

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FERRAMENTAS PARA O LETRAMENTO

Maria Genilda Santos de Souza¹; Laurênia Souto Sales²

Universidade Federal da Paraíba, ¹mariagenildas@yahoo.com, ²laureniasouto@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta algumas estratégias de leitura que podem ser ensinadas aos alunos desde os primeiros anos de sua escolaridade, ainda que os mesmos não leiam convencionalmente. Comungamos com a concepção de alguns autores, a exemplo de Koch e Elias (2013), Rojo (2004) e Kleiman (2013), que a leitura é uma atividade altamente complexa, envolve a ativação de diversos saberes – linguísticos, textuais, discursivos, enciclopédicos, de mundo – e estratégias – cognitivas e metacognitivas. Por isso, entendemos que é direito do aluno não apenas aprender a ler, mas também desenvolver habilidades de compreensão leitora, tendo em vista que essa aprendizagem contribuirá para sua inclusão e permanência em uma sociedade letrada. No entanto, ao longo de sete anos trabalhando com formações continuadas de professores, temos verificado que muitos docentes ou desconhecem essas estratégias ou não as utilizam em suas aulas, minimizando, assim, as chances de formação de um leitor crítico e competente. Para nortear este artigo, tomamos como principais pressupostos teóricos os estudos de Solé (1998), Rojo (2004), Koch e Elias (2013) e Kleiman (2013). No que diz respeito à metodologia da pesquisa, salientamos que nosso trabalho é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e interpretativista. Nessa direção, destacaremos alguns passos que podem ser dados antes, durante e depois da leitura, utilizando como exemplo o gênero textual crônica. Dentre as principais estratégias de leitura, destacamos: a motivação, os objetivos de leitura, a ativação de conhecimentos prévios, o levantamento e a checagem de hipóteses, a localização de informações explícitas, a inferência de informações implícitas, o conhecimento sobre o gênero textual e suas condições de produção e a síntese. Os resultados apontam que o nível de letramento dos alunos está vinculado ao domínio dos diferentes gêneros que circulam socialmente. Por isso, é preciso que o professor, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, adote os gêneros textuais como objeto de estudo e utilize estratégias de leitura para construir com os discentes o(s) possível(eis) sentido(s) dos textos.

Palavras-chave: estratégias de leitura, gêneros textuais, letramento.

Introdução

No livro *O menino que aprendeu a ver*, de Ruth Rocha (2013), lemos a história de um garoto chamado João, que está desabrochando para o mundo das letras. Vivendo em um ambiente letrado, o menino começa a perceber que “no mundo há coisas que a gente entende... e coisas que a gente não entende”. Muitas das coisas que a gente não entende, porém, podem ser desvendadas quando se aprende a ler. Assim, de uma forma metafórica e

bem humorada, a autora revela, nesse livro, um importante segredo: aprender a ler é aprender a ver.

Parafrazeando essa ideia, defendemos, nesta pesquisa, que é preciso que o aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental aprenda não apenas a ler, mas a “ver” o que está nas entrelinhas do texto. É preciso que ele adquira estratégias de compreensão leitora, mesmo sem dominar completamente o nosso Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Para isso, acreditamos que o texto precisa ocupar o centro das aulas, especialmente de Língua Portuguesa, desde os primeiros anos de escolaridade das crianças, e que o professor, enquanto modelo de leitor, deve apresentar aos discentes as pistas que favorecem a compreensão de um texto.

Para nortear este artigo, tomamos como principais pressupostos teóricos os estudos de Solé (1998), Rojo (2004), Koch e Elias (2013) e Kleiman (2013), os quais abordam, especialmente, sobre concepções de leitura, como ler, qual(is) a(s) finalidade(s) da leitura e como atribuímos sentido ao que lemos.

Metodologia

No que diz respeito à metodologia da pesquisa, salientamos que nosso trabalho é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e interpretativista. Utilizando como exemplo a crônica *Da utilidade dos animais*, de Carlos Drummond de Andrade (1998), destacaremos alguns passos que podem ser dados antes, durante e depois da leitura.

Apresentamos, como sugestão, uma aula de leitura, na qual são exploradas as seguintes estratégias: a motivação, os objetivos de leitura, a ativação de conhecimentos prévios, o levantamento e a checagem de hipóteses, a localização de informações explícitas, a inferência de informações implícitas, o conhecimento sobre o gênero textual e suas condições de produção e a síntese.

Resultados e Discussão

É consenso entre muitos autores, entre eles Solé (1998), Rojo (2004), Kleiman (2013, 2016) e Koch & Elias (2013), que a leitura é uma atividade muito complexa, que mobiliza operações mentais e diversos saberes. Para Koch & Elias (2013, p. 11), a leitura é vista como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentido”, que mobiliza diversos saberes linguísticos e extralinguísticos. Dizendo de outra forma, a

leitura é um espaço de interação entre sujeitos. Assim, no ato da leitura, o leitor coloca-se numa posição ativa, utilizando estratégias linguísticas e operações sociocognitivas para construir propostas de sentido. A compreensão de um texto depende, portanto, da ativação de várias estratégias sociocognitivas, as quais envolvem conhecimentos linguístico, enciclopédico e interacional.

Segundo Kleiman (2013), no momento em que lemos um texto, acionamos estratégias cognitivas e metacognitivas, visando sua compreensão. As estratégias cognitivas de leitura são operações inconscientes, que fazemos automaticamente, sem refletir. Um exemplo disso é a decodificação. As estratégias metacognitivas, por sua vez, são ações realizadas conscientemente, quando temos algum objetivo. Por exemplo: checar informações, determinar um objetivo para a leitura, avaliar a própria compreensão, confirmar uma hipótese etc.

No caso dos alunos que ainda não leem convencionalmente, as estratégias cognitivas e metacognitivas precisam ser ensinadas pelo docente, em um contexto de interação, mediadas por gêneros textuais os mais diversos possíveis. No contexto escolar, o professor precisa atuar como modelo de leitor para seus alunos. Ele lê em voz alta, comenta acerca de suas hipóteses e inferências, partilha verificações, conclusões, dúvidas etc., e aponta os mecanismos que utiliza para chegar a uma dada compreensão do texto. O professor também pode, a partir da reflexão coletiva e do levantamento de questões, auxiliar o aluno a pensar, a emitir opiniões, a levantar hipóteses, a se arriscar na construção autônoma da compreensão textual (SOLÉ, 1998).

No livro “Estratégias de leitura”, Solé (1998) apresenta alguns passos que precisam ser ensinados aos alunos antes, durante e depois da leitura. Ela adverte que essas estratégias não são estanques, nem restritas a uma só etapa. Elas são passíveis de trocas e podem estar presentes ao longo de todas as fases e atividades de leitura.

Antes de apresentar os passos, a autora ressalta alguns aspectos relevantes que precisamos atentar se quisermos ensinar corretamente estratégias de compreensão leitora, quais sejam: 1) Crianças e professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler; 2) a leitura é fonte de “aprendizagem, informação e deleite”, precisamos, então, promover situações de leitura que contemplem esses aspectos; 3) em sala de aula, o professor é o principal modelo e incentivador da leitura. Se ele (professor) não é um leitor, não pode esperar nem exigir isso dos alunos; 4) “A leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva, através da qual se ganham prêmios ou se sofrem

sanções”; 5) é preciso que a atividade de leitura seja significativa para os alunos e que alcance os objetivos propostos; 6) antes da leitura, o professor precisa pensar na complexidade da mesma e nas capacidades dos seus alunos, a fim de compreender melhor suas limitações e poder auxiliá-los adequadamente (SOLÉ, 1988, p. 90).

Dito isso, passemos aos passos que antecedem a leitura. O primeiro é a motivação. É necessário que o aluno encontre sentido na atividade de leitura, saiba o que deve fazer, perceba que é capaz de realizá-la e sinta-se motivado. Segundo a autora, conseguimos motivar os alunos para a leitura quando preparamos com antecedência as aulas, selecionamos materiais adequados e interessantes para os alunos e propiciamos, na medida do possível, situações reais de uso da leitura (ler por deleite, por livre escolha, ou para alcançar um objetivo específico).

O segundo passo corresponde aos objetivos da leitura. A autora reitera que bons leitores utilizam estratégias diferentes para ler os distintos textos com os quais entra em contato diariamente. Dizendo de outra forma, a postura do leitor frente a um texto, depende de seu(s) objetivo(s). Solé (1998) cita alguns objetivos gerais que perpassam o cotidiano de leitores maduros e podem ser trabalhados nas aulas de leitura: Ler para obter uma informação precisa, Ler para seguir instruções, Ler para obter uma informação de caráter geral, Ler para aprender, Ler para revisar um escrito próprio, Ler por prazer, Ler para comunicar um texto a um auditório, Ler para praticar a leitura em voz alta, Ler para verificar o que se compreendeu. Por fim, a autora adverte que a consecução desses e de outros objetivos só terá eficácia se os mesmos forem acompanhados de atividades e textos de qualidade.

O terceiro passo que antecede a leitura é a ativação do conhecimento prévio. De acordo com Solé (1998), se um texto estiver bem redigido e o leitor possuir um certo conhecimento sobre a temática do mesmo, as chances de compreensão são grandes. Isso corrobora o sucesso que temos em nossas aulas quando escolhemos bons textos que contemplam o universo e o interesse dos alunos. A autora aponta também algumas dicas para auxiliar as crianças a atualizar o conhecimento prévio. São elas: indicar aos alunos a temática, o gênero e o tipo textual predominante, ou solicitar que eles falem sobre o tema e descubram, por meio de perguntas feitas pelo professor, o gênero e o tipo textual; e ajudar os alunos a compreenderem algumas pistas do texto, tais como: ilustrações, título(s), subtítulo(s), enumerações, palavras destacadas (negrito, itálico, sublinhadas, caixa alta), símbolos, palavras-chaves, introduções, resumos, conclusões etc.

O quarto passo refere-se às previsões sobre o que será lido. Mesmo que de forma inconsciente, ao longo da leitura, estamos constantemente fazendo previsões, levantando hipóteses e checando-as. No entanto, antes da leitura, é importante que os alunos estabeleçam previsões sobre o que vão ler, a partir, por exemplo, do título, do autor, das ilustrações etc., a fim de compreenderem o conteúdo do texto. Solé (1998) adverte que nesse momento é muito importante que sejam respeitadas as previsões dos alunos, pois formular hipóteses e fazer previsões implica em correr riscos, e isso só é possível em um ambiente onde há respeito.

Por fim, o quinto passo é levantar perguntas sobre o texto. A técnica de fazer os discentes pensarem a partir de perguntas remonta à Grécia antiga, com Sócrates. Contudo, no contexto das estratégias que antecedem a leitura, apontadas por Solé, a provocação de perguntas visa à compreensão global do texto. Para que isso ocorra a contento, a autora sugere que sejam feitas “perguntas pertinentes”, que levem o aluno a “estabelecer o tema do texto, suas ideias principais ou seu núcleo argumentativo” (SOLÉ, 1988, p. 111). A referida autora reitera ainda que, além de elaborar perguntas pertinentes sobre o texto, o professor poderá também ensinar aos alunos como formulá-las.

Ao abordar o ensino de estratégias que acontecem durante o processo de leitura, Solé (1998) aponta que esse ensino objetiva auxiliar os discentes a construírem os possíveis sentidos do texto, bem como dirimir dúvidas que surgem ao longo desse processo. Uma das estratégias mais relevantes que pode ser utilizada durante o ato de ler é a leitura compartilhada. É nesse momento que o professor poderá levar os alunos a compreenderem melhor os textos, auxiliando-os nas possíveis dúvidas. Ao mesmo tempo, poderá aproveitar esse contexto para avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos e, a partir do observado, preparar aulas/atividades a fim de sanar suas dificuldades.

A referida autora cita ainda algumas atividades que podem ser realizadas durante a leitura compartilhada, a fim de contribuir na compreensão textual. São elas: “Formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto, resumir as ideias do texto” (SOLÉ, 1998, p. 118). Essas atividades têm como objetivo maior envolver o aluno em um processo ativo de compreensão leitora.

Segundo Solé (1998), essas estratégias podem ser desenvolvidas observando-se os seguintes passos: 1) leitura silenciosa (ou em voz alta) de um trecho ou texto; 2) apresentação, por parte do professor, de um resumo do que foi lido; 3) solicitação de esclarecimentos sobre algumas partes do texto; 4) formulação de algumas questões sobre

o texto. Essa sequência pode variar e deve adaptar-se às diferentes atividades de leitura, bem como aos seus objetivos e ao público-alvo. O mais importante é que, de maneira progressiva, o aluno vá adquirindo autonomia e controle no processo de compreensão dos textos.

A fim de obter essa autonomia, o professor precisa propiciar, cada vez mais, situações de leitura independente (ler por deleite ou para realizar alguma tarefa), a fim de que o aluno coloque em prática estratégias de ler, resumir, refletir, prever, verificar etc., que vem aprendendo em sala com o professor e com seus colegas. Além disso, o docente pode preparar materiais específicos para que os alunos pratiquem algumas dessas estratégias.

Por fim, discorreremos sobre as estratégias de leitura que podem ser trabalhadas e ensinadas depois da leitura, quais sejam: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas. Para Solé (1998), essas estratégias, bem como as demais, não constituem sequências rígidas e estanques, mas caminhos possíveis, tendo em vista que a leitura é uma atividade cognitiva complexa guiada pelos objetivos do leitor.

A autora considera que “a ideia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos” (SOLÉ, 1998, p. 138). Visto dessa forma, identificar a ideia principal de um texto seria essencial para que o leitor aprendesse por meio da leitura, elaborasse resumos, tomasse notas e descobrisse a(s) possível(eis) intenção(ões) do autor.

A segunda estratégia que sucede a leitura é a elaboração de resumos. Segundo Solé (1998), essa estratégia está intimamente atrelada à identificação do tema do texto, de suas ideias principais e secundárias. Tendo em vista que a elaboração de um resumo é um procedimento complexo, fruto de um leitor maduro que compreende globalmente um texto, ao contrário do que vem sendo feito em muitas escolas, precisa também ser ensinado.

A terceira estratégia consiste na formulação e resposta a perguntas. Essa estratégia é muito utilizada por nós, professores, em sala de aula, principalmente com o fim de checar a compreensão do que foi lido. No entanto, além de avaliar, a formulação de perguntas e respostas “é uma estratégia essencial para uma leitura ativa” (SOLÉ, 1998, p. 155). O leitor que é capaz de elaborar “perguntas pertinentes” (coerentes com o objetivo da leitura) sobre o texto poderá tornar o processo de compreensão mais dinâmico e eficaz. Mais uma vez a autora insiste que isso se aprende na escola, tendo o professor como modelo.

Rojo (2004), em seu artigo “Letramento e capacidades de leitura para a cidadania”, apresenta capacidades de leitura que estão envolvidas nas diversas práticas letradas. A autora as subdivide em três tipos: capacidades de decodificação, de compreensão (estratégias) e de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação).

As capacidades de decodificação envolvem os conhecimentos ensinados e aprendidos durante o período de alfabetização, a exemplo do domínio das convenções ortográficas; da compreensão da natureza alfabética do nosso sistema de escrita; do domínio das relações entre grafemas e fonemas etc. (ROJO, 2004, p. 4).

As capacidades de compreensão envolvem: ativação de conhecimento de mundo; antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos; checagem de hipóteses; localização e/ou cópia de informações; comparação de informações; generalização; produção de inferências locais; produção de inferências globais (ROJO, 2004, p. 5-6).

Por fim, as capacidades de interpretação e interação abrangem: recuperação do contexto de produção do texto; definição de finalidades e metas da atividade de leitura; percepção de relações de intertextualidade (no nível temático); percepções de interdiscursividade (no nível do discurso); percepção de outras linguagens; elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas; elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos (ROJO, 2004, p. 6-7).

Ao analisar as estratégias que podem ser realizadas antes, durante e depois da leitura, defendidas por Solé (1998), bem como as capacidades de leitura, apresentadas por Rojo (2004), percebemos que as mesmas podem ser utilizadas em todos os anos escolares, inclusive com alunos que não leem convencionalmente. Para isso, é preciso que o professor as conheça e faça as devidas adaptações, a fim de contemplar as especificidades de sua turma.

No tópico abaixo, a partir da crônica *Da utilidade dos animais*, de Carlos Drummond de Andrade, sugerimos algumas estratégias que podem ser trabalhadas em uma aula de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É importante salientar que o gênero crônica, em geral, é apresentado aos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, defendemos que diversos gêneros podem (e precisam) ser trabalhados nos primeiros anos escolares. Cabe, então, ao professor adequá-los à turma e aos seus propósitos pedagógicos.

O gênero crônica na aula de leitura

Antes de apontarmos as estratégias de leitura, vejamos a crônica a partir da qual lançaremos nossa posposta de leitura:

Da utilidade dos animais, Carlos Drummond de Andrade.

Terceiro dia de aula. A professora é um amor. Na sala, estampas coloridas mostram animais de todos os feitios. É preciso querer bem a eles, diz a professora, com um sorriso que envolve toda a fauna, protegendo-a. Eles têm direito à vida, como nós, e além disso são muito úteis. Quem não sabe que o cachorro é o maior amigo da gente? Cachorro faz muita falta. Mas não é só ele não. A galinha, o peixe, a vaca... Todos ajudam.

– Aquele cabeludo ali, professora, também ajuda?

– Aquele? É o iaque, um boi da Ásia Central. Aquele serve de montaria e de burro de carga. Do pêlo se fazem perucas bacanas. E a carne, dizem que é gostosa.

– Mas se serve de montaria, como é que a gente vai comer ele?

– Bem, primeiro serve para uma coisa, depois para outra. Vamos adiante. Este é o texugo. Se vocês quiserem pintar a parede do quarto, escolham pincel de texugo. Parece que é ótimo.

– Ele faz pincel, professora?

– Quem, o texugo? Não, só fornece o pêlo. Para pincel de barba também, que o Arturzinho vai usar quando crescer.

Arturzinho objetou que pretende usar barbeador elétrico. Além do mais, não gostaria de pelar o texugo, uma vez que devemos gostar dele, mas a professora já explicava a utilidade do canguru:

– Bolsas, mala, maletas, tudo isso o couro do canguru dá pra gente. Não falando da carne. Canguru é utilíssimo.

– Vivo, fessora?

– A vicunha, que vocês estão vendo aí, produz... produz é maneira de dizer, ela fornece, ou por outra, com o pêlo dela nós preparamos ponchos, mantas, cobertores, etc.

– Depois a gente come a vicunha, né fessora?

– Daniel, não é preciso comer todos os animais. Basta retirar a lã da vicunha, que torna a crescer...

– A gente torna a corta? Ela não tem sossego, tadinha.

– Vejam agora como a zebra é camarada. Trabalha no circo, e seu couro listrado serve para forro de cadeira, de almofada e para tapete. Também se aproveita a carne, sabem?

– A carne também é listrada? - pergunta que desencadeia riso geral.

– Não riam da Betty, ela é uma garota que quer saber direito as coisas. Querida, eu nunca vi carne de zebra no açougue, mas posso garantir que não é listrada. Se fosse, não deixaria de ser comestível por causa disto. Ah, o pingüim? Este vocês já conhecem da praia do Leblon, onde costuma aparecer, trazido pela correnteza. Pensam que só serve para brincar? Estão enganados. Vocês devem respeitar o bichinho. O excremento – não sabem o que é? O cocô do pingüim é um adubo maravilhoso: guano, rico em nitrato. O óleo feito da gordura do pingüim...

– A senhora disse que a gente deve respeitar.

– Claro. Mas o óleo é bom.

– Do javali, professora, duvido que a gente lucre alguma coisa.

– Pois lucra. O pêlo dá escovas é de ótima qualidade.

– E o castor?

– Pois quando voltar a moda do chapéu para os homens, o castor vai prestar muito serviço. Aliás, já presta, com a pele usada para agasalhos. É o que se pode chamar de um bom exemplo.

– Eu, hem?

- Dos chifres do rinoceronte, Belá, você pode encomendar um vaso raro para o living da sua casa. Do couro da girafa Luís Gabriel pode tirar um escudo de verdade, deixando os pêlos da cauda para Tereza fazer um bracelete genial. A tartaruga-marinha, meu Deus, é de uma utilidade que vocês não cauculam. Comem-se os ovos e toma-se a sopa: uma de-lí-cia. O casco serve para fabricar pentes, cigarreiras, tanta coisa. O biguá é engraçado.
- Engraçado, como?
- Apanha peixe pra gente.
- Apanha e entrega, professora?
- Não é bem assim. Você bota um anel no pescoço dele, e o biguá pega o peixe mas não pode engolir. Então você tira o peixe da goela do biguá.
- Bobo que ele é.
- Não. É útil. Ai de nós se não fossem os animais que nos ajudam de todas as maneiras. Por isso que eu digo: devemos amar os animais, e não maltratá-los de jeito nenhum. Entendeu, Ricardo?
- **Entendi, a gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pêlo, o couro e os ossos.**

Inicialmente é preciso explicar aos alunos os **objetivos da aula**: ler um texto humorístico que nos ajudará a refletir sobre alguns assuntos do cotidiano e a desenvolver a compreensão leitora. A fim de **provocar o interesse** dos alunos, fazê-los **levantar hipóteses** e **ativar seus conhecimentos prévios**, pode-se apresentar o título do texto, *Da utilidade dos animais*, e perguntar: Que utilidades têm os animais para os seres humanos? Como devemos tratar os animais? É crime abandonar animais? E maltratá-los? Em nosso país, existe alguma lei que protege os animais? Onde vocês acham que essa crônica foi publicada? Com qual propósito?

Em seguida, sugerimos que seja apresentado aos alunos o suporte textual onde a crônica foi publicada: a coletânea *Para gostar de ler* (1984), volume 4. Pode-se explicar o que é uma coletânea, mostrar as ilustrações, apontar que essa contém vinte histórias (crônicas), de quatro consagrados autores brasileiros: Rubem Braga, Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos (apontar onde aparecem os nomes dos autores). É interessante informar também que, em geral, as crônicas são publicadas em jornais. Posteriormente, seus autores podem escolher algumas e publicá-las em livros. Mostrar que, nessa coletânea, as crônicas foram reunidas de acordo com o assunto (mostrar o índice e explicar sua função), que a crônica escolhida para a leitura encontra-se na seção *Utilidades* e foi escrita por Carlos Drummond de Andrade.

Antes da leitura, pode-se perguntar aos alunos se eles sabem o que é um cronista, o que ele faz e onde, geralmente, trabalha. É interessante também indagá-los se conhecem Carlos Drummond de Andrade, se já ouviram algum poema ou crônica dele (pode-se dar alguns exemplos de títulos). Como sugestão para conhecer um

pouco da história desse autor, de sua formação, de seu estilo etc., pode-se apresentar um vídeo curto sobre sua biografia e, ao final, perguntar-lhes o que eles mais gostaram no vídeo e que informação(ões) lhes chamaram mais a atenção. Por fim, o professor pode fazer um apanhado dos principais dados sobre a vida e obra do autor. Com isso, o docente está, ao mesmo tempo, resumindo os conhecimentos partilhados no vídeo e apresentando um modelo de como fazer uma **síntese**. Essas informações sobre as **condições de produção** da crônica contribuem também para a construção do(s) sentido(s) da mesma.

Depois disso, o professor pode explicar que a crônica apresenta um diálogo entre uma professora e seus alunos, em um contexto de sala de aula. O assunto da aula é a utilidade de alguns animais. Tendo em vista que os animais apresentados no texto (iaque, texugo, canguru, vicunha, zebra, pinguim, javali, castor, rinoceronte, tartaruga-marinha, biguá) não são muito conhecidos na região nordeste, é interessante mostrar as imagens dos mesmos e perguntar, por exemplo, seu nome e sua principal utilidade. Esse diálogo ajudará o professor a verificar que **conhecimentos prévios** os alunos já possuem sobre esses animais.

Em seguida, o professor poderá fazer a leitura oral da crônica. Ao passo que vai citando o nome dos animais, poderá mostrar a imagem dos mesmos, tornando a leitura mais interessante e dinâmica. Após a leitura da crônica, pode-se **perguntar**: Como vocês imaginam o lugar onde a história aconteceu? Quais são os personagens da crônica? No início da crônica, como a professora é caracterizada? Como vocês a caracterizam? Por que o texto foi construído em forma de diálogo? O que chamou mais a atenção de vocês na leitura? A leitura desse gênero textual despertou em vocês sentimentos ou emoções? Quais? Qual é o assunto da crônica? A professora amava os animais? Por quê? Como vocês confirmam sua resposta? Explique a fala do aluno Ricardo: “Entendi, a gente deve amar, respeitar, pelar e comer os animais, e aproveitar bem o pelo, o couro e os ossos.” Por que o aluno Ricardo chegou a essa conclusão? Considerando que todo texto tem intenção(ões), qual(is) a(s) intenção(ões) dessa crônica?

Essas questões têm o objetivo de trabalhar as seguintes estratégias de leitura: o **levantamento e a checagem de hipóteses, a localização de informações explícitas e a inferência de informações implícitas e o posicionamento dos alunos frente ao que leram.**

Por fim, após ouvir as respostas dos alunos, o professor poderá fazer um **resumo** coletivo do texto. No contexto dos anos iniciais, o docente atua como escriba, enquanto os alunos sintetizam, oralmente, a narrativa. Outras sugestões seriam: a dramatização da crônica; o resumo ilustrado; a produção de cartazes em prol da defesa dos

animais; a criação de um “estatuto dos animais” etc. Enfim, a temática poderia ser explorada de diversas maneiras, a depender dos propósitos do professor e do nível da turma.

Em síntese, essas e outras capacidades (de decodificação, compreensão e interação) e estratégias (cognitivas e metacognitivas) poderiam ser exploradas a partir da referida crônica. Além disso, outros componentes do currículo poderiam complementar o aprofundamento da temática suscitada pelo texto. No entanto, é preciso que o docente tenha domínio desses conhecimentos e se disponha a colocá-los em prática.

Conclusões

Rojo (2004) afirma que, em geral, a escolarização brasileira não leva à formação de leitores proficientes porque as práticas didáticas de leitura

[...] não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor(idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. (ROJO, 2004, p.1)

Em outras palavras, a leitura que é feita na escola serve principalmente para responder questionários (geralmente para localizar e copiar informações do texto) e para veicular conhecimentos dos demais conteúdos do currículo escolar. Na vida cotidiana, porém, dificilmente lemos para responder questões, mas para obter uma informação, para seguir instruções, por lazer/fruição, para revisar um escrito próprio, etc.

O ensino de língua portuguesa na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), centrado nos gêneros discursivos, propôs mudanças significativas para a prática docente, especialmente nos campos da leitura e produção de textos orais e escritos. As atividades de leitura e escuta, por exemplo, não podem mais se encerrar na mera decodificação, no ensino de valores morais, nem serem usadas como pretexto para ensinar gramática, mas voltar-se para a compreensão ativa e o desenvolvimento da criticidade dos discentes (BRASIL, 2001).

Acreditamos, portanto, que a proposta lançada poderia ser rememorada para os docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que, segundo Soares (2005), o foco desses anos não é apenas alfabetizar (dominar a tecnologia da escrita), mas letrar (capacitar os alunos a usarem a leitura e a escrita nas

práticas sociais). Nessa perspectiva, o nível de letramento dos alunos está vinculado ao contato e domínio dos diferentes gêneros que circulam socialmente. Por isso, é preciso que o professor, desde os primeiros anos escolares, adote uma diversidade de gêneros textuais como objeto de estudo e utilize estratégias de leitura para construir com os discentes o(s) possível(eis) sentido(s) dos textos, capacitando-os, assim, a serem leitores mais críticos e proficientes.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Da utilidade dos animais*. In: **Para gostar de ler**: volume 4 – Crônicas. 8 ed., São Paulo: Ática, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: ensino fundamental. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.

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

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**. Os sentidos do texto. 3 ed., 8ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

ROCHA, Rocha. **O menino que aprendeu a ver**. 9 ed. São Paulo: Salamandra, 2013.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

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