ano do ensino fundamental – a partir daí descobri o gosto pela leitura.

No final do 2º segmento do ensino fundamental, decidi pela minha carreira docente e a língua portuguesa já era a minha paixão. Cursei o antigo normal no Ensino Médio e pude experimentar a sala de aula alfabetizando crianças. A graduação em Letras me possibilitou mergulhar mais profundamente nos textos, na gramática e na literatura para adolescentes e adultos. Foram 10 anos lecionando em escola privada até minha primeira aprovação em concurso público (SEEDUC - RJ). Em 2011, comecei a lecionar para alunos que tinham as mesmas origens que a minha, e fazer parte da vida deles contribuindo na trajetória acadêmica foi uma experiência muito gratificante. Em 2017, veio minha segunda aprovação em concurso público e voltei a lecionar para crianças em fase de alfabetização, agora no município do Rio de Janeiro (SME-RJ), onde estou até o momento.

O ingresso no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) foi de importância fundamental na minha carreira. Escolhi trabalhar com a compreensão leitora porque, além de ser uma área com a qual me identifico, sempre percebi a dificuldade dos meus alunos em entender/compreender o texto lido. O PROFLETRAS apresentou-me a professores

maravilhosos que me auxiliaram na pesquisa desta dissertação para desenvolver melhor o meu trabalho em sala de aula e poder disponibilizar ferramentas para ajudar os demais colegas que se interessarem pela pesquisa.

A compreensão leitora na fase da alfabetização deve ser trabalhada com um olhar muito carinhoso e cuidadoso, pois a alfabetização é um processo muito complexo. Como afirma Magda Soares (2018), somos um país que vem reincidindo no fracasso na alfabetização. A autora afirma que os estudos e pesquisas que apontam esses fracassos são dados de diferentes perspectivas do processo alfabetizador a partir de diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Linguística, Pedagogia) em que tratam a questão de maneira independente, ignorando a relação existente entre elas. A alfabetização possui muitas facetas e é fundamental que reconheçamos e consideremos isso no processo alfabetizador, afinal "uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado." (SOARES, 2018, p.26).

A pesquisa desta dissertação tem acrescentado muito na minha prática docente, pois tenho aprendido como ensinar aos meus alunos a compreensão leitora sob uma perspectiva metacognitivista. A metacognição (reflexão sobre o próprio saber) é uma chave valiosa no ensino-aprendizagem. Muitas vezes acreditamos que a criança dos anos iniciais não está pronta para a reflexão, mas precisamos somente possibilitar os caminhos para que ela se aproprie da reflexão da leitura do texto, da leitura de mundo, do uso do conhecimento prévio e vá além!

“Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente.” (BORTONI-RICARDO, 2012, p.68)

Além dos aspectos dos conteúdos técnicos e teóricos, a vivência escolar deve integrar um processo de humanização que favoreça e propicie aos alunos experiências positivas em sala de aula. Como afirma Paulo Freire (1989), a leitura da palavra não deve jamais significar a ruptura da leitura de mundo. O aprendizado precisa ser criativo, agradável, interessante.

Considero pertinente não perdermos de vista os quatro pilares da educação da UNESCO (elaborados em 1999 por Jacques Delors): aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a aprender (conhecer). Destaco esse último porque está diretamente ligado ao foco da minha pesquisa, pois envolve o ato de compreender, descobrir e construir o conhecimento. Mais do que adquirir saberes, as crianças devem ter interesse real pela

informação e prazer em aprender e se aprimorar constantemente. Sendo assim, é um grande privilégio, como professora pesquisadora, aprender e poder contribuir com o trabalho dos colegas docentes e do conhecimento dos discentes, levando à reflexão e incentivando-os a ir além dos muros, dos obstáculos que a vida apresenta, superando os desafios e transformando a sua realidade.

### 3 LEITURA E ALFABETIZAÇÃO SOB UMA PERSPECTIVA COGNITIVISTA

*“No ensino de leitura, um propósito didático muito importante deve fazer parte das reflexões do professor: a leitura como uma prática social, cujo objetivo é levar os alunos a utilizar essa habilidade para a vida.” (Bortoni-Ricardo, 2012)*

Desenvolver um trabalho com leitura proficiente é uma temática abordada por muitos estudiosos na tentativa de contribuir para minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Para alcançar uma leitura hábil, são necessários esforços que abarquem o processo cognitivo como um todo, desenvolvendo todas as etapas necessárias para atingir uma compreensão leitora eficiente de construção de significados.

É importante que conheçamos cada etapa do processo de leitura, pois elas estão intimamente ligadas e são imprescindíveis no trabalho da atividade leitora. Menegassi (1995), com base em Cabral (1986 apud MENEGASSI, 1995), traz uma descrição importante acerca dessas etapas. São elas:

- decodificação, que é o reconhecimento do signo linguístico relacionado ao seu significado. A decodificação pode ser primária ou secundária. Ela é considerada primária quando o leitor reconhece as letras que formam uma palavra, porém desconhece o campo semântico, ficando, assim, defasado o entendimento conceitual. Quando o leitor entende o significado da palavra lida, temos a decodificação secundária, que está ligada à compreensão;
- compreensão, que é a habilidade de entender o que leu, podendo mergulhar no texto depreendendo a temática, fazendo inferências, críticas, captando seu sentido;
- interpretação, que é a expansão da leitura, a ampliação de conhecimentos e informações que viabiliza reformular conceitos. Visto que ela é subjetiva, permite várias possibilidades de leitura;
- retenção, que é o armazenamento das informações do texto. De acordo com Menegassi (1995), a retenção pode ocorrer em dois níveis: primeiro após a compreensão, na qual o leitor retém a temática e os tópicos mais importantes do texto, e o segundo após a interpretação, em que há a formulação de conceitos e várias possibilidades de leitura, já que a interpretação é um processo mais amplo e mais profundo.

É importante entendermos que a leitura e a alfabetização são processos que se encontram, mas que não são equivalentes. Nem sempre uma criança que está alfabetizada, que saber ler e escrever minimamente, consegue fazer o uso social da leitura e da escrita. Os

processos de leitura e alfabetização estão interligados e precisam ser trabalhados de maneira sólida e consciente para que os alunos consigam decodificar, compreender e interpretar um texto, tendo, assim, acesso a uma cultura de letramento diversificada.

Magda Soares (2018) explicita a importância de distinguirmos os processos de alfabetização e letramento. Para ela, a alfabetização é entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita; e o letramento entendido como o desenvolvimento de comportamento e habilidade de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais (SOARES, 2018). Mas a autora também chama a atenção para o fato de que ambos os processos são interdependentes e indissociáveis.

A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita e por meio dessas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2018, p.64)

Soares (2018) menciona em seu artigo “O que funciona na alfabetização?” três complexas dimensões que se articulam e se complementam no processo alfabetizador:

- dimensão linguística, que se refere a todas as facetas linguísticas da alfabetização, sobretudo as facetas: fonética e fonológica, morfossintática, sociolinguística, textual e discursiva;
- dimensão cognitiva, que se refere a todas as diferentes vertentes psicológicas em que a alfabetização é objeto de estudo, sobretudo as vertentes: cognitivas, psicogenética e do desenvolvimento;
- dimensão sociocultural, que se refere à adequação das atividades de leitura e escrita aos diferentes eventos e práticas em que essas atividades são exercidas.

A complexidade do processo gera divergências sobre qual deve ser o objeto da alfabetização para a plena inserção no mundo da leitura e da escrita. Para a autora, as divergências quanto ao objeto do processo de alfabetização estão na origem do debate sobre o modelo da instrução adequado para conduzir a aprendizagem a bons resultados. De um lado, sustenta-se o método de ensino sistemático explícito do sistema de escrita para evidenciar as relações fonema-grafema, alicerce necessário ao desenvolvimento das habilidades de compreensão e uso competente da língua escrita em práticas sociais. De outro lado, ainda de acordo com a autora, sustenta-se o método de desenvolvimento do processo de compreensão de textos e uso adequado da língua escrita em práticas sociais. Em uma terceira posição, sustenta-se a totalidade do processo, ou seja, envolver de forma simultânea e integrada a

apropriação da escrita, a leitura compreensiva e a produção de textos. Sabemos que não existe uma fórmula mágica para dar conta das demandas da alfabetização, o que precisamos fazer é considerar o procedimento capaz de conduzir a alfabetização a resultados satisfatórios.

Cabe agora concluir afirmando que o que funciona na alfabetização não pode reduzir-se a uma escolha entre conceitos e métodos. E também não pode ser decidido apenas avaliando conceitos e métodos com base na quantidade e qualidade dos fundamentos teóricos e empíricos em que cada conceito e cada método se sustentam porque, embora conflitantes, cada uma das diferentes respostas ao que funciona na alfabetização é construída a partir de teorias linguísticas e psicológicas com legitimidade na área científica e de resultados de pesquisas que as apoiam ou as constroem. (SOARES, 2018, p.135).

Não podemos dissociar a aprendizagem da leitura e da alfabetização de uma perspectiva cognitivista. Sendo a cognição a capacidade de adquirir ou assimilar percepções e conhecimentos, o desenvolvimento cognitivo é entendido como o aprimoramento dessas habilidades, permitindo que o aluno perceba, integre, interaja, compreenda e responda adequadamente aos estímulos que lhes são propostos.

Partindo desse pressuposto, mencionamos a PNA, que traz para debate programas, orientações e práticas alfabetizadoras visando ao desenvolvimento cognitivo da criança a partir de evidências científicas. Dessa forma, adotou em seus princípios os cinco pilares divulgados no relatório do *National Reading Panel* (2000) para uma alfabetização de qualidade. Esses pilares são:

- (1) a consciência fonêmica, que é o conhecimento das menores unidades da fala (fonemas) e a capacidade de manipulá-las intencionalmente. Esse conhecimento leva a criança a compreender que uma palavra falada é composta de uma sequência de fonemas.
- (2) a instrução fônica sistemática, que é o conhecimento da relação entre as letras (grafemas) e os sons da fala (fonemas).
- (3) a fluência em leitura, que é o desenvolvimento da capacidade de ler com velocidade, precisão e prosódia. A fluência ajuda na memória do leitor, permitindo que ele se concentre na compreensão do texto lido.
- (4) o vocabulário, que se refere à amplitude de palavras em nossa mente. Com as palavras sendo relacionadas aos seus conceitos, elas nos permitem construir uma bagagem de conhecimento que ajudam no entendimento do texto.
- (5) a compreensão de texto, que é o objetivo da leitura.

A PNA declara que sem os conhecimentos básicos a criança não conseguirá percorrer com êxito sua trajetória escolar nem terá igualdade de condições e de oportunidades para alcançar seu desenvolvimento pessoal e para contribuir com a sociedade. Neste sentido, Hollis S. Scarborough (2001) afirma que a aprendizagem da leitura é um processo que se inicia ainda no período pré-escolar, de forma que as crianças chegam à escola com graus de conhecimentos e habilidades diferentes relacionados à alfabetização formal. A autora estabeleceu os principais “fios” que devem ser tecidos em concomitância, e não de maneira isolada, no processo pelo qual o leitor deve passar para tornar-se fluente. Esses fios (ou modelo de cordas, conforme nomenclatura adotada pela PNA) são compostos pelos seguintes elementos da alfabetização distribuídos em dois eixos:

#### Eixo 1 – Compreensão da linguagem

- Conhecimento prévio, que se refere a fatos e conhecimentos, isto é, toda a bagagem cognitiva e de mundo que a criança traz até chegar à alfabetização formal.
- Vocabulário, que se refere à amplitude, bagagem linguística, articulação, precisão, ou seja, a leitura expressiva das palavras.
- Estruturas da língua, que se referem ao emprego da sintaxe, semântica etc.
- Raciocínio verbal, que se refere ao uso de inferências, metáforas etc.
- Conhecimentos de literacia, que se referem à familiaridade com livros e textos impressos, ou seja, o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva.

#### Eixo 2 – Reconhecimento de palavras

- Consciência fonológica, que se refere ao reconhecimento de sílabas e fonemas.
- Decodificação, que se refere ao conhecimento do sistema alfabético, correspondência fonema-grafema.
- Reconhecimento automático, que se refere a reconhecer palavras familiares para que a leitura adquira automaticidade.

Considerando os dois eixos, esses oito elementos entrelaçados (trabalhados juntos) tornam o processo mais estratégico, abrindo caminho para a criança tornar-se um leitor cada vez mais hábil. O modelo de cordas que mencionamos pode ser visualizado na figura a seguir:

**Figura 1:** Modelo de cordas de Hollis S. Scarborough (2001)



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. p.54.

Uma vez que a criança compreende o encadeamento do sistema de leitura, ou seja, quando ela aprende a ler, essa criança possivelmente passa a gostar de ler. O envolvimento prazeroso com a leitura pode facilitar todo o processo alfabetizador. É importante que a criança seja exposta a contextos de literacia desde antes da alfabetização, como defende Scarborough (2001). Quando a criança descobre a leitura, passa a ter novos conhecimentos e experiências que ajudam a expandir a capacidade de pensar e de perceber o mundo.

Quando a leitura se torna cada vez mais veloz (sem perder o significado), cada vez mais automática, ela vai ao encontro de uma execução fluente que facilita a compreensão

leitora, mas não garante. Por isso, constatamos a relevância de uma análise sobre a compreensão leitora na alfabetização considerando sua relação com a fluência.

Pearson, Duke e Ward (2021) afirmam em seu artigo que a compreensão leitora não é automática, mesmo que a fluência seja forte. De acordo com os autores, para haver entendimento do texto é preciso uma gama mais ampla de conhecimentos, estratégias e disposições, ainda que haja forte decodificação e fluência de leitura. A leitura deve ser objeto de um ensino explícito para alcançar as habilidades de um bom leitor. A automatização acontecerá quando os alunos tiverem prática suficiente de leitura e escrita (GOMBERT, 1990).

É importante que o leitor se torne ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento em vez de uma mera recepção passiva, pois a compreensão é desenvolvida por meio de um processo intencional e ativo, mediante o emprego de estratégias metacognitivas, ou seja, estratégias e atividades que permitem a reflexão sobre o próprio saber (KLEIMAN, 2004). A metacognição, de acordo com Joly (2004), coordena e monitora as atividades mentais, podendo auxiliar na compreensão leitora, pois permite que o leitor planeje, monitore e regule os próprios processos cognitivos envolvidos nessa tarefa. Essas atividades metacognitivas contribuem para o objetivo da leitura, que é a compreensão.

Muitos estudiosos destacam aspectos importantes no uso das estratégias metacognitivas para o auxílio da compreensão leitora. Kopcke (1997; 2001) destaca que as estratégias de leitura devem ser selecionadas considerando-se a maturidade do leitor, a abordagem e a complexidade do texto, o lugar onde o leitor se encontra na frase ou no texto, o momento da leitura e o seu propósito, a fim de possibilitar ao leitor efetuar um plano para compreender o texto. Pearson e Camperell (2001) definem que as estratégias metacognitivas podem ser globais, quando se referem à análise do texto de forma geral; de suporte, quando o leitor usa materiais de referências, grifos, dentre outros, para compreender o texto; de solução de problemas, quando surgem dificuldades de compreensão para o leitor diante de informações presentes no texto. Rhoder (2002) defende que os leitores devem utilizar as estratégias metacognitivas de forma implícita ou explícita para compreender um texto e que eles conheçam quais estratégias podem usar, como, quando, onde e por quê. Para que isso ocorra, é importante que aprendam as estratégias em situações educacionais desde o início da escolarização.

Uma ferramenta interessante que podemos utilizar é a Escala de Estratégias de Leitura (EELI) desenvolvida por Joly (2004), que tem por objetivo avaliar o tipo e a frequência de estratégias metacognitivas que as crianças utilizam antes, durante e após a leitura de textos.

Essa escala é composta por 17 afirmações do tipo Likert com três pontos (nunca: 0 pontos; algumas vezes: 1 ponto; sempre: 2 pontos), divididas em três categorias, que apontam os três fatores (etapas) relacionados às estratégias. O fator 1 inclui dez estratégias metacognitivas globais – utilizadas para análise geral do texto. O fator 2 inclui quatro estratégias metacognitivas de suporte à leitura – são denominadas funcionais ou de apoio que envolvem o uso de materiais de referências e/ou anotações. O fator 3 inclui três estratégias metacognitivas de solução de problemas – usadas frente a dificuldades específicas de compreensão. Observe no quadro explicativo:

**Quadro 1:** Escala de estratégias de leitura

Momento de leitura	Itens	Classificação
Antes	1- Imaginar como será a história lendo o título	global
	2- Dar uma olhada na quantidade de páginas	global
	3- Decidir se vale a pena ler a história	global
	4- Lembrar o que já sei sobre o assunto da história	global
	5- Ver como é a sequência da história	global
Durante	6- Parar de ler e pensar sobre a história para ver se estou entendendo	global
	7- Ler novamente partes da história quando não entendo	global
	8- Observar as gravuras para entender melhor	global
	9- Ler de novo uma parte quando me distraio	global
	10- Usar marca texto para destacar o que acho importante	sol.problema
	11- Ler com atenção e devagar para ter certeza de que estou entendendo	suporte
	12- Procurar no dicionário palavras novas	Suporte
	13- Ler em voz alta quando o texto é difícil	suporte
	14- Lembrar dos principais trechos da história	global
Depois	15- Rer ler o texto várias vezes quando tenho dificuldade de entendê-lo	sol.problema
	16- Relembrar os principais pontos da história para ver se entendi	sol.problema
	17- Conversar com meus colegas sobre a história para ver se entendi	suporte

Sol. = solucionar

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base na tabela de classificação teórica e factorial por momento de leitura elaborado por Joly (2004).

Observando os itens que compõem o quadro, discordando de algumas relações entre as estratégias e as categorias dispostas pela autora. Por exemplo, entendemos que a estratégia 10 “Usar marca texto para destacar o que acho importante” deva estar relacionado à categoria “Suporte”, pois envolve o uso de materiais de referências e/ou anotações como apoio para solucionar um problema e a estratégia 11 “Ler com atenção e devagar para ter certeza de

que estou entendendo” deva estar relacionada com a categoria “Solucionar problema” pois acreditamos que seja uma estratégia usada frente a dificuldades específicas de compreensão.

Todo esse planejamento e controle relacionados à leitura traz ao leitor uma postura reflexiva frente ao texto e pode facilitar a compreensão. Para uma observação mais profunda sobre a compreensão leitora, temos por base os estudos de Applegate, Quinn e Applegate (2002) em seu artigo “Levels of thinking required by comprehension in informal reading inventories”. Os autores fizeram uma análise de questões de leitura de inventários, que são muito utilizados nos Estados Unidos. A grande questão que moveu esse artigo foi a dúvida dos autores em relação ao nível de proficiência leitora dos norte-americanos avaliados, pois eles eram muito bons em questões literais de provas, mas não eram considerados leitores proficientes, porque não conseguiam discutir o significado do que liam.

Esse é um debate interessante quando consideramos a relação entre fluência e compreensão, pois significa que embora a fluência possa facilitar a compreensão, ter fluência não garante uma compreensão leitora plena. É bom lembrarmos que ambos os processos estão interligados, e conforme mostram os trabalhos de Scarborough (2001) que revisamos, é importante trabalhar concomitantemente todos os elementos envolvidos no processo alfabetizador para que o leitor consiga executar fluentemente o reconhecimento de palavras e a compreensão de textos.

Diante da dificuldade dos estudantes, surgiu o questionamento de Applegate, Quinn e Applegate (2002) a respeito de como se ensina leitura nas escolas estadunidenses, que os levou a analisar os inventários de questões de leitura, recurso didático amplamente utilizado pelos professores da educação básica de lá. Dentro dessa análise, os autores definiram quatro níveis de pensamento requeridos dos estudantes no trabalho com leitura para responder a questões de compreensão textual:

- Nível 1 – linear, que se refere às respostas que estão explícitas no texto. O que é exigido do aluno é apenas que ele se lembre literalmente do que está escrito, sem nenhuma intervenção crítica.
- Nível 2 – baixo nível inferencial, que se refere às respostas não tão literais quanto o nível 1, mas óbvias. São exemplos desses itens: paráfrases, estabelecimento de relações lógicas, detecção de informações-fundo, especulação.
- Nível 3 – alto nível inferencial, aqui o leitor é estimulado a associar a sua experiência com o texto para tirar conclusões lógicas. Ele pode conceber uma solução para um problema específico descrito no texto; descrever uma motivação plausível que justifique as ações dos personagens; fornecer uma explicação plausível para a situação,

problema ou ação; prever uma ação passada ou futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto; descrever uma personagem com base nos eventos da história.

- Nível 4 – inferencial reflexivo global, que se refere a perguntas de significação global (global relacionado ao texto). Esse nível estimula o leitor a se expressar e defender uma ideia relacionada com as ações das personagens ou com os resultados dos acontecimentos.

A diferença entre os dois níveis mais altos de pensamento (níveis 3 e 4) é que os itens de alto nível inferencial são dirigidos para um elemento específico no texto, enquanto os itens do nível inferencial reflexivo global são voltados para ideias mais amplas ou temas subjacentes que se relacionam com o significado do texto. Neste nível, solicita-se que o leitor descreva a lição que um personagem pode ter aprendido com a experiência vivida, julgue a eficácia da ação ou decisão de caráter e/ou defenda seu julgamento, elabore e defenda soluções alternativas para um problema complexo descrito na história, responda positivamente ou negativamente a um personagem com base em uma avaliação lógica das ações ou traços desse personagem, entre outras.

Sendo a compreensão o objetivo da leitura, não podemos deixar que nossos alunos sejam leitores superficiais. Precisamos prover meios para repensar o processo de desenvolvimento leitor dos estudantes. Além de contribuir para a formação de um sujeito que consiga reconhecer as palavras e lembrar-se das informações lidas, é preciso ter em mente o desenvolvimento de um sujeito que conecte suas experiências com o texto, interaja, pense sobre o texto por meio de uma leitura crítica. É preciso que os estudantes leiam com fluência sim, mas que saibam, principalmente, compreender em profundidade o texto lido.

Assumimos como pressuposto que a compreensão leitora pode ser aprimorada por meio de estratégias metacognitivas. A metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos (Flavell, 1987). Nesta dissertação, propomos atividades que levem os estudantes a tomar consciência de que ler significa resgatar conhecimentos prévios, elaborar hipóteses e colocá-las à prova, inferir, questionar, defender uma ideia, estimular questionamento para que o aluno justifique como chegou a determinada resposta, dentre outras atividades metacognitivas e cognitivas que tornam a leitura tão complexa.

Para nos ajudar a entender os aspectos cognitivos e metacognitivos dessa atividade complexa, trazemos os estudos de Kleiman (2004), que elucidam a existência dos processos cognitivos e os conhecimentos necessários e indispensáveis ao processo de leitura de textos.

A autora menciona quatro elementos fundamentais nesse processo: conhecimento prévio, objetivos e expectativas de leitura, estratégias de processamento do texto e interação na leitura dos textos. Observe:

- O conhecimento prévio, que é constituído por três tipos de conhecimentos:
  - (1) conhecimento linguístico, que se refere a todo o conhecimento sobre o uso e estrutura da língua (é a parte central no processamento do texto);
  - (2) conhecimento textual, que se refere à estrutura do texto (gênero, tipologia e modo de organização do discurso) e
  - (3) conhecimento de mundo, que se refere às experiências e conhecimentos de forma geral, adquirido formal ou informalmente ao longo da vida.
- Os objetivos e expectativas de leitura, que são importantes para evitar que a leitura seja realizada de maneira desmotivada, mecânica.
- As estratégias de processamento do texto, que dizem respeito aos processos inconscientes e conscientes que o leitor realiza na compreensão do texto.
- Interação na leitura dos textos, que trata do caráter interacional da leitura em que a capacidade de análise e a reconstrução de uma intenção argumentativa do escritor é considerada pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto.

Kleiman (2004) esclarece que todo esse processo metacognitivo é desenvolvido ao longo dos anos; sendo assim, crianças pequenas têm mais dificuldades para avaliar e refletir sobre o próprio saber. Por isso, destacamos a importância de desenvolvermos um trabalho em leitura com atividades metacognitivas desde a alfabetização, que é a base da escolarização, para que a criança se habitue, desde os anos iniciais da alfabetização, a refletir sobre o seu próprio conhecimento.

### **3.1 RESUMO DO CAPÍTULO TRÊS**

Apresentamos, neste capítulo, algumas considerações a respeito da leitura e alfabetização sob uma perspectiva cognitivista. Destacamos a importância de entendermos todas as etapas e processos que envolvem o processo cognitivo como um todo para que os alunos consigam alcançar uma leitura hábil de construção de significados. Essas etapas são mencionadas por Menegassi (1995), com base em Cabral (1986 apud MENEGASSI, 1995): decodificação, que se refere ao reconhecimento das palavras; compreensão, que se refere ao

entendimento do que leu mergulhando no texto; interpretação, que é a expansão da leitura; e a retenção, que é se refere ao armazenamento das informações.

Para passar por essas etapas, é relevante entender que leitura e alfabetização são processos que se encontram, mas que não são equivalentes. Segundo Soares (2018), alfabetização e letramento se distinguem, mas são interdependentes e indissociáveis. Ela ainda esclarece que a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e escrita. A autora esclarece, também, que no processo alfabetizador existem três dimensões complexas que se articulam e se completam: a dimensão linguística, que se refere a todas as facetas linguísticas da alfabetização; a dimensão cognitiva, que se refere a todas as diferentes vertentes psicológicas em que a alfabetização é objeto de estudo; e a dimensão sociocultural, que se refere ao contexto em que a leitura e escrita são exercidas. Para Soares (2018), a complexidade do processo alfabetizador gera divergências sobre o objeto da alfabetização para a plena inserção no mundo da leitura e da escrita e conclui que devemos considerar o procedimento capaz de conduzir a alfabetização a resultados satisfatórios.

Pensando em resultados satisfatórios, a PNA adotou em seus princípios os pilares do relatório do *National Reading Panel* (2000) para uma alfabetização de qualidade: consciência fonêmica, que é o conhecimento e manipulação das menores unidades da fala (fonemas); instrução fônica sistemática, que é o conhecimento da relação entre as letras (grafemas) e os sons da fala (fonemas); fluência em leitura, que é o desenvolvimento da capacidade de ler com velocidade, precisão e prosódia; vocabulário, que se refere à amplitude de palavras em nossa mente; e compreensão de texto, que é o objetivo da leitura.

Para Hollis S. Scarborough (2001), a aprendizagem da leitura é um processo que se inicia ainda no período pré-escolar e estabeleceu os principais “fios” que devem ser tecidos em concomitância para que o leitor se torne fluente. A autora criou um modelo de cordas baseados em dois eixos compostos pelos seguintes elementos: eixo 1 – compreensão da linguagem, que é formado pelo conhecimento prévio, vocabulário, estrutura da língua, raciocínio verbal, conhecimento de literacia; e o eixo 2 – reconhecimentos de palavras, que é formado pela consciência fonológica, decodificação e reconhecimento automático. A automatização acontecerá quando os alunos tiverem prática suficiente de leitura e escrita (GOMBERT, 1990).

É importante que o leitor se torne ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva, pois a compreensão é desenvolvida por meio de um processo intencional e ativo, mediante o emprego de estratégias metacognitivas, ou seja, estratégias e atividades que

permitem a reflexão sobre o próprio saber (KLEIMAN, 2004). A metacognição, de acordo com Joly (2004), coordena e monitora as atividades mentais, podendo auxiliar na compreensão leitora, pois permite que o leitor planeje, monitore e regule os próprios processos cognitivos envolvidos nessas tarefas. Todo esse planejamento e controle relacionados à leitura trazem ao leitor uma postura reflexiva frente ao texto e pode facilitar a compreensão.

Para entendermos um pouco mais sobre a compreensão leitora, observamos Applegate, Quinn e Applegate (2002) que definiram quatro níveis de pensamento requeridos para responder a questões de compreensão textual: nível 1 – linear, para respostas explícitas no texto, literais; nível 2 – baixo nível inferencial, para respostas não tão literais, mas bem óbvias; nível 3 – alto nível inferencial, para estimular respostas de associação da experiência do leitor com o texto a fim de tirar conclusões lógicas; e nível 4 – inferencial reflexivo global, que se refere a perguntas de significação global (global relacionado ao texto).

Sendo a compreensão o objetivo da leitura, não podemos deixar que nossos alunos sejam leitores superficiais. Assumimos como pressuposto que a compreensão leitora pode ser aprimorada por meio de atividades metacognitivas. A metacognição é a capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos (Flavell, 1987). Para nos ajudar a entender os aspectos cognitivos e metacognitivos dessa atividade complexa, apoiamos-nos nos estudos de Kleiman (2004). A autora menciona quatro elementos fundamentais nesse processo: conhecimento prévio, formado pelos conhecimentos linguísticos (referente a toda estrutura da língua escrita), textuais (estrutura do texto) e de mundo (experiência e conhecimentos adquiridos ao longo da vida); objetivos e expectativas de leitura; estratégias de processamento do texto e interação na leitura dos textos.

Kleiman (2004) esclarece que todo esse processo metacognitivo é desenvolvido ao longo dos anos; sendo assim, crianças pequenas têm mais dificuldades para avaliar e refletir sobre o próprio saber. Por isso, destacamos aqui a importância de desenvolvermos um trabalho em leitura com atividades metacognitivistas desde a alfabetização, que é a base da escolarização, para que a criança se habitue a refletir o seu próprio conhecimento.

#### 4 PRINCIPAIS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES

*“Ler é construir significados, é um processo mediante o qual se compreende a língua escrita, sendo o leitor um sujeito em interação com o texto. Quando falamos em leitura num contexto de aprendizagem, consideramos que esse processo só será eficiente se resultar em aprendizagem significativa.” (Bortoni-Ricardo)*

Alcançar a competência em leitura não é tarefa fácil. Nós, professores, devemos estar engajados em um esforço permanente para aproximar a teoria da prática. A nossa mediação pedagógica deve ser constituída de ferramentas e estratégias que reforcem o papel social da leitura como construção de significados (BORTONI-RICARDO, 2012).

Para alcançar esse objetivo, é necessário, inicialmente, mostrar ao nosso aluno a importância do ato de ler. Entendemos esse como nosso principal desafio. Nós lemos para entender o mundo, assim, mantemo-nos informados e construímos saberes. A cultura da leitura precisa ser frequentemente incentivada e nós, enquanto educadores, temos um papel fundamental nessa missão.

Cabe ressaltar que, quando pensamos em formar leitores, em mostrar a importância do ato de ler, devemos ter consciência de que a leitura é um ato político. Não podemos negar a natureza política do processo educativo. Devemos ter em nossas mentes a consciência de que fazemos a educação em favor de quem ou do quê, conseqüentemente contra quem ou o quê (FREIRE, 1989). Esse conceito não deixa de ter relação com uma visão metacognitiva da aprendizagem, de reflexão do conhecimento para uso engajado, que, segundo Freire (1989), do ponto de vista crítico e democrático, o alfabetizando se insere num processo criador de que ele também é sujeito e que só assim alfabetização tem sentido.

*“... a compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.” (FREIRE, 1989, p.9)*

Outro desafio que ressaltamos refere-se ao fracasso escolar das crianças na alfabetização e que, de certa forma, está ligado ao desafio anterior. Soares (2018) explicita que a escola valoriza a língua escrita e censura a língua oral espontânea. Crianças em fase de alfabetização que fazem parte da classe socioeconomicamente menos favorecida são discriminadas partindo de falsos pressupostos sociais (carência cultural, deficiência linguística, entre outros) e a escola acaba focando a alfabetização numa aprendizagem

“neutra”, sem nenhum cunho político. Nesse contexto escolar, os preconceitos linguísticos e culturais afetam o processo de alfabetização das crianças das classes populares, visto que as crianças das classes mais privilegiadas se adaptam mais facilmente às expectativas da escola. É importante que a escola assuma uma postura política em relação ao significado da alfabetização para que sirva para libertar e despertar o protagonismo.

“Aprender e a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um ‘instrumento’ para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político.” (SOARES, 2018, p.25)

A criança não deve aprender a ler e a escrever apenas para servir de dados estatísticos referentes ao ensino brasileiro. A aprendizagem da leitura e da escrita deve estar intimamente ligada ao uso das práticas sociais, de um aprendizado significativo. É importante termos consciência de que a alfabetização e o letramento são práticas indissociáveis, simultâneas e interdependentes (SOARES, 2018). Como bem incentiva a autora, devemos *alfabetizar letrando* ou *letrar alfabetizando* pela integração e pela articulação das múltiplas facetas existentes no processo de aprendizagem.

“Conclui-se que, à natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológicas, psicolinguística, sociolinguística, e linguística, é preciso acrescentar fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado.” (SOARES, 2018, p.26)

Um estudo realizado por Spinillo (1998) assinala a distinção entre o desempenho de crianças alfabetizadas de escolas brasileiras públicas e privadas ao comparar a realização da produção escrita do tipo narrativo. A conclusão da alfabetização em escolas privadas é feita em um ano (1º ano) e em escolas públicas é feita em três anos (ciclo alfabetizador – 1º ao 3º ano). Os dados foram verificados por meio de uma análise descritiva multidimensional e de uma análise inferencial. O estudo realizado com essas crianças após a alfabetização mostra que as crianças das escolas particulares tiveram um desempenho melhor que as crianças das escolas públicas. A autora evidencia que só alfabetização não garante a aquisição das habilidades narrativas mais elaboradas e aponta como possível explicação para tal resultado o foco do processo de alfabetização tender a enfatizar o domínio de habilidades de codificação e decodificação. Aqui, reiteramos nossa proposta de propiciar o acesso à cultura letrada em que vivemos num trabalho amplo do reconhecimento de palavras e compreensão de textos

viabilizando, assim, a expansão de suas práticas sociais e dimensões de existência por meio da leitura e da escrita.

Para que a criança obtenha sucesso na alfabetização, precisamos considerar os diversos caminhos a serem percorridos e darmos todas as oportunidades para que ela desenvolva suas habilidades cognitivas. Além da conscientização da importância do ato de ler e de não dissociar a alfabetização do letramento, é preciso também a conscientização da língua escrita. Quando a criança está sendo alfabetizada, é necessário que ela entenda o sistema alfabético da escrita, ou seja, que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve para poder perceber que há uma lógica que não depende apenas da memória, como bem afirma Mousinho et al. (2019). Se uma criança acha que todas as palavras podem ser memorizadas, quando ela se depara com um texto mais maduro, a leitura pode parecer inatingível; porém, se ela entende que existem combinações que se repetem e uma lógica para tal, o processo fica mais fácil. Esse é mais um desafio.

“Dessa forma, o aprendizado da leitura requer que a criança compreenda vários aspectos do funcionamento da linguagem escrita. Ela precisa compreender que o que se fala pode ser dividido em palavras, e que estas podem ser divididas em sílabas e fonemas.” (MOUSINHO et al, 2019, p.15)

Segundo Frith (1985, apud GOMBERT, 2003), existem três estágios na instalação da capacidade dos leitores para o reconhecimento das palavras escritas. No primeiro estágio, o **estágio logográfico**, o leitor iniciante desenvolve estratégias que permitem a identificação das palavras, ainda que ele não as saiba ler, como, por exemplo, leituras de logotipos publicitários (por exemplo, Coca-Cola), o próprio nome ou de colegas e familiares. Nessa etapa de *pseudoleitura*, o leitor iniciante utiliza todos os recursos disponíveis para adivinhar as palavras e isso lhe permite um reconhecimento de uma quantidade limitada de léxico.

O segundo estágio, o **estágio alfabético**, é aquele em que ocorre a mediação fonológica, a correspondência entre a escrita e a fala. Essa correspondência utiliza regras de conversão entre grafemas e fonemas, o que exige o conhecimento alfabético, o domínio metafonológico e o estabelecimento de relação entre esses dois tipos de conhecimento. É a via indireta de acesso ao léxico, pela rota fonológica.

No terceiro e último estágio, o **estágio ortográfico**, a leitura experiente ocorre por meio de uma análise linguística, ou seja, com acesso direto à palavra na memória e às significações que lhes são associadas. A instalação dessa via direta de leitura, isto é, pela rota lexical, é determinada por três fatores:

- a automatização da leitura alfabética, quando se forma um “dicionário mental” e a criança não precisa mais se esforçar para “ descobrir” as palavras;
- as dificuldades da decodificação, quando a criança é confrontada com palavras irregulares;
- a aprendizagem da ortografia, que convida a prestar atenção a grupos de letras que tem um valor semântico: os morfemas.

A automaticidade da leitura ganha um espaço importante no aprendizado da criança e também na nossa estratégia de ensino. Se a criança não precisa prestar atenção em cada letra, ganha mais espaço para pensar sobre o que lê. Quando a leitura está automatizada (a criança consegue ler com velocidade e precisão), os recursos cognitivos empregados podem ser liberados para o entendimento do texto lido. À medida que a leitura se torna cada vez mais veloz, sem perder o significado, ganhando expressividade, a compreensão é facilitada.

Precisamos expor constantemente a criança à leitura. Isso ajuda a formar uma espécie de dicionário mental em que ela pode recorrer quando se deparar com as palavras já lidas (arquivadas). Quanto mais automática a leitura esteja, menos esforço a criança gasta em decodificar, podendo dispensar mais recursos para compreender o texto.

É importante que propiciemos meios para que a leitura da criança se torne cada vez mais veloz, sem perder o significado. Esse não é um caminho curto, mas devemos nos engajar para que as limitações que nossos estudantes enfrentam com a leitura e a compreensão de textos sejam minimizadas desde os anos iniciais.

O trabalho com leitura exige grande colaboração entre os participantes desse processo. Nós, professores, como indivíduos mais experientes, precisamos dar assistência visível e audível aos nossos aprendizes. Nossa mediação pedagógica é importantíssima nesse processo. Quando oferecemos um suporte, um andaime (termo metafórico introduzido por BRUNER [1983]) possibilitamos um aprendizado em que o aluno tenha segurança e motivação para seguir com autonomia.

Como exemplo de suporte, podemos destacar a leitura em voz alta. A dissertação de Simone do Val (2020), que trata da leitura em voz alta como estratégia metacognitiva reguladora da compreensão leitora, traz uma importante apreciação dessa estratégia: de que ler em voz alta pode ser, para o estudante, uma entrega biológica facilitadora de seu aprendizado. A leitura em voz alta enquanto estratégia metacognitiva transforma a postura do leitor em agentiva, autorregulando seu processo cognitivo que busca a compreensão leitora. Conforme a autora destaca, esse é um tipo de recurso que não é muito explorado em sala de aula, visto que boa parte dos professores entendem que numa avaliação externa ou num

concurso o aluno não poderá lançar mão dele. Porém, a sala de aula é o momento em que temos para propiciar ao máximo as oportunidades de desenvolvimento do aprendizado dos nossos alunos incentivando-os a tornarem-se protagonistas do conhecimento. É desafiador formar leitores experientes, por isso mesmo não devemos, enquanto mediadores do processo, restringir nossos recursos.

Principalmente por estarmos lidando com crianças da rede pública de ensino, devemos considerar todas as questões que possam dificultar o processo alfabetizador. Quando notamos uma debilidade em um contexto educacional, é relevante trazer reflexões sobre variadas práticas pedagógicas para esses espaços, com o propósito de possibilitar elementos que promovam a aprendizagem. A leitura em voz alta pode contribuir significativamente para a formação leitora. Podemos lançar mão desse recurso e ensinar aos nossos alunos a fazê-lo conscientemente.

A leitura oral não é nosso objeto de estudo, mas trata-se de uma estratégia relevante que devemos considerar como possibilidade para promover o aprendizado. Em consonância com Simone do Val (2020), acreditamos que o estudante pode minimizar as suas dificuldades leitoras e potencializar a sua compreensão usando a leitura em voz alta como estratégia consciente para esse fim.

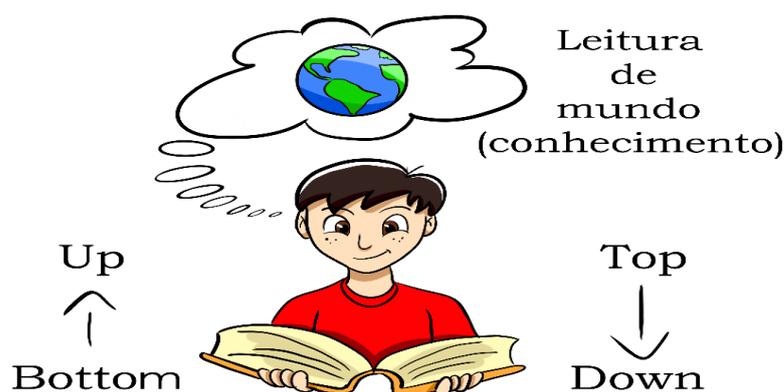
As dificuldades que enfrentamos na formação de leitores nem sempre são frutos de uma alfabetização mal consolidada; muitas vezes essas questões estão pautadas num trabalho que ainda não tem uma mediação suficiente no ensino da compreensão leitora. Decodificação e compreensão leitora são indissociáveis. Reconhecer as palavras, a estrutura da língua, fazer a leitura de mundo, uso do conhecimento prévio, ter a capacidade de antecipar, fazer inferências formam um conjunto de bagagem necessária ao progresso do aluno no caminho da aprendizagem. Como bem afirma Kleiman (2004), a aprendizagem da criança está fundamentada na leitura; sendo assim, compete a nós proporcionarmos todo o aprendizado necessário para uma formação leitora eficiente.

Além da leitura em voz alta, uma outra estratégia da qual podemos lançar mão, como sugere Bortoni-Ricardo (2012), é mostrar aos nossos alunos que a leitura não é uma tarefa predominantemente linear. Muitas vezes, para compreendermos um texto, precisamos ir e voltar nele algumas vezes (quer seja no todo, quer seja em partes) e não há problema nisso; ao contrário, esse movimento dinâmico ajuda na compreensão e na representação mental coerente do texto.

Esse dinamismo pode associar-se aos métodos de processamento de informações do texto. Podemos absorver as informações de baixo para cima (movimento *botton-up*), ou seja,

do texto para o leitor; ou de cima para baixo (movimento *top-down*), isto é, do leitor para o texto, dos conhecimentos que o leitor já possui (o conhecimento prévio, a leitura de mundo) para auxiliá-lo nas antecipações, nas inferências para a compreensão leitora. Abaixo, uma ilustração das estratégias de processamento de informação demonstra essa relação entre os conhecimentos adquiridos e o contexto do leitor:

**Figura 2:** Ilustração das estratégias de processamento de informação *bottom-up* e *top-down*



Fonte: Elaborada por Jorge Luiz, desenhista e ilustrador digital.

\* **Bottom-up (de baixo para cima)** → as informações são absorvidas do texto para o leitor. O conhecimento é formado com o que o texto tem a oferecer para o leitor.

\* **Top-down (de cima para baixo)** → as informações partem do leitor para o texto. O conhecimento prévio do leitor auxilia nas antecipações, formulação de hipóteses e nas inferências para a compreensão leitora.

É muito importante valorizarmos o conhecimento prévio do aluno. As antecipações, formulações de hipóteses e inferências podem ser potencializadas por meio de estratégias metacognitivas que favorecem o desenvolvimento da competência produtiva. Quando os alunos são estimulados a pensar sobre o próprio conhecimento, a usar a leitura de mundo para interagir com o texto, há uma integração das informações que facilita a organização, ordenação dos fatos que ajudam na administração dos conhecimentos.

O desenvolvimento da compreensão leitora é um caminho longo e são muitos os desafios que permeiam esse caminho, mas nós precisamos avançar sobre esses desafios e criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo. Ao aprimorarmos a capacidade de leitura, construímos bases para uma atividade de metacognição, que é essa reflexão sobre o próprio saber. Pensar sobre o conhecimento leva à formação de um leitor crítico que percebe relações em um contexto maior. Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam nessa direção:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar novas decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (p. 69-70).

Nosso objetivo é que nossos alunos tenham uma aprendizagem de leitura eficiente para que possam produzir inferências a partir de informações do texto, suposições e argumentações lógicas, relacionando experiências para que sua leitura seja, além de interativa, significativa.

#### **4.1 RESUMO DO CAPÍTULO QUATRO**

Ao longo deste capítulo, fizemos algumas considerações sobre os principais desafios na formação de leitores. Ressaltamos que não é uma tarefa fácil alcançar a competência leitora, mas reconhecemos que, enquanto mediadores do processo, precisamos estar engajados em aproximar a teoria da prática por meio de ferramentas e estratégias que reforcem o papel social da leitura como construção de significados (BORTONI-RICARDO, 2012).

Destacamos como principal desafio a importância do ato de ler. Com base nos pressupostos de Paulo Freire (1989), entendemos que a educação é um ato político e precisamos mostrar isso aos nossos alunos e fazer disso nossa prática pedagógica de que fazemos a educação em favor de quem ou do quê, conseqüentemente contra quem ou o quê. Esse conceito não deixa de ter relação com uma visão metacognitiva da aprendizagem, de reflexão do conhecimento para uso engajado, em que, segundo Freire (1989), do ponto de vista crítico e democrático, o alfabetizando se insere num processo criador de que ele também é sujeito e que só assim alfabetização tem sentido.

Outro desafio que ressaltamos refere-se ao fracasso escolar das crianças na alfabetização. De acordo com Magda Soares (2018), os preconceitos linguísticos e culturais afetam o processo de alfabetização das crianças das classes populares, visto que as crianças das classes mais privilegiadas se adaptam mais facilmente às expectativas da escola, que privilegia a língua escrita e censura a língua oral espontânea. Aprender a ler e a escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos e não para libertar e despertar o protagonismo (SOARES, 2018).

A criança não deve aprender a ler e a escrever apenas para servir de dados estatísticos referentes ao ensino brasileiro. A aprendizagem da leitura e da escrita deve estar intimamente ligada ao uso das práticas sociais, de um aprendizado significativo. É importante termos consciência de que a alfabetização e o letramento são práticas indissociáveis, simultâneas e interdependentes. Como bem incentiva a autora, devemos *alfabetizar letrando* ou *letrar alfabetizando* pela integração e pela articulação das múltiplas facetas existentes no processo de aprendizagem (SOARES, 2018).

Spinillo (1998) assinala a distinção entre o desempenho de crianças alfabetizadas de escolas públicas e privadas ao comparar a realização da produção escrita do gênero narrativo. A diferenciação do tempo para concluir a alfabetização das crianças dessas realidades distintas (escolas particulares em um ano, escola pública em um ciclo de três anos) e o foco do processo alfabetizador tendem a enfatizar o domínio de habilidades de codificação e decodificação. Essa distinção aponta para os resultados obtidos nesse processo: um estudo realizado com crianças após a alfabetização mostra que as crianças das escolas particulares tiveram um desempenho melhor que as crianças das escolas públicas. Assim, reiteramos nossa proposta de propiciar o acesso à cultura letrada em que vivemos num trabalho amplo do reconhecimento de palavras e compreensão de textos viabilizando a expansão de suas práticas sociais e dimensões de existência por meio da leitura e da escrita.

Para que a criança obtenha sucesso na alfabetização, precisamos considerar os diversos caminhos a serem percorridos e darmos todas as oportunidades para que ela desenvolva suas habilidades cognitivas. Além da conscientização da importância do ato de ler e de não dissociar a alfabetização do letramento, é preciso também a conscientização da língua escrita. Quando a criança está sendo alfabetizada, é necessário que ela entenda o sistema alfabético da escrita, ou seja, que existe uma relação entre o que se fala e o que se escreve para poder perceber que há uma lógica que não depende apenas da memória, como bem afirma Mousinho et al. (2019).

Segundo Frith (1985, apud GOMBERT, 2003) existem três estágios na instalação da capacidade dos leitores para o reconhecimento das palavras escritas. No primeiro estágio, o **estágio logográfico**, o leitor iniciante desenvolve estratégias que permitem a identificação das palavras, ainda que ele não as saiba ler; no segundo estágio, o **estágio alfabético**, é aquele em que ocorre a mediação fonológica, a correspondência entre o escrito com a fala (rota fonológica) e no terceiro e último estágio, o **estágio ortográfico**, a leitura experiente ocorre por meio de uma análise linguística (rota lexical), ou seja, com acesso direto à palavra na memória e às significações que lhes são associadas.

A instalação dessa via direta de leitura, isto é, pela rota lexical, é determinada por três fatores: a automatização da leitura alfabética, quando se forma um “dicionário mental” e a criança não precisa mais se esforçar para “descobrir” as palavras; as dificuldades da decodificação, quando a criança é confrontada com palavras irregulares; e a aprendizagem da ortografia, que convida a prestar atenção a grupos de letras que tem um valor semântico: os morfemas. A automaticidade da leitura ganha um espaço importante no aprendizado da criança e também na nossa estratégia de ensino. Se a criança não precisa prestar atenção em cada letra, ganha mais espaço para pensar sobre o que lê. Quando a leitura está automatizada (a criança consegue ler com velocidade e precisão), os recursos cognitivos empregados podem ser liberados para o entendimento do texto lido.

O trabalho com leitura exige grande colaboração entre os participantes desse processo. Nossa mediação pedagógica é importantíssima para isso. Quando oferecemos esse andaime (termo metafórico introduzido por BRUNER [1983]), possibilitamos um aprendizado em que o aluno tenha segurança e motivação para seguir com autonomia. Como exemplo de suporte, podemos destacar a leitura em voz alta. A dissertação de Simone do Val (2020), que trata da leitura em voz alta como estratégia metacognitiva reguladora da compreensão leitora, traz uma importante apreciação dessa estratégia: de que ler em voz alta pode ser, para o estudante, uma entrega biológica facilitadora de seu aprendizado. A leitura oral não é aqui nosso objeto de estudo, mas trata-se de uma estratégia relevante que devemos considerar como possibilidade para promover o aprendizado.

As dificuldades que enfrentamos na formação de leitores nem sempre são frutos de uma alfabetização mal consolidada; muitas vezes essas questões estão pautadas num trabalho que ainda não tem uma mediação suficiente no ensino da compreensão leitora. Decodificação e compreensão leitora são indissociáveis. Além da leitura em voz alta, uma outra estratégia da qual podemos lançar mão é mostrar aos nossos alunos que a leitura não é uma tarefa predominantemente linear. Muitas vezes, para compreendermos um texto, precisamos ir e voltar nele algumas vezes (quer seja no todo, quer seja em partes) e não há problema nisso. Ao contrário, esse movimento dinâmico ajuda na compreensão e na representação mental coerente do texto.

Quando os alunos são estimulados a pensar sobre o próprio conhecimento, a usar a leitura de mundo para interagir com o texto, há uma integração das informações que facilita a organização, ordenação dos fatos que ajudam na administração dos conhecimentos. O desenvolvimento da compreensão leitora é um caminho longo e são muitos os desafios que

permeiam esse caminho, mas nós, professores, precisamos avançar sobre esses desafios e criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo.

## **5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Atendendo ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, este capítulo está dividido em duas seções. Na seção 5.1, apresentamos brevemente o documento curricular de Língua Portuguesa focalizando a atenção para o ensino de leitura no ciclo de alfabetização do município do Rio de Janeiro. Apontamos como esse documento surgiu, como está organizado e quais são as habilidades propostas pela SME-RJ para o ensino de leitura no ciclo alfabetizador. A partir dessa apresentação, verificamos, na seção 5.2, a relação das habilidades de leitura propostas no currículo com o desenvolvimento da compreensão leitora e outros elementos da alfabetização. Buscamos averiguar, quantitativa e qualitativamente, de que forma as habilidades abarcam o processo de leitura no ciclo de alfabetização.

### **5.1 APRESENTAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR**

Com base nas informações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) por meio de site oficial <https://rio.rj.gov.br/rioeduca>, o documento curricular de Língua Portuguesa do ano de 2020 é fruto da revisão do documento Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (OCLP). Essa revisão está em concordância com um processo amplo de discussão curricular, no bojo dos debates propiciados pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC), o PNE determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional de 2014 a 2024.

Afirma-se, no documento curricular de Língua Portuguesa, a concepção de língua ou linguagem como um fenômeno social (RIO DE JANEIRO, 2020, p.2). O ensino fundado nessa concepção significa uma escolha por trazer para o centro da aula a língua portuguesa como se apresenta na vida: múltipla, variável, dinâmica e inserida no jogo social. Dessa forma, ganham centralidade as atividades que possibilitam ao aluno o contato com a língua portuguesa em uso. A atitude diante do fato linguístico passa necessariamente pela relação uso-reflexão-uso, como afirma a SME-RJ.

Do mesmo modo, reafirma-se o objetivo geral do ensino de língua portuguesa: a construção da competência comunicativa do aluno. Segundo o documento curricular, o desafio da escola é possibilitar que o aluno amplie sua experiência com a língua materna, construindo outros níveis de letramento, respondendo às extraordinárias possibilidades de comunicação que a sociedade atual oferece, e que cada vez mais o indivíduo precisa ter competência comunicativa para desenvolver uma postura ativa, ou seja, de interação e de análise crítica sobre o mundo que o cerca para agir/reagir/interagir.

Para o aluno construir ou ampliar sua competência comunicativa, ele precisa ter contato com texto. O documento curricular de Língua Portuguesa reitera que o texto é o objeto da aula de português: textos orais, textos em linguagem verbal ou não verbal, textos trazidos ou produzidos pelo professor, textos produzidos pelos alunos. A orientação que a SME-RJ traz no documento curricular é que os textos utilizados em aula sejam reais, aqueles que circulam pela sociedade, observados em suas respectivas funções sociais. As práticas de leitura e escrita em alfabetização não devem ser desvinculadas dos acontecimentos sociais.

Para materializar o planejamento do currículo proposto pela SME-RJ, os conteúdos estão organizados a serviço do desenvolvimento da competência comunicativa, cujo foco é o desenvolvimento de habilidades. A SME-RJ explicita que no documento curricular de 2020 procurou-se apresentar as habilidades fundamentais para o desenvolvimento do aluno dentro de quatro eixos fundamentais: oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Esses eixos são considerados pilares do desenvolvimento macro da aula de língua portuguesa.

O eixo *oralidade* refere-se à modalidade oral da língua materna, ao domínio da fala. O currículo afirma que é importante investir em habilidades que desenvolvam a modalidade oral permitindo ao aluno o uso de suas variedades em diferentes contextos sociais.

O eixo *leitura* é fundamental para garantir ao aluno o acesso à cultura letrada. O documento curricular elucida que não é só decifrar os códigos, é a interação, a leitura como atividade social, construindo sentidos, dialogando com o texto (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 8). Desse modo, a leitura é compreendida como interação e atividade social, verificando-se a inutilidade de práticas descontextualizadas, de leituras seguidas por questionários, com perguntas que somente mobilizam o aluno para procurar respostas prontas no texto. De acordo com o currículo, ler é muito mais do que apontar o que está explícito no texto. A leitura envolve seguir as pistas que o texto dá e ir elaborando hipóteses, reelaborando-as e corrigindo até a construção de sentidos.

O eixo *escrita* está centrado no que o aluno produz. O currículo sugere que o professor permita que os textos escritos pelos alunos circulem no ambiente escolar para que ele se

perceba como autor, valorizando, assim, as habilidades que lhe permitem expressar-se na escrita.

Por fim, o eixo *análise linguística* reafirma uma posição reflexiva sobre os fatos gramaticais. A ênfase é no uso da língua como objeto de ensino. O documento curricular exclui, assim, qualquer forma de ensino descontextualizado.

A oralidade, a leitura e a escrita estão associadas à análise linguística, pois, de acordo com o documento curricular de Língua Portuguesa (RIO DE JANEIRO, 2020, p.10), exige-se do aluno em todas as atividades de ensino de língua materna constantes análises metalinguísticas, epilinguísticas ou linguísticas para que se faça reflexão sobre os processos de leitura e escrita.

Os eixos são, assim, apresentados no documento curricular:

- a) oralidade e análise linguística;
- b) leitura e análise linguística;
- c) escrita e análise linguística.

De acordo com o currículo, as habilidades não são trabalhadas de forma isolada. Ano a ano de escolaridade, elas se repetem, ou se desdobram e especificam, em constante progressão. Essa progressão aparece em destaque nos quadros por ano de escolaridade. As habilidades deverão ser desenvolvidas, num movimento espiral, na medida em que são oferecidos aos alunos desafios que aumentam em complexidade, partindo sempre do texto (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 5). A SME-RJ afirma que, a cada atividade significativa, o aluno vai construindo e se apropriando de um repertório de textos, de leituras, de modos de falar e de ouvir, de formas de se expressar com autoria em textos que lhe permitam assumir a sua palavra, concretizar plenamente o seu projeto de dizer. A cada nova atividade é uma oportunidade de aprender sempre, reafirmando e ampliando saberes.

A seguir, apresentamos as habilidades de leitura e análise linguística, que é o objeto da nossa pesquisa, propostas no documento curricular de Língua Portuguesa, para o ciclo de alfabetização de 2020 do município do Rio de Janeiro. As habilidades negritadas são as essenciais do bimestre. Representam as expectativas de consolidação da aprendizagem em cada ano de escolaridade e a base para o Comportamento de Saída do Ano. As habilidades sublinhadas representam a progressão em relação ao ano anterior.

**Quadro 2:** Habilidades de leitura e análise linguística para o ciclo de alfabetização de 2020 do município do Rio de Janeiro – 1º ano do Ensino Fundamental

1º ANO	HABILIDADES
<b>LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>	<b>Diferenciar as letras do alfabeto de outros sinais gráficos em diferentes gêneros textuais.</b>
	Identificar no texto sinais gráficos, além das letras (pontos finais, de exclamação, de interrogação) e seus efeitos na entonação.
	Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suporte textuais.
	<b>Identificar relações fonema/grafema em diferentes textos.</b>
	<b>Identificar sílabas de palavras lidas em atividades com diferentes gêneros textuais.</b>
	<b>Identificar e ler palavras a partir de diferentes gêneros textuais.</b>
	<b>Reconhecer e utilizar a direção da escrita em situações de leitura e escrita de textos.</b>
	Ler textos multimodais explorando as cores, imagens e suas funções.
	Ler e explorar textos verbais, não verbais e multimodais que circulam no espaço escolar.
	Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.

1º ANO	HABILIDADES
<b>LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>	Ler e interpretar seus próprios textos com a mediação dos pares e do professor.
	Perceber a ordem alfabética reconhecendo seus usos em diferentes contextos de leitura.
	Reconhecer a leitura de diferentes gêneros textuais como forma de acesso ao imaginário, à informação, ao entretenimento e à fruição.
	Reconhecer a leitura como produção de significados.
	Distinguir os diferentes sinais de pontuação.
	Identificar os sinais de acentuação em atividades com diferentes gêneros textuais.
	<b>Identificar a existência de espaço separando uma palavra de outra.</b>
	Identificar a interdependência entre as palavras, <b>sem a nomenclatura</b> das diferentes classes morfológicas (artigos / pronomes/ substantivos / adjetivos; substantivo/ pronome / verbos) em textos lidos coletivamente.
	Perceber recursos coesivos (palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetição desnecessária) em textos lidos coletivamente.
	Perceber, em textos em versos, a presença de ritmo e aliterações.
	<b>Identificar a finalidade de diferentes textos pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.</b>
	<b>Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem.</b>
	<b>Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto.</b>
	Inferir, em diferentes gêneros textuais, informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo, com a mediação do professor.
<b>Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.</b>	

**Quadro 3:** Habilidades de leitura e análise linguística para o ciclo de alfabetização de 2020 do município do Rio de Janeiro – 2º ano do Ensino Fundamental

2º ANO	HABILIDADES
<b>LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>	<u>Utilizar a direção da escrita em situações de leitura de textos.</u>
	<b>Identificar a existência de espaço separando uma palavra de outra.</b>
	<b>Identificar relações fonema/grafema em diferentes textos.</b>
	<b>Identificar sílabas de palavras lidas em atividades com diferentes gêneros textuais.</b>
	<b>Identificar e ler palavras em atividades com diferentes gêneros textuais.</b>
	Ler e explorar textos verbais, não verbais e multimodais que circulam no espaço escolar.
	<u>Identificar, em textos em versos, a presença de ritmo e aliterações.</u>
	<u>Identificar diferentes recursos gráficos presentes em textos de diferentes gêneros.</u>
	Reconhecer a leitura de diferentes gêneros textuais como forma de acesso ao imaginário, à informação, ao entretenimento e à fruição.
	<b>Ler e interpretar seus próprios textos com a mediação dos pares e do professor.</b>
	<b>Identificar a finalidade de diferentes textos pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.</b>
	<b>Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem.</b>
<b>Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto.</b>	

2º ANO	HABILIDADES
<b>LEITURA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>	Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.
	<u>Identificar os elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem.</u>
	Perceber a ordem alfabética reconhecendo seus usos em diferentes contextos de leitura.
	Reconhecer a leitura como produção de significados.
	<b>Estabelecer relação de causa e consequência em textos verbais e não verbais, com a mediação do professor.</b>
	Distinguir os diferentes sinais de pontuação.
	Identificar outros sinais no texto além das letras (pontos finais, de interrogação e exclamação) e seus efeitos na entonação.
	Identificar os sinais de acentuação em atividades com diferentes gêneros textuais.
	Identificar a interdependência entre as palavras, <b>sem a nomenclatura</b> das diferentes classes morfológicas (artigos / pronomes/ substantivos / adjetivos; substantivos / pronomes / verbos) em textos lidos coletivamente.
	<u>Reconhecer recursos coesivos (palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetição desnecessária) em textos lidos coletivamente.</u>
	<b>Inferir, em diferentes gêneros textuais, informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo, com a mediação do professor.</b>
	<b>Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.</b>

**Quadro 4:** Habilidades de leitura e análise linguística para o ciclo de alfabetização de 2020 do município do Rio de Janeiro – 3º ano do Ensino Fundamental

3º ANO	HABILIDADES
<b>LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA</b>	<u>Comparar textos tendo o suporte e o assunto como critérios.</u>
	<b>Inferir, em diferentes gêneros textuais, informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo, com mediação do professor.</b>
	<b>Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem.</b>
	<u>Comparar diferentes recursos gráficos presentes em textos de diferentes gêneros.</u>
	<b>Estabelecer relação de causa e consequência em textos verbais e não verbais com a mediação do professor.</b>
	Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.
	<b>Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto.</b>
	<b>Identificar a finalidade de diferentes textos pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.</b>
	Ler e interpretar seus próprios textos.
	<b>Interpretar textos com ou sem auxílio de materiais gráficos.</b>

3º ANO	HABILIDADES
<b>LEITURA E ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>	Reconhecer a leitura de diferentes gêneros textuais como forma de acesso ao imaginário, à informação, ao entretenimento e à fruição.
	<b>Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.</b>
	<b>Identificar os elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem.</b>
	Perceber a ordem alfabética reconhecendo seus usos em diferentes contextos de leitura.
	Reconhecer a leitura como produção de significados.
	Distinguir sinais de pontuação em atividades com diferentes gêneros textuais.
	<b>Identificar os sinais de acentuação em atividades com diferentes gêneros textuais.</b>
	Identificar a interdependência entre as palavras, <b>sem a nomenclatura</b> , das diferentes classes morfológicas (artigos / pronomes/ substantivos / adjetivos; substantivos / pronomes / verbos) em textos lidos coletivamente.
	Reconhecer recursos coesivos (palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetição desnecessária) em textos lidos individual e coletivamente.

Fonte: Currículo Língua Portuguesa Rio de Janeiro, 2020.

## 5.2 ANÁLISE GERAL DO DOCUMENTO CURRICULAR

Neste capítulo, verificamos, de maneira geral, a relação do embasamento teórico do documento curricular com a proposta das habilidades de leitura do ciclo alfabetizador. Na análise do texto de apresentação do documento curricular de língua portuguesa, que oferece embasamento teórico para o ensino, percebemos uma preocupação em proporcionar aos estudantes do ciclo alfabetizador habilidades que desenvolvam a compreensão leitora e outros elementos da alfabetização. O documento curricular defende um ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva compatível com a perspectiva metacognitivista, isto é, com estratégias que possibilitem ao aluno o contato com a língua atual e que passem pela relação uso-reflexão-uso (RIO DE JANEIRO, 2020, p.2). Da mesma forma que deixa claro que cada vez mais o indivíduo precisa ter competência comunicativa e desenvolver uma postura ativa, de interação e de análise crítica sobre o mundo que o cerca para agir/reagir/interagir (RIO DE JANEIRO, 2020, p.3). Explicita, ainda, que o leitor deve ir além da superfície das informações, aprofundar-se na análise de fatos, inferir informações implícitas, relacionar textos etc. (RIO DE JANEIRO, 2020, p.3).

As explicitações do currículo estão totalmente de acordo com os pressupostos da nossa pesquisa, pois defendemos que a compreensão leitora deve desenvolver profundamente o conhecimento e a reflexão. Esse aprofundamento deve ser estimulado ainda nos anos iniciais, pois, como defende Magda Soares (2018), a criança está pronta para a reflexão, precisamos somente possibilitar os caminhos para que ela se aproprie da reflexão da leitura do texto, da leitura de mundo, do uso do conhecimento prévio.

O documento curricular caracteriza-se como uma ferramenta norteadora do processo de ensino-aprendizagem e defende a autonomia de ensino do professor nesse processo. Considerando o que está proposto no currículo e a nossa autonomia, sentimos a necessidade de contribuir para o processo formativo dos nossos aprendizes, oferecendo suporte para que o desenvolvimento da compreensão leitora por meio de estratégias metacognitivas seja incentivado desde os anos iniciais escolares.

Tendo em vista essa proposta de desenvolver a competência comunicativa com uma postura ativa, no próximo capítulo averiguamos como as habilidades propostas no currículo se relacionam com o desenvolvimento da compreensão leitora e de outros elementos da alfabetização. Verificamos se as habilidades que guiam a prática real refletem a proposta do currículo, em seu texto de apresentação, fidedignamente.

## 6 ANÁLISE DAS HABILIDADES DO DOCUMENTO CURRICULAR

Neste capítulo, buscamos analisar as habilidades propostas no documento curricular para o ciclo de alfabetização. Verificamos se as habilidades, que guiam a prática real, refletem a proposta teórica do currículo de desenvolvimento da compreensão leitora e de outros elementos da alfabetização.

A apresentação teórica do documento curricular demonstra compatibilidade com o que nos propomos a abordar nesta pesquisa, pois parte da concepção de que ler é construir sentidos, interagindo e utilizando estratégias que ativam conhecimentos de mundo e linguísticos. A análise de dados realizada neste capítulo é uma análise quantitativa e qualitativa das habilidades propostas no documento curricular para o ensino de leitura, que nos possibilita uma visão mais ampla da parte prática, ou seja, da relação dessas habilidades com o processo cognitivo efetivo do ensino de leitura. Afinal, é de conhecimento comum que a prática dos professores tende a ser guiada pelas habilidades distribuídas por ano letivo, normalmente, sistematizadas em quadros.

Para concretizar essa análise, utilizamos treze tabelas e quatro gráficos para analisar o ciclo alfabetizador. As tabelas tomam por base cada ano de escolaridade que compõe o ciclo. Nas tabelas de cada ano, distribuimos as habilidades propostas no documento curricular no trabalho com leitura, relacionando-as com os elementos da alfabetização propostos por Hollis S. Scarborough (2001).

Scarborough (2001) dispõe os elementos da alfabetização divididos em dois eixos: a compreensão da linguagem e o reconhecimento de palavras. A autora afirma que todos os “fios” tecidos juntos culminam na execução de uma leitura fluente. Entendemos que o eixo de compreensão da linguagem está diretamente relacionado à compreensão leitora; sendo assim, utilizamos a seguinte nomenclatura para dividir os elementos da alfabetização nas tabelas: compreensão leitora e reconhecimento de palavras. Todavia, enfrentamos um desafio para distribuir as habilidades dentro das divisões que estabelecemos com base no trabalho de Scarborough (2001), uma vez que algumas habilidades do currículo do Rio de Janeiro apresentam uma redação superficial.

Sendo assim, poderíamos considerar seu impacto tanto para a compreensão leitora quanto para o reconhecimento de palavras. Apesar disso, mantivemos como critério classificar de acordo com o que seria o enfoque prioritário da redação de tais habilidades.

Nas tabelas e gráficos expostos buscamos responder a quatro questões norteadoras, quais sejam:

- 1) *Qual a proporção das habilidades de leitura previstas no documento curricular que contempla a compreensão leitora em comparação àquela que contempla o reconhecimento de palavras?* Com essa questão, buscamos verificar quantitativamente como o currículo distribui a proporção das habilidades de leitura relacionada à compreensão leitora e ao reconhecimento de palavras.
- 2) *Existe uma progressão das habilidades de leitura no documento curricular numa comparação entre a compreensão leitora e o reconhecimento de palavras no ciclo alfabetizador?* Como se trata de um ciclo de alfabetização disposto em três anos, respectivamente, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, pretendemos averiguar se existe uma progressão das habilidades e, em caso positivo, como essas habilidades progridem ano a ano, verificando o avanço gradual e constante da complexidade do ensino inerente a cada ano.
- 3) *Como as habilidades de leitura estão distribuídas no documento curricular considerando todos os elementos da alfabetização?* Nessa questão, tomamos como base todos os elementos da alfabetização dispostos nos dois eixos do modelo de cordas proposto Scarborough (2001). Buscamos analisar qualitativamente como a compreensão da linguagem (ligada à compreensão leitora) e o reconhecimento de palavras estão sendo trabalhados para entender o foco do ensino.
- 4) *As habilidades de leitura propostas no documento curricular contemplam todos os níveis de pensamento envolvidos na compreensão leitora?* Nessa questão, buscamos avaliar o ponto chave no trabalho com leitura: o desenvolvimento dos níveis de pensamentos envolvidos na compreensão leitora, criados por Applegate, Quinn e Applegate (2002). Entendemos que os níveis de pensamento, especialmente os mais altos, são fundamentais no trabalho efetivo de compreensão leitora.

Desse modo, como parte também do processo de análise, estabelecemos e colocamos à prova as seguintes hipóteses relacionadas às questões norteadoras:

1. A proporção das habilidades de leitura relacionada à compreensão leitora e ao reconhecimento de palavras é disposta de forma equilibrada no documento curricular.
2. Existe uma progressão evidente das habilidades de leitura relacionadas à compreensão leitora e ao reconhecimento de palavras no ciclo alfabetizador.
3. As habilidades de leitura relacionadas a todos os elementos da alfabetização estão dispostas de forma equiparada ao longo do ciclo alfabetizador.
4. As habilidades de leitura previstas no documento contemplam todos os níveis de pensamento requeridos no desenvolvimento da compreensão leitora.

Cada hipótese será verificada a partir da análise das habilidades propostas no currículo para o ensino de leitura no ciclo alfabetizador em repostas às questões norteadoras. Para tornar o percurso mais didático, este capítulo está dividido em quatro seções correspondentes a cada questão norteadora.

## **6.1 PROPORÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA QUE CONTEMPLA A COMPREENSÃO LEITORA E O RECONHECIMENTO DE PALAVRAS**

Esta seção se dedica a responder à primeira questão norteadora desta pesquisa, qual seja: *1) Qual a proporção das habilidades de leitura previstas no documento curricular que contempla a compreensão leitora em comparação àquela que contempla o reconhecimento de palavras?* Com essa questão, buscamos verificar como o currículo distribui a proporção das habilidades de leitura relacionada à compreensão leitora e ao reconhecimento de palavras. Assim, colocamos à prova nossa primeira hipótese, de que a proporção das habilidades de leitura relacionada à compreensão leitora e ao reconhecimento de palavras é disposta de forma equilibrada no documento curricular.

Para cumprir essa proposta, realizamos uma análise quantitativa das habilidades propostas no currículo relacionadas com a compreensão leitora e com os outros elementos da alfabetização. Os dados são expostos em tabelas e gráficos organizados de acordo com os anos de escolaridade que compõem o ciclo alfabetizador. Sendo assim, as Tabelas 1, 2 e 3 referem-se, respectivamente, ao 1º ano, 2º ano e 3º ano. Cada Tabela é acompanhada de um gráfico, que apresenta a distribuição percentual de habilidades considerando a classificação apresentada previamente nas tabelas. Fornecemos, ainda, uma visão quantitativa global do ciclo de alfabetização no gráfico 4.

Os elementos da alfabetização foram dispostos nas tabelas nas cores laranja e azul. A cor laranja representa as habilidades relacionadas com a compreensão leitora e a cor azul representa as habilidades relacionadas com o reconhecimento de palavras. Fizemos essa divisão com base nos elementos propostos por Scarborough (2001) em seu modelo de cordas, em que a autora estabelece em dois eixos – compreensão da linguagem (que se relaciona com a compreensão leitora) e reconhecimento de palavras – os itens necessários para a execução de uma leitura fluente. Relembrando o modelo de cordas:

Eixo 1 – Compreensão da linguagem:

- Conhecimento prévio, que se refere a fatos e conhecimentos, isto é, toda a bagagem cognitiva e de mundo que a criança traz até chegar à alfabetização formal.

- Vocabulário, que se refere à amplitude, bagagem linguística, articulação, precisão, ou seja, à leitura expressiva das palavras.
- Estruturas da língua, que se refere ao emprego da sintaxe, semântica etc.
- Raciocínio verbal, que se refere ao uso de inferências, metáforas etc.
- Conhecimentos de literacia, que se refere à familiaridade com livros e textos impressos, ou seja, o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva.

Eixo 2 – Reconhecimento de palavras:

- Consciência fonológica, que se refere ao reconhecimento de sílabas e fonemas.
- Decodificação, que se refere ao conhecimento do sistema alfabético, correspondência fonema-grafema.
- Reconhecimento automático, que se refere a reconhecer palavras familiares para que a leitura adquira automaticidade.

Nesta análise, tomamos a liberdade de distribuir no eixo Reconhecimento de palavras as habilidades referentes aos itens vocabulário e estrutura da língua, por entendermos que exigem do aluno aptidões que não estão ligadas diretamente à compreensão leitora – nomenclatura que adotamos na divisão.

**Tabela 1:** Relação das habilidades com a compreensão leitora e outros elementos da alfabetização no 1º ano

1º ANO	
ELEMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO	HABILIDADES
COMPREENSAO LEITORA	Reconhecer a leitura como produção de significados.
	Identificar a finalidade de diferentes textos pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das caract. gráficas.
	Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem.
	Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto.
	Inferir, em diferentes gêneros textuais, informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo, com a mediação do professor.
	Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.
	Ler textos multimodais explorando as cores, imagens e suas funções.
	Ler e explorar textos verbais, não verbais e multimodais que circulam no espaço escolar.
	Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.
	Ler e interpretar seus próprios textos com a mediação dos pares e do professor.
	Reconhecer a leitura de diferentes gêneros textuais como forma de acesso ao imaginário, à informação, ao entretenimento e à fruição.
RECONHECIMENTO DE PALAVRAS	Diferenciar as letras do alfabeto de outros sinais gráficos em diferentes gêneros textuais.
	Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suporte textuais.
	Identificar no texto sinais gráficos, além das letras (pontos finais, de exclamação, de interrogação) e seus efeitos na entonação.
	Identificar e ler palavras a partir de diferentes gêneros textuais.
	Reconhecer e utilizar a direção da escrita em situações de leitura e escrita de textos.
	Identificar relações fonema/grafema em diferentes textos.
	Identificar sílabas de palavras lidas em atividades com diferentes gêneros textuais.
	Perceber, em textos em versos, a presença de ritmo e aliterações.
	Identificar a existência de espaço separando uma palavra de outra.
	Identificar os sinais de acentuação em atividades com diferentes gêneros textuais.
	Distinguir os diferentes sinais de pontuação.
	Identificar a interdependência entre as palavras, sem a nomenclatura das diferentes classes morfológicas (artigos / pronomes / substantivos / adjetivos; substantivo/ pronome / verbos) em textos lidos coletivamente.
	Perceber recursos coesivos (palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetição desnecessária) em textos lidos coletivamente.
	Perceber a ordem alfabética reconhecendo seus usos em diferentes contextos de leitura.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Constatamos, na Tabela 1 (referente ao 1º ano), um total de 25 habilidades propostas. Dessas, 11 habilidades estão direcionadas para o desenvolvimento da compreensão leitora e 14 habilidades estão direcionadas para o desenvolvimento de outros elementos da alfabetização.

Queremos destacar o desafio que encontramos para distribuir algumas habilidades nas divisões que estabelecemos com base nos elementos propostos por Scarborough (2001). As habilidades “Identificar no texto sinais gráficos, além de letras (ponto final, exclamação, interrogação...) e seus efeitos na entonação.” e “Perceber em textos, versos, a presença de ritmos e aliterações.” foram dispostas no item “Reconhecimento de palavras”, porque, apesar de formarem parte da estrutura da língua – item relacionado à compreensão da linguagem –, a relação com a compreensão leitora é muito superficial. Por isso, optamos por incluí-las no reconhecimento de palavras, observando o enfoque prioritário em apenas identificar os efeitos e perceber a presença dos elementos citados que não conferem à habilidade nenhuma característica de compreensão leitora.

Sendo assim, podemos visualizar percentualmente no gráfico abaixo (Gráfico 1) a seguinte distribuição das habilidades expostas na primeira tabela:

**Gráfico 1:** Percentual do ensino de leitura no 1º ano

### Foco do ensino de leitura no 1º ano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Gráfico 1, observamos que as 11 habilidades referentes à compreensão leitora equivalem a 44% do foco do ensino de leitura no processo alfabetizador e as 14 habilidades

referentes aos outros elementos da alfabetização (reconhecimento de palavras) equivalem a 56% do foco do ensino de leitura processo alfabetizador no 1º ano.

A seguir, apresentamos a Tabela 2 que está relacionada ao 2º ano do ciclo alfabetizador.

**Tabela 2:** Relação das habilidades com a compreensão leitora e outros elementos da alfabetização no 2º ano

2º ANO	
ELEMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO	HABILIDADES
COMPREENSÃO LEITORA	Reconhecer a leitura como produção de significados.
	Identificar a finalidade de diferentes textos pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.
	Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem.
	Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto.
	Inferir, em diferentes gêneros textuais, informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo, com a mediação do professor.
	Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.
	Ler textos multimodais explorando as cores, imagens e suas funções.
	Ler e explorar textos verbais, não verbais e multimodais que circulam no espaço escolar.
	Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.
	Ler e interpretar seus próprios textos com a mediação dos pares e do professor.
	Reconhecer a leitura de diferentes gêneros textuais como forma de acesso ao imaginário, à informação, ao entretenimento e à fruição.
	Identificar os elementos que compõem a narrativa como tempo, espaço e personagem.
	Estabelecer relação de causa e consequência em textos verbais e não verbais, com a mediação do professor.
RECONHECIMENTO DE PALAVRAS	Perceber a ordem alfabética reconhecendo seus usos em diferentes contextos de leitura.
	Distinguir os diferentes sinais de pontuação.
	Utilizar a direção da escrita em situações de leitura de textos.
	Identificar os sinais de acentuação em atividades com diferentes gêneros textuais.
	Identificar a existência de espaço separando uma palavra de outra.
	Identificar a interdependência entre as palavras, sem a nomenclatura das diferentes classes morfológicas (artigos / pronomes / substantivos / adjetivos / verbos) em textos lidos coletivamente.
	Identificar e ler palavras a partir de diferentes gêneros textuais.
	Perceber, em textos em versos, a presença de ritmo e aliterações.
	Identificar no texto sinais gráficos, além das letras (pontos finais, de exclamação, de interrogação) e seus efeitos na entonação.
	Reconhecer recursos coesivos (palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetição desnecessária) em textos lidos coletivamente.
	Identificar relações grafema/fonema em diferentes textos.
	Identificar diferentes recursos gráficos presentes em textos de diferentes gênero.
	Identificar sílabas de palavras lidas em atividades com diferentes gêneros textuais.

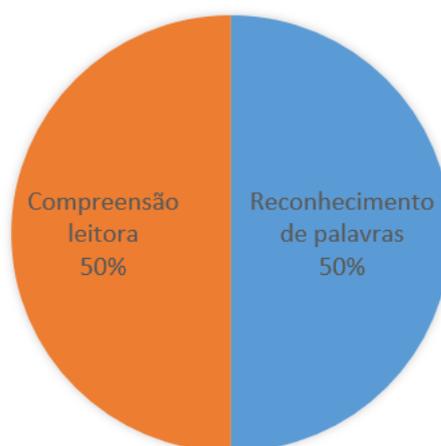
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Constatamos, na Tabela 2 (referente ao 2º ano), um total de 26 habilidades propostas. Dessas, 13 habilidades estão direcionadas para o desenvolvimento da compreensão leitora e 13 habilidades direcionadas para o desenvolvimento de outros elementos da alfabetização. Encontramos no 2º ano os mesmos desafios de distribuição das habilidades que encontramos no 1º ano, porque as habilidades se repetem entre os dois anos. Contudo, nesse ano do ciclo, verificamos uma distribuição igualitária das habilidades propostas.

Assim, podemos visualizar percentualmente no gráfico abaixo (Gráfico 2) a seguinte distribuição das habilidades expostas na segunda tabela:

**Gráfico 2:** Percentual do ensino de leitura no 2º ano

### Foco do ensino de leitura para o 2º ano



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Gráfico 2, observamos que existe uma distribuição igualitária das habilidades, pois temos uma divisão com a mesma quantidade para cada item proposto na nossa análise, de acordo com modelo de cordas da Scarborough (2001). Encontramos 13 habilidades referentes à compreensão leitora e 13 habilidades referentes aos outros elementos da alfabetização (reconhecimento de palavras), tendo, assim, a equivalência de 50% do foco do ensino de leitura no processo alfabetizador para cada item no 2º ano.

A seguir, apresentamos a Tabela 3 referente ao 3º ano do ciclo alfabetizador.

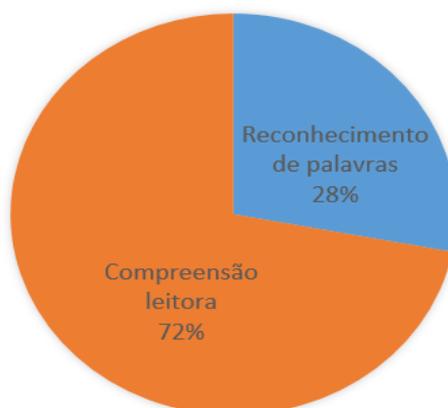
**Tabela 3:** Relação das habilidades com a compreensão leitora e outros elementos da alfabetização no 3º ano

3º ANO	
ELEMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO	HABILIDADES
COMPREENSÃO LEITORA	Reconhecer a leitura como produção de significados.
	Interpretar textos com ou sem auxílio de materiais gráficos.
	Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem.
	Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto.
	Inferir, em diferentes gêneros textuais, informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo, com a mediação do professor.
	Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.
	Identificar a finalidade de diferentes textos pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.
	Comparar textos tendo o suporte e o assunto como critérios.
	Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.
	Ler e interpretar seus próprios textos.
	Identificar os elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem.
	Estabelecer relação de causa e consequência em textos verbais e não verbais, com a mediação do professor.
	Reconhecer a leitura de diferentes gêneros textuais como forma de acesso ao imaginário, à informação, ao entretenimento e à fruição.
RECONHECIMENTO DE PALAVRAS	Perceber a ordem alfabética reconhecendo seus usos em diferentes contextos de leitura
	Comparar diferentes recursos gráficos presentes em textos de diferentes gêneros.
	Distinguir sinais de pontuação em atividades com diferentes gêneros textuais.
	Reconhecer recursos coesivos (palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetição desnecessária) em textos lidos individual e coletivamente.
	Identificar a interdependência entre as palavras, sem a nomenclatura das diferentes classes morfológicas (artigos / pronomes / substantivos / adjetivos; substantivo/ pronome / verbos) em textos lidos coletivamente.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Constatamos, na Tabela 3 (referente ao 3º ano), um total de 18 habilidades propostas. Dessas, 13 habilidades estão direcionadas para o desenvolvimento da compreensão leitora e 5 habilidades direcionadas para o desenvolvimento de outros elementos da alfabetização. Nessa tabela, percebemos algumas repetições entre as habilidades em relação os outros anos do ciclo.

Assim, podemos visualizar percentualmente, no gráfico abaixo (Gráfico 3), a seguinte distribuição das habilidades expostas na terceira tabela:

**Gráfico 3:** Percentual do ensino de leitura no 3º ano**Foco do ensino de leitura no 3º ano**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No Gráfico 3, observamos que as 13 habilidades referentes à compreensão leitora equivalem a 72% do foco do ensino de leitura no processo alfabetizador e as 5 habilidades referentes aos outros elementos da alfabetização (reconhecimento de palavras) equivalem a 28% do foco do ensino de leitura do processo alfabetizador no 3º ano.

O gráfico a seguir (Gráfico 4) é referente ao percentual da distribuição do total de habilidades do ensino de leitura no ciclo alfabetizador. Verificamos 69 habilidades nos três anos (com a observação de que boa parte delas se repete em dois ou nos três anos de escolaridade). Desse total, 37 habilidades (53%) estão voltadas para o ensino da compreensão leitora e 32 habilidades (47%) estão voltadas para o ensino de outros elementos da alfabetização.

**Gráfico 4:** Percentual do ensino de leitura no ciclo alfabetizador**Foco do ensino de leitura para o ciclo alfabetizador: 1º, 2º e 3º ano**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Considerando os dados apresentados, podemos nos debruçar sobre a primeira questão norteadora, confirmando, assim, nossa primeira hipótese, de que as habilidades de leitura relacionadas à compreensão leitora e ao reconhecimento de palavras são distribuídas de forma equilibrada no documento curricular. Testamos a hipótese com base nos dados de cada ano e, posteriormente, com base numa análise global do ciclo alfabetizador. Observamos que no 3º ano há o privilégio do ensino das habilidades inclinadas para a compreensão leitora, o que refuta parcialmente nossa hipótese. Porém, numa análise global, nossa hipótese não pôde ser refutada, pois a distribuição das habilidades apresenta equilíbrio no ciclo como um todo. Sintetizamos a análise realizada no quadro abaixo:

**Quadro 5:** Resumo da proporção da distribuição das habilidades de leitura relacionados aos elementos da alfabetização

Ano de escolaridade	Total de habilidades	Habilidades de compreensão leitora	Percentual	Habilidades de reconhecimento de palavras	Percentual
1º ano	25	11	44%	14	56%
2º ano	26	13	50%	13	50%
3º ano	18	13	72%	5	28%
Ciclo alfabetizador	69	36	53%	32	47%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Para alcançar uma leitura hábil, são necessários esforços que abarquem o processo cognitivo como um todo, desenvolvendo todas as etapas necessárias para atingir uma compreensão leitora eficiente de construção de significados. Quando a criança domina a leitura, ou seja, quando ela lê com velocidade e precisão, mais expressiva a leitura se torna, e isso pode facilitar o caminho para a compreensão.

Sabendo que a compreensão é a finalidade da leitura, reiteramos que esse processo cognitivo de ensino-aprendizagem da compreensão leitora deve ser desenvolvido efetivamente em todos anos, preferencialmente por meio de estratégias metacognitivas que permitam o aluno aprofundar-se no texto. Adquirir uma leitura hábil possibilita que o aluno leia o texto com expressividade, de forma que a leitura se torne cada vez mais veloz e precisa, sem perder o significado. E esse significado está intimamente ligado à compreensão, em que os alunos poderão entender o texto lido, podendo pensar e interagir sobre ele. Na próxima seção, analisamos a progressão das habilidades entre os elementos da alfabetização nos três anos do ciclo.

## 6.2 PROGRESSÃO DAS HABILIDADES ENTRE OS ELEMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO NOS TRÊS ANOS DO CICLO

Esta seção se dedica a responder a segunda questão norteadora desta pesquisa, qual seja: 2) *Existe uma progressão das habilidades de leitura no documento curricular numa comparação entre a compreensão leitora e o reconhecimento de palavras no ciclo alfabetizador?* Como trata-se de um ciclo de alfabetização disposto em três anos, respectivamente 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, pretendemos averiguar não apenas a existência de uma progressão das habilidades entre os anos do ciclo, mas como elas progridem ano a ano, observando o avanço gradual e constante da complexidade do ensino inerente a cada ano. Assim, colocamos à prova nossa segunda hipótese, de que existe uma progressão evidente das habilidades de leitura relacionadas à compreensão leitora ao reconhecimento de palavras no ciclo alfabetizador.

Esta análise será muito esclarecedora para o nosso trabalho, pois, como observamos uma repetição das habilidades nos três anos do ciclo, pretendemos investigar como se dá o aprofundamento e avanço das habilidades para o ensino de leitura na prática. As habilidades propostas no documento curricular devem servir como instrumento norteador para o trabalho docente em sala de aula, portanto devem ser o mais claro e objetivo possível, confirmando o que se apresenta na teoria do documento.

Para atender a proposta dessa análise, dispomos na tabela a seguir (Tabela 4) as habilidades propostas no currículo para o ciclo alfabetizador. Das 69 habilidades contabilizadas no percentual do Gráfico 4, referentes aos três anos do ciclo, replicamos as 32 habilidades que não se repetem (16 de compreensão leitora e 16 de reconhecimento de palavras) e traçamos um paralelo dessa possível progressão mencionada no documento curricular para o ciclo alfabetizador. Para isso, mantivemos a cor laranja para as habilidades referentes à compreensão leitora e a cor azul para as habilidades referentes ao processo de reconhecimento de palavras.

Tabela 4: Progressão entre as habilidades nos três anos do ciclo

ELEMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO		PROGRESSÃO ENTRE OS ANOS		
		1º	2º	3º
<b>COMPREENSÃO LEITORA</b>				
<b>HABILIDADES</b>	Ler textos multimodais explorando as cores, imagens e suas funções.	X		
	Ler e interpretar seus próprios textos com a mediação dos pares e do professor.	X		
	Ler e explorar textos verbais, não verbais e multimodais que circulam no espaço escolar.	X	X	
	Identificar a finalidade de diferentes textos pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.	X	X	X
	Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem.	X	X	X
	Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto.	X	X	X
	Inferir, em diferentes gêneros textuais, informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo, com a mediação do professor.	X	X	X
	Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.	X	X	X
	Reconhecer a leitura como produção de significados.	X	X	X
	Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.	X	X	X
	Reconhecer a leitura de diferentes gêneros textuais como forma de acesso ao imaginário, à informação, ao entretenimento e à fruição.	X	X	X
	Interpretar textos com ou sem auxílio de materiais gráficos.		X	X
	Identificar os elementos que compõem a narrativa como tempo, espaço e personagem.		X	X
	Estabelecer relação de causa e consequência em textos verbais e não verbais, com a mediação do professor.		X	X
	Ler e interpretar seus próprios textos.		X	X
	Comparar textos tendo o suporte e o assunto como critérios.			X

Tabela 4: Progressão entre as habilidades nos três anos do ciclo

RECONHECIMENTO DE PALAVRAS		1º	2º	3º
HABILIDADES	Diferenciar as letras do alfabeto de outros sinais gráficos em diferentes gêneros textuais.	X		
	Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	X		
	Identificar relações grafema/fonema em diferentes textos	X	X	
	Identificar e ler palavras a partir de diferentes gêneros textuais.	X	X	
	Utilizar a direção da escrita em situações de leitura de textos.	X	X	
	Identificar os sinais de acentuação em atividades com diferentes gêneros textuais.	X	X	
	Identificar a existência de espaço separando uma palavra de outra.	X	X	
	Identificar no texto sinais gráficos, além das letras (pontos finais, de exclamação, de interrogação) e seus efeitos na entonação.	X	X	
	Perceber, em textos em versos, a presença de ritmo e aliterações.	X	X	
	Identificar sílabas de palavras lidas em atividades com diferentes gêneros textuais.	X	X	
	Distinguir os diferentes sinais de pontuação.	X	X	X
	Identificar a interdependência entre as palavras, sem a nomenclatura das diferentes classes morfológicas (artigos / pronomes / substantivos / adjetivos / verbos) em textos lidos coletivamente.	X	X	X
	Perceber recursos coesivos (palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetição desnecessária) em textos lidos coletivamente.	X	X	X
	Perceber a ordem alfabética reconhecendo seus usos em diferentes contextos de leitura.	X	X	X
	Identificar diferentes recursos gráficos presentes em textos de diferentes gênero.		X	
	Comparar diferentes recursos gráficos presentes em textos de diferentes gêneros.			X

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O documento curricular afirma que, ano a ano de escolaridade, as habilidades se repetem ou se desdobram e especificam, em constante progressão (RIO DE JANEIRO, 2020, p.5). Encontramos bastante repetição entre as habilidades. Sobre especificidade, encontramos três habilidades específicas para o 1º ano, uma para o 2º ano e uma para o 3º ano, distribuídas da seguinte forma:

1º ano – Compreensão leitora:

→ *Ler textos multimodais explorando suas cores, imagens e funções.*

→ *Ler e interpretar seus próprios textos com a mediação dos pares e do professor.*

2º ano – Reconhecimento de palavras:

→ *Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suporte textuais.*

3º ano – Compreensão leitora:

→ *Comparar textos tendo o suporte e o assunto como critérios.*

Sobre progressão, encontramos uma habilidade no eixo de compreensão leitora:

*1º ano → Interpretar seus próprios textos com a mediação dos pares e do professores.*

*2º e 3º ano → Interpretar seus próprios textos.*

Entendemos que a mesma habilidade progride quando no 2º e 3º anos já não há mais a mediação para interpretar seus próprios textos como há no 1º ano.

Em reconhecimento de palavras, também encontramos uma habilidade que progride entre os anos:

*1º ano → Diferenciar as letras do alfabeto de outros sinais gráficos em diferentes gêneros textuais.*

*2º ano → Identificar diferentes recursos gráficos presentes em textos de diferentes gêneros.*

*3º ano → Comparar diferentes recursos gráficos presentes em textos de diferentes gêneros.*

Entendemos que se trata da mesma habilidade se desdobrando em progressão, pois, no 1º ano, a proposta é que se diferenciem as letras de outros sinais gráficos, no 2º ano, solicita-se que o aluno identifique diferentes recursos gráficos e, no 3º ano, que ele estabeleça uma comparação entre os recursos gráficos dispostos. Todas as outras habilidades dispostas no documento curricular apenas se repetem em dois ou nos três anos do ciclo alfabetizador.

Podemos observar, nessa análise, uma inconsistência da parte prática com relação à parte teórica da proposta curricular, pois há muita repetição e pouca especificidade e progressão. Percebemos uma lacuna nas habilidades, pois elas estão generalizadas e não

encontramos um avanço gradual, constante e explícito das habilidades referentes à complexidade adequada a cada ano. Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, principalmente nessa etapa de escolaridade, esperávamos encontrar essa progressão explícita em cada habilidade, ou seja, o que é esperado avançar do 1º para o 2º ano e do 2º para o 3º ano, como forma de continuidade dentro de um ciclo alfabetizador.

De acordo com o documento curricular, a intenção é que as habilidades sejam desenvolvidas num trabalho em que o professor ofereça aos alunos desafios que aumentam em complexidade, partindo sempre do texto (RIO DE JANEIRO, 2020, p.5). Cada desafio é uma oportunidade de aprender, reafirmando e ampliando saberes (RIO DE JANEIRO, 2020, p.6). Aqui se destaca o papel imprescindível do professor, mas vale ressaltar que a realidade do professor em sala de aula é muito complexa, uma vez que o professor necessita atender demandas que nem sempre focam apenas no aprendizado dos alunos, como, por exemplo, dar conta de materiais didáticos enviados pela SME-RJ e avaliações externas tão cobradas e pautadas no que o documento curricular propõe. Como o professor vai conseguir colocar em prática essa autonomia se ele não recebe uma orientação suficientemente clara de como se dá essa progressão das habilidades? Isso pode vir a ser um problema, porque o que se chama de autonomia pode se tornar uma responsabilização sem amparo, uma vez que a instituição não esclarece o que se espera avançar ano a ano.

Um documento curricular norteador também tem uma função formativa no sentido de elucidar para o professor como ele pode exercer a autonomia que lhe é devida. Quando se propõem habilidades generalizadas, como observamos no currículo, e se coloca a cargo do professor agregar a complexidade referente a cada habilidade em cada ano, pode-se gerar uma insegurança muito grande no fazer pedagógico do professor. Esperar que cada professor traga a complexidade adequada sem uma orientação clara, específica e evidente pode fortalecer o abismo já existente no processo educacional.

Tendo em vista os dados e as considerações apresentadas, podemos nos debruçar sobre a segunda questão norteadora, refutando nossa hipótese 2, pois não encontramos uma progressão consistente das habilidades de leitura no documento curricular numa comparação entre a compreensão leitora e o reconhecimento de palavras no ciclo alfabetizador. Conforme verificamos, há apenas a repetição dessas habilidades e subentendemos que o currículo focaliza na mediação do professor para trazer a complexidade das habilidades inerente a cada ano, mas não deixa claro como deve ser feito.

Como o trabalho do professor é pautado no currículo, destacamos a necessidade de um suporte teórico mais claro, mais específico, para o desenvolvimento de um trabalho de ensino

de leitura que vá além da superficialidade, que assuma a compreensão leitora de uma forma transparente para que o estudante compreenda a complexidade desse processo cognitivo; um trabalho de leitura que englobe o envolvimento do leitor, seu julgamento crítico e a justificação de seus julgamentos.

Na próxima seção, apresentamos a análise da distribuição das habilidades de leitura relacionadas aos elementos da alfabetização, de acordo com o modelo de cordas de Scarborough (2001).

### 6.3 DISTRIBUIÇÃO DAS HABILIDADES DE LEITURA RELACIONADAS AOS ELEMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO

Esta seção se dedica a responder a terceira questão norteadora, qual seja: *3) Como as habilidades de leitura estão distribuídas no documento curricular considerando todos os elementos da alfabetização?* Nessa questão, tomamos como base todos os elementos da alfabetização dispostos nos dois eixos do modelo de cordas proposto por Scarborough (2001) para execução de uma leitura fluente. Buscamos verificar como a compreensão da linguagem, intimamente ligada à compreensão leitora, e o reconhecimento de palavras estão sendo trabalhados para entender onde está o foco do ensino. Assim, colocamos à prova nossa terceira hipótese, de que as habilidades de leitura relacionadas a todos os elementos da alfabetização estão dispostas de forma equiparada ao longo do ciclo alfabetizador.

Para tal, elaboramos uma tabela para cada ano de escolaridade do ciclo alfabetizador e distribuimos as habilidades propostas em cada ano referentes aos itens que compõem os dois eixos (compreensão da linguagem e reconhecimento de palavras) criados por Scarborough (2001). Dispomos na cor verde água o eixo 1, referente à compreensão da linguagem, que é composto por:

- Conhecimento prévio, que se refere a fatos e conhecimentos, isto é, toda a bagagem cognitiva e de mundo que a criança traz até chegar à alfabetização formal.
- Vocabulário, que se refere à amplitude, bagagem linguística, articulação, precisão, ou seja, a leitura expressiva das palavras.
- Estruturas da língua, que se referem ao emprego da sintaxe, semântica etc.
- Raciocínio verbal, que se refere ao uso de inferências, metáforas etc.

- Conhecimentos de literacia, que se refere à familiaridade com livros e textos impressos, ou seja, o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva.

Dispomos na cor amarela o eixo 2, referente ao reconhecimento de palavras, que é composto por:

- Consciência fonológica, que se refere ao reconhecimento de sílabas e fonemas.
- Decodificação, que se refere ao conhecimento do sistema alfabético, correspondência fonema-grafema.
- Reconhecimento automático, que se refere a reconhecer palavras familiares para que a leitura adquira automaticidade.

A seguir, verificamos a distribuição das habilidades entre os elementos da alfabetização propostos por Scarborough (2001) no 1º ano:

**Tabela 5:** Distribuição das habilidades do 1º ano entre os elementos da alfabetização, de acordo com o modelo de cordas de Scarborough (2001)

HABILIDADES DO 1º ANO E OS ELEMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO		
COMPREENSÃO DA LINGUAGEM	Conhecimento prévio	1º ano – Ler textos multimodais explorando as cores, imagens e suas funções.* 1º ano – Ler e explorar textos verbais, não verbais e multimodais que circulam no espaço escolar.* 1º ano – Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.* 1º ano – Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem.*
	Vocabulário	1º ano – Identificar e ler palavras a partir de diferentes gêneros textuais.
	Estrutura da língua	1º ano – Identificar a interdependência entre as palavras, sem a nomenclatura das diferentes classes morfológicas (artigos / pronomes/ substantivos / adjetivos; substantivo/ pronome / verbos) em textos lidos coletivamente. 1º ano – Perceber recursos coesivos (palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para eviatar repetição desnecessária) em textos lidos coletivamente. 1º ano – Identificar a existência de espaço separando uma palavra de outra.
	Raciocínio verbal	1º ano – Inferir em diferentes gêneros textuais, informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo, com a mediação do professor.
	Conhecimento de literacia	1º ano – Reconhecer a leitura de diferentes gêneros textuais como forma de acesso ao imaginário, à informação, ao entretenimento e à fruição.* 1º ano – Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.* 1º ano – Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto. 1º ano – Ler e interpretar seus próprios textos com a mediação dos pares e do professor. 1º ano – Reconhecer a leitura como produção de significado. 1º ano – Identificar a finalidade de diferentes textos pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.
RECONHECIMENTO DE PALAVRAS	Consciência fonológica	1º ano – Identificar relações fonema/grafema em diferentes textos. 1º ano – Perceber, em textos em versos, a presença de ritmo e aliterações. 1º ano – identificar sílabas de palavras lidas em atividades com diferentes gêneros textuais.
	Decodificação	1º ano – Reconhecer e utilizar a direção da escrita em situações de leitura e escrita de textos. 1º ano – Diferenciar as letras do alfabeto de outros sinais gráficos em diferentes gêneros textuais. 1º ano – Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suporte textuais. 1º ano – Identificar no texto sinais gráficos, além das letras (pontos finais, de exclamação, de interrogação) e seus efeitos na entonação. 1º ano – Identificar os sinais de acentuação em atividades com diferentes gêneros textuais. 1º ano - Distinguir os diferentes sinais de pontuação. 1º ano – Perceber a ordem alfabética reconhecendo seus usos em diferentes contextos de leitura.
	Reconhecimento automático	Não encontrado.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Das 25 habilidades propostas para o 1º ano, encontramos a seguinte distribuição entre os dois eixos do modelo de cordas de Scarborough:

- |                                |  |
|--------------------------------|--|
|                                | → Conhecimento prévio – 4 habilidades            |
|                                | → Vocabulário – 1 habilidade                     |
| ● Compreensão da linguagem     | → Estrutura da língua – 3 habilidades            |
| Total de 15 habilidades:       | → Raciocínio verbal – 1 habilidade               |
|                                | → Conhecimento de literacia – 6 habilidades      |
|                                | → Consciência fonológica – 3 habilidades         |
| ● Reconhecimento de palavras - | → Decodificação – 7 habilidades                  |
| Total de 10 habilidades:       | → Reconhecimento automático – nenhuma habilidade |

As 6 habilidades sinalizadas com um asterisco na tabela podem ser compreendidas em dois elementos do eixo compreensão da linguagem: em conhecimento prévio e em conhecimento de literacia, mas, para evitar repetição, optamos por dispô-las em apenas um dos itens sinalizando-as. São elas:

- *Ler textos multimodais explorando as cores, imagens e suas funções.*
- *Ler e explorar textos verbais, não verbais e multimodais que circulam no espaço escolar.*
- *Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.*
- *Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem*
- *Reconhecer a leitura de diferentes gêneros textuais como forma de acesso ao imaginário, à informação, ao entretenimento e à fruição.*
- *Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.*

No entanto, vale comentar que os dois elementos aos quais essas habilidades podem ser associadas – conhecimento prévio e conhecimento de literacia – já são bem representados, reunindo a maior parte das habilidades do eixo Compreensão da Linguagem, com quatro e seis habilidades listadas, respectivamente. Numa comparação entre os elementos que compõem o eixo, constatamos que Vocabulário e Raciocínio Verbal são os elementos menos representados, com apenas uma habilidade respectiva cada. Na mesma direção, é interessante,

ainda, destacar que a habilidade de reconhecimento automático, referente ao eixo de Reconhecimento de Palavras, não é representada por nenhuma habilidade.

Numa análise profunda, identificamos que, apesar de serem associados a eixos diferentes, esses três elementos – vocabulário, raciocínio verbal e reconhecimento automático – possuem um vínculo importante para uma leitura fluente e proficiente. Para realização de inferências e identificação de metáforas, é imprescindível um acervo de vocabulário, que se refere à amplitude, bagagem linguística, articulação e precisão relacionadas à leitura expressiva das palavras. A compreensão leitora e o reconhecimento automático de palavras, que confere automaticidade ao processo de leitura, entrelaçam-se de forma bastante estreita, em consonância com a teoria das cordas de Scarborough (2001).

A ausência desse tipo de trabalho no primeiro ano parece indicar um enfoque estritamente relacionado à rota fonológica. Por isso, vale atentarmos à progressão dessas habilidades ao longo do 2º e 3º anos, a fim de avaliarmos se, após o desenvolvimento de uma maior consciência fonológica que embasa a decodificação das palavras, há um enfoque na rota lexical. Interessante seria que essa progressão fosse acompanhada por uma melhor explicitação dos processos inferenciais a serem incentivados no trabalho pedagógico com leitura que permeia a alfabetização. Para tanto, a seguir, verificaremos a distribuição das habilidades entre os elementos da alfabetização propostos por Scarborough (2001) no 2º ano:

**Tabela 6:** Distribuição das habilidades do 2º ano entre os elementos da alfabetização, de acordo com o modelo de cordas de Scarborough (2001)

HABILIDADES DO 2º ANO E OS ELEMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO		
COMPREENSÃO DA LINGUAGEM	Conhecimento prévio	2º ano – Ler e explorar textos verbais, não verbais e multimodais que circulam no espaço escolar. * 2º ano – Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.* 2º ano – Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem.*
	Vocabulário	2º ano – Identificar e ler palavras a partir de diferentes gêneros textuais.
	Estrutura da língua	2º ano – Identificar a interdependência entre as palavras, sem a nomenclatura das diferentes classes morfológicas (artigos / pronomes/ substantivos / adjetivos; substantivo/ pronome / verbos) em textos lidos coletivamente. 2º ano – Perceber recursos coesivos (palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para eviatar repetição desnecessária) em textos lidos coletivamente. 2º ano – Identificar a existência de espaço separando uma palavra de outra.
	Raciocínio verbal	2º ano – Inferir em diferentes gêneros textuais, informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo, com a mediação do professor. 2º ano – Estabelecer relação de causa e consequência em textos verbais e não verbais com a mediação do professor.
	Conhecimento de literacia	2º ano – Reconhecer a leitura de diferentes gêneros textuais como forma de acesso ao imaginário, à informação, ao entretenimento e à fruição. * 2º ano – Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.* 2º ano – Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto. 2º ano – Reconhecer a leitura como produção de significado. 2º ano – Identificar a finalidade de diferentes textos pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas. 2º ano – Interpretar textos com ou sem auxílio de materiais gráficos. 2º ano – Ler e interpretar seus próprios textos.
RECONHECIMENTO DE PALAVRAS	Consciência fonológica	2º ano – Identificar relações fonema/grafema em diferentes textos. 2º ano – Perceber, em textos em versos, a presença de ritmo e aliterações. 2º ano – identificar sílabas de palavras lidas em atividades com diferentes gêneros textuais.
	Decodificação	2º ano – Reconhecer e utilizar a direção da escrita em situações de leitura e escrita de textos. 2º ano – Identificar no texto sinais gráficos, além das letras (pontos finais, de exclamação, de interrogação) e seus efeitos na entonação. 2º ano – Identificar os sinais de acentuação em atividades com diferentes gêneros textuais. 2º ano – Distinguir os diferentes sinais de pontuação. 2º ano – Perceber a ordem alfabética reconhecendo seus usos em diferentes contextos de leitura. 2º ano – Identificar diferentes recursos gráficos presentes em textos de diferentes gêneros. 2º ano – Identificar os elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem.
	Reconhecimento automático	Não encontrado.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Das 26 habilidades propostas para o 2º ano, encontramos a seguinte distribuição entre os dois eixos do modelo de cordas de Scarborough:

- Conhecimento prévio – 3 habilidades
- Vocabulário – 1 habilidade
- Compreensão da linguagem -
  - Estrutura da língua – 3 habilidades
  - Total de 16 habilidades:
    - Raciocínio verbal – 2 habilidades
    - Conhecimento de literacia – 7 habilidades
    - Consciência fonológica – 3 habilidades
- Reconhecimento de palavras -
  - Decodificação – 7 habilidades
  - Total de 10 habilidades:
    - Reconhecimento automático – nenhuma habilidade

Assim como no 1º ano, no 2º ano também encontramos habilidades que podem ser compreendidas em dois itens do eixo compreensão da linguagem: em conhecimento prévio e em conhecimento de literacia, mas, para evitar repetição, optamos por dispô-las em apenas um dos itens sinalizando-as com asterisco na tabela. São 5 habilidades:

- *Ler e explorar textos verbais, não verbais e multimodais que circulam no espaço escolar.*
- *Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.*
- *Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem*
- *Reconhecer a leitura de diferentes gêneros textuais como forma de acesso ao imaginário, à informação, ao entretenimento e à fruição.*
- *Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.*

A seguir, verificaremos a distribuição das habilidades entre os elementos da alfabetização propostos por Scarborough (2001) no 3º ano:

**Tabela 7:** Distribuição das habilidades do 3º ano entre os elementos da alfabetização, de acordo com o modelo de cordas de Scarborough (2001)

HABILIDADES DO 3º ANO E OS ELEMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO		
COMPREENSÃO DA LINGUAGEM	Conhecimento prévio	3º ano – Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.* 3º ano – Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem.*
	Vocabulário	Não encontrado.
	Estrutura da língua	3º ano – Identificar a interdependência entre as palavras, sem a nomenclatura das diferentes classes morfológicas (artigos / pronomes/ substantivos / adjetivos; substantivo/ pronome / verbos) em textos lidos coletivamente. 3º ano – Perceber recursos coesivos (palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetição desnecessária) em textos lidos coletivamente
	Raciocínio verbal	3º ano – Inferir em diferentes gêneros textuais, informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo, com a mediação do professor. 3º ano – Estabelecer relação de causa e consequência em textos verbais e não verbais com a mediação do professor.
	Conhecimento de literacia	3º ano – Reconhecer a leitura de diferentes gêneros textuais como forma de acesso ao imaginário, à informação, ao entretenimento e à fruição.* 3º ano – Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.* 3º ano – Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto. 3º ano – Reconhecer a leitura como produção de significado. 3º ano – Identificar a finalidade de diferentes textos pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas. 3º ano – Interpretar textos com ou sem auxílio de materiais gráficos. 3º ano – Ler e interpretar seus próprios textos. 3º ano – Comparar textos tendo o suporte e o assunto como critérios. 3º ano – Identificar os elementos que compõem a narrativa, como tempo, espaço e personagem.
RECONHECIMENTO DE PALAVRAS	Consciência fonológica	Não encontrado.
	Decodificação	3º ano – Distinguir os diferentes sinais de pontuação. 3º ano – Perceber a ordem alfabética reconhecendo seus usos em diferentes contextos de leitura. 3º ano – Comparar diferentes recursos gráficos presentes em textos de diferentes gêneros.
	Reconhecimento automático	Não encontrado.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Das 18 habilidades propostas para o 3º ano, encontramos a seguinte distribuição entre os dois eixos do modelo de cordas de Scarborough:

	→ Conhecimento prévio – 2 habilidades
	→ Vocabulário – nenhuma habilidade
● Compreensão da linguagem -	→ Estrutura da língua – 2 habilidades
Total de 15 habilidades:	→ Raciocínio verbal – 2 habilidades
	→ Conhecimento de literacia – 9 habilidades
	→ Consciência fonológica – nenhuma habilidade
● Reconhecimento de palavras -	→ Decodificação – 3 habilidades
Total de 3 habilidades:	→ Reconhecimento automático – nenhuma habilidade

No 3º ano, também encontramos habilidades que podem ser compreendidas em dois itens do eixo compreensão da linguagem: em conhecimento prévio e em conhecimento de literacia, mas, para evitar repetição, optamos por dispô-las em apenas um dos itens sinalizando-as com asterisco na tabela. São elas:

- *Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.*
- *Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem*
- *Reconhecer a leitura de diferentes gêneros textuais como forma de acesso ao imaginário, à informação, ao entretenimento e à fruição.*
- *Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.*

Ao fazermos essa análise, percebemos que todas as habilidades estão distribuídas entre quase todos os itens dos elementos da alfabetização dos dois eixos do modelo de cordas de Hollis S. Scarborough (2001) nos três anos do ciclo, ainda que se mantenha uma distribuição não equânime entre os elementos que compõem esses eixos. O único item para o qual não encontramos nenhuma habilidade em nenhum ano do ciclo foi reconhecimento automático, do eixo Reconhecimento de palavras, que se refere a reconhecer palavras familiares para que a leitura adquira automaticidade.

A ausência de habilidades relacionadas ao reconhecimento automático pode fazer falta na consolidação do processo de alfabetização, pois a criança geralmente inicia seu aprendizado pela rota fonológica, isto é, traduzindo letras em fonemas, para depois avançar na rota lexical, quando ela vê, lê e reconhece palavras e já consegue ir formando uma espécie de dicionário mental. Quando a criança entende como funciona a leitura, mais automática ela se tornará.

Portanto, à velocidade e à precisão, deve acrescentar-se a expressividade e o ritmo da leitura para facilitar a compreensão de textos (MOUSINHO et al 2019).

No 3º ano, além da ausência de habilidades relacionadas ao item *reconhecimento automático*, também verificamos a ausência de habilidades relacionadas aos itens de *consciência fonológica*, do eixo Reconhecimento de palavras, e de *vocabulário*, do eixo Compreensão da linguagem. Esse quadro permite-nos entender que, por se tratar do último ano do ciclo, os elaboradores partiram do pressuposto de que a rota fonológica está consolidada, sendo o momento de se fortalecer a rota lexical. Dessa forma, existiria um foco maior nos itens que se relacionam diretamente com a compreensão leitora. Todavia, não se identifica uma progressão sólida da rota lexical por meio da explicitação de um desenvolvimento cognitivo relacionado ao vocabulário ou aos tipos de inferência a serem estabelecidas. Logo, podemos concluir que há uma adoção de perspectiva fonológica da alfabetização com uma frágil abordagem dos processos referentes à rota lexical, típica em leitores maduros adultos.

É importante, ainda, ressaltar que percebemos, nessa análise, uma valorização da proposta de ensino das habilidades voltadas para o eixo da Compreensão da linguagem. No entanto, observamos uma concentração de habilidades para determinados elementos. Considerando-se o todo, a maior parte das habilidades detalhadas está relacionada ao conhecimento de literacia, que é o conjunto de conhecimentos e atitudes relacionados à leitura, elemento importante na compreensão leitora.

Encontramos, no 1º ano, 15 habilidades relacionadas ao eixo compreensão da linguagem e 10 habilidades relacionadas ao eixo Reconhecimento de palavras. No 2º ano, encontramos 16 habilidades relacionadas ao eixo Compreensão da linguagem e 10 habilidades relacionadas ao eixo Reconhecimento de palavras. E encontramos no 3º ano 15 habilidades relacionadas ao eixo Compreensão da linguagem e 3 habilidades relacionadas ao eixo Reconhecimento de palavras.

Vejamos no quadro abaixo o resumo dessa análise da distribuição das habilidades do documento curricular considerando todos os elementos da alfabetização:

**Quadro 6:** Resumo da distribuição das habilidades de leitura relacionados aos elementos da alfabetização nos anos do ciclo alfabetizador

Ano de Escolaridade	Compreensão da linguagem	Reconhecimento de palavras
1º ano	15 habilidades	10 habilidades
2º ano	16 habilidades	10 habilidades
3º ano	15 habilidades	3 habilidades

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Assim, refutamos nossa terceira hipótese, referente à distribuição das habilidades entre elementos da alfabetização propostos por Scarborough (2001), pois as habilidades de leitura relacionadas a todos os elementos da alfabetização não estão dispostas de forma equiparada ao longo do ciclo. Apesar de refutada nossa hipótese, acreditamos na relevância do ensino das habilidades que representam os elementos do eixo compreensão da linguagem, que está relacionado à compreensão leitora, pois vai ao encontro do que nos propomos a investigar nesta pesquisa. É importante lembrar a imprescindibilidade de que o trabalho das habilidades nos itens desse eixo seja realizado de maneira profunda, para que a compreensão leitora seja desenvolvida de modo eficiente.

Não podemos ignorar que o trabalho para o desenvolvimento de todos os elementos que fazem parte do processo alfabetizador deve ser abordado de forma abrangente, pois isso possibilitará o desenvolvimento da potencialidade leitora dos alunos, viabilizando o sucesso da alfabetização e letramento, ou seja, o desenvolvimento de comportamento e habilidades de uso competentes da leitura e da escrita em práticas sociais (SOARES, 2018).

#### 6.4 RELAÇÃO DAS HABILIDADES COM OS NÍVEIS DE PENSAMENTO ENVOLVIDOS NA COMPREENSÃO LEITORA

Esta seção se dedica a responder a quarta e última questão norteadora, qual seja: *As habilidades de leitura propostas no documento curricular contemplam todos os níveis de pensamento envolvidos na compreensão leitora?* Buscamos avaliar o ponto chave no trabalho com leitura: o desenvolvimento dos níveis de pensamento envolvidos na compreensão leitora criados por Applegate, Quinn e Applegate (2002). Entendemos que os níveis de pensamento, especialmente os mais altos, são fundamentais no trabalho efetivo de compreensão leitora.

Assim, colocamos à prova a quarta e última hipótese de que as habilidades de leitura previstas no documento contemplam todos os níveis de pensamento requeridos no desenvolvimento da compreensão leitora.

Para cumprir essa proposta, criamos uma tabela para cada ano de escolaridade do ciclo alfabetizador relacionando as habilidades de leitura referentes à compreensão leitora com os níveis de pensamento envolvidos na compreensão leitora criados por Applegate, Quinn e Applegate (2002). As habilidades que não se encaixam nos níveis de pensamento foram dispostas em tabelas complementares. Sendo assim, as Tabelas 8 e 9 referem-se ao 1º ano; as Tabelas 10 e 11 referem-se ao 2º ano e as Tabelas 12 e 13, referem-se ao 3º ano.

Os níveis de pensamento foram dispostos nas seguintes cores:

- Salmão: Nível 1 – linear, que se refere às respostas que estão explícitas no texto. O que é exigido do aluno é apenas que ele lembre literalmente do que está escrito, sem nenhuma intervenção crítica.
- Azul claro: Nível 2 – baixo nível inferencial, que se refere às respostas não tão literais quanto o nível 1, mas óbvias. São exemplos desses itens: paráfrases, estabelecimento de relações lógicas, detecção de informações-fundo, especulação.
- Bege: Nível 3 – alto nível inferencial, no qual o leitor é estimulado a associar a sua experiência com o texto para tirar conclusões lógicas. Ele pode conceber uma solução para um problema específico descrito no texto; descrever uma motivação plausível que justifique as ações dos personagens; fornecer uma explicação plausível para a situação, problema ou ação; prever uma ação passada ou futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto; descrever uma personagem com base nos eventos da história.
- Verde claro: Nível 4 – inferencial reflexivo global, que se refere a perguntas de significação global (global relacionado ao texto). Esse nível estimula o leitor a se expressar e defender uma ideia relacionada com as ações das personagens ou com os resultados dos acontecimentos.

E na cor rosa estão as tabelas complementares para cada ano de escolaridade com as habilidades de compreensão leitora que não se encaixam nos níveis de pensamentos. A seguir, verificaremos a relação das habilidades com os níveis de pensamentos estabelecidos por Applegate, Quinn e Applegate (2002) no 1º ano:

**Tabela 8:** Habilidades do 1º ano que contemplam cada nível de pensamento envolvido no ensino da compreensão leitora

<b>HABILIDADES DO 1º ANO QUE CONTEMPLAM CADA NÍVEL DE PENSAMENTO ENVOLVIDO NO ENSINO DA COMPREENSAO LEITORA</b>	
<b>Nível 1 – linear</b>	<b>1º ano</b> - Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto
<b>Nível 2 – baixo nível inferencial</b>	<b>1º ano</b> - Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem.
	<b>1º ano</b> - Inferir, em diferentes gêneros textuais, informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo, com a mediação do professor.
	<b>1º ano</b> - Ler textos multimodais explorando as cores, imagens e suas funções.
	<b>1º ano</b> - Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.
	<b>1º ano</b> - Identificar a finalidade de diferentes textos pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.
<b>Nível 3 – alto nível inferencial</b>	Não encontrado
<b>Nível 4 – Inferencial reflexiva global</b>	Não encontrado

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

**Tabela 9:** Habilidades do 1º ano que se referem à compreensão, mas não contemplam os níveis de pensamento

<b>HABILIDADES DO 1º ANO QUE SE REFEREM À COMPREENSAO, MAS NÃO CONTEMPLARAM OS NIVEIS DE PENSAMENTO</b>
<b>1º ano</b> - Ler e explorar textos verbais, não verbais e multimodais que circulam no espaço escolar.
<b>1º ano</b> - Ler e interpretar seus próprios textos com a mediação dos pares e do professor
<b>1º ano</b> - Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Conforme se observa, as tabelas 8 e 9 são referentes ao 1º ano. Na Tabela 8, dispomos as habilidades que se relacionam com os níveis de pensamento propostos por Applegate, Quinn e Applegate (2002). Podemos observar uma concentração de habilidades referentes aos níveis 1 e 2, níveis que envolvem inferências mais baixas, que não exigem do aluno o exercício da reflexão.

A habilidade “Inferir em diferentes gêneros textuais, informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo, com a mediação do professor” foi disposta no nível 2 e não no nível 3, porque entendemos essa inferência de informações implícitas como uma especulação e não como associação da própria experiência para tirar conclusões lógicas, conforme explicitam Applegate, Quinn e Applegate (2002). Essa decisão levou em consideração, especialmente, a redundância na redação da habilidade. Se "inferir" refere-se exatamente ao processo de preencher as lacunas deixadas pelas informações implícitas no texto, "inferir informações implícitas" produz um esvaziamento de sentido que impede, inclusive, o entendimento do processo cognitivo a ser incentivado e amparado pedagogicamente.

Percebemos, em contraste, uma explicitação detalhada dos processos de ativação de conhecimentos prévios, referentes ao elemento conhecimento prévio, imprescindível ao processo de leitura. Os conhecimentos acumulados com as experiências de ativação do conhecimento prévio também se retroalimentam, ajudando no processo de compreensão. A concentração de habilidades no nível 2, mesmo sendo de baixo nível inferencial, exigem do aluno a retomada de conhecimentos já adquiridos.

Não encontramos habilidades relacionadas a inferências dos níveis 3 e 4 (níveis de pensamentos mais altos), o que é uma lacuna significativa para o desenvolvimento da compreensão da linguagem. Sabemos que estamos tratando de crianças em fase de alfabetização, mas uma análise atenta do que representa os níveis considerados mais altos nos revela que sua característica principal é a maior mobilização de conhecimentos prévios. Defendemos a ideia de que não devemos subjugar nem privar nossos alunos de avançar na compreensão leitora, respeitando, obviamente, sua maturidade. Mesmo sendo crianças de anos iniciais, a exposição constante ao conhecimento (quer formal, quer da vida) facilita o entendimento da linguagem, a compreensão leitora.

A ausência de habilidades no currículo que exercitem os altos níveis inferenciais limita o processo alfabetizador nivelando-o sempre por baixo. Dessa forma, recai sobre o professor a responsabilização de trabalhar com o aluno essas lacunas do processo educacional da compreensão leitora, e ele muitas vezes não tem consciência de como suprir essa necessidade

sem orientações objetivas nesse processo. Faz-se necessário que o documento curricular seja um guia não limitador, mas norteador claro para o professor.

Para justificar esse ponto de vista, na tabela 9 dispomos as habilidades que não se encaixam nos níveis de pensamentos estabelecidos por Applegate, Quinn e Applegate (2002). Essa impossibilidade de classificar as habilidades de acordo com os níveis de pensamento decorre do fato de sua redação ser superficial e genérica. Não coadunam, portanto, com o que o currículo propõe em sua teoria ao estabelecer que o aluno deve ter uma postura reflexiva frente ao texto para que isso possibilite a construção de sentidos.

A seguir, verificaremos relação das habilidades com os níveis no 2º ano:

**Tabela 10:** Habilidades do 2º ano que contemplam cada nível de pensamento envolvido no ensino da compreensão leitora

<b>HABILIDADES DO 2º ANO QUE CONTEMPLAM CADA NÍVEL DE PENSAMENO ENVOLVIDO NO ENSINO DA COMPREENSAO LEITORA</b>	
<b>Nível 1 – linear</b>	<b>2º ano-</b> Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto
<b>Nível 2 – baixo nível inferencial</b>	<b>2º ano -</b> Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem.
	<b>2º ano -</b> Ler textos multimodais explorando as cores, imagens e suas funções.
	<b>2º ano -</b> Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.
	<b>2º ano –</b> Identificar a finalidade de diferentes textos pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.
	<b>2º ano -</b> Inferir, em diferentes gêneros textuais, informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo, com a mediação do professor
<b>Nível 3 – alto nível inferencial</b>	Não encontrado
<b>Nível 4 – Inferencial reflexiva global</b>	Não encontrado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**Tabela 11:** Habilidades do 2º ano que se referem à compreensão, mas não contemplam os níveis de pensamento

<b>HABILIDADES DO 2º ANO QUE SE REFEREM À COMPREENSÃO, MAS NÃO CONTEMPLARAM OS NÍVEIS DE PENSAMENTO</b>
<b>2º ano</b> - Ler e explorar textos verbais, não verbais e multimodais que circulam no espaço escolar.
<b>2º ano</b> - Ler e interpretar seus próprios textos.
<b>2º ano</b> - Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.
<b>2º ano</b> - Interpretar textos com ou sem auxílio de materiais gráficos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O padrão observado no 1º ano também foi encontrado no 2º ano. Sendo assim, há não só uma concentração de habilidades referentes aos níveis 1 e 2, que não exigem do aluno o exercício de, nas maiores lacunas de sentido inerentes aos textos, integrar conceptualmente os conhecimentos lá explicitados a seus conhecimentos prévios, como também a ausência de habilidades referentes aos níveis mais altos de pensamentos, níveis 3 e 4. Visto que as habilidades são praticamente as mesmas, reforçando assim a falta de especificidade e progressão das habilidades entre os anos, não encontramos diferença nessa análise.

Na Tabela 10, dispomos as habilidades que se relacionam com os níveis de pensamento propostos por Applegate, Quinn e Applegate (2002) e, na Tabela 11, dispomos as habilidades que não se encaixam nos níveis de pensamentos estabelecidos pelas referidas autoras. A seguir, a análise do 3º ano:

**Tabela 12:** Habilidades do 3º ano que contemplam cada nível do pensamento envolvido no ensino da compreensão leitora

<b>HABILIDADES DO 3º ANO QUE CONTEMPLAM CADA NÍVEL DE PENSAMENTO ENVOLVIDO NO ENSINO DA COMPREENSAO LEITORA</b>	
<b>Nível 1 - linear</b>	<b>3º ano-</b> Localizar informações explícitas, literalmente expressas no texto
<b>Nível 2 – baixo nível inferencial</b>	<b>3º ano</b> - Antecipar o assunto de um texto com base no título, subtítulo e imagem.
	<b>3º ano</b> - Inferir, em diferentes gêneros textuais, informações implícitas, seguindo as pistas fornecidas pelo texto como um todo, com a mediação do professor.
	<b>3º ano</b> - Identificar o assunto de um texto lido ou ouvido.
	Identificar a finalidade de diferentes textos pelo reconhecimento do suporte, do gênero e das características gráficas.
	<b>3º ano</b> -Estabelecer relação de causa e consequência em textos verbais e não verbais com a mediação do professor.
<b>Nível 3 – alto nível inferencial</b>	Não encontrado
<b>Nível 4 – Inferencial reflexiva global</b>	Não encontrado

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

**Tabela 13:** Habilidades do 3º ano que se referem à compreensão, mas não contemplam os níveis de pensamento

<b>HABILIDADES DO 3º ANO QUE SE REFEREM À COMPREENSAO, MAS NÃO CONTEMPLARAM OS NIVEIS DE PENSAMENTO</b>
<b>3º ano</b> - Ler e interpretar seus próprios textos.
<b>3º ano</b> - Ler diferentes textos identificando seus usos sociais/contextuais.
<b>3º ano</b> -Interpretar textos com ou sem auxílio de materiais gráficos.
<b>3º ano</b> - Comparar textos tendo o suporte e o assunto como critérios.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Da mesma forma que foi observado nos outros anos, a concentração das habilidades do 3º ano está nos níveis 1 e 2, e não há habilidades referentes aos níveis mais altos de pensamentos, os níveis 3 e 4. Na Tabela 12, dispomos as habilidades que se relacionam com os níveis de pensamento propostos por Applegate, Quinn e Applegate (2002) e, na Tabela 13, as habilidades que não se encaixam nos níveis de pensamentos estabelecidos pelas referidas autoras. Reforça-se nessa análise a falta de especificidade e progressão das habilidades entre os anos.

De acordo com o que nos propomos a analisar, verificamos que no documento curricular há o direcionamento das habilidades para o desenvolvimento da compreensão leitora, porém percebemos o foco nos níveis mais baixos da compreensão. Logo, respondemos nossa última questão norteadora e refutamos nossa última hipótese, já que as habilidades de leitura previstas no documento não contemplam todos os níveis de pensamento. Sendo assim, ratificamos o afastamento da parte prática do currículo de sua teoria, já que se propunha a desenvolver no aluno uma postura mais reflexiva, de interação. Percebemos nas habilidades um trabalho com compreensão leitora sem profundidade, na camada mais superficial do texto. Observamos que as habilidades contemplam apenas os níveis de pensamento que estão direcionados para os níveis 1 e 2, ou seja, os níveis mais baixos do processo de compreensão leitora (nível linear e baixo nível inferencial). Não haver habilidades que abarquem os níveis 3 e 4, os mais altos requeridos no processo de leitura, é uma lacuna significativa dentro no trabalho de compreensão leitora.

Ainda que o trabalho pedagógico com os níveis mais baixos de inferência seja de suma importância ao desenvolvimento leitor, a ausência de qualquer indicação de trabalho com os níveis mais altos de inferência é bastante preocupante numa proposta que reflete a política pública de leitura na alfabetização do município do Rio de Janeiro, uma das maiores cidades brasileiras.

Lembramos que o documento curricular em sua apresentação sobre o eixo de leitura afirma que ler não é só decifrar os códigos, que ler é muito mais do que apontar o que está explícito no texto, que a leitura envolve seguir as pistas que o texto dá e ir elaborando hipóteses, reelaborando-as e corrigindo até a construção de sentidos (RIO DE JANEIRO, 2020, p.8). Ao verificar a relação das habilidades com os níveis de pensamento envolvidos na compreensão leitora percebemos uma contrariedade entre a parte teórica e a parte prática do documento curricular, uma vez que as habilidades são propostas de forma superficial relacionadas à compreensão, à construção de sentidos, que o currículo defende.

Ter o foco do trabalho somente nos níveis de pensamento mais básicos faz com que estratégias importantes para a compreensão textual acabem sendo desprezadas. É importante aprimorar a capacidade leitora dos alunos explorando os níveis mais altos de pensamento envolvidos na compreensão, ainda que se tratando de crianças nos anos iniciais, para que eles se habituem e sejam capazes de analisar, criticar, mesclar seus conhecimentos com as informações do texto coerentes com sua maturidade.

Para tornar o aluno um leitor proficiente, é importante imergi-lo em contextos que o estimulem e o ajudem a expandir a capacidade de pensar e compreender. Nessa perspectiva,

lançamos mão da autonomia inerente ao trabalho do professor em sala de aula e buscamos estimular o trabalho de compreensão leitora, visando ao desenvolvimento dos níveis de pensamentos mais altos requeridos no trabalho com a leitura desde a alfabetização. Assim, verificando a ausência de habilidades do currículo relacionadas aos níveis mais altos de pensamento, sugerimos um trabalho de compreensão leitora que abarque esses níveis (3 e 4) propostos por Applegate, Quinn e Applegate (2002):

- Conceber uma solução para um problema específico descrito no texto.
- Descrever uma motivação plausível que justifique as ações dos personagens.
- Fornecer uma explicação plausível para a situação, problema ou ação.
- Prever uma ação passada ou futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto.
- Descrever uma personagem com base nos eventos da história.
- Expressar e defender uma ideia relacionada com as ações das personagens ou com os resultados dos acontecimentos.
- Descrever a lição que um personagem pode ter aprendido com a experiência vivida.
- Julgar a eficácia da ação ou decisão de caráter e/ou defender seu julgamento,
- Elaborar e defender soluções alternativas para um problema complexo descrito na história.
- Responder positivamente ou negativamente a um personagem com base em uma avaliação lógica das ações ou trações desse personagem, entre outras.

Mesmo com toda a complexidade e dificuldades na prática diária do professor, é possível trabalhar as lacunas existentes no processo cognitivo desenvolvido no trabalho com a compreensão leitora. O documento curricular constitui-se de um direcionamento do trabalho pedagógico, mas nós, professores, temos autonomia para ensinar, tendo em consideração os documentos oficiais, a realidade de nossos alunos e as necessidades de um trabalho efetivo de acordo com os objetivos que pretendemos alcançar.

## 7 DECOLE: DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA - ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO SOB UMA PERSPECTIVA METACOGNITIVISTA

*“A mediação pedagógica é uma atividade docente que merece destaque em toda a educação básica, considerando a realidade apresentada nas avaliações nacionais, acreditamos, sobretudo, na capacidade e boa vontade do professor em promover a aprendizagem escolar pela via da leitura.” (BORTONI-RICARDO)*

As orientações pedagógicas propostas neste capítulo de forma alguma têm a pretensão de resolver todas as demandas que o ensino de leitura exige, principalmente durante a alfabetização. Nosso objetivo é contribuir com o trabalho dos colegas no ensino da compreensão leitora para que visualizem de forma palpável a que nos referimos ao tratarmos sobre o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva frente ao texto para alunos em fase de alfabetização.

O documento curricular do município do Rio de Janeiro defende um ensino de língua portuguesa que possibilite ao aluno o contato com a língua atual e que passe pela relação uso-reflexão-uso (RIO DE JANEIRO, 2020, p.2). Explica que o leitor deve ir além da superfície das informações, aprofundar-se na análise de fatos, inferir informações implícitas, relacionar textos etc. (RIO DE JANEIRO, 2020, p.3). Na apresentação sobre o eixo de leitura, o documento afirma que ler não é só decifrar os códigos, que ler é muito mais do que apontar o que está explícito no texto, que a leitura envolve seguir as pistas que o texto dá e ir elaborando hipóteses, reelaborando-as e corrigindo até a construção de sentidos (RIO DE JANEIRO, 2020, p.8). Porém, a partir da análise das habilidades propostas para o ensino de leitura no documento curricular, observamos uma contrariedade com relação a sua teoria. No quadro abaixo, sintetizamos a análise das habilidades com base nas questões norteadoras do nosso trabalho para propormos as orientações pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da compreensão leitora (DECOLE):

Quadro 7: Resumo da análise das habilidades do currículo

QUADRO RESUMO DA ANÁLISE DAS HABILIDADES	
1 - Proporção das habilidades de leitura previstas no documento curricular que contempla a compreensão leitora em comparação àquela que contempla o reconhecimento de palavras.	Encontramos 69 habilidades no ciclo alfabetizador distribuídas de forma equiparada entre a compreensão leitora e o reconhecimento de palavras. Porém, dessas habilidades, apenas 32 não se repetem.
2 - Progressão das habilidades de leitura no documento curricular numa comparação entre a compreensão leitora e o reconhecimento de palavras no ciclo alfabetizador	Não encontramos especificidade e progressão significativas entre as habilidades no ciclo. Há muita repetição e superficialidade, destacando a necessidade de um suporte teórico mais claro para nortear o trabalho do professor no desenvolvimento da compreensão leitora.
3 - Distribuição das habilidades de leitura no documento curricular considerando todos os elementos da alfabetização, segundo Hollis Scarborough (2001).	Presença das habilidades em todos os elementos da alfabetização, com exceção do item <i>Reconhecimento automático</i> (no 1º, 2º e 3º) e do item <i>Vocabulário</i> (no 3º ano). Percebemos uma adoção de perspectiva da rota fonológica da alfabetização com uma frágil abordagem dos processos referentes à rota lexical.
4 - As habilidades de leitura propostas no documento curricular contemplam todos os níveis de pensamento propostos por Applegate, Quinn e Applegate, (2002) envolvidos na compreensão leitora.	As habilidades contemplam apenas os níveis de pensamento 1 e 2, ou seja, os níveis mais baixos do processo de compreensão leitora (nível linear e baixo nível inferencial). Não encontramos habilidades que abarquem os níveis 3 e 4, os mais altos requeridos no processo de leitura e isso é uma lacuna significativa dentro no trabalho de compreensão leitora. Encontramos habilidades que não se enquadram na classificação de Applegate, Quinn e Applegate, (2002), porém permanecem na camada mais superficial do texto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No nosso trabalho, propomos atividades que levem os estudantes a tomar consciência de que ler significa resgatar conhecimentos prévios, elaborar hipóteses e colocá-las à prova, inferir, questionar, defender uma ideia, estimular questionamento para que o aluno justifique

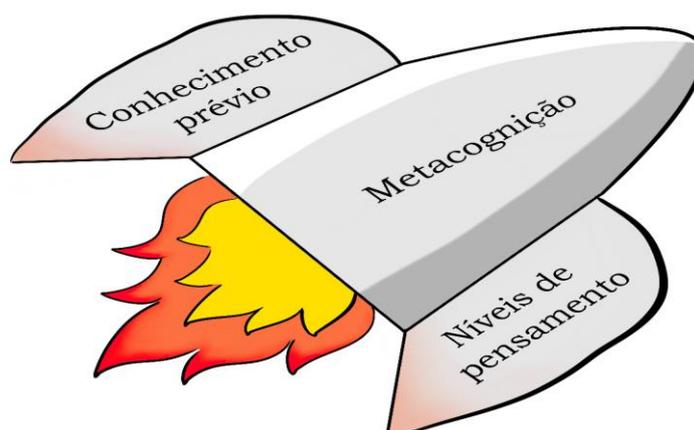
como chegou a determinada resposta, dentre outras atividades metacognitivas e cognitivas que tornam a leitura tão complexa.

A base da nossa proposta está calcada em três pilares: metacognição (reflexão sobre o próprio saber), conhecimento prévio (formado pelos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo) e os níveis de pensamento (linear, baixo nível inferencial, alto nível inferencial, inferencial reflexivo global). As estratégias alicerçadas nesses pilares auxiliam o Desenvolvimento da Compreensão Leitora (DECOLE). Essas iniciais, propositalmente selecionadas, vão ao encontro de uma analogia que reflete exatamente o nosso desejo, fundamentado na finalidade deste trabalho: que o aprendizado dos nossos alunos decole!

### DECOLE:

#### Desenvolvimento da Compreensão Leitora

**Figura 3:** Ilustração da base do trabalho de Desenvolvimento da Compreensão Leitora (DECOLE):



Fonte: Elaborada por Jorge Luiz, desenhista e ilustrador digital.

Nossa imagem do DECOLE tem a intenção de aludir à decolagem de um foguete com o conhecimento. Desejamos que nossos alunos obtenham sucesso em sua caminhada escolar desenvolvendo a compreensão leitora. O corpo do nosso foguete é formado pelo pilar da metacognição. A asa esquerda é formada pelo pilar do conhecimento prévio e a asa direita pelo pilar dos níveis de pensamento. É importante que haja equilíbrio entre as asas.

#### PILAR DA METACOGNIÇÃO:

Para Shirley Larkin (2010), a metacognição é um processo de pensamento particular no qual deve existir a consciência, o monitoramento consciente e o controle. Todo movimento

que a pessoa realiza para tomar consciência e controlar seus processos cognitivos explicita o uso da metacognição (PORTILHO, 2012).

#### PILAR DO CONHECIMENTO PRÉVIO:

Kleiman (2004) esclarece que a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio, ou seja, o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da vida. De acordo com a autora, o conhecimento prévio é formado por três tipos de conhecimentos: linguístico, textual e de mundo.

#### PILAR DOS NÍVEIS DE PENSAMENTO:

Para que a compreensão ocorra, é precisamos levar o aluno a aprofundar-se no texto. Isso só acontecerá se nós, professores, soubermos o que representa esse aprofundamento, de forma concreta. Nossa proposta com o DECOLE é de realizar um trabalho com foco nos níveis mais altos da compreensão. São quatro os níveis de pensamento envolvidos em questões de interpretação de texto, definidos por Applegate, Quinn e Applegate (2002):

→ **Nível 1 – linear**, que se refere às respostas que estão explícitas no texto.

→ **Nível 2 – baixo nível inferencial**, que se refere às respostas não tão literais quanto o nível 1, mas óbvias.

→ **Nível 3 – alto nível inferencial**, aqui o leitor é estimulado a associar sua experiência com o texto para tirar conclusões lógicas.

→ **Nível 4 – inferencial reflexivo global**, que se refere às perguntas de significação global (global relacionado ao texto).

Como afirmam Pearson, Duke e Ward (2021), ainda que haja forte decodificação e fluência de leitura, a compreensão leitora não é automática. De acordo com os autores, é preciso uma gama mais ampla de conhecimentos, estratégias e disposições para haver entendimento do texto.

Quando pensamos em orientações pedagógicas sob uma perspectiva metacognitivista, queremos estimular em nossos alunos a autonomia e regulação sobre o próprio saber, aqui, especificamente, sobre o DECOLE.

**ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O DECOLE:**

1- Trabalhar diferentes tipos de textos para despertar o interesse.

2 - Tornar os leitores ativos e interessados (engajados) no texto, estimulando o acesso ao conhecimento prévio (linguístico, textual e de mundo) dos alunos, permitindo que se expressem, estimulando que elaborem hipóteses sobre o texto e registrando-as no quadro para posterior checagem.

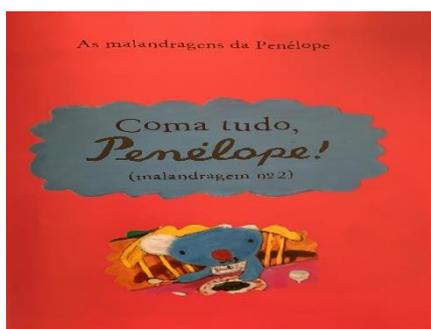
3 - Fazer perguntas durante a leitura que os levem a pensar sobre o texto, checando a compreensão oralmente e induzindo a organização do raciocínio (sobre quem ou o que é a história; onde se passa; quando; como é o personagem; o que acontece com esse personagem e por quê), estimulando inferências e a checagem das hipóteses sobre o texto.

4 - Explorar a compreensão textual após a leitura, explorando todos os níveis de pensamento, especialmente os mais altos, levando-os a justificarem verbalmente suas escolhas, relerem trechos e os comentarem, para que o aluno seja estimulado a experienciar a metacognição.

5 - Fazer leitura oral coletiva (leitura em conjunto para gerar aprendizagem colaborativa) e estimular a leitura em voz alta individual ou murmurada como estratégia metacognitiva.

<p>6- Destacar, de forma dialógica, as possíveis diferenças entre sentido literal e figurado de palavras e expressões no texto (explorando metáforas) para ampliar o conhecimento dos alunos sobre as múltiplas possibilidades das palavras.</p>
<p>7- Incentivar a identificação da ideia principal de trechos parciais e do texto como um todo (a informação mais importante), promovendo debates com a turma sobre qual seria a indicação mais precisa de informação principal e por quê.</p>
<p>8 - Ler e reler para identificar os detalhes da história, perguntando sobre possíveis inferências que poderiam estabelecer a partir daquelas informações, diferenciando especulação de inferência.</p>
<p>9 - Recontar histórias (o professor reconta junto com os alunos, pedindo que eles completem algumas partes do texto; ou peça para que um aluno reconte com suas palavras).</p>
<p>10 - Estimular a criatividade, usar o lúdico (brincadeiras, dramatização da história, trabalho com o vocabulário com imagens, pedir para que os alunos representem suas interpretações do texto por meio de desenhos ou possíveis reações de personagens por expressão corporal).</p>

As orientações propostas para o DECOLE podem ser desenvolvidas de forma oral e escrita. Exemplificamos algumas possibilidades por meio da história nº2 (Coma tudo, Penélope!) do “O livrão da Penélope”, de Anne Gutman e Georg Hallensleben, 2009. Penélope é um filhote de coala azul, com um belo nariz vermelho e um bolso muito prático na barriga. Como qualquer criança, ela brinca muito, mas apronta poucas e boas também. Em seu Livrão, as crianças irão acompanhá-la por toda parte: vão conhecer as aventuras da famosa "cabecinha de vento", dar risada das suas malandragens, brincar com ela e participar de todas as atividades do seu dia a dia.



## AMBIENTAÇÃO:

### **Antes da leitura**

- Explicar o tipo de texto (conto); apresentar o título da história e as personagens, perguntar se os alunos identificam e conhecem o animal que representa a personagem. Explorar o conhecimento prévio e a organização do raciocínio.
- Explorar o conhecimento prévio sobre o coala (mostrar imagens, vídeos curtos, características, hábitos alimentares, como vive...). Despertar o interesse do aluno.
- Explorar as possíveis relações e papéis entre as personagens e perguntar sobre expectativas de comportamento associadas a esses papéis.

### **Durante a leitura**

- Deixar que tenham um momento individual com o texto, em silêncio, e, depois, ler em voz alta, em conjunto, mais de uma vez se for necessário ou se os estudantes desejarem.

### **Depois da leitura**

Iniciar a compreensão leitora explorando os diferentes níveis de pensamento. Esse momento pode ser dividido entre compreensão oral e escrita:

- Num primeiro momento, o professor pode explorar os níveis 1 e 2 (linear e de baixo nível inferencial) oralmente e de forma coletiva e disponibilizar um tempo para que respondam às questões correspondentes por escrito.
- Num segundo momento, estando consolidados os níveis mais ancorados no texto, o professor pode passar a explorar os níveis 3 e 4 (alto nível inferencial e inferencial reflexivo global) oralmente e de forma coletiva, mediando as diferentes visões e justificativas com base no texto e em experiências prévias dos estudantes. Depois, disponibilizar um tempo para que respondam às questões correspondentes por escrito.

É importante, aos poucos, paulatinamente, romper com os estudantes a lógica de certo e errado e fortalecer a lógica de que há diferentes possibilidades de leitura das lacunas no texto, desde que com justificativas fundamentadas no texto e em experiências prévias dos estudantes. Assim, incentivamos a expressão da individualidade e fortalecemos a autonomia de pensar do aluno para que ele desenvolva uma postura agentiva diante do texto.

<b>DECOLE – ESTRATÉGIA ORAL E COLETIVA</b>	
<b>NÍVEIS 1 e 2: Respostas literais</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nível 1- Detectar informações literais, explícitas no texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 – Sobre quem é a história?</li> <li>2 – Quais são os personagens da história?</li> <li>3 – Onde acontece a história?</li> <li>4 – Quem dizia para Penélope comer mais um pouco?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Nível 2 – Paráfrases, estabelecimentos de relações lógicas, detecção de informação-fundo, especulação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1 – Qual era o problema da Penélope?</li> <li>2 – Por que Penélope queria parar de comer?</li> <li>3 – Quais foram as ideias que a Penélope teve para parar de comer?</li> <li>4 – O que é uma malandragem?</li> <li>5 – Por que Penélope não conseguiu dar comida ao gato mesmo sendo uma boa ideia para ela?</li> </ul>

<b>DECOLE – ESTRATÉGIA ORAL / ESCRITA</b>	
<b>NÍVEL 3: alto nível inferencial - O leitor é estimulado a associar a sua experiência com o texto para tirar conclusões lógicas.</b>	
→ Conceber uma solução para um problema específico descrito no texto;	1 – Você consegue pensar em alguma outra forma de Penélope resolver o problema de não comer mais sem enganar os pais?
→ Fornecer uma explicação plausível para a situação, problema ou ação;	2 - Na sua opinião, por que o pai da Penélope queria que ela comesse mais? Por quê?
→ Julgar a eficácia da ação ou decisão de caráter e/ou defender seu julgamento.	3 – O que você acha dessa atitude do pai da Penélope? Por quê?
→ Prever uma ação passada ou futura com base em características ou qualidades desenvolvidas no texto;	4 – O que você acha que aconteceria se Penélope conseguisse colocar a sopa no copo da mãe ou dar para o gato? Por quê?
→ Descrever uma personagem com base nos eventos da história.	5 – O jeito de ser da Penélope lembra alguém que você conhece? Por quê?
→ Descrever uma personagem com base nos eventos da história.	6 – Você se identifica com alguma característica da Penélope? Qual? Por quê?
→ Descrever uma motivação plausível que justifique as ações dos personagens;	2 – Por que os pais da Penélope dizem que ela é danada?

<b>DECOLE – ESTRATÉGIA ORAL / ESCRITA</b>	
<b>Nível 4: inferencial reflexivo global, que se refere a perguntas de significação global (global relacionado ao texto).</b>	
→ Julgar a eficácia da ação ou decisão de caráter e/ou defender seu julgamento.	1 – O que você acha da atitude da Penélope de querer enganar os pais para não comer mais a comida? Por quê?
→ Descreva a lição que um personagem pode ter aprendido com a experiência vivida.	2 – Você acha que a Penélope vai continuar querendo enganar os pais? Por quê?
→ Responder positivamente ou negativamente a um personagem com base em uma avaliação lógica das ações desse personagem.	3 – Você consegue identificar algum risco que a Penélope correria se tivesse enganado os pais?
→ Elaborar e defender soluções alternativas para um problema complexo descrito na história.	4 – Se pudesse dar um conselho para a Penélope, qual seria?
→ Expressar e defender uma ideia relacionada com as ações das personagens ou com os resultados dos acontecimentos.	5 – Como você explicaria a resposta da Penélope aos pais: “uma malandragem mais malandra do que eu”?

Para acessar as orientações pedagógicas que propomos com exemplificações práticas, clique neste link: [Documento de Patrícia – Google Drive](#) e conheça o nosso trabalho DECOLE integralmente.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigarmos o ensino da prática leitora do educando como processo cognitivo na fase de alfabetização, buscamos compreender os processos relacionados à cognição leitora dos estudantes nessa fase escolar. A análise do documento curricular do ensino de Língua Portuguesa do município trouxe-nos uma importante base para avaliarmos a presença, a distribuição e a progressão das habilidades prescritas nesse documento que se relacionam ao desenvolvimento da compreensão leitora.

Verificamos que o documento curricular apresenta uma teoria consistente, mas uma parte prática frágil. As habilidades são apresentadas de forma repetitiva e não há especificidade e progressão entre os anos do ciclo. Elas são dispostas de maneira superficial, transmitindo ao professor a responsabilidade de um trabalho mais completo e complexo no ensino de leitura. Com as habilidades propostas de maneira generalizadas, como observamos no currículo, e posto a cargo do professor agregar a complexidade referente a cada habilidade em cada ano, pode-se gerar uma insegurança muito grande no fazer pedagógico. Esperar que cada professor traga a complexidade adequada sem uma orientação clara, específica e evidente pode fortalecer o abismo já existente no processo educacional.

Numa análise mais ampla, identificamos que alguns dos elementos da alfabetização propostos por Scarborough (2001), como “vocabulário” e “raciocínio verbal” tiveram pouca abrangência de habilidades e o elemento “reconhecimento automático” não foi contemplado pelas habilidades do currículo em nenhum ano do ciclo. Esses elementos possuem um vínculo importante para a execução de uma leitura fluente e proficiente. Para realização de inferências e identificação de metáforas, é imprescindível um acervo de vocabulário, que se refere à amplitude, bagagem linguística, articulação e precisão relacionadas à leitura expressiva das palavras.

A compreensão leitora e o reconhecimento automático de palavras, que confere automaticidade ao processo de leitura, entrelaçam-se de forma bastante estreita, em consonância com a teoria das cordas de Scarborough (2001). Logo, podemos concluir que há uma adoção de perspectiva fonológica da alfabetização com uma frágil abordagem dos processos referentes à rota lexical, típica em leitores maduros adultos. Em contrapartida, percebemos uma explicitação detalhada dos processos de ativação de conhecimentos prévios, referentes ao elemento conhecimento prévio, imprescindível ao processo de leitura. Os conhecimentos acumulados com as experiências de ativação do conhecimento prévio também se retroalimentam, ajudando no processo de compreensão.

Verificando a existência de algumas lacunas e redundâncias, defendemos a ideia de que não devemos subjugar nem privar nossos alunos de avançar na compreensão leitora, respeitando, obviamente, sua maturidade. Mesmo sendo crianças de anos iniciais, a exposição constante ao conhecimento (quer formal, quer da vida) facilita o entendimento da linguagem, a compreensão leitora.

Apoiada em minha prática pedagógica e fundamentada nas pesquisas dos diversos estudiosos, propomos orientações pedagógicas para o desenvolvimento da compreensão leitora (DECOLE) numa perspectiva metacognitivista. A metacognição, que é a reflexão sobre o próprio saber, permite o controle sobre os nossos processos cognitivos para levar à formação de um leitor que descobre e infere informações, percebendo relações num contexto maior (KLEIMAN 2004). Nossa proposta não tem a intenção de resolver as demandas que o ensino de leitura exige, mas, sim, contribuir com o trabalho no ensino da compreensão leitora para que alunos desde a fase de alfabetização possam desenvolver uma postura mais reflexiva frente ao texto.

Todas as abordagens realizadas neste trabalho tiveram relevância significativa na minha prática docente. Enquanto professora alfabetizadora, desejo que meus alunos, oriundos de uma classe social menos favorecida, tenham uma formação de qualidade a despeito das circunstâncias. Superar os desafios e formar leitores reflexivos e ativos devem ser uma constante no caminho do ensino e aprendizagem.

Ser professora dos anos iniciais do ensino fundamental da escola pública é um desafio e uma oportunidade de contribuir sistematicamente para a formação educacional do filho da classe trabalhadora. É uma chance de contribuir para a construção de uma educação pública, gratuita, inclusiva e de qualidade.

Como professora pesquisadora, além de melhorar minha prática, desejo que este trabalho seja um suporte aos demais colegas para que tenham condições de proporcionar também aos seus alunos estratégias voltadas para a promoção do aprendizado, que impulse o desenvolvimento de todos os níveis de pensamento no processo de leitura, a fim de alcançar a compreensão leitora de forma mais abrangente na fase de alfabetização.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A educação dos sentidos: conversas sobre aprendizagem e a vida**/Rubem Alves. São Paulo. Planeta do Brasil, 2018. 136 p.

APPLEGATE, M.D et al. **Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories**. The Reading Teacher, 56 n°2 80-174, 2002.

BORTONI-RICARDO, S.M. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. [2020]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 08 mar 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>> . Acesso em 30 jun 2020.

BRASIL. **Alfabetização infantil: novos caminhos**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa 1o e 2o ciclos**. Brasília: 1997.

CABRAL, L.S. Processos Linguísticos de leitura e a criança. **Letras de Hoje**, v 19, n. 1, p. 7-20, Porto Alegre, 1986.

CARRASCO, José Bernardo. **Estratégias de aprendizagem**. Madrid: Rialp, 2004.

COELHO, J. R. Q. **Estimulação da fluência oral: proposta de atividades e estudo exploratório**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. 2010

FLAVELL, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. Em F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), **Metacognition, motivation, and understanding** (pp. 1-16). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: 1989

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. **A leitura na escolar**. São Paulo: Contexto, 1996.

GAERTNER, Colégio Erasto. **Os 4 pilares da educação da Unesco**. 2019. Disponível em: <https://www.erasto.com.br/noticias/pilares-da-educacao-da-unesco> Acesso em: 12 mar 2020.

GOMBERT, J.E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem de leitura. In: MALUF, M.R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GOMBERT, J.E. **Le développement métalinguistique**. Paris: PUF, 1990.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. Escala de estratégias de leitura para etapa inicial do ensino fundamental. **Estudos de Psicologia**, Campinas 23, set, 2006.

KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KOPCKE FILHO, H. **Estratégias em compreensão da leitura: conhecimento e uso por professores de língua portuguesa**. Tese de doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, 2001.

KOPCKE FILHO, H. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, 1 (2 e 3), 59-67, 1997.

LARKIN, Shirley. **Metacognition in Young children**. New York: Routledge, 2010.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análises de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENEGASSI, R.J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, 17(1): 85-94, 1995.

MOUSINHO, R. et al. **Fluência e compreensão de leitura – Linguagem escrita dos 7 aos 10 anos para educadores e pais**. Brasil: Instituto ABCD, 2019.

National Reading Panel. **Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups** (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC.

Pearson, P. D., & Camperell, K. **Comprehension of text structures**. In R. B. 2001.

PERINI, M.A. **Tópicos discursivos e a legibilidade dos textos**, 1980.

PETIT, Michèle. **Leitura**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PORTILHO, M.L Evelise, DREHER A.S Simone. Categorias Metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v38, n 1, p.181 – 196, 2012.

RHODER, C. (2002). **Mindful reading: strategy training traht facilitates transfer**. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 45, 498-512.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação Subsecretaria de Ensino. **Currículo Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

ROBERTO, T.M.G. **Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório**. 1. Ed. – São Paulo: parábola Editorial, 2016.

RUDELL, M. R. & SINGER, H. (Orgs.), **Theoretical Models and Processes of Reading** (pp.448-468). Newark: Internacional Reading Association.

Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), **Handbook for research in early literacy**. New York: Guilford Press.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SPINILLO, A.G & SILVA, M. E. L. e.Uma análise comparativa da escrita de histórias pelos alunos de escolas públicas e particulares. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 5-16, set./dez. 1998

SPINILLO, A. G.; SIMÕES, P. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 537-546, 2003.

The Science of Reading Comprehension Instruction Nell K. Duke, Alessandra E. Ward, P. David Pearson 2021 The Authors. The Reading Teacher published by Wiley Periodicals LLC on behalf of International Literacy Association. Vol. 74 No. 6 pp. 663–672

VAL, Simone Oliveira do. **A leitura em voz alta como estratégia metacognitiva reguladora da compreensão leitora: análise e aplicações para o ensino de leitura**. 2020. 133p. Dissertação (Mestrado em Letras). PROFLETRAS, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2020.