

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO LIVRO MAIS DISTRIBUÍDO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Maria Eduarda Fernanda dos Santos de Fraga¹

Dalva Maria Alves Godoy²

Eixo temático: 8. Alfabetização e modos de aprender e de ensinar

Resumo: O presente artigo descreve os resultados parciais de uma dissertação de mestrado em andamento, que objetiva analisar quais as propostas didáticas os livros escolhidos apresentam para auxiliar o ensino da compreensão leitora. Para isso, foram analisados os três livros didáticos mais distribuídos para as escolas municipais de SC, mas os resultados apresentados neste trabalho referem-se ao livro Ápis de LP do 4.º ano, o mais distribuído no Estado. Durante a análise de tal material, que se classifica como documental de abordagem mista, foram observadas as seções, subseções, boxes e orientações didáticas, sendo comparadas com as estratégias leitoras de Solé. A partir dessa comparação, averiguou-se se as orientações didáticas disponibilizadas trabalhavam as estratégias que acontecem antes, durante e após a leitura. Os resultados demonstraram que o livro didático utiliza estratégias leitoras como proposta didática, mas não aprofunda todas as descritas por Solé. Além disso, não as trabalha em todas as unidades e quando faz, realiza de maneira implícita. Esses resultados foram relacionados com o que a BNCC normatiza, já que o documento aborda algumas das estratégias leitoras, mas não incentiva seu ensino explícito, propiciando que os livros didáticos, por serem alinhados com o documento, façam da mesma forma.

Palavras-chaves: Compreensão de Leitura; Estratégias de leitura; Livros Didático.

¹ Graduada em Pedagogia. Mestra em Educação – PPGE/UDESC. Contato: nanda_fraga_muller@hotmail.com.
² Pós doutora em Linguística. Professora no departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UDESC. Contato: dalvagodoy@gmail.com.

Introdução

As provas nacionais e internacionais realizadas com os jovens brasileiros, como o PISA, por anos vem demonstrando dificuldades em leitura (BRASIL, 2018). Essas dificuldades, podem sugerir que os jovens não saibam decodificar e automatizar as conversões grafemas-fonemas ou que os estudantes até saibam decodificar, mas não são capazes de compreender (SILVANO, 2019).

Quanto as dificuldades em compreensão de leitura, acredita-se que existam pelo fato de o tema ter sido tratado por muitos anos como uma habilidade posterior a alfabetização. Habilidade essa que não precisa ser ensinada, pois nasce a partir do momento que o sujeito aprende a decodificar. Porém, as pesquisas recentes, como a de Silvano (2019), veem demonstrando que a compreensão é uma habilidade que pode ser ensinada e que os alunos que aprendem explicitamente se sobressaem a aqueles que não recebem o ensino, contrariando o que se considerou verdade absoluta por muito tempo.

Ao considerar essas dificuldades, projetou-se uma pesquisa que pudesse contribuir com o campo da Educação, através das discussões acerca das propostas pedagógicas contidas nos livros didáticos. Esses instrumentos foram escolhidos através do entendimento de que se constituem como uma das principais ferramentas de apoio aos professores (SILVA, 2015) e certamente seu uso acarretará consequências nas práticas pedagógicas.

Sendo assim, deu-se início a uma dissertação de mestrado, vinculada a UDESC, que questiona se os livros didáticos mais distribuídos para as escolas municipais de SC, através do PNLD de 2019, apresentam propostas didáticas que auxiliam o ensino da compreensão leitora. Para alcançar a resposta para tal questionamento, o objetivo geral traçado foi o de analisar quais as propostas didáticas os livros apresentam para auxiliar o ensino da compreensão.

Atualmente essa pesquisa de análise documental e abordagem mista está em andamento, nela foram realizadas a análise dos três livros didáticos mais distribuídos em SC, além de uma análise na BNCC, para observar o que o documento normatizador estabelece para o ensino da compreensão de leitura, já que atualmente os livros são alinhados com ele e conhecê-lo traria elementos importantes para as discussões acerca dos materiais.

Como a pesquisa está em andamento, não será possível responder à pergunta de pesquisa em toda sua amplitude. Apesar disso, é possível discutir alguns dos resultados já obtidos, com a intenção de contribuir com as discussões acerca do direito à leitura e à escrita. Sendo assim, este trabalho objetiva expor os resultados parciais frutos da análise do primeiro livro, o Ápis de LP do 4.º ano do EF, de autoria de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, da Editora Ática.

2 Fundamentação teórica

A leitura e a escrita fazem parte do cotidiano de todos os sujeitos, tendo ou não tais habilidades, elas os rodeiam diariamente. Atualmente, não só se sabe a importância de ambas, mas entende-se que durante a evolução da humanidade os seus domínios tornaram-se fontes de poder na sociedade e elementos fundamentais da cultura (CAGLIARI, 2011).

Focando no que diz respeito a leitura, mesmo que sua importância seja incontestável, os brasileiros ainda possuem muitas dificuldades quando o assunto é ler. Isso pode ser comprovado pelas diversas provas nacionais e internacionais realizadas com estudantes jovens, como o PISA de 2018. Supõe-se que parte desses resultados negativos podem estar ligados as dificuldades dos leitores em compreender (SILVANO, 2019). A partir disso, os estudos recentes sobre compreensão leitora, como o de SILVANO (2019), vêm buscando formas diferentes de ensinar a compreender, focando no ensino explícito da compreensão leitora.

Com as pesquisas sobre o tema indo nessa direção, alguns autores têm se destacado quanto ao ensino explícito de leitura. Entre eles, Solé (1998) aborda estratégias de leitura que podem ser ensinadas antes, durante e após ela. Tais estratégias contribuem com o ensino da compreensão da leitura e por isso foram escolhidas como parâmetro de pesquisa.

Antes da leitura, é preciso primeiramente planejar as atividades para que sejam motivadoras. Isso pode ser realizado através de textos desconhecidos, práticas mais motivadoras e o ensino dos objetivos da leitura. Ao ensiná-los a encontrar e traçar os objetivos da leitura, os leitores serão capazes de ir identificando quais estratégias são as melhores para cada tipo de texto. Além disso, é importante ativar os conhecimentos prévios e permitir que eles criem expectativas e hipóteses a partir dos elementos paratextuais (SOLÉ, 1998).

Durante a leitura é sugerido leituras compartilhadas. Através desse tipo de leitura, o leitor aprenderá a formular previsões e perguntas sobre o que foi lido até o momento, aclarar dúvidas e resumir as ideias do texto (PALINCSAR; BROWN, 1984 apud SOLÉ, 1998). Além disso, é necessário ensinar os leitores a entenderem através do contexto, quando se depararem com palavras desconhecidas. Os leitores proficientes ao encontrarem palavras que não conhecem, primeiramente as ignoram e continuam a leitura, tentando entender o sentido global. As releituras também são utilizadas para dar continuidade a compreensão, mas o uso de dicionário ou de outras fontes é a última estratégia utilizada, pois causa uma ruptura na leitura, que pode fazer com que o leitor precise reiniciar todo o processo de compreensão, de raciocínio que já tinha estabelecido. Mesmo assim, quando as palavras desconhecidas forem muito importantes para o contexto, é necessário realizar essas buscas e sanar as dúvidas (SOLÉ, 1998).

Por fim, após a leitura os leitores devem identificar as ideias principais dos textos, formular perguntas e respostas a partir deles e produzir resumos. A produção de resumos permite que o leitor localize os temas por parágrafos, deixe de lado as informações triviais, organize as informações por parágrafo, de uma maneira que o sentido global não se perca, e identifique frases-resumos, sabendo criá-las (COOPER, 1990, baseado em BROWN; DAY, 1983 apud SOLÉ, 1998).

A partir disso, é possível perceber que Solé (1998) demonstra caminhos a serem seguidos que cooperam com o ensino da compreensão. Além dessa autora, a pesquisa em andamento contou com contribuições teóricas de Giasson, Català *et al.* (2001), Marcuschi, Morais, entre outras fontes importantes para o tema, que não serão abordadas neste momento.

3 Metodologia

A pesquisa classifica-se como pesquisa documental (GIL, 1991) de abordagem mista (CREWELL; CLARK, 2013). Primeiramente realizou-se uma análise na BNCC, onde, através da leitura e releitura do documento, pode-se observar o que ele aborda sobre o ensino da compreensão leitora.

Quanto a metodologia envolvida na análise do livro *Ápis*, começou a partir da identificação que esse livro didático foi o mais distribuído nas escolas municipais do Estado de SC. Para isso, utilizou o buscador do SIMAD. Através dele, foi possível averiguar todas as escolas que receberam os materiais didáticos, inclusive os nomes das obras e quantidades. A busca demonstrou que o *Ápis* foi entregue em 711 escolas municipais, sendo o livro mais distribuído.

Para identificar se o livro didático *Ápis* do 4.º ano utiliza estratégias de leitura em suas propostas didáticas, foi utilizado a figura 1, a seguir, que expõe as estratégias de leitura de Solé (1998), que acontecem antes, durante e após a leitura.

Figura 1 – Estratégias de leitura de Solé (1998)

| ANTES DA LEITURA |
|---|
| Motivar a leitura. |
| Ensinar a encontrar o objetivo da leitura. |
| Ativar os conhecimentos prévios sobre o texto, a partir de elementos paratextuais, como títulos e imagens. |
| Estabelecer previsões sobre o texto, baseadas no suporte, gênero textual, autor e/ou instituição da publicação. |
| DURANTE A LEITURA |
| Promover a leitura compartilhada: 1) Formular previsões sobre o texto; 2) Formular perguntas sobre o que já foi lido até determinado momento; 3) Aclarar possíveis dúvidas que restaram; 4) Resumir o as ideias do texto (PALINCSAR; BROWN, 1984). |
| Promover a leitura independente, através de materiais preparados que trabalhem as mesmas estratégias da leitura compartilhada através de questionamentos que os fazem prever a continuação da história, por exemplo. |
| Ensinar a autorregulação da leitura: o leitor deve entender quando ele perdeu a compreensão e então continuar a leitura, reler os parágrafos e caso não consiga parte para a busca no dicionário. |
| DEPOIS DA LEITURA |
| Ensinar a identificar a ideia principal. |
| Ensinar a produzir resumos. A partir da criação deles o leitor aprende: 1) Localizar os temas por parágrafos; 2) Deixar de lado informações triviais ou repetidas; 3) Organizar as informações em cada parágrafo, de forma que o sentido global não se perca; 4) Identificar frases-resumos nos parágrafos e como criá-las (COOPER, 1990, baseado em BROWN; DAY, 1983 apud SOLÉ, 1998). |
| Ensinar a formular perguntas e respostas. |

Fonte: Fraga, 2023 (em fase de elaboração), com base em SOLÉ, 1998.

Ao analisar o livro didático, foram identificadas as seções, subseções, boxes e orientações didáticas de cada unidade, que foram comparadas com a figura 1, que permitiu visualizar quais delas podiam ser consideradas estratégias leitoras. A partir disso, foi criado um quadro de resultados, demonstrando as estratégias encontradas que se dividem em antes, durante e após a leitura.

4 Resultados e Discussão

O livro didático *Ápis* é organizado em oito unidades, que são divididas em seções e subseções. Ao longo delas, foram encontradas estratégias que acontecem antes, durante e após a leitura de 14 textos. Os achados foram organizados e são expostos na figura 2, a seguir.

Figura 2 – Estratégias leitoras do livro *Ápis*

| ANTES | DURANTE | APÓS |
|--|---|---|
| As notas ao lado das páginas do Manual do professor possuem os objetivos de alguns textos, de forma implícita. | As orientações didáticas sugerem leituras compartilhadas, com expressividade e ludicidade. | As orientações didáticas sugerem que o professor questione sobre a ideia principal de poucos textos. |
| Seção <i>Para Iniciar</i> . | As orientações didáticas sugerem leituras independentes. | As orientações didáticas sugerem que sejam ressaltadas informações, realizadas pesquisas e feitas observações sobre os recursos gráficos. |
| - | Jogo rápido. | Boxe <i>Sobre o autor</i> . |
| - | Dispõe glossários ao longo dos textos, sugere o entendimento pelo contexto o uso do dicionário. | Subseção <i>Compreensão do texto</i> , que serve como observação para os estudantes aprenderem a formular perguntas. |

Fonte: Fraga, 2023 (em fase de elaboração).

As seções *Para Iniciar* contextualizam os textos das unidades através do levantamento do tema e dos conhecimentos prévios dos leitores, que os permitem criar expectativas e hipótese quanto ao gênero textual e a autoria do texto e por isso foi consideradas estratégias de leitura.

Quanto ao ensino do objetivo da leitura, o livro o faz em poucos textos de maneira implícita, não o abordando em todas as unidades. Para Solé (1998) antes da leitura é necessário que o leitor se sinta motivado. Porém, para motivar o leitor é necessário ensiná-lo a encontrar o objetivo da leitura, fazer com que se sinta capaz de realizar a tarefa, que possui os recursos necessários, que terá ajuda caso necessite e que ache a atividade interessante. Ao não abordar os objetivos da leitura em todos os textos, nem o fazer de maneira explícita em outros, o livro propicia que os leitores não se sintam motivados. Para contemplar essa estratégia, o professor poderá encontrar o objetivo e ensinar os seus leitores a fazer o mesmo.

Durante a leitura, foram encontradas orientações didáticas que sugerem leituras compartilhadas, mas o livro não demonstra como fazê-las. Além disso, são sugeridas leituras silenciosas, em que os textos apresentam um Jogo rápido, que demanda a localização de informações, e questões no meio dos textos, se encaixando no que Solé (1998) define como leitura independente. A partir dessas leituras, é possível que o leitor aprenda a formular previsões, criar perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas e resumir as ideias do texto (PALINSCAR e BROWN, 1984 apud SOLÉ, 1998).

Ainda para o momento da leitura, através das orientações didáticas é sugerido aos leitores que ao encontrarem palavras desconhecidas tentem entender através do contexto ou consultem os glossários disponíveis. Caso essas estratégias não deem conta da compreensão, sugere-se que sejam realizadas consultas em fontes, como dicionários.

Para Solé (1998) através do ensino da autorregulação da leitura, o leitor é capaz de identificar em que momento perdeu a compreensão e aplicar as estratégias necessárias para voltar a compreender. Ao encontrar palavras desconhecidas durante a leitura, por exemplo, é possível que o leitor ignore as palavras e continue a leitura, observando se determinada palavra será ou não importe para o entendimento global do texto. Caso ela não seja, ele consegue continuar a leitura entendendo através do próprio contexto. Porém, caso a palavra seja imprescindível para a compreensão, é possível utilizar a estratégia de releitura. Apesar da releitura acabar propiciando uma pausa no raciocínio que estava sendo construído, essa pausa é muito menor do que parar para consultar um dicionário. Sendo assim, as consultas realizadas em fontes devem ser a última estratégia a ser realizada, segundo Solé (1998). O livro didático Ápis instrui esse caminho, através das orientações que indicam primeiramente o entendimento através do contexto, partindo para o glossário, que causa uma pausa menor do que o dicionário e por fim o dicionário, caso seja necessário.

Para o momento após a leitura, o livro didático sugere, em poucos textos, que o professor questione sobre a ideia principal, que sejam ressaltadas informações, realizadas pesquisas e feitas observações sobre os recursos gráficos disponíveis no texto. Atividades que proporcionam que o leitor continue aprendendo.

Em sua obra, Solé (1998) indica que após a leitura é necessário que os leitores aprendam a encontrar as ideias principais dos textos. Apesar do livro orientar nessa direção, não os faz em todos os textos, nem demonstra como fazer, apenas indica.

Além disso, o livro didático apresenta, após os textos, o box *Sobre o autor*, que expõe informações sobre a autoria dos textos. Apesar de Solé (1998) instruir que expectativas sobre o leitor sejam trabalhadas antes da leitura, a autora diz que a linha que separa os momentos da leitura é tênue. As estratégias que acontecem durante a leitura, por exemplo, podem ser aplicadas após a leitura, para que o leitor continue aprendendo, não sendo estipuladas de maneira rígida, mas servindo de exemplo para que os mediadores as apliquem. Sendo assim, esse box foi considerado estratégia leitora, mesmo que seja trabalhado em um momento diferente do que Solé (1998) sugere.

Por fim, as subseções que apresentam questões de compreensão leitora foram consideradas estratégias leitoras. Apesar dessas subseções não propiciarem que os leitores criem perguntas sobre o texto, ela apresenta perguntas sobre o que foi lido. Segundo Solé (1998), essas subseções podem ser usadas como estratégia leitora pós leitura. A partir da observação das questões que são presentes nelas, os leitores podem aprender a criar e responder suas próprias perguntas. Mas para isso, é necessário que os mediadores selecionem as questões mais pertinentes. Segundo Cooper (1990 apud SOLÉ, 1990), as questões pertinentes vão além de questionamentos sobre cenários e personagens, elas estabelecem qual o problema, a ação e a resolução.

Apesar de utilizar tais estratégias o livro *Ápis* não inclui o resumo no momento pós leitura. A partir do ensino do resumo é possível que os leitores aprendam a localizarem os temas por parágrafos, a deixarem de lado as informações repetidas ou triviais, a organizarem as informações sem que o sentido global se perca e a identificarem frases-resumos ao longo dos parágrafos, sabendo também as criar. Sendo assim, produzir resumos em sala de aula é uma estratégia importante que coopera com o aprendizado da compreensão (BROWN e DAY, 1983; SOLÉ, 1998).

Com isso, percebe-se que o livro didático *Ápis* dispõe de estratégias leitoras que acontecem antes, durante e após a leitura, mas não explora em toda sua amplitude, nem as faz de maneira explícita, necessitando dos conhecimentos aprofundados dos mediadores, para que sejam capazes de complementar a obra. Tais achados podem estar relacionados ao que a BNCC normatiza, já que ela os livros didáticos distribuídos pelo PNLD 2019 são materiais alinhados com o documento. Através da análise realizada no documento, pode-se perceber que ele expõe nas suas práticas de uso e reflexão da língua algumas estratégias leitoras, mas não estabelece que o ensino delas deve ser realizado de maneira explícita, colaborando com os resultados encontrados no livro didático.

5 Considerações Finais

Dados os resultados parciais discutidos anteriormente, pode-se concluir que o livro *Ápis* dispõe ao longo das suas unidades estratégias leitoras que acontecem antes, durante e após a leitura, com o intuito de cooperar com o ensino da compreensão leitora.

Apesar disso, o material não o faz de forma explícita, não intitulando os procedimentos didáticos como estratégias leitoras e nem indicando em qual momento da leitura o professor deve utilizá-los. Além disso, foi observado que nem todas as estratégias leitoras são trabalhadas de forma profunda, como por exemplo o trabalho com a motivação antes da leitura, o encontro dos objetivos e a identificação das ideias principais em todas as leituras, o ensino de resumos e o ensino de formulação de perguntas e respostas.

A partir disso, tais resultados foram associados ao que a BNCC normatiza, já que o livro didático é alinhado com o documento, ou seja, precisa conter aquilo que ele estabelece. Esse achado deu-se através de uma análise no documento normatizador que demonstrou que ele expõe as estratégias leitoras que devem ser trabalhadas, mas não orienta seu ensino explícito, assim como o livro didático também faz.

Sendo assim, é possível concluir que o material colabora com o ensino da compreensão ao utilizar algumas das estratégias leitoras abordadas por Solé (1998), desde que os professores que os utilizam tenham os conhecimentos necessários para complementar com as estratégias faltantes e sejam capazes de entender as que aparecem implicitamente.

Do caso contrário, as estratégias ali dispostas não serão trabalhadas conforme os seus propósitos, não contribuindo com o desenvolvimento da compreensão leitora, estando disponibilizadas no livro didático apenas para cumprir aquilo que a BNCC normatiza.

Referências

BRASIL. **Relatório Brasil no Pisa 2018:** versão preliminar. Ministério da Educação. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2011.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. Plano. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRAGA, Maria Eduarda Fernanda dos Santos de. **A compreensão leitora nos livros didáticos mais distribuídos em SC:** uma análise nas obras entregues pelo PNLD. Dissertação em fase de elaboração (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SILVA, Rosenil Gonçalves dos Reis e. **A leitura em livros didáticos do Ensino Fundamental e a formação para o leitor crítico literário**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Cuiabá – MT, 2015.

SILVANO, Juliane Dutra da Rosa. **Processos e estratégias de compreensão: o ensino da compreensão de leitura no 4º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2019.

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

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis Língua Portuguesa 4.º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais**. 3. ed. Versão Manual do professor. São Paulo: Ática, 2017.