

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

Maria Jucielly Gomes de Andrade

**O TRABALHO COM LEITURA NUMA TURMA MULTISSERIADA DO
MUNICÍPIO DE PALMEIRINA - PE**

Garanhuns
2019

MARIA JUCIELLY GOMES DE ANDRADE

**O TRABALHO COM LEITURA NUMA TURMA MULTISSERIADA DO MUNÍCIPIO
DE PALMEIRINA-PE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Nascimento da Silva.

Garanhuns
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns - PE, Brasil

A553t Andrade, Maria Jucielly Gomes de

O trabalho com leitura numa turma multisseriada do município de Palmeirina - PE / Maria Jucielly Gomes de Andrade. - 2019.

53 f.: il.

Orientador(a): Leila Nascimento da Silva
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Pedagogia, Garanhuns, BR - PE, 2019.

Inclui referências e apêndices

1. Ensino 2. Leitura 3. Textos 4. Língua Portuguesa - Estudo e ensino I. Silva, Leila Nascimento da, orient. II. Título

CDD 372.4

MARIA JUCIELLY GOMES DE ANDRADE

**O TRABALHO COM LEITURA NUMA TURMA MULTISSERIADA DO MUNICÍPIO
DE PALMEIRINA-PE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito Parcial para obtenção do título
de licenciada em pedagogia da Universidade
Federal Rural de Pernambuco, Unidade
Acadêmica de Garanhuns.

Orientadora: Profa. Dra. Leila Nascimento da
Silva

Aprovado em: ----- de ----- de -----

Banca examinadora

Professora Dra. Leila Nascimento da Silva (Orientadora)
UFRPE-UAG

Professora Dra. Elaine Cristina Nascimento da Silva (Examinadora)
UFRPE-UAG

Professora Ma. Emmanuella Farias de Almeida Barros (Examinadora)
UFPE

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de fazer uma faculdade em uma Universidade Federal, por ter me guiado e me conduzido até aqui, sei que sem ele nada seria possível, cada força, cada pensamento de otimismo em momentos difíceis não me deixando jamais desistir. Em tudo dou Graças por sua Infinita Misericórdia.

Agradeço também à minha família, em especial minha mãe Creusa Gomes Macena de Andrade e meu pai Severino Vieira de Andrade, que me ensinaram os valores da vida e a seguir os caminhos da honestidade, da verdade e do amor, ensinamentos que me levam a perseverança e a acreditar que com fé, objetivo e dedicação é possível tudo realizar.

Aos meus irmãos, Jaciel Macena de Andrade (em memória), que acreditou e me incentivou até o último dia de sua vida; Janiele Gomes de Andrade; Jamily Gomes de Andrade e Janiel Macena de Andrade, os quais fizeram o possível para que eu chegasse até aqui.

À minha turma em especial minhas amigas, Maria Francielle Gomes de Melo; Pollianna Debbie Pedro da Silva e Taliny Pereira de Barros, que desde o primeiro período estiveram sempre presentes e apoiando no necessário, nossas trocas de conhecimentos e aprendizagens foram essenciais.

A todos os meus amigos, que me incentivaram a acreditar na realização deste grande sonho.

A todos os meus professores e em especial a professora Dra. Leila Nascimento da Silva por ter me orientado, por todo apoio e contribuição demonstrando sempre satisfação e clareza nos caminhos ao qual eu deveria seguir, por todo empenho e confiança para conclusão deste trabalho.

Muito Obrigada!

A leitura é uma viagem fantástica
ao mundo do conhecimento,
onde só você, “que ler”, tem a
oportunidade de transcender!

Simone Helen Drumond Ischkanian

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida numa turma multisseriada de uma escola do campo localizada no município de Palmeirina-PE. Tivemos como objetivo analisar como ocorre o trabalho com o eixo da leitura numa turma multisseriada e para isso escolhemos a pesquisa qualitativa de cunho etnográfica, pois observamos diretamente os métodos no campo da pesquisa. Nos apoiamos em pesquisas, estudos e pensadores como: Solé (1998); Martins (1994); Antunes (2006); Dicionário de Educação do campo (2012); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2015), dentre outros estudos relacionados ao tema. Os dados nos ajudaram a ampliar a ideia de como acontece o trabalho com leitura em uma sala de aula e quais estratégias são mobilizadas pelo professor para esse processo. A professora colaboradora da pesquisa tem como estratégia de ensino a diversificação dos textos para determinados níveis de ensino de sua turma, mas identificamos a ausência, em algumas das propostas desenvolvidas por ela, da mobilização de estratégias de leitura que estimulassem melhor a compreensão dos textos, como as sistematizadas por Solé (1998).

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Estratégias de leitura. Turma multisseriada.

ABSTRACT

This research was developed in a multigrade class of a rural school located in Palmeirina-PE. We aimed to analyze how the work with the reading axis occurs in a multiseriate class and for this we chose the qualitative research of ethnographic nature, because we directly observed the methods in the research field. We rely on research, studies and thinkers such as: Solé (1998); Martins (1994); Antunes (2006); Field Education Dictionary (2012); National Association of Graduate Studies and Research in Education (2015), among other studies related to the theme. The data helped us broaden the idea of how reading work happens in a classroom and what strategies are mobilized by the teacher for this process. The research collaborating teacher has as a teaching strategy the diversification of the texts to certain levels of teaching in her class, but we identified the absence, in some of the proposals developed by her, of the mobilization of reading strategies that better stimulate the comprehension of the texts, as those systematized by Solé (1998).

Key-words: Teaching. Reading. Reading strategies. Multiseries group.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 MARCO TEÓRICO	10
2.1 Concepções de Leitura.....	10
2.2 O Ensino de Leitura.....	13
2.3 O Ensino em Turmas Multisseriadas.....	26
3 METODOLOGIA	28
4 ANÁLISE DE DADOS	32
4.1 A Mediação Docente nos Momentos de Leitura.....	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE	52

1 INTRODUÇÃO

A leitura tem um importante papel na formação do ser humano, ela envolve diversos conhecimentos não apenas na escola, mas na vida como um todo, pois está presente em toda parte. É fonte de construção do saber sendo capaz de formar sujeitos críticos e reflexivos para a sociedade.

A escola tem a importante função de formar leitores competentes, capazes de viver cada realidade. Apesar de ser também um compromisso individual de cada um, o professor é responsável por criar situações relevantes que possibilitem ao aluno o aprendizado. Eles precisam pensar diferentes estratégias para tornar esse ensino mais prazeroso e significativo.

O ensino de leitura é desafiante quando trabalhado para uma diversidade de alunos com níveis de aprendizagens distintos, como é o caso das turmas multisseriadas, pois o professor precisa trabalhar de forma conjunta, mas respeitando as especificidades de cada aluno.

Nessas turmas as dificuldades aumentam visto que são diferentes anos de escolaridade, com níveis de conhecimento diferentes, interesses diferentes, em uma mesma turma. É o que esclarece Damasceno (2009/2010, p. 6):

Nessas turmas, que normalmente estão localizadas na zona rural das cidades, a heterogeneidade se constitui fator de extrema importância: se percebem saberes, pontos de vista, níveis de desenvolvimento cognitivos e vontades diversificadas, mas convergentes e que nesse ínterim se bifurcam, pois tais possibilidades tanto podem permitir as relações internas e com outros grupos, através das trocas linguísticas, como também podem se constituir num entrave ao desenvolvimento da turma, haja vista que se direcionada sem um aporte metodológico, poucos dos estudantes daquela turma se desenvolverão.

Formar leitores requer compromisso por parte dos professores, sua mediação é fundamental ele precisa saber como lidar com cada situação e considerar a bagagem que o aluno traz na diversidade de ideias, idades, comportamentos e anos de escolaridade, como é o caso das turmas multisseriadas. Para Sá e Pessoa (2015, p.19) “Os desafios de trabalhar em turmas multisseriadas são enormes uma vez que exige uma maior clareza dos objetivos ao mesmo tempo”.

Decidi trabalhar com este tema por ter tido experiência como aluna de turmas multisseriadas na Educação Básica. A escolha da cidade se deu por eu ter nascido nessa cidade e querer contribuir um pouco com a educação e sabendo das

dificuldades que se tem em leitura, pois muitos alunos de escolas seriadas chegam ao ensino médio com dificuldades, até de decodificação, surge, então o interesse em analisar como ocorre o ensino nessas turmas. Nos indagamos: Quais as atividades de leitura são realizadas numa turma multisseriada? Quais as maiores dificuldades em realizar atividades no eixo da leitura nessas turmas?

De acordo com levantamento feito entre os anos de 2014 a 2016, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), percebemos que há alguns trabalhos tratando sobre leitura ou turmas multisseriadas, no entanto, esses dois temas aparecem em trabalhos diferentes, ou seja, leitura em uns trabalhos e turmas multisseriadas em outros. Nós desenvolvemos uma pesquisa que trata dessas duas questões, de forma conjunta.

O presente trabalho tem como objetivo geral, então: Analisar como ocorre o trabalho com o eixo da leitura numa turma multisseriada. E como objetivos específicos: a) Identificar os textos utilizados para o trabalho de leitura; b) Analisar se o docente varia os textos conforme o nível dos alunos; c) Identificar quais estratégias didáticas de atividades são mobilizadas pelo professor nas aulas de leitura; d) Analisar se o docente diversifica as estratégias conforme o nível dos alunos; e) Analisar a mediação do professor nas atividades de leitura.

A pesquisa foi realizada em uma turma multisseriada localizada no município de Palmeirina – PE, composta por quatorze alunos distribuídos entre Educação Infantil, 1º ano, 2º ano, 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais. Como instrumento metodológico de pesquisa adotamos a abordagem qualitativa de ensino e cunho etnográfico, o uso de entrevista semiestruturada e a observação em sala de aula. O uso desses procedimentos tiveram base teórica nos estudos de Lüdke e André (2012).

Este trabalho estruturou-se em três capítulos: Marco teórico, metodologia e análise dos dados. O primeiro capítulo está dividido em três subcapítulos: concepção de leitura, onde se buscou abordar o conceito de leitura para assim entendermos melhor o que é esse processo e qual o objetivo dessa prática; o ensino de leitura, em que procurou observar, por meio de algumas pesquisas, como se dá essa prática com suas estratégias de ensino; o ensino em turmas multisseriadas, o foco foi conhecer a realidade destas turmas buscando entender um pouco como acontece o ensino com a diversidade inerente a essa realidade. O segundo capítulo, traça os caminhos utilizados para chegar a nossa finalidade e o terceiro, com o subcapítulo: A mediação

docente nos momentos de leitura que traz a análise do que foi visto e compreendido a partir das observações da prática de uma professora nas aulas de leitura de uma turma multisseriada.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Concepções de Leitura

A leitura permite que o indivíduo tenha uma visão de mundo mais crítica capaz de entender e saber lidar melhor com situações a sua volta. Segundo Solé (1998, p. 22) “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura”. Lemos quando temos um interesse em mente seja por prazer, necessidade ou adquirir alguma informação, sempre temos um objetivo e é esse objetivo que nos levará ao entendimento, ou seja, a efetivação da leitura.

A leitura é um processo onde o leitor transforma em sons as representações gráficas das palavras, frases e textos. Não significa dizer que dessa forma ele esteja lendo, pois para que isso aconteça, de fato, é necessário que haja uma compreensão do que foi decodificado, pois ler por ler não traz significado ao texto, a leitura só se efetiva quando o sujeito compreende o que leu.

Para Solé (1998, p. 52) “Ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”, pois decodificando o indivíduo apenas sabe identificar os códigos, o que não significa compreender e conseqüentemente fazer leitura, mas para ler passa por esses códigos, pois é uma construção.

É preciso ressaltar que nem sempre os estudiosos tiveram esse entendimento sobre o que é leitura. Essas visões foram influenciadas, principalmente, por três modelos explicativos do ato de ler, frutos de estudos feitos por grandes pesquisadores da área e que foram amplamente divulgados no meio educacional.

O primeiro modelo ficou conhecido por modelo de processamento **ascendente (bottom-up)** Nesse modelo é levado em consideração cada passo e cada letra, tem o foco na decodificação, as letras os sons para, então, formar as palavras, construir significados com base nos dados, assim como o desenvolvimento do vocabulário. Goodman (1998), citando Cohen *et al.* discute que um estudo realizado por este, mostra que leitores não nativos dispõem de maiores dificuldades no entendimento dos

textos, pois esses leitores leem mais localmente e não prestam atenção aos elementos conjuntivos do texto, leem sem um sentido.

Em sentido oposto, alguns pesquisadores defendiam o modelo de processamento **descendente (top-down)**. Esse modelo segue a perspectiva do conhecimento prévio, visto que há uma melhor compreensão, pois quanto mais o aluno souber sobre determinado assunto melhor será sua compreensão isso faz com que ele entenda com mais facilidade o texto que lhe é apresentado, pois já viveu algo relacionado e estabelece essa relação fazendo antecipações sobre os conteúdos.

Na visão de Goodman (1998), esse modelo é também chamado de “jogo psicolinguístico de adivinhação”, porque o leitor faz presunção para chegar ao objetivo a partir do que ele já conhece, ele supõe o que seja, isto é, deduz as unidades do texto, busca o entendimento através de alguma experiência, pois, ao fazer uma leitura, o leitor utiliza-se do que sabe a respeito para formar uma compreensão e quando não se tem esse entendimento é importante que professores utilizem métodos que levem aluno a ter outros conhecimentos, além daquele texto, para que melhor seja seu entendimento.

Os estudos na área da leitura continuaram e hoje parece ser consenso o entendimento que, na verdade, o leitor utiliza tanto estratégias ascendentes como descendentes, simultâneas e em interação. Essa posição intermédia e flexível foi denominada de modelo de processamento **interativo**. Modelo que nos baseamos para nossa pesquisa.

Esse modelo pode variar entre ascendente e descendente conforme necessidade do texto durante a leitura, quando um leitor utiliza apenas um, pode afetar a compreensão do texto, pois para que ela, de fato, aconteça é necessário tanto a decodificação das letras, pois se houver alguma dificuldade, o entendimento também pode ser comprometido como também é necessário o conhecimento que cada aluno traz, o qual é possível relacionar o texto com situações vivenciadas que ajuda no processo de compreensão textual. A leitura é essa interação onde leitor leva seus conhecimentos construindo novos significados a partir do texto. Dessa forma, esses são elementos que se completam para alcançar os objetivos do texto.

Colomer e Camps (2002) ressaltam que neste modelo interativo de leitura, o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informações do escrito e que reconstrói o significado do texto ao

interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento de mundo.

Ainda segundo estas autoras, estes conhecimentos variados se configuram como fatores que incidem na compreensão leitora. São eles: Conhecimentos sobre a finalidade daquela leitura e conhecimentos trazidos pelo leitor.

Em relação ao primeiro, conhecer a intenção da leitura é essencial para escolhermos qual a melhor estratégia a ser adotada naquela situação. Às vezes, podemos ler um texto de maneira mais superficial, apenas para verificar do que se trata. Outras vezes, é preciso uma leitura mais aprofundada, observando todos os detalhes do texto. Quem determinará esta maneira de ler será justamente o objetivo da leitura (o que se pretende com a leitura desse texto).

Já o segundo tipo de conhecimento, os que são trazidos pelo leitor podem ser subdivididos em dois: 1) os conhecimentos sobre o escrito, que completam os conhecimentos sobre a situação de comunicação, os conhecimentos paralinguísticos, os conhecimentos das relações grafofônicas, os morfológicos, sintáticos e semânticos e os conhecimentos textuais; 2) o conhecimento de mundo que envolveria, por exemplo, conhecer objetos, lugares, personalidades, a cultura de um povo, os hábitos das pessoas, enfim, uma série de informações que precisarão ser lançadas no momento da compreensão de um texto.

É o leitor quem traz sentido, compreensão do que foi lido, os sujeitos fazem diferentes interpretações de um mesmo texto de acordo com sua realidade e seus conhecimentos prévios, dando significado a leitura, dessa forma a compreensão é resultado do que o aluno vive embasado em conhecimentos de textos lidos anteriormente. É o que destaca Solé:

O que não espero é que todos interpretem a mesma coisa, pois a compreensão que cada um realiza depende muito de outras questões, próprias do leitor, entre as quais gostaria de ressaltar pelo menos as seguintes: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura. (SOLÉ, 1998, p. 40).

O ato de ler dependerá muito de quem o pratica ou do contexto em que vive, pois cada um carrega uma bagagem que o influencia dando um sentido, podendo ele gostar ou não da leitura ou seja, a compreensão dependerá desse conhecimento que cada um carrega e dos objetivos que o leva ao texto. Sabemos que a leitura pode ser

a mesma, mas cada leitor interpretará a seu modo, porque temos realidades e pontos de vistas diferentes. A finalidade que temos nos guiará ao sentido que iremos formar e esse sentido é construído entre o leitor e o texto.

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa. (MARTINS, 1984, p.17).

A partir do momento que compreendemos o texto passamos a questionar e a pensar sobre decisões dentro da sociedade, porque adquirimos um conhecimento capaz refletir sobre nossas ações. Nossa mente é aberta a novas visões e novas realidades, podendo entender com mais facilidade qualquer escrita que nos for apresentada, pois estamos fazendo leitura que nos possibilita um entendimento de mundo, nos permitindo avançar, avaliar e saber como proceder em várias situações. Para tanto a leitura precisa ser ensinada, é preciso criar situações que incentive o aluno a praticá-la. É o que discutiremos no tópico seguinte.

2.2 O Ensino de Leitura

Trabalhar com leitura não é uma tarefa fácil, há uma diversidade de alunos com realidades e formas de aprendizagem distintas os quais exigem estratégias que colaborem para que esse processo ocorra de forma significativa, bem como o envolvimento de ambas as partes, professor e aluno/leitor.

Quando o aluno já tem o hábito de ler ou quando passa a ler com mais frequência, ele compreende o texto com mais facilidade. Naturalmente quanto mais uma criança ler, mais sentirá curiosidade para ler, para saber o que acontecerá ao final da história, por exemplo, despertando, assim, também a vontade de fazer novas leituras. E se tiver algum leitor como modelo, alguém que o estimule e o ajude nas dificuldades que venham a surgir, mais gosto sentirá em ler.

As experiências, os hábitos que a criança adquire em casa são essenciais para essa construção; se ela é incentivada em seu contexto familiar a tendência é que o resultado na escola e na vida seja ainda melhor. Martins (1984, p. 28) ressalta que as matérias de leitura na escola estão longe de apresentar uma aprendizagem tão viva

como a do cotidiano familiar, pois é onde o indivíduo vive, com seus pares, que ele mais aprende. Essa troca de ação diária reflete em seus conhecimentos. Quando a criança começa desde cedo com suas leituras, seja com gibis, contos de fadas, textos informativos, ou seja, com aquilo que gosta, sua atenção é diferenciada e com um olhar atento procura cada vez mais fazer novas leituras, pois ela aprende a gostar e a praticá-la, desenvolvendo melhor e mais rapidamente a compreensão.

Já para a criança que não tem esse hábito, pode ser mais difícil compreender determinados textos, porque será uma prática nova a qual ela não está habituada, podendo gerar desinteresse e cansaço, principalmente se a leitura for distante de sua realidade. Por isso a importância de mobilizar diferentes situações didáticas para trabalhar esse eixo com as crianças, para que elas se situem e desenvolvam a leitura de forma considerável, o que envolve também um conhecimento por parte dos professores para que saibam lidar com as mais diversas situações.

O que ensinar, muitas vezes, não é uma questão que se coloca entre profissionais da educação. Parece, para alguns, que as listagens de conteúdos são inegociáveis, inquestionáveis. No entanto é o ponto de partida para nosso planejamento. (SOUZA; LEITE; ALBUQUERQUE, 2006, p. 42).

O que ensinar e como ensinar muitas das vezes é uma dificuldade para os profissionais da educação seja por falta de conhecimento em determinados aspectos seja pela gama de obstáculos que surgem, muitos também se prendem aos conteúdos, previamente definidos pelas secretarias de Educação, fato que, por vezes, deixa os professores acomodados, sem buscar outras formas que complementem ou por não saber qual direcionamento seguir.

Mas cabe a esse professor buscar formas que melhor desenvolvam as competências esperadas nos alunos. É o professor que está ali com o aluno todos os dias, quem sabe suas necessidades, assim como a necessidade de textos complementares e atividades diferenciadas, pois reconhecem que nem todos estão no mesmo nível e, por isso, não aprendem da mesma maneira. “Também é sabido que nenhuma metodologia de alfabetização, avançada ou não, leva por si só a existência de leitores efetivos” (MARTINS, 1984, p. 23). As estratégias contribuem e muito, mas por si só não são suficientes, é necessário que o aluno esteja disposto a apreender ou esse trabalho se tornará ainda mais difícil.

Todos os professores, de todos os níveis, têm experimentado estratégias, métodos, materiais... tanto para promover a leitura, quanto para compensar os déficits que alguns alunos manifestam ante ela. E sabem que não existe apenas uma resposta, que o que funcionou em determinada ocasião não funciona na seguinte e que, em alguns casos, nada parece adequado. (SOLÉ, 1998, p. 37).

Mas existem casos e casos, o professor precisa sempre inovar e estar aberto às novas experiências e confiar em seu aluno; também entender as limitações de cada um para que com isso seja capaz de ajudá-lo. Souza, Leite e Albuquerque (2006, p. 47) ressaltam que para que haja um avanço, no sentido de transformar o aprendizado do aluno para que entenda a leitura nas suas diferentes funções, é necessário:

Promover situações em que o texto seja oferecido aos alunos como um presente, como um objeto de prazer, como fonte de deleite. Para tal torna-se necessário definir princípios básicos da ação educativa, tais como o de variar os textos a serem lidos, deixando os jovens livres para recusarem o que não quiserem ler; possibilitar o acesso a diferentes materiais de leitura, buscando apreender as preferências dos grupos; planejar situações de leitura coletiva e atividades lúdicas a partir das leituras; reconhecer as atividades de leitura como interação interpessoal em que os jovens podem lançar mão de seus conhecimentos prévios, seus sonhos, desejos, intenções e interagir com os demais para discutir sobre sua leitura de mundo.

Ou seja, é necessário que o professor promova condições para que a leitura faça parte da vida da criança, ele pode levar a leitura até a criança, isto é, não apresentar qualquer texto, mas que sejam atividades que chamem sua atenção, façam parte de seu dia a dia e que as instiguem a participar. O professor tem o poder de trazer algo novo e fazer adaptações necessárias que promova o aprendizado. De acordo com Martins (1984, p. 340):

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas exigências que a realidade lhe apresenta.

Assim, a própria criança caminhará até a leitura exercendo essa função de maneira que a leve a mais rápida compreensão, de forma que não seja cansativo e ela o fará de maneira automática e satisfatória ganhando cada vez mais gosto pela leitura.

Uma das iniciativas pode ser o professor e a escola saber como está seu aluno, qual a bagagem que ele traz para saber por onde começar a incentivá-lo no processo da leitura. Segundo Souza, Leite e Albuquerque (2006, p. 42)

É preciso ajudar os alunos a desenvolver capacidades que possibilitem atender a diferentes finalidades de leitura, presentes na escola e fora delas. Um primeiro passo para isso é fazer com que os alunos tomem consciência sobre os diferentes modos de ler, relacionados aos diferentes propósitos de leitura na sociedade.

Não é uma tarefa fácil para o professor, principalmente, porque cada aluno aprende a seu modo e nem todos acompanham o mesmo raciocínio; é preciso um bom planejamento de como fazer e de forma gradativa e relevante, não apenas dando um livro para que ele leia, mas colaborando na construção do sentido.

Mediante a isso, Solé (1998) apresenta a importância de se trabalhar estratégias de leitura, sendo estas indispensáveis para compreensão dos textos. Solé (1998, p. 60) ressalta que “A criança *pode aprender e de fato aprende* à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas”. Com isso, o professor é o mediador, e conforme conhece seus alunos percebe suas habilidades e necessidades, é capaz de encontrar os procedimentos que cabem ser aplicados para que junto com seu aluno desenvolva a compreensão. Solé (1998) indica estratégias de leitura a serem mobilizadas antes, durante e depois da leitura do texto.

Antes da leitura, as estratégias permitem ativar os conhecimentos prévios, despertando as habilidades do leitor e permitindo a participação e autonomia, para isso a autora leva em consideração seis pontos importantes:

- 1- Ideias gerais;
- 2- motivação para a leitura;
- 3- objetivos da leitura;
- 4- revisão e atualização do conhecimento prévio;
- 5- estabelecimento de previsões sobre o texto;
- 6- formulação de perguntas sobre ele.

No primeiro ponto a ser trabalhado antes da leitura reflete sobre a importância do conhecimento do professor em relação à leitura. Saber o que é leitura, como fazer

com que o aluno chegue até ela, fará com que crie condições educativas para a compreensão leitora. O professor tem o principal papel na mobilização de estratégias para o momento inicial da leitura no contexto escolar.

A autora destaca alguns aspectos importantes dentro deste primeiro ponto no trato com a leitura. Dentre eles, o primeiro é referente ao prazer que a leitura deve proporcionar tanto no professor quanto no aluno, pois para que haja o aprendizado é necessário que ambas as partes estejam envolvidas. Com isso, enfatiza a necessidade de “distinguir situações em que ‘se trabalha’ a leitura e situações em que simplesmente ‘se lê” (SOLÉ, 1998, p. 90) sendo as duas importantes na prática do professor.

O segundo aspecto traz a ideia de que o professor também precisa ser um leitor ativo, envolvido e determinado, porque se ele também não tiver esse perfil de leitor dificilmente suas estratégias serão capazes de envolver os alunos nesse processo. Solé (1998, p. 90) “É muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura consiga transmiti-lo aos demais”.

O terceiro aspecto é referente à forma de como o professor não deve praticá-la, que não deve ser concebida através de recompensa ou punição. Essas são práticas que distanciam fazendo com que o aluno passe a evitá-la.

É necessário que o professor diante dos diversos textos escolha um adequado para trabalhar situações de leitura com seus alunos “oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada” (SOLÉ, 1998, p. 90). Dessa forma, a leitura precisa ser escolhida pensando no leitor, algo que seja significativo para ele.

Por fim, segundo Solé (1998), o professor deve considerar a complexidade que a caracteriza e na capacidade que as crianças têm para enfrentar – de seu modo - essa complexidade.

Neste item percebe-se a importância do conhecimento do professor em relação à leitura, o trabalho não será bem elaborado se ele não conhecer ou não gostar do que está fazendo, as estratégias por ele utilizadas serão reflexos do que ele conhece, sendo capaz de contribuir ou não na aprendizagem.

O segundo ponto para ser trabalhado antes da leitura diz respeito à motivação, “Nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido” (SOLÉ, 1998, p. 91). Ou seja, para que o professor chegue ao objetivo desejado seu aluno precisa estar motivado, com interesse em aprender e acreditando em seu

potencial. A autora aponta duas condições que podem contribuir para a motivação do leitor, ambas visam levar em conta o conhecimento prévio da criança é preciso a utilização de textos novos que eles não conhecem, mas que sejam conteúdos familiares ao leitor. Cabe a esse professor também despertar esses conhecimentos prévios em seus alunos.

Há leituras mais motivadoras que outras, pode haver momentos que em nada será interessante, por isso o professor precisa procurar trabalhar com leituras que despertem prazer em seus alunos, deve ter um objetivo, mas deve trazer liberdade gerando a vontade de ler.

Portanto, motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “fantástico! Vamos ler”, mas em que elas mesmas os digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixe o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação. (SOLÉ, 1998, p. 92).

Como já visto anteriormente a compreensão acontece de maneira individual processual, por isso a importância de se planejar estratégias para cada objetivo da leitura de acordo com a turma e nível de aprendizagem deles, lidando com cada desafio encontrado, para que o aluno reconheça e seja levado a participar e a interpretar.

O terceiro ponto antes da leitura é referente aos objetivos da leitura são eles que definem a compreensão do texto pelo leitor. Nós, enquanto leitores, temos uma finalidade para cada texto podendo ela ser interessante ou não. Mediante isso, Solé, (1998) aborda alguns objetivos gerais a serem considerados nas situações de ensino, são eles: a) ler para obter uma informação precisa; b) ler para obter uma informação de caráter geral; c) ler para aprender; d) ler para revisar um escrito próprio; e) ler por prazer; f) ler para comunicar um texto a um auditório; g) ler para praticar a leitura em voz alta; e) ler para verificar o que se aprendeu.

Toda leitura tem um objetivo e é ele que move o aluno a realizá-la. Nem todo objetivo será satisfatório para ele, como ler algum texto que não goste, por exemplo, ele não terá interesse em ler nem se esforçará para compreender.

O quarto ponto destacado pela autora para ser trabalhado antes da leitura é a ativação dos conhecimentos prévios. Quando o leitor tem conhecimento sobre aspectos do texto há uma compreensão do mesmo, mas além do conhecimento que ele traz o professor precisa também criar condições que possibilitem ativar isso em seus alunos. Para isso, Solé (1998) salienta algumas estratégias de compreensão leitora a serem realizadas antes da leitura do texto:

- 1- Dar uma explicação geral sobre o que será lido;
- 2- Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio;
- 3- Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema.

A primeira estratégia trata de indicar o conteúdo ao aluno, não explicar esse conteúdo, mas adiantar algumas informações antes de ler o texto, como, por exemplo, falar do que se trata, se é uma receita, um jornal, uma bula de remédio, uma notícia, isso permite que o aluno faça indagações sobre o texto e saiba como irá reagir diante a leitura.

A segunda estratégia leva o aluno acionar seus conhecimentos prévios ajudando-o a perceber o assunto presente no texto antes da leitura, como apresentando aspectos do livro ou do texto, título, ilustrações etc. levando-o a construir o sentido do texto.

Na terceira estratégia a explicação não é mais do professor, o aluno é quem é levado a explicar o que já sabe sobre o assunto, antes da leitura do texto, cabendo ao professor intervir apenas quando houver necessidade para que não se perca o foco do conteúdo.

O quinto ponto a ser trabalhado antes da leitura é referente às previsões sobre o texto. Como mencionado anteriormente os aspectos como, ilustrações, títulos e outros ajudam os alunos a estabelecer essas previsões.

As previsões podem ser suscitadas ante qualquer texto. Quando nos deparamos com uma narração ou com uma poesia, pode ser mais difícil ajustá-las ao conteúdo real, e por isso é importante ajudar as crianças a utilizar simultaneamente diversos indicadores – títulos, ilustrações, o que se conhece sobre o autor, etc. – assim como os elementos que a compõem: cenário, personagens, problema, ação, resolução. Considero fundamental trabalhar esta estratégia com

outros tipos de texto, como a notícia, por exemplo. (SOLÉ, 1998, p. 109).

É importante que professores trabalhem os diversos aspectos de um texto, para que alunos possam estabelecer essas previsões com autonomia, que estejam sempre presentes e atentos para auxiliar seu aluno e poder também retomar essas previsões para que o aluno perceba o seu sentido.

O sexto ponto antes da leitura é “promover as perguntas dos alunos sobre o texto”. Essas perguntas envolvem os aspectos já mencionados, como os objetivos, os conhecimentos prévios, as hipóteses entre outros aspectos, sendo aqui também muito importante a presença do professor, ele não fará as perguntas, mas adequará as perguntas pertinentes ao texto para que não fuja do objetivo, fazendo com que o leitor chegue a outras perguntas avançando aos poucos até conseguir em diferentes tipos de texto. “Por outro lado, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é sua situação perante o texto e ajustar sua intervenção a situação” (SOLÉ, 1998, p. 110-111).

Podemos perceber o trabalho que professores podem fazer antes de iniciar uma leitura com seus alunos para que estes sejam leitores de fato, não é uma regra, mas nos mostra as diversas possibilidades de ensinar estratégias que facilitam a compreensão do texto, pois é possível analisar o nível que o aluno está e assim saber como e quais textos utilizar.

As estratégias durante a leitura são fundamentais. É no corpo do texto que o aluno busca compreender. A autora enfatiza algumas atividades que direcionam o aluno a chegar à informação para essa compreensão.

Para a compreensão leitora é preciso que o aluno também interaja nesse processo, não é suficiente apenas receber o que o professor apresenta, pois o que ele precisa é mobilizar situações que levem o aluno a ter sua própria autonomia. “Neste contexto as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos” (SOLÉ, 1998, p. 117).

As atividades de leitura compartilhada ajudam o aluno na compreensão e na elaboração de estratégias para entender o texto, a partir dela o professor pode identificar as necessidades do aluno para poder ajudá-lo.

Mediante as atividades de leitura compartilhada Solé (1998, p.118) apresenta algumas estratégias para a compreensão durante a leitura:

- 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.

Dessa forma, essas estratégias acima mencionadas requer um leitor ativo para construir a interpretação do texto, sendo essas tarefas ensinadas no momento da leitura e exigindo interação, compartilhamento por parte de alunos e professores, estes tem um papel em conjunto, não há uma regra fixa para isso pela diversidade de níveis presentes, contudo o professor direciona a partir das necessidades de seu aluno.

Outro ponto a ser tratado durante a leitura é a leitura independente que pode ser incentivada na escola, quando o aluno lê sozinho ele faz suas interpretações, adquire autonomia capaz de praticar e usar as estratégias em qualquer lugar que estiver, é importante que a escola proponha leitura individual e provoque essas estratégias. A autora apresenta também algumas sugestões para que os discentes tenham autonomia como, realizar previsões sobre o que pode acontecer, textos com erros para que eles encontrem, “O fomento da compreensão e do controle da compreensão também pode ser feito através de textos com lacunas, isto é textos nos quais faltam algumas palavras, que devem ser inferidas pelo leitor” (SOLÉ, 1998, p. 123). Também é interessante pedir para os alunos resumirem determinados fragmentos oferecendo auxílio a serem utilizadas pelo aluno.

Essas atividades de leitura individual ajudam muito na compreensão do texto, visto que o aluno pode constatar e refletir sobre o que possivelmente acontecerá construindo a autonomia.

Outro ponto discutido por Solé (1998) são os erros e as lacunas da compreensão. Muitas vezes o aluno lê e não compreende isso pode ser um problema ou não dependendo de seu objetivo.

É importante que o aluno perceba se está compreendendo, porque será possível encontrar solução para o problema, é necessário saber o que fazer para que, de acordo com o resultado, progrida na leitura.

Para a autora o erro é importante para avaliar a compreensão do leitor, saber como ele está e como faz para solucionar problemas de entendimento e é importante que professores estejam atentos a essas questões, auxiliando quando não houver

compreensão para que o aluno vá adquirindo controle sobre seu processo de leitura. “Estratégias de decodificação naturalmente, mas também estratégias de compreensão: previsões, inferências etc., para as quais precisa compreender o texto” (SOLÉ, 1998, p.126).

É necessário que o professor esteja atento e faça as intervenções adequadas de acordo com o andamento do processo, a fim de contribuir no avanço do educando.

Para Solé (1998), alguns fatos podem deixar lacunas na compreensão, como o significado das palavras ou as dúvidas que o leitor tem em selecionar entre os diversos significados. Quando abrange textos em aspectos globais existem dificuldades como: estabelecer o tema, identificar o núcleo da mensagem e a incapacidade de entender algumas situações do texto.

Diante dessas dificuldades, alunos precisam saber o que fazer para continuar e chegar à compreensão do texto. A autora cita algumas estratégias que podem ajudar o leitor no que se refere à compreensão diante dessas lacunas, tais como: o aluno perceber se pode continuar lendo ou deixar o que não compreendeu para trás, analisar as características do texto, arriscar uma interpretação e se não der certo a interpretação é necessário reler o contexto prévio. Apenas quando essas estratégias não derem certo, o aluno precisa de um suporte seja do professor ou um material que tire suas dúvidas.

Por isso tudo é fundamental que se pratique com o aluno a avaliação do que compreendeu e quais estratégias devem utilizar para a compreensão e cada um a seu modo irá desenvolvendo essa prática, sabendo o objetivo de sua leitura e como chegar até ela.

Para ensinar as estratégias que podem ser adotadas ante as lacunas de compreensão, não se deve fazer muito mais do que o imprescindível para a compreensão do texto: discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhe a inferir, a fazer conjeturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; explicar às crianças o que podem fazer quando se depararem com problemas no texto. (SOLÉ, 1998, p.130).

Com isso alunos são levados a usar as diversas estratégias, estando juntos eles e professores compartilhando dificuldades e progressões até chegar a aprendizagem significativa.

As estratégias de compreensão após a leitura do texto trazem algumas estratégias já mencionadas anteriormente, a autora destaca três como principais: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas. Neste momento o aluno é levado a consolidar o que foi praticado, não deixando de considerar as estratégias antes e durante a leitura, sabendo que são estratégias que podem ser variadas de acordo com o perfil do aluno, como ressalta Solé (1998, p. 133) “não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura”. Ou seja, é possível perceber a necessidade do aluno durante a leitura e buscar estratégias diante disso.

Primeiro a autora faz uma diferença entre a ideia principal e o tema. A Ideia principal é a ideia que guia o leitor a compreensão do texto. Para a autora, o ensino da ideia principal é efetivada por meio de: “combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos” (SOLE, 1998, p. 138).

Com isso, o ensino da ideia principal é fundamental para que o aluno avance na leitura, através do direcionamento ele chega ao objetivo o que lhe auxilia em outras atividades relacionadas a ela, como elaborar anotações e resumos de textos.

Esse ensino não pode ser identificado como aquilo que o aluno consegue ou não, existe todo um percurso no desenvolvimento da autonomia leitora que deve ser considerado. Para Solé (1998, p. 138) “[...] encontrar a ideia principal é uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma, e isso deveria ser ensinado”.

A autora destaca algumas atividades a serem utilizadas pelo professor para determinar em que reside a ideia principal de um texto, no que diz respeito ao processo de ensino.

- Explicar aos alunos em que consiste a “ideia principal” de um texto e a utilidade de saber encontrá-la ou gerá-la para sua leitura e aprendizagem.
- Recordar por que vão ler concretamente esse texto.
- Ressaltar o tema (de que trata o texto que vão ler) e mostrar aos alunos se ele se relaciona diretamente aos seus objetivos de leitura, se os ultrapassa ou se vai lhes proporcionar uma informação parcial.
- À medida que leem, deve informar aos alunos o que é considerado mais importante e por que (com relação ao que pretende mediante a leitura), assim como os conteúdos que não são levados em conta ou omitidos nesta ocasião.

- No final da leitura, pode discutir o processo seguido. Se a ideia principal é produto de uma elaboração pessoal – isto é, se não se encontra formulada tal qual no texto. (SOLÉ, 1998, p. 139-140).

Segundo a autora essas orientações não são habituais nas escolas, ensinar ao aluno a ideia principal do texto não é fácil é preciso que o professor saiba como agir dando o suporte necessário para que esse aluno saiba a importância e consiga identificar a ideia principal. Levando em consideração a participação do professor e como acontece esse procedimento, percebe-se que é referente a leitura compartilhada, mencionada anteriormente, a qual pode ser utilizada durante e após a leitura do texto.

Nessa perspectiva da ideia principal, o ensino de leitura compartilhada busca a interação do aluno em cada momento trabalhado tornando-o crítico e autônomo levando em consideração as estratégias que o professor utiliza para mediar.

A autora destaca a importância do resumo quando se refere às estratégias, junta-se todos os pontos do texto para identificá-lo, assim o tema, a ideia principal e os detalhes secundários são essenciais para a elaboração do resumo, contudo apenas a identificação não é suficiente “o resumo requer uma concretização, uma forma escrita e um sistema de relações que em geral não derivam diretamente da identificação ou da construção das ideias principais” (SOLÉ, 1998, p.143). Para sua elaboração assim como para aprender a ler, é necessário levar em conta o objetivo do leitor, também a relação entre a ideia principal com o tema, o conhecimento que ele tem e sua prática, pois ele só aprenderá a resumir, resumindo.

De acordo com Solé (1998), é importante o entendimento do aluno em relação ao resumo, que possa elaborá-lo em conjunto com seu professor e use das estratégias para realizar de forma autônoma. Com base em Cooper (1990), a autora propõe que deve considerar para ensinar a resumir parágrafos de textos.

- Ensinar a encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado.
- Ensinar a deixar de lado a informação repetida.
- Ensinar a determinar como se agrupam as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las.
- Ensinar a identificar uma frase-resumo do parágrafo ou a elaborá-las. (SOLÉ,1998, p. 147)

Percebe-se que há uma relação dos aspectos já estudados, de algum modo o tema a ideia principal e o resumo são articulados, mesmo havendo uma divisão, cabendo a intervenção do professor suas estratégias para que o aluno conheça cada um dos aspectos.

Na elaboração de resumo pode haver respostas corretas ou não, é importante permitir que o aluno interaja com o texto e chegue o mais perto possível do conteúdo apresentado ou desenvolva novas aprendizagens.

Para Solé (1998, p. 148) “Ajudar os alunos a elaborar resumos para aprender, que contribuam para transformar o conhecimento, pressupõe ajudá-los a envolver-se profundamente naquilo que fazem”. O professor utilizando-se das estratégias pode ajudar o aluno nessa elaboração, em como o aluno pode saber, como utilizar o que lhe é apresentado.

Nas estratégias de ensino de formulação e respostas de perguntas a autora discute que essas aparecem geralmente nos livros didáticos e muitas vezes é vista apenas como forma de avaliação o que acaba prejudicando o desenvolvimento da leitura.

O professor é mediador no uso das estratégias e deve utilizar perguntas adequadas para que desperte, nos próprios alunos, a capacidade de desenvolver essas estratégias.

Em vista do objetivo do ensino em desenvolver a capacidade leitora e autonomia nos alunos, Solé (1998, p. 156) traz algumas perguntas a ser consideradas pelo aluno enquanto leitor ativo no processo de ensino aprendizagem.

- Perguntas de resposta literal. Perguntas cujas respostas se encontram literalmente e diretamente no texto.
- Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.
- Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor.

A estratégia após a leitura do texto nos faz perceber a importância do professor como mediador na formação do leitor e do leitor como sujeito crítico capaz de

compreender o texto. Por isso, as perguntas após a leitura do texto levam a um resumo do que foi visto e a compreensão do todo.

Percebemos que o trabalho com estratégias de leitura é de suma importância para formação leitora e é necessário a integração entre aluno e professor, contudo o professor através das dificuldades encontradas em seus alunos pode estimular neles a resolução de problemas de forma independente ou seja, estimular a autonomia desses alunos. Para esse ensino requer um conhecimento e uma motivação por parte do professor, fato que se que exige ainda maior compromisso quando se trabalha com turmas multisseriadas, tema que discutiremos a seguir.

2.3 O Ensino em Turmas Multisseriadas

O ensino em turmas multisseriadas geralmente são em escolas da zona rural, escolas do campo, na qual têm poucas salas de aula, algumas apenas uma sala e os diferentes anos de ensino são aglomerados na mesma, cabendo assim, a um único professor, desenvolver sua prática para todos, nesse mesmo ambiente e horário, diferente da maioria das escolas da zona urbana onde a divisão é por série e cada turma tem seu próprio professor.

Em sua maior parte, as escolas do campo organizam-se no sistema de multisseriação, no qual crianças de diferentes anos e níveis de ensino são agrupadas na mesma classe, estas se constituem onde há poucos alunos para cada ano escolar e/ou nos locais em que as comunidades exigem escolas em suas proximidades. (SÁ; PESSOA, 2015, p. 2).

Nas escolas multisseriadas o professor precisa de uma atenção ainda maior para chegar a melhores estratégias de como ensinar a esses alunos, além da liderança para disciplinar desde os menores que ainda estão no ciclo de alfabetização e necessitam de muito apoio, até os de 4º e 5º ano, geralmente já com outros interesses por serem pré-adolescentes.

Para que “facilite” o trabalho é comum os professores utilizarem diferentes formas de organização da sala para ajudar a lidar com os diferentes grupos presentes naquele meio. Por exemplo, dividir os anos/séries por agrupamentos de fileiras, assim a sala fica dividida como que em pequenas turmas o que ajuda a direcionar a atenção para aqueles alunos quando se está trabalhando com cada grupo. Também é comum

solicitar que os alunos “maiores” quando terminem sua atividade ajudem os “menores”.

Com a diversidade em relação a esses anos de escolaridade, é preciso que se trabalhe com diferentes atividades, pois cada série tem uma necessidade diferente de conteúdo e de atenção, tendo o professor que atender a todos, diante disso nem sempre ele pode conseguir e a ajuda dos “maiores” mesmo sendo apenas em um curto momento é um grande apoio no atendimento aos “menores”, o que contribui também em seu próprio aprendizado.

Esse é um trabalho desafiador, pois para um professor que trabalha uma única série já pode haver uma complexidade, sabendo que nem todos acompanham o mesmo ritmo de aprendizagens; nas multisseriadas há uma diversidade maior ainda, o que exige muito do professor, mas é uma satisfação quando ele vê seu trabalho dando frutos e formando cidadãos com conhecimentos necessários e suficientes para uma participação efetiva na vida social em sua diversidade.

Uma pesquisa estudada mostra as dificuldades que professoras tinham em trabalhar leitura, escrita e conteúdos ao mesmo tempo em uma turma multisseriada, contudo com implantação do PNAIC obtiveram suporte na formação que contribuiu em suas práticas.

[...] de acordo com o processo de ensino e aprendizagem na aquisição de leitura e escrita, realmente, tinham muita dificuldade em trabalhar com alfabetização dos alunos e administração dos conteúdos de ensino de cada ano ao mesmo tempo, mas a escola recebeu recentemente a implantação do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Assim, as dificuldades estão sendo sanadas como mostra a entrevista com as professoras que afirmaram, de forma unânime, que está havendo um aproveitamento qualitativo no ensino, uma vez que conseguiram incluir na metodologia atividades interativas e livros didáticos, dados que os pais que foram ouvidos também confirmaram. (LUZ *et al.*, 2016, p. 8).

Diante disso percebe-se que muitos professores tem dificuldade em trabalhar com turmas multisseriadas, porque não são preparadas para essa realidade, sua formação não prepara para essa modalidade eles conseguem realizar seu trabalho, porque buscam metodologias que melhor se adequem, mas sem uma formação específica.

[...] além de terem que lidar com a esperada diferença de ritmos e modos de apreensão do conhecimento pelas crianças, o professor ainda precisa enfrentar particular dificuldade de ordem motivacional, em função das distintas faixas etárias numa mesma classe e, ainda,

conseguir planejar e organizar o ensino de maneira a assegurar a apropriação do SEA pelas crianças ao mesmo tempo em que é necessário garantir a progressão de conteúdos e aprendizagem das que já se alfabetizaram. (SÁ; PESSOA, 2015, p. 4).

O que de certa forma interfere no ensino desse professor pois tanto um nível quanto o outro necessitam de sua presença constantemente, é necessário um trabalho integrado com todos, mas que envolva cada conteúdo diferenciado, é desafiador e pode ser até desestimulante para professores e/ou alunos, por isso é necessário que professores tenham conhecimentos para utilizar estratégias diante da realidade.

Na educação do campo assim como em qualquer outra educação tem-se os mesmos objetivos de aprendizagem, no entanto na educação do campo se busca trabalhar de forma que seus valores sejam preservados a prioridade é que essa educação forme sujeitos do e para o campo, então são trabalhados com conteúdos adaptados para sua realidade.

As políticas, assim como as diretrizes curriculares dos cursos oficiais de formação, limitam-se a formar professores para o ensino fundamental e médio ou para a educação escolar da infância e de jovens e adultos. Essa concepção se limita aos processos escolares e com ênfase no ensino-aprendizagem, secundarizando os processos educativos, de desenvolvimento pleno, social, intelectual, cultural, ético, identitário dos educandos. Sobretudo, ignoram os processos de formação que acontecem no trabalho, na sobrevivência, nas resistências à opressão, na diversidade de lutas, ações e movimentos de libertação. (ARROYO, 2012, p. 365).

Muitas vezes a falta de oportunidade de ensino na zona rural causa a evasão de seus povos, pois na área rural, geralmente, só é oferecido o Ensino Fundamental/ Anos Iniciais, e quando os alunos passam para o segundo ciclo, são de certa forma, obrigados a irem para a zona urbana e a dificuldade de acesso faz com que não apenas vá para estudar, mas mude-se de vez para a cidade e como não restam habitantes ou restam um número mínimo, essas escolas do campo acabam sendo fechadas. Por isso, é necessário uma boa formação que prepare os educadores para essa realidade estimulando para que eles mesmos não desistam, pois muitos tem resistência em ensinar nessas escolas, e a importância também de ser um professor que viva nesse contexto, para que formem nos educandos esse reconhecimento de

identidade, despertando o interesse para que queiram buscar e preservar seus valores.

3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa com abordagem qualitativa de cunho etnográfico, por estar dentro do contexto escolar o que permitiu observar diretamente as práticas da professora e os métodos que ela utiliza no que diz respeito ao ensino da leitura. De acordo com Lüdke e André (2012, p.110) “A pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2012, p.11). Segundo Lüdke e André (2012, p.15), “a etnografia como “ciência da descrição cultural” envolve pressupostos específicos sobre a realidade e formas particulares de coleta e apresentação de dados” sendo a etnografia um importante instrumento para analisar a prática pedagógica e entender como acontece a construção do conhecimento, permite que o pesquisador entre em contato com a situação pesquisada, ajudando na compreensão de um contexto particular e suas especificidades.

A participante da pesquisa foi uma professora de uma turma multisseriada do município de Palmeirina-PE, ela tem 47 anos de idade é concursada há 27 anos, dentre estes 26 são de atuação em turma multisseriada, só um ano foi em turma seriada, mas todos em escola da rede pública de ensino, ela não tem especialização, apenas magistério e formou-se em pedagogia no ano de 2013 pela Universidade de Pernambuco (UPE).

A escola pesquisada é uma escola pequena com apenas uma sala de aula, uma cozinha, dois banheiros e um pequeno pátio para recreação. Nela estão matriculadas quatorze crianças, cinco meninas e nove meninos entre quatro a dez anos de idade, distribuídas entre: um da Educação Infantil, três do 1º ano, quatro do 2º ano, quatro do 4º ano e dois do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais.

A escolha da escola se justifica porque ela está situada na minha cidade natal, cidade que ainda moro, e gostaria de investigar para poder contribuir um pouco com a educação deste lugar, a escola também é de fácil acesso para realização da pesquisa e possui uma única sala de aula na qual estão agrupadas todas as séries do

Ensino Fundamental anos iniciais favorecendo assim o desenvolvimento do tema proposto.

Segundo as aulas observadas e relato da professora regente da turma, as atividades eram divididas em três tipos, os alunos da Educação Infantil ao 2º ano faziam um tipo de atividade sendo dois do 2º ano com outro tipo de atividade, pois estavam no processo de alfabetização, o outro tipo era para os alunos do 4º e 5º ano, de acordo com as observações os momentos no qual envolviam leitura, no geral também aconteciam dessa forma.

Segundo a docente da turma, os alunos possuem níveis variados de leitura que varia de aluno para aluno, assim como em turma seriada, contudo, de forma geral, seus alunos da Educação Infantil ao 2º ano, com exceção de dois do 2º ano que estão em processo de alfabetização, estão no mesmo nível de aprendizagem, porque assim como os alunos da Educação infantil e o 1º ano, esses dois alunos do 2º ano não conhecem as consoantes do alfabeto nem todas as vogais. De acordo com a professora, esses que estão mais atrasados é porque foram matriculados no ano anterior e não passaram pela Educação Infantil. Dois alunos do 4º ano leem com fluência e dois vagarosamente; do 5º ano, dois leem com fluência. Então para esse grupo ela utiliza o mesmo conteúdo, os mesmos textos didáticos, só varia em algumas atividades e na prova para que todos acompanhem e consigam responder. A seguir apresentamos um quadro com informações sobre o nível de leitura de cada grupo, segundo a docente da turma:

Quadro 01 – Nível de leitura dos alunos de acordo com a docente da turma

ANO ESCOLAR	NÍVEL DE LEITURA
Educação Infantil	Não leem
1º Ano	Não leem
2º Ano	Dois não leem e dois estão em processo de alfabetização
4º Ano	Dois leem com fluência e dois vagarosamente
5º Ano	Leem

Fonte: Elaborado pela autora

Para efetivação da pesquisa fizemos dez observações com foco nos momentos de ensino da leitura, buscando a) Identificar os textos utilizados para o trabalho de leitura; b) Analisar se o docente varia os textos conforme o nível dos alunos; c) Identificar quais estratégias didáticas de atividades são mobilizadas pelo professor nas aulas de leitura; d) Analisar se o docente diversifica as estratégias conforme o nível dos alunos; e) Analisar a mediação do professor nas atividades de leitura.

Utilizamos a observação que, segundo Lüdke e André (2012, p. 26) “usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Ela possibilitou descrever o contexto pesquisado e detalhar os acontecimentos daquele meio. Nossas observações foram feitas em dias intercalados conforme disponibilidade enquanto pesquisadora.

Utilizamos a entrevista semiestruturada para entendermos um pouco da prática da professora, a mesma permitiu essa realização no 4º dia de observação ao final da aula quando conseguiu deixar um tempo livre para isso, contudo nos dias anteriores houve conversas informais que nos trouxeram também informações importantes. Segundo Lüdke e André (2012, p. 33):

Nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista.

As perguntas podem ser mudadas de acordo com as informações, pois com elas surgem novas dúvidas e assim novos questionamentos. Também foram feitas minientrevistas após cada observação para esclarecer dúvidas que surgiram durante as aulas.

O roteiro utilizado na entrevista foi:

- 1- O que você entende por leitura?
- 2- Como acontecem os momentos de leitura em sua turma?
- 3- Como você organiza a turma para a leitura?
- 4- De que forma os alunos reagem a leitura?
- 5- Quais atividades de leitura costuma fazer?

6- Como você avalia o nível de leitura de seus alunos?

Algumas perguntas das minientrevistas foram:

- 1- Existe algum projeto de incentivo a leitura?
- 2- Além das leituras escolares eles fazem outras em casa?
- 3- Para você qual a maior dificuldade de trabalhar em uma turma multisseriada?

Os dados da pesquisa são de total sigilo cabendo conhecimento apenas aos envolvidos na pesquisa, foi pesquisado e questionado apenas o que era de interesse da pesquisa sem levar o sujeito a nenhum constrangimento. De acordo com Flick (2013, p. 211) “A confidencialidade e o anonimato podem ser particularmente relevantes se a pesquisa envolver vários participantes em um local específico, muito pequeno”.

Isso foi esclarecido para a professora desde a primeira observação ela concordou e foi bem receptiva, como comprovação do sigilo foi levado um termo de consentimento, o qual foi assinado pela pesquisadora, pela professora e por duas testemunhas, a mãe de um aluno e a merendeira da escola.

A partir dos dados coletados por meio das observações, conversas e entrevista com a professora da turma procuramos analisar como acontece o trabalho com leitura em uma turma multisseriada, como a professora se organiza para atingir todos os níveis diante dessa heterogeneidade.

4 ANÁLISE DE DADOS

A professora regente dessa turma relata que tem muita dificuldade para trabalhar com seus alunos, pois ela tem que fazer diversas atividades, uns acompanham outros não, quando ela está com os maiores os menores ficam sem apoio e vice-versa.

Quando se trata de leitura é mais difícil ainda. Segundo a docente, não é possível fazer esse trabalho de leitura coletiva sempre, mas ela tenta fazer o melhor que pode.

A docente explica que os alunos da Educação infantil ao 2º ano estão no mesmo nível de aprendizagem, apenas dois do 2º ano estão mais avançados. Então

com esses ela diferencia as atividades, mas com os demais utiliza as mesmas propostas. Nas aulas observadas geralmente são utilizadas cruzadinhas, imagens para ligar, completar o alfabeto, completar as palavras, famílias silábicas etc. ela já traz essas atividades prontas e cola várias nos cadernos dos alunos para que respondam durante a aula, enquanto ela faz atividade no quadro com os alunos do 4º e 5º ano. Quando estes acabam geralmente ajudam os “menores” a pedido da docente, o que para ela, ajudava muito mesmo sendo apenas uma ou duas questões, só em alguns momentos, mas pela diversidade não era fácil trabalhar com todos os níveis de uma única vez, são várias atividades para vários níveis, ela relata que até solicitou um auxiliar para que tivesse uma ajuda, mas não enviaram, então ela se mobiliza para fazer todo trabalho com a turma. Para os alunos do 4º e 5º ano é utilizado o mesmo conteúdo didático, só diferencia na hora das atividades e da prova, dependendo da questão, porque duas alunas do 4º ano não acompanham.

A seguir apresentamos um quadro que permite uma melhor visualização da rotina da professora:

Quadro 02 – Síntese das atividades desenvolvidas nas aulas observadas

Nº de aula/Data	Síntese das aulas
1 Data: 23/04/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do alfabeto exposto na parede, todos participam, mas o foco é do infantil ao 2º ano para fazerem uma atividade no caderno de completar o alfabeto; - Atividade no quadro com o 4º e o 5º ano, mesma atividade, sobre substantivo composto. - Atividade família silábica e formação de palavras, colada no caderno dos “menores”. - Texto didático: “A grande viagem” do escritor Fernão de Magalhães junto com uma atividade a respeito desse texto para os “maiores”.
2 Data: 24/04/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Ler o texto da aula passada, a grande viagem, para o 4º e 5º ano e corrige a atividade; - Tomada de leitura com dois alunos do 2º ano “quadrinha” de Wenidarc Cintra e um poema que tem colado no caderno: “as meninas” da escritora Cecília Meireles. - Faz atividade de geografia no quadro com o 4º e o 5º ano sobre os continentes, enquanto os demais respondem atividades de matemática, escrevem de um até 50 e algumas armações de soma que já estão coladas no caderno, dois alunos do 2º ano fazem sobre dezena e unidade;

	<ul style="list-style-type: none"> - Todos os alunos escolhem livros do Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC¹), para levar para casa e trazer a leitura no dia seguinte; - Infantil, 1º ano e dois alunos do 2º ano formam o alfabeto com um joguinho das letras, e dois alunos do 2º ano formam as palavras com um joguinho “dominó das sílabas”, a professora fica no quadro respondendo a atividade com o 4º e o 5º ano.
3 Data: 25/04/2019	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura dos livros que levaram para casa, realizada pelos alunos; - Atividade colada no caderno dos “menores” treinando as palavras, as famílias silábicas, escrita de 1 até 50 com os “menores”, sendo dois alunos do 2º ano até 80 e no quadro atividade de matemática sobre conjuntos/tipos de conjuntos com o 4º e 5º ano.
4 Data: 26/04/2019	<ul style="list-style-type: none"> - (No pátio) Leitura deleite realizada pela professora. Livro PNAIC: “Posso dormir com você?” Da escritora Graziela Bozano Hetzel; - Ensino religioso com todos. A professora lê e explica a atividade sobre o cuidado com a natureza, varia as perguntas de acordo com o nível da criança. - Atividade de Artes para todos, colagem de areia e vidro esfarelado em um desenho.
5 Data: 30/04/2019	<ul style="list-style-type: none"> - (No pátio) Leitura deleite realizada pela professora. Livro do PNAIC: “Saci urucum” da escritora Anna Göbel; -Corrige atividade com o 4º e o 5º ano, lê o texto didático do quadro sobre: representação da terra. - Tomada de leitura do poema: “Beto o bom de bola” escrito por Graça Boquet, que foi a tarefa de casa para responder às questões de interpretação com dois alunos do 2º ano. - Texto didático de ciências sobre as células para o 4º e 5º ano no quadro. -Ajuda os “menores” a responder as atividades coladas no caderno, cruzadinha, ligar as sílabas, etc. -Texto didático de ciências sobre os tecidos da pele para o 4º e 5º ano.
6 Data: 02/04/2019	<ul style="list-style-type: none"> - (Na sala de aula) Leitura deleite realizada pela aluna do 5º ano. Livro do PNAIC: As três velhinhas da escritora Anna Claudia Ramos - Prova de português para todos.

¹ BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Art. 2º O Ministério da Educação - MEC, em parceria com os sistemas públicos de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, apoiará a alfabetização e o letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas. § 1º As ações desenvolvidas no âmbito do PNAIC se caracterizam: I - pela integração e estruturação de ações de formação, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos que contribuam para a alfabetização e o letramento; II - pelo compartilhamento da gestão do Programa entre a União, estados, Distrito Federal e municípios; e III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos por meio de avaliações externas.

7 Data: 03/04/19	(No pátio) Leitura deleite realizada pela aluna do 4º ano. Livro do PNAIC escolhido pela professora: “O saco” dos escritores Ivan Zigg e Marcello Araujo, a aluna mostra sempre as imagens do livro. - Prova de religião, são três tipos de prova, o conteúdo é o mesmo, mas as questões são de acordo com o nível dos alunos. Os alunos do infantil ao 2º ano fazem também a prova de Artes.
8 Data: 04/04/2019	- (No pátio) Leitura deleite realizada pela professora. Livro: “O gato no telhado” dos escritores Mary França e Eliardo França; - Prova. Infantil ao 2º ano pintam a capa da prova e fazem a prova de história, 4º e 5º ano fazem a prova de matemática e artes.
9 Data: 08/04/2019	(No pátio) Leitura deleite realizada pela professora. Livro do PNAIC: “Minhocas comem amendoins” da escritora Élisabeth Géhin; - Prova com os que faltaram; - Prova de geografia para o 4º e 5º ano e ciências para infantil ao 2º ano.
10 Data: 09/04/2019	- Prova com outros alunos que faltaram e de ciências para os “maiores”.

Foram utilizados diferentes textos durante a aula dessa professora, ela mobilizava textos de formas diversas para atender as especificidades de cada grupo de aluno, podemos ver que ela usou no momento de leitura deleite textos literários para todos, em outros momentos ela queria mobilizar textos de ciências e geografia usando textos didáticos e com os alunos que estão em processo de alfabetização ela utilizava textos que exploram o estrato sonoro como poemas e quadrinhas.

Como vemos, a professora utiliza sempre textos reais, não artificiais, criados apenas para treinar leitura. Destaque para a presença marcante de bons textos literários, de um acervo bem escolhido para adentrar na escola (o acervo do PNAIC). Brandão e Rosa (2010) alertam, no entanto, que em muitas salas de aula de nosso país não são os textos reais que estão presentes nas aulas de leitura:

Infelizmente, sabemos que em muitos casos a própria escola se encarrega de ensinar a leitura dissociada do significado, ao oferecer às crianças textos vazios, artificiais, feitos, supostamente, para ensinar a ler, em que o sentido do que se diz fica em segundo plano, sendo priorizados os padrões silábicos que se pretendem ensinar. (BRANDÃO; ROSA, 2010, p. 70)

Com os materiais presentes nessa escola a professora pode desenvolver um trabalho proveitoso com seus alunos em especial nas aulas de leitura com diferentes momentos.

Durante as observações percebemos que nas aulas de leitura em alguns momentos os textos variavam conforme o nível e objetivo didático da aula. Pudemos

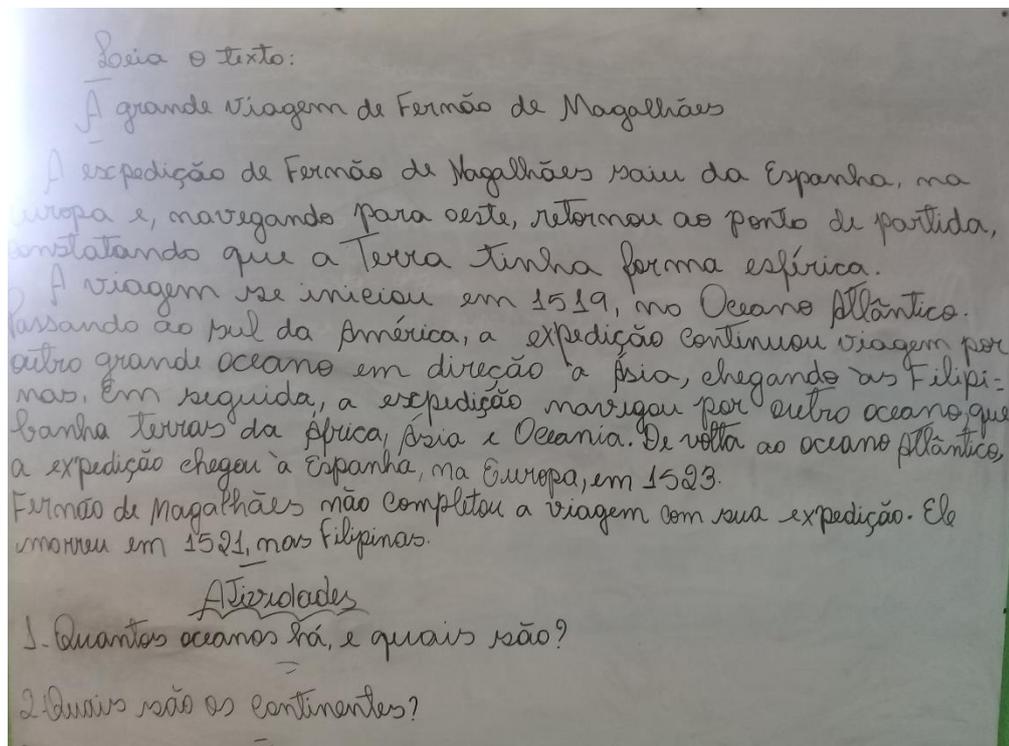
identificar a variação em relação aos textos didáticos para os alunos do 4º e 5º ano e a tomada de leitura para o 2º ano, com foco na alfabetização. Com esses dois momentos foi possível perceber que a turma não lia os mesmos textos. Alguns momentos a professora lia para todos e isso fazia a turma se sentir “turma”, mas ela sabia da necessidade de variar esses textos, conforme o nível de cada aluno.

Houve momentos, por exemplo, na aula 5 em que ela usou um texto rimado (poema), para os alunos que estavam em processo de alfabetização enquanto que com alunos que já tinham se apropriado e estavam desenvolvendo a leitura, ela trabalhou mais com textos didáticos no quadro.

Esses textos didáticos geralmente eram os textos de outras áreas como, português, ciências, geografia etc. para responder questões referentes aos mesmos.

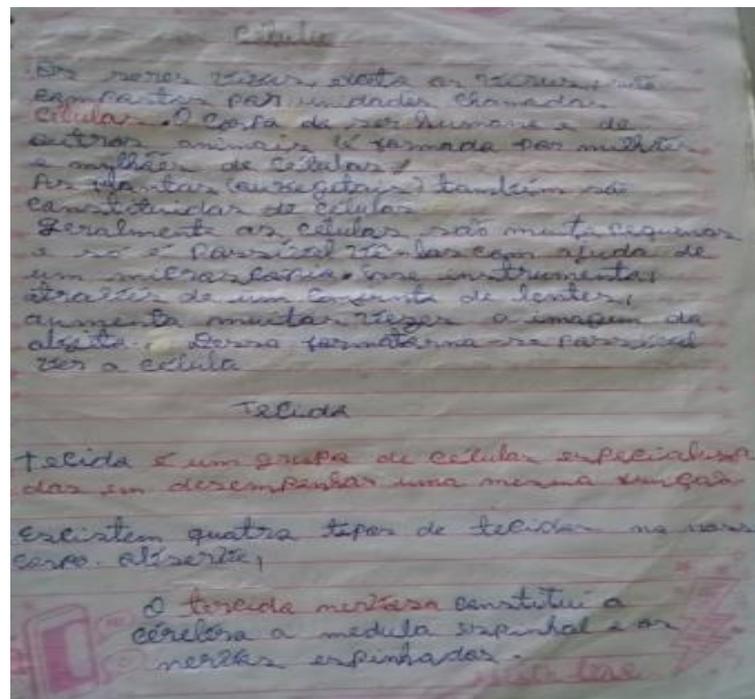
A professora copiava esses textos no quadro, junto com as questões a serem respondidas, e deixava os alunos transcrevendo e respondendo em seus cadernos, depois voltava para a correção. Ela mesma fazia a leitura, perguntava qual foi a resposta de cada alternativa das questões e copiava no quadro as respostas dadas. A seguir imagens dos textos didáticos:

Figura 1: Fotografia do texto didático ocorrido na aula nº 1 e nº 2.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 2: Fotografia do texto didático ocorrido na aula nº 5.



Fonte: Arquivo pessoal

Os momentos individuais de leitura, aconteceram durante a tomada de leitura com os alunos que estão em processo de alfabetização, foram trabalhados textos com rimas (poemas) e uma quadrinha, justamente por esses serem textos que exploram o extrato sonoro e ajudam na questão da consciência fonológica e na relação letra x som. Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 80) esclarecem que atividades a partir desses textos são boas porque:

[...] os estudantes são levados a refletir sobre as semelhanças e diferenças sonoras entre as palavras. Nesse tipo de atividade, eles começam a perceber que nem sempre o foco de atenção deve ser dirigido aos significados. No caso da apropriação do sistema alfabético, é fundamental entender que é preciso atentar para a pauta sonora para encontrar a lógica da escrita.

Esses textos fazem com que a criança reconheça a relação letra-som, refletindo e entendendo as unidades que formam a palavra falada e identificando os sons em geral. Quando se trabalha com noções de palavra no início no meio ou no fim, como é o caso dos textos rimados, ajuda a criança a descobrir que palavras compartilham um mesmo som no final das palavras por exemplo, bem como substituição das

palavras, troca de ordem das palavras, troca de partes etc. são noções importantes para o processo de leitura e escrita.

Vejamos um trecho da aula em que a professora utilizou textos com rimas para o momento de tomada de leitura

Leitura, com um aluno do segundo ano, do texto “Beto, o bom de bola”

Aluno: um R e um E: re

P: leia!

A: um N e um A: na, um T e um O (aluno demora para responder)

P: que nome é?

A: re-na-to

P: Certo. Paulo, Beto, Renato e quem mais?

A: um V e um A: VA-O, vão

P: vão.

A: vão.

P: J-O, jo

A: jo-gá, esse daqui eu não sei não

P: certo! Jogar, tá certo.

A: bola

P: certo, repete a frase. (aluno demora, professora inicia e ele repete) Paulo, Beto e Renato vão

A: jogar bola

P: que mais?

A: Beto

P: certo!

Continuam com a leitura até terminar o poema.

Esse trabalho é bem importante para as crianças que estão nesse processo de alfabetização, com essa prática eles refletem situações que os levam a identificação da escrita e da leitura. Contudo, sentimos falta de uma exploração maior do texto durante a aula em si e não apenas como tomada de leitura. Acreditamos que antes de solicitar a leitura individual, a professora poderia ter trabalhado o texto com a turma ou parte da turma por meio da leitura coletiva, realizar a identificação das rimas presentes, brincar com as palavras do texto, etc.

Os textos em versos são muito ricos para esse tipo de trabalho voltado para a sonoridade. É o que destaca Antunes (2006, p. 23):

O trabalho com versos também é muito importante, pois, de forma lúdica e prazerosa promove uma percepção mais intensa dos sons da língua. Ao memorizar versos, trovas, quadrinhas, trava-línguas, poemas e cantigas, a criança pode realizar atividades de identificação no texto escrito daquelas palavras conhecidas oralmente.

De forma diversificada esse trabalho incentiva a aprendizagem em vários aspectos, por exigir cuidado com a leitura levando a entender o significado das palavras.

Já os momentos coletivos de leitura faziam parte da atividade permanente entendida como leitura deleite. Geralmente eram lidos para a turma textos literários (como contos). Ora eram lidos pela professora ora por um aluno de um ano mais avançado e que dominava razoavelmente bem a leitura. Em todos os momentos observados os livros escolhidos pela docente faziam parte dos acervos do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Comumente as leituras deleite aconteciam no pátio da escola, todos sentavam no chão formando uma grande roda, eles ficavam bem entusiasmados ao participarem desse momento. E, essa prática era bem interessante para todos e principalmente para os alunos da Educação Infantil que precisam dessa interação, desse momento diversificado para seu aprendizado. De acordo com Leal e Silva (2017, p. 37)

[...] A roda de história possibilita que a constituição de uma identidade grupal faça parte das práticas educativas. Isso porque professora e crianças participam juntas de uma atividade em que vão descobrindo palavras que soam engraçadas, enredos que despertam a curiosidade pelo seu encandeamento, tramas que geram tensão seguida de alívio. Desse modo, além de partilharem sentimentos, pensamentos, formas de interpretar a si mesmos e a realidade vivida.

Essa prática contribui de forma significativa para o desenvolvimento e aprendizado da criança desde a educação infantil, gerando curiosidades e reflexões diante dos fatos. Quando a criança é incentivada a práticas como esta desde cedo ela torna-se crítica, reflexiva e é capaz de realizações autônomas e convívios sociais. A seguir algumas capas dos livros lidos para turma nesse momento coletivo:

Figura 3: Fotografia do texto literário utilizado no momento da leitura deleite ocorrido na aula nº 6.



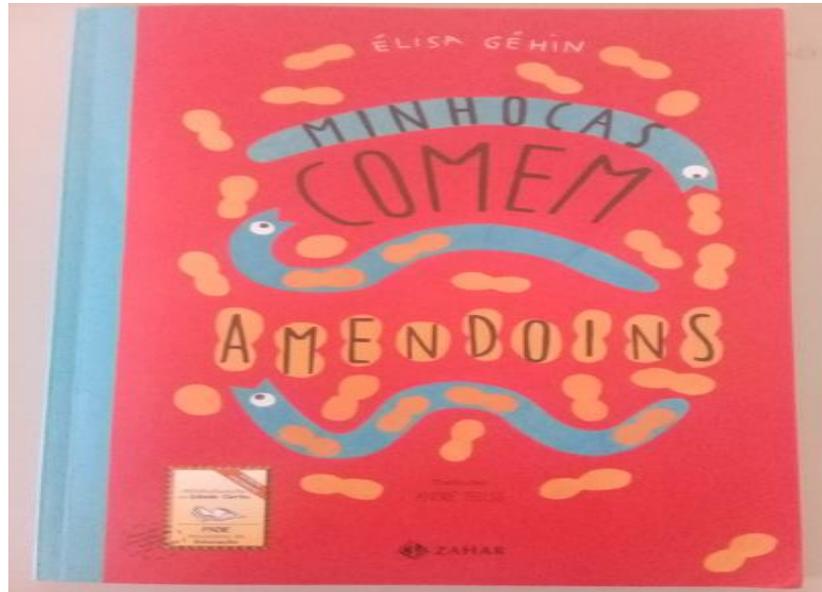
Fonte: Arquivo pessoal

Figura 4: Fotografia do texto literário utilizado no momento da leitura deleite ocorrido na aula nº 7.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5: Fotografia o texto literário utilizado no momento da leitura deleite ocorrido na aula nº 9.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 6: Fotografia do momento da leitura deleite ocorrido na aula nº 6



Fonte: Arquivo pessoal

Quando essa leitura era realizada pelas crianças, elas mostravam domínio nessa prática sempre apresentando as imagens para os demais, onde foi possível

perceber que essa era uma atividade constante, pois elas mostravam segurança ao ler.

Foi perguntado à professora se ela fazia alguma atividade relacionada à leitura deleite após a leitura do texto. Ela falou que sim, que fazia algum trabalho de interpretação ou trabalhos em cartazes, no entanto essa prática não aconteceu em nenhum dos dias observados. Para as crianças que estão no processo do sistema de escrita alfabética por exemplo, é importante:

[...] disponibilizar bastante tempo para leitura, produção e exploração de diferentes gêneros textuais escrito, distribuindo o tempo entre atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético e ortografia e atividades de leitura e produção de textos, que por sua vez, poderão se desdobrar em situações de revisão e exploração dos textos escritos. (LEAL; BRANDÃO, 2005, p. 33)

Sabemos que em todo nível é importante a reflexão sobre os textos lidos, seja em discussões orais ou escritas para que a leitura não se perca sem finalidade.

Também pudemos acompanhar um momento de leitura livre, no qual os alunos puderam escolher livros para levar para casa com o objetivo de fazer a socialização em sala no dia seguinte, foram disponibilizados livros do PNAIC, os mesmos utilizados para as leituras deleite. Eles ficam em uma estante disponíveis para as crianças na sala. Pudemos ver esse momento em que ela se dispôs fazer esse trabalho, espalhou todos os livros da caixa em cima da mesa e pediu para que todos os alunos, desde a Educação Infantil até o 5º ano escolhessem um desses livros:

Figura 7: Fotografia do momento de escolha do livro para a leitura livre ocorrido na aula nº 2.



Fonte: Arquivo pessoal

No momento de partilhar essas leituras, a docente começou em ordem crescente, dos menores para os maiores; todos participaram uns fazendo leitura das imagens (Infantil e 1º ano), outros soletrando (2º ano) e outros lendo com certa fluência (uma parte do 4º e 5º ano). Ela só fazia alguma intervenção quando eles não conseguiam ler determinadas palavras, por exemplo, mas no geral os deixava bem livres. “A sua orientação como professor deve ser limitada no momento da **leitura livre**. Interfira apenas quando for solicitado”. (ANTUNES, 2006, p. 18, grifo do autor). A docente colaboradora parecia entender qual o melhor momento de intervir na leitura.

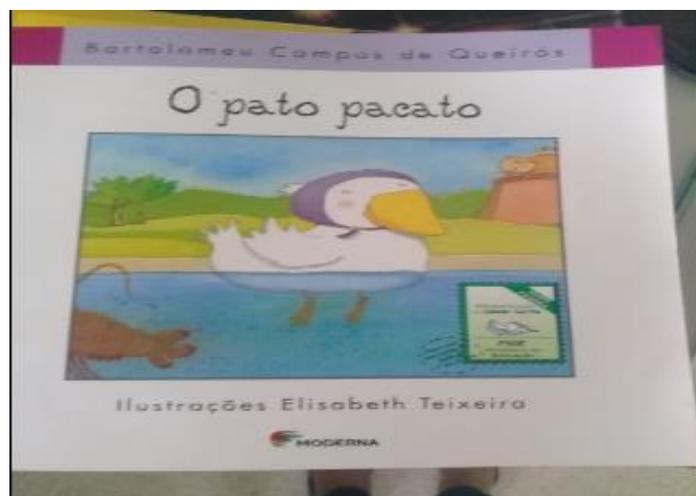
Seguem alguns dos livros escolhidos pelos alunos:

Figura 8: Fotografia do livro utilizado no momento da leitura livre ocorrido na aula nº 3.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9: Fotografia do livro utilizado no momento da leitura livre ocorrido na aula nº 3.



Fone: Arquivo pessoal

Figura 10: Fotografia do livro utilizado no momento da leitura livre ocorrido na aula nº 3 e no momento da leitura deleite ocorrido na aula nº 8.



Fonte: Arquivo pessoal

Foi um momento prazeroso para as crianças, apenas um se recusou a ler e ela respeitou, mas os demais se mostraram entusiasmados e os que não sabiam ler criaram a história a partir das imagens e baseado no que leram com a ajuda dos pais, em casa.

Um momento como este, em sala de aula é capaz de levar as crianças a outros lugares, outros espaços através da imaginação possibilitando aprimorar seus conhecimentos a entender o funcionamento da língua e da escrita, além de conhecer realidades que o leva a refletir sobre o outro e sobre si mesmo.

4.1 A Mediação Docente nos Momentos de Leitura

A mediação da leitura nessa turma era presente basicamente no momento da leitura deleite, a qual na maioria das vezes era realizada pela professora e para toda a turma.

A professora tentava fazer as perguntas antes e durante a leitura, visto que indagações ajudam na compreensão do texto, pois faz o aluno refletir sobre acontecimentos e possíveis acontecimentos da leitura, contudo algumas das perguntas eram pertinentes, outras não ajudavam muito o aluno a refletir sobre o tema, porque ela mesma acabava respondendo. As perguntas após a leitura foram feitas

apenas em um momento durante as observações, quando a leitura foi realizada por uma aluna da turma.

A seguir apresentamos o trecho da mediação antes da leitura realizada pela professora, na aula nº 4.

Leitura deleite do livro: Posso dormir com você?

Professora: Hoje vamos ler este livro: posso dormir com você? (mostra a capa do livro aos alunos)

Qual a imagem que tem aqui? É de um menino?

Alunos: Não

Professora? É de quem?

Alunos: Monstro

Professora: Pronto, então certamente o monstro deve estar com medo né?!

Vamos lá, então vamos ver o que o monstro diz

-Na noite escura sem estrela, sem lua, um raio riscou o céu... (Segue com a leitura da história)

Percebemos que nesta leitura foi feita uma breve apresentação do título do livro. Em um momento como este antes de iniciar a leitura, é interessante que o professor faça uso das diversas estratégias como as apresentadas por Solé (1998), pois é importante que o professor faça algumas previsões sobre o que será lido e ofereça informações gerais atentando os alunos para partes do texto, que podem ativar seus conhecimentos prévios, como títulos e subtítulos, incentivando-os a falar sobre o que sabem e assim ajudar na compreensão.

A autora traz em uma de suas estratégias, a ideia de estimular os alunos a exporem, opinar com aquilo já sabem sobre o tema dessa forma o aluno pode apresentar suas ideias explicando a partir de seus conhecimentos prévios, do que já leu ou vivenciou e tem relação com o tema exposto, isso ajuda para uma participação autônoma, é o momento de o aluno despertar sua criatividade. O professor só faz a intervenção quando há necessidade, se não houver deixa o aluno expressar-se, sem intervir.

Vejamos agora um trecho da mediação durante a leitura, realizada pela professora ao ler o texto “O gato no telhado” para a turma, na aula nº 8.

Professora: Veio o coelho com seu violão. O gato pediu: suba no telhado coelho vamos formar uma banda, mas o coelho falou: - Eu não subo no telhado.

Professora: Êita! tava ruim num tava pra o gato sozinho? Ninguém quis ajudar ele não lá em cima.

Aluno. Não.

Professora: O que ele queria lá em cima em? Formar uma banda, não era?! (Já dando a resposta para a turma)

Aluno: Era.

Professora: Será que ele formou em? Vamos ver, né?! (e continua a ler sem dar tempo dos alunos preverem o que pode acontecer)

Aluno: conseguiu.

Como discutimos anteriormente, é papel do professor ajudar os alunos a se tornarem bons leitores. Para tanto, Solé (1998) preconiza a mobilização de diferentes estratégias de leitura nos momentos de mediação de leitura. Por meio desses momentos, os alunos iriam aos poucos aprendendo a buscar pistas nos textos para realizar uma boa compreensão, a mobilizar seus conhecimentos prévios, a monitorar seu nível de compreensão textual. No entanto, em alguns momentos da mediação de leitura, a nossa professora colaboradora tem dificuldade em favorecer uma reflexão sobre o texto. O trecho acima é representativo dessa dificuldade. Não basta fazer perguntas, é preciso permitir que os alunos tentem responder. Sem dar esse espaço para a resposta, a roda de leitura não estimulará um diálogo sobre o texto e a conversa sobre o texto não ocorrerá. Brandão e Rosa (2006) ressaltam a importância desses momentos de conversa:

Nos momentos de interpretação de textos que aparecem nos livros didáticos ou nas rodas de leitura, a meta é, muitas vezes, apenas a de investigar se os alunos entenderam o que leram, verificando se todos respondem, de modo uniforme, às perguntas formuladas pelo livro ou pelo professor, ou seja, não se abre espaço para uma real conversa e exploração do texto, refletindo-se e discutindo-se no grupo sobre as respostas às perguntas formuladas, sejam essas respostas esperadas ou não. (BRANDÃO, 2006, p. 63)

Já no trecho a seguir apresentado, a docente consegue abrir um pouco mais de espaço para a conversa, mas apenas após a leitura do texto. Na aula nº 6, a leitura deleite foi realizada por uma aluna do 5º ano que leu o livro “As três velhinhas”. Antes

de a criança iniciar a leitura, a professora fez uma pergunta, mas novamente não aguardou as crianças responderem. Contudo, ao final da leitura lançou algumas questões sobre o texto que ajudaram os alunos a retomarem informações e pudessem compreender um pouco mais:

Professora: Por que três velhinhas? Essas velhinhas por que ficaram velhas? Provavelmente um dia foram jovens, todo mundo que é jovem um dia envelhece né!

A aluna vai para frente, ler com fluência, mostra as imagens no decorrer da história e a professora não a interrompe. Ao final da história, pergunta:

- E aí a história fala sobre quem?

Alunos - Três velhinhas.

Professora – As velhinhas eram velhinhas?

Alunos - Eram!

Professora - Eram?

Alunos - Não!

Professora - Elas estavam o que? (silêncio)

Aluna que realizou a leitura: Disfarçadas.

Professora: Disfarçadas de velinhas. Quem lembra o nome delas? (silêncio)

Aluna que realizou a leitura: Eu! Mariana, Mercedes e Virgínia.

Nesse momento a leitura foi interrompida, não houve continuidade, as últimas perguntas quem respondeu foi a aluna que realizou a leitura, e terminando esse momento a professora não fez nenhuma mediação e partiu para fazer a prova.

Aqui percebemos que a professora não faz nenhuma exploração durante a leitura do texto. Como vimos, as estratégias mobilizadas durante a leitura são importantes para a compreensão do texto.

[...] Estas previsões antecipações, ou seja lá o que for, devem ser compatíveis com o texto, ou ser substituídas por outras. Quando estas são encontradas, a informação do texto integra-se aos conhecimentos do leitor e a compreensão acontece. (SOLÉ, 1998, p. 116).

Dessa forma devem ser feitas indagações pertinentes que levem o aluno a refletir sobre os diversos textos apresentados. Para autora ainda, em processos de leitura compartilhada os próprios alunos devem fazer previsões para alcançar a finalidade esperada, havendo momentos em que o modelo do professor deva estar presente, mas em outros permanecer oculto.

Em uma leitura como esta feita pela aluna da turma, poderia ter acontecido alguma intervenção por parte do professor durante a leitura, visto que os alunos não estavam com total atenção no decorrer da leitura, fato perceptível quando a professora faz as perguntas após a leitura e os demais alunos não conseguem responder. Solé (1998) apresenta que pode ser interessante também perguntas com as previsões desejadas, como, por exemplo: “O que você acha que pode acontecer agora? Por quê?” Assim, pode induzir a elaboração autônoma de outras estratégias e compreensão do texto.

Diante do que foi observado em nossa pesquisa notamos que a turma era dividida em três grupos de acordo com o nível de aprendizagem de leitura que esses alunos apresentavam.

Para a professora de acordo com essa realidade é viável trabalhar com essas três ordens, então mesmo diante das dificuldades que ela enfrenta para trabalhar no multisseriado com esse agrupamento ela colabora com todos os níveis.

Percebemos uma lacuna no que diz respeito à mediação utilizada no momento da leitura, momento que facilitaria a compreensão através das diversas estratégias que leva o aluno a reflexão, houve ocasiões em que os alunos tiveram essa intervenção, mas em outras a docente perdeu a oportunidade de ajudar os alunos a desenvolverem melhor sua compreensão textual. Segundo Leal e Silva (2017, p. 43) “promover conversas em torno da leitura e da escuta partilhada de histórias aumenta, assim, nossa possibilidade não apenas de compreender, mas de apreciar histórias, e para tanto, a mediação da professora é fundamental”. Ou seja, é importante a mediação do professor que gera a interação entre ambas as partes, para que a leitura não se perca, sem finalidade, pois ter um objetivo para essa prática é o que leva a compreensão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visou enfatizar a importância da leitura tão presente em nossas vidas, e da prática docente baseado em estratégias as quais levam a compreensão do texto de forma autônoma e eficaz, tendo como foco uma turma multisseriada para entendermos como acontece esse trabalho diante da diversidade nesse contexto e as dificuldades que são encontradas.

O professor é um importante mediador para o ensino da leitura, é ele que através de seu conhecimento e seus métodos contribui para esse aprendizado, incentivando e mobilizando estratégias que possam levar o aluno a gostar e a desenvolver a compreensão leitora.

Em nossa pesquisa, percebemos que as estratégias utilizadas pela professora em diversificar os textos buscavam atender a heterogeneidade da turma e ela sabia o nível de leitura de cada aluno. No entanto, em algumas ocasiões, ao fazer o agrupamento da turma para realização de suas atividades, os alunos da série mais avançada, em partes não dispunham de propostas que os fizessem avançar a seu nível, como por exemplo, alguns alunos do 2º ano chegavam a realizar as mesmas atividades dos alunos da Educação Infantil, deixando esse grupo em igual nível de aprendizagem e não trabalhando a diversidade ao qual a turma pertencia.

Já ao mediar os momentos de leitura pudemos verificar que a docente nem sempre conseguia propor questões que estimulavam uma real compreensão do texto por meio de situações reflexivas como as apresentadas por Solé (1998).

Sabendo das dificuldades de se trabalhar em uma turma como esta, fato também relatado pela professora. Um dos aspectos que pode ajudar a superar essas dificuldades é a oferta de uma boa formação continuada que seja voltada para melhor compreender essa realidade do campo.

Contudo também precisamos compreender que o professor não pode ficar sozinho nessa árdua tarefa. Consideramos inadmissível encontrar uma turma multisseriada que abarque níveis tão distintos de aprendizagem (Educação Infantil, alunos do 2º, 4º e 5º anos), todos numa mesma sala, sob a tutela de uma única professora. O que esperar do processo de ensino nessas condições? Como garantir uma boa mediação de leitura quando a docente precisa atender a essa diversidade de turmas? Estas foram algumas de nossas inquietações que surgiram ao longo da pesquisa e que ainda não foram respondidas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, W. de A. **Lendo e formando leitores:** orientações para o Trabalho com a Literatura Infantil. São Paulo: Global, 2006.

ARROYO, M. G. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 361-367. Disponível em: www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf. Acesso em: 13 fev. 2017.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Em busca da construção de sentidos: o trabalho de leitura e produção de textos na alfabetização. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de. (orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 27-44.

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. *In*: SOUZA, I. P.; BARBOSA, M. L. F de F. (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 59-76.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Orgs). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 69-88.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de: MURAD, Fátima. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DAMASCENO, H. L. C. A Leitura e as classes multisséries: o trabalho docente e a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura. **REVELA**, Bahia, ano 3, n. 6, p. 1-16, out.2009/jan.2010. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela20/REVELA%20XVII/artigo%205_VI.pdf. Acesso em: 04 ago. 2017.

Flick, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa:** um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GOODMAN. K. The reading process. *In*: CARREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988, p. 11-21.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.;

NASCIMENTO, A. R. do (orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: Leograf, 2007. p. 69-84.

LEAL, T. F.; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. *In*: BARBOSA, M. L. F. de F.; SOUZA, I. P. de. (orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 39-58.

LEAL, T. F.; SILVA, A. da. Entrando na roda: as histórias na Educação Infantil. *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de. (orgs.). **Ler e escrever na educação infantil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 33-52.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: E. P. U., 2012.

LUZ, D. M. D. *et al.* Dificuldades na aquisição de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental em turmas multianos nas escolas públicas da zona rural de Picos-PI. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., Rio Grande do Norte, 2016. **Anais** [...]. Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID1769_29072016211710.pdf. Acesso em: 20 jun. 2019.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORAIS, A. G. de; LEITE, T. M. R. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos?. *In*: Moraes, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. de; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71-88.

SÁ, C. F. de; PESSOA, A. C. R. G. Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docente para lidar com heterogeneidade de aprendizagens. *In*: 37ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, Florianópolis, 2015. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-4458.pdf> acesso em: 23.jul.2017.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, I. P. de; LEITE, T. M. R.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Leitura, letramento e alfabetização na escola. *In*: BARBOSA, M. L. F. de F.; SOUZA, I. P. de. (orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 23-38.

APÊNDICE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a)

Vimos, através deste, convidá-lo (a) a participar do estudo a ser realizado pela aluna Maria Jucielly Gomes de Andrade, intitulado O trabalho com leitura numa turma multisseriada do município de Palmeirina-PE. Esta pesquisa está vinculada à Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns tem como objetivo compreender e analisar como ocorre o trabalho com leitura em uma turma multisseriada.

Nesse sentido, solicitamos que nos autorize a usar todas as informações coletadas em nossa análise de dados. Ressaltamos que os dados coletados ficarão armazenados em segurança num computador pessoal e que somente os pesquisadores envolvidos neste projeto terão acesso às informações coletadas. Dados pessoais dos participantes, tais como nome, idade, endereço e contatos não serão divulgados quando da publicação dos resultados desta pesquisa em um (a) Trabalho de Conclusão de Curso.

Informamos, ainda, que sua participação é voluntária e que você poderá desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento ou fazer quaisquer questionamentos que considerar pertinentes quanto aos objetivos e procedimentos aqui propostos durante o andamento do estudo.

Por fim, após ler este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** e aceitar participar do estudo, solicitamos que assine o mesmo em duas vias, ficando uma em seu poder. Qualquer informação adicional ou esclarecimento acerca deste estudo poderão ser obtidos junto a professora Leila Nascimento da Silva, pesquisadora responsável, através do telefone (81) 9 9700-0435 ou pelo e-mail: leilansufrpe@gmail.com.

Eu, Sr (a) _____

_____, fui informado (a) sobre os objetivos da pesquisa a ser realizada pela aluna Maria Jucielly Gomes de Andrade, sob orientação do (a) Professor (a) Leila Nascimento, e concordo em participar desse estudo. Sendo assim, autorizo que os dados por mim fornecidos sejam utilizados para os fins desta pesquisa.

Palmeirina-PE, ____, de _____ de 2019.

Participante

Pesquisador

Testemunha

Testemunha