

Estratégias de leitura do gênero discursivo informativo: experiência em uma estação rotacional¹**Reading strategies of the informational discourse genre: experience in a rotational station**

Viviane Caline de Souza Pinheiro²
Adriana Cavalcanti dos Santos³

RESUMO: Este artigo define por objetivo identificar as estratégias de leitura utilizadas por grupos de alunos que se encontravam em processo de apropriação do sistema de escrita alfabético ao rotacionarem pela estação da leitura de um texto informativo. O percurso metodológico trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho pesquisa-intervenção a partir do modelo de estações rotacionais em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental anos iniciais. Os resultados identificaram que a principal estratégia de leitura utilizada pelos grupos foi a ativação de conhecimentos de mundo, tendo em vista que os alunos haviam estudado sobre as abelhas antes da intervenção ser realizada; a antecipação de conteúdos ocorreu no momento em que criavam hipóteses para confirmar o uso de determinada palavra; e a localização e/ou retomada (cópia) de informações esteve identificada nas palavras que precisavam ser preenchidas nos espaços durante o processo de leitura do texto, sendo possível perceber que no processo de alfabetização os alunos utilizam as mais variadas estratégias de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Leitura. Estratégia de leitura. Estação rotacional.

ABSTRACT: This article aims to identify the reading strategies used by groups of students who were in the process of appropriating the alphabetic writing system when rotating through the reading station of an informative text. The methodological path is a qualitative research of an interventionist nature based on the model of rotational stations in a second year elementary school class. The results identified that the main reading strategy used by the groups was the activation of world knowledge, considering that the students had studied about bees before the intervention was carried out; the anticipation of content occurred when they created hypotheses to confirm the use of a certain word; and the location and/or retrieval (copying) of information was identified in the words that needed to be filled in the blanks during the text reading process, making it possible to see that in the literacy process students use the most varied reading strategies.

KEYWORDS: Literacy. Reading. Reading strategies. Rotational Station.

¹ A pesquisa foi submetida e aprovada pelo comitê de ética e pode ser identificada pelo número de registro do CAAE: 28574220.4.0000.5013

² Mestra em Educação (PPGE/UFAL). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didáticas da Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE). E-mail: viviane.cs.pinheiro@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9762-5418>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8687718579362786>.

³ Doutora em Educação (UFAL). Professora do Magistério Superior da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE). E-mail: adricavalcanty@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4556-282X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6659666517367641>.

1 Introdução

Esta pesquisa é um recorte da dissertação de mestrado intitulada: “Práticas de leitura na perspectiva dos multiletramentos: rotação por estações no ciclo de alfabetização” (Pinheiro, 2021). Neste artigo, teremos como foco a análise da estação rotacional da leitura de um texto informativo que tem por objetivo identificar as estratégias de leitura utilizadas pelos grupos de alunos que se encontravam em processo de apropriação do sistema de escrita alfabético – alfabetização ao rotacionarem pela estação do texto informativo, diante da leitura desse gênero discursivo, a partir do preenchimento de algumas palavras que foram retiradas do texto.

O modelo de rotação por estações é compreendido pedagogicamente enquanto uma metodologia ativa, identificado como um dos modelos do ensino híbrido em que uma das estações tem o formato *on-line* (Andrade; Souza, 2016). Nesse contexto, a quantidade de estações é definida pelo professor que também planeja o tempo de cada uma delas. Com o grupo de alunos definido, cada um inicia em uma estação e, ao finalizar o tempo, passa para a próxima estação seguindo no sentido horário (Christensen; Horn; Staker, 2013).

Para este artigo, como dito, será analisada apenas uma estação enfatizando a leitura de um texto informativo através do suporte impresso de uma folha, em que no momento da leitura desse gênero discursivo algumas estratégias de leitura foram suscitadas. Os gêneros discursivos são entendidos como "tipos relativamente estáveis de enunciados" (Bakhtin, 2003, p. 262). São relativamente estáveis pelos atos comunicativos e o contexto pelos quais se situam serem naturalmente variáveis, ou seja, não apresentam uma forma fixa e estática em sua organização, por isso, estão articulados aos contextos históricos envolvidos no auditório social (Bakhtin, 2003).

Na prática de leitura de um gênero discursivo, as estratégias de leitura contribuem para o processo de compreensão do texto (Rojo, 2009). Por isso, não possuem uma ordem linear, pois, de acordo com a experiência, os leitores fazem uso dessas estratégias em diferentes momentos de sua leitura; tendo em vista que por meio do texto, leitor e autor podem interagir por meio de uma responsividade ativa, ao passo que o leitor se coloca no texto e o compreende.

Na continuidade discursiva, este artigo está organizado em três momentos. No primeiro, apresenta-se um diálogo sobre os gêneros discursivos e a importância em trabalhar na sala de aula com textos norteados pelas práticas sociais. No segundo, faz-se uma discussão

acerca das estratégias de leitura que são evidenciadas no processo de leitura dos mais diferentes textos. No terceiro, aponta-se o percurso metodológico da pesquisa através do planejamento da atividade e do diálogo constante com a professora regente da turma. Por fim, discorre-se sobre os resultados dos três grupos participantes da estação.

2 Gêneros discursivos¹ e as práticas de leitura na sala de aula

As práticas de leitura não devem ocorrer apenas na superficialidade do texto, isso é, possuir um enfoque em seus elementos linguísticos ou estruturais, deve envolver principalmente eventos de interação com o outro. As percepções construídas no entendimento acerca das práticas de leitura tornam vastas as relações estabelecidas por enunciados envolvidos, principalmente no ato comunicativo do indivíduo.

No que correspondem às relações sociais e às interações que envolvem as práticas de leitura fora do ambiente escolar, a escola tende a não considerar essas situações como práticas de leitura efetiva e trabalha com os gêneros discursivos apenas em sua forma fixada e mutável. Colocar os gêneros nessa estrutura é negar que são construídos e criados dentro de aspectos ideológicos, com um sentido para existir. Por isso, é possível entender a sua pluralidade, ou seja, existe uma multiplicidade de gêneros, e a cada momento, são criadas novas formas de discursos que conseqüentemente constroem diferentes gêneros discursivos e aprendizagens sobre as maneiras como os enunciados são elaborados (Bakhtin, 2003). Os gêneros discursivos, então, constroem-se conforme as interações dos sujeitos baseados em contextos reais.

Dessa maneira, compreende-se a relevância em discutir os gêneros discursivos em sua pluralidade, considerando que é por conta desse pluralismo que os enunciados são percebidos, isso é, partem de um contexto social construídos por outras vozes que dialogam com esse sujeito. Esclarece-se que é por conta dessa relação que não existe neutralidade nos enunciados nem ausência na participação dos indivíduos presentes nos discursos que se constituem em processos de responsividade ativa (Volóchinov, 2017).

A partir dessa compreensão, o leitor interage diretamente com o texto levantando vozes anteriores que o auxiliam a compreendê-lo. Assim, passa-se a enfatizar os caminhos

¹ Defendemos a nomenclatura por entendermos o ensino da leitura e da escrita em uma perspectiva discursiva e assim enfatizar sua composição a partir das relações emergidas da sociedade e dos contextos históricos ao qual se situam (Rojo, 2014).

percorridos pelo leitor para a construção do texto, percebendo as relações dialógicas entre autor-texto-leitor diante de textos e contextos multimodais.

Nessa interlocução, discutem-se as relações que envolvem o autor, o leitor e os textos em toda a sua diversidade de proposições e de possibilidades dialógicas que passam a ser entendidos como gêneros discursivos. Para identificar o gênero discursivo, Bakhtin (2003, p. 262) apresenta três elementos característicos: "o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional". Ao que advoga, o conteúdo temático transcorre em seu sentido mais global permeado por uma informação e com os enunciados transcorridos dessa percepção.

Quanto à escolha dos conteúdos temáticos no contexto escolar, na maioria das vezes, parte dos professores a faz à partir de leituras e de textos conhecidos por eles (Silva, 2003). A autora amplia a discussão ao dizer que os professores não realizam leituras efetivas há muito tempo e por motivos diversos, por causa dessa situação preferem trabalhar com as leituras clássicas, tendo em vista que apresentam mais segurança para o professor trabalhar em sala. Rojo (2013) problematiza que essa condição do professor perpetua o enfoque nos aspectos normativos da língua e reduz o desenvolvimento da perspectiva dos multiletramentos.

A respeito do conteúdo temático, ele é apresentado de uma maneira diversificada. Para Bakhtin (2003, p. 262), "a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...], que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo". Os gêneros discursivos variam tanto quanto os indivíduos interagem através dos enunciados. Por isso, Rojo (2013, p. 17) propõe que os alunos devem interagir com uma diversidade maior de discursos, que envolva um "plurilinguismo bakhtiniano", justamente para aproximar os alunos em uma ampla produção de enunciados.

Ademais, os conteúdos temáticos desenvolvem-se principalmente na relação que os enunciados se apresentam na sociedade. É inerente o envolvimento do que os alunos estão vivenciando efetivamente para a construção de enunciados e de suas discussões através dos gêneros discursivos e de seus estilos (Silva, 1998). Por estilo, Bakhtin (2003, p. 266) compreende que

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento.

É nesse cenário indissociável que o estilo se apresenta, em contextos sociais de sua enunciação e de seus recursos linguísticos, e considera o sujeito enquanto participante de uma construção de caminhos, que envolve uma polifonia de leituras, de interações com o outro que lhe transforma e lhe modifica. A respeito disso, Bakhtin (2003) afirma que o sujeito se posiciona ideologicamente acerca dos enunciados constituídos pelo outro, cada pergunta demanda uma resposta e essa resposta se processa como um ato responsivo.

Por esse argumento, entende-se o elemento estilístico como um componente dos gêneros discursivos. Cada interlocutor dialoga mediante os estilos do texto e das construções humanas que fizeram parte, sendo assim, a interação ocorre diante do enunciado que cada sujeito vivenciou (Bakhtin, 2003). O autor focaliza que os enunciados emergem diante das formas como os indivíduos os percebem e os compreendem.

Sobre a estabilidade relativa que se pontua sobre os gêneros, ela é salientada no meio em que se apresentam. Bakhtin (2014) afirma que essa composição é observada mediante os contextos em que os interlocutores se encontram e eles se modificam a partir de como essas situações são colocadas e isso se revela também em sua composição física.

A estabilidade dos textos, principalmente no que diz respeito ao conteúdo temático e a construção composicional, é percebida em uma perspectiva relativa, tendo em vista que a definição dos seus elementos será construída por conta do contexto e dos enunciados que são construídos socialmente. Assim, conforme a necessidade de cada interlocutor, são definidos os gêneros mais apropriados (Bakhtin, 2003).

Nesse contexto, deve ser compreendido o olhar para o cronotopo (Bakhtin, 2014) dos gêneros, tendo em vista que se localizam em um determinado tempo da história e um lugar específico de uso. A composição de um texto se revela, portanto, nos contextos em que os gêneros discursivos são situados, de modo que é a partir de situações reais e multimodais que eles são produzidos (Bakhtin, 2003).

Destaca-se, por isso, a relação dos gêneros discursivos com os momentos efetivos e reais para a sua existência. Sobre essa questão, Pietri (2009, p. 24) ressalta a respeito da materialidade dos gêneros e reitera que “o conhecimento das características materiais da produção do texto é algo construído historicamente e, por isso, não é natural, é um conhecimento aprendido”. Pelo fato de ser uma construção histórica, essa materialidade transforma-se com o tempo e no momento em que está sendo usada, por isso, os gêneros

discursivos devem ser apresentados e discutidos na sala de aula pelo seu uso em cada momento específico.

3 Estratégias de leitura: por um diálogo com o texto² e o contexto

Ao expressar os diálogos em torno dos gêneros discursivos em um paralelo sobre como ler tais gêneros, Rojo (2009) procura evocar as estratégias de leitura muito mais aproximadas com os contextos sociais e a interação com o outro, assumindo uma abordagem epistemológica voltada para aspectos sobre o discurso. Ela ainda contextualiza acerca dos processos em que o ato de ler é compreendido, principalmente aos fatos ligados à decodificação. É nessa direção que se enfatiza a relação entre texto e leitor e percebe-se que apenas a decodificação não explora todos os componentes que envolvem a leitura.

Por isso, propõe-se neste texto um olhar voltado especificamente para a interação entre leitor e autor, tendo o texto como mediador dessa relação. Koch e Elias (2008) comentam que por meio dessa interação, o leitor percebe-se no texto enquanto construtor de sentidos de maneira que a leitura passa a ser enfatizada como "um ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, com possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos" (Rojo, 2009, p.79). Nesse ato de se colocar, o leitor passa a desenvolver estratégias de leitura nomeadas pela autora como capacidades de compreensão do texto.

Tais estratégias são intituladas como: ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos, checagem de hipóteses, localização e/ou retomada (cópia) de informações, comparação de informações, generalização, produção de inferências locais, produção de inferências globais (Rojo, 2009). Contudo, para o diálogo com os resultados das atividades analisadas, discutiremos apenas três delas: ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos e a localização e/ou retomada (cópia) de informações.

A ativação de conhecimentos de mundo (Rojo, 2009) concretiza-se na realização da leitura pelo leitor. Diante desse texto ele defronta-se com informações que podem estimular conhecimentos já internalizados e que o ajudem a compreender o texto quando esses se referem ao assunto que está sendo lido (Rojo, 2009). No entanto, a autora afirma que se a

² Entendemos o texto a partir das discussões de Koch e Elias (2008), como um lugar de interação entre leitor e autor e que, nessa relação, o leitor constrói o texto e reconstrói-se diante do diálogo com eles.

leitura tiver pouca ou nenhuma aproximação com as leituras prévias do leitor essa ativação não irá acontecer e o leitor deverá recorrer para outros tipos de estratégias.

Os conhecimentos de mundo surgem pelo fato de o leitor viver em sociedade, são fruto de suas interações com o outro, suas leituras e tudo que envolve o seu cotidiano e colocam-se sempre à disposição do leitor no momento em que realiza uma leitura, pois, a partir dessas informações de mundo, o leitor é capaz de se aproximar do texto e do autor que o escreve (Rojo, 2009). Colomer e Camps (2002, p. 36) enfatizam que "o conhecimento que construímos sobre o nosso meio e sobre nós mesmos facilita nossa compreensão pelo fato de oferecermos uma tela [...] na qual podemos colocar novos dados". Diante disso, os conhecimentos passam a se tornarem estratégias cognitivas que auxiliam no resgate de informações para compreender o texto.

Na antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades do texto, Rojo (2009, p. 78) destaca que essa "estratégia opera durante toda a leitura, e é também responsável por uma velocidade maior de processamento do texto, pois o leitor não precisará estar preso a cada palavra do texto podendo antecipar muito do seu conteúdo". A autora ainda retrata que a leitura é observada diante de nuances refletidas em como o leitor percebe o que está lendo. Dessa maneira, ele passa a levantar determinadas hipóteses seja pela estrutura, pela forma ou pelo conteúdo da sua leitura para que comece a predizer informações que o ajudarão a compreender a totalidade do texto.

Essas antecipações são elaboradas principalmente com as informações que o leitor possui sobre o tema, pois, "[...] estabelecemos relações entre nossos conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto [...]" (Koch; Elias, 2008, p. 18). Nesse movimento, a continuidade da leitura faz com que sejam confirmadas ou invalidadas as hipóteses feitas possibilitando ao leitor um maior aprofundamento da leitura e da interação com o autor.

No que tange a localização e/ou retomada (cópia) de informações, o leitor faz uso dessa estratégia para buscar informações que sejam relevantes em sua compreensão e isso pode ocorrer em uma ampla quantidade de leituras (Rojo, 2009). A autora enfatiza que em leituras para deleite essa estratégia não é usada por não objetivar decididamente uma compreensão ou informação específica. Nessa medida, o leitor passa a selecionar as informações que devem ser realmente consideradas tendo em vista a intencionalidade da leitura.

Solé (1998) menciona acerca da importância sobre os objetivos que se tem quanto a leitura, levando em consideração que mudam de acordo com o seu propósito, tendo em vista que ler para encontrar uma informação e ler para analisar se é interessante possuem intenções diferentes para o texto e é devido a esses objetivos que o leitor passará a determinar as estratégias específicas para cada uma das ocasiões.

4 Metodologia

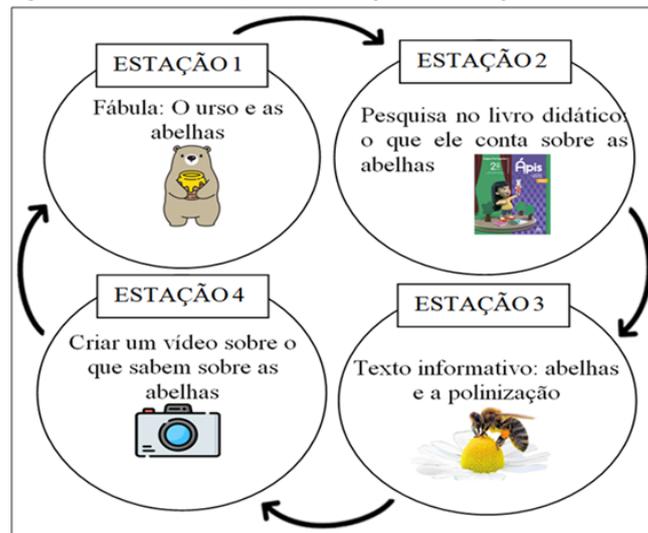
A pesquisa possui natureza qualitativa (Sampieri; Collado; Lúcio, 2013), com a abordagem envolta em uma pesquisa-intervenção (Rocha; Aguiar, 2003). A intervenção ocorreu por meio da adoção do modelo de estações rotacionais (Christensen; Horn; Staker, 2013), no qual os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Maceió tinham cerca de 15 minutos para desenvolverem as atividades propostas em cada uma das estações.

Na pesquisa foram realizadas quatro intervenções, compondo em cada uma delas quatro atividades propostas na ocasião do desenvolvimento de uma sequência didática (Zabala, 1998) intitulada: “O maravilhoso mundo das abelhas”. Esse tema foi escolhido com base em um projeto realizado pela professora regente da turma.

Para este artigo será desenvolvida a descrição e análise de uma estação do terceiro dia de intervenção, que contou com atividades norteadas: 1) pela leitura de uma fábula; 2) de uma pesquisa no livro didático sobre o assunto; 3) a leitura de um texto informativo (foco do artigo); 4) a criação de um vídeo pelos grupos sobre as abelhas.

A Figura 1 indica as estações trabalhadas no dia da intervenção analisada e contribui para a visualização do movimento que os grupos de alunos realizaram durante o movimento de rotação.

Figura 1 - Terceiro dia da intervenção das estações rotacionais



Fonte: dados da pesquisa (2021).

A turma era composta por 15 alunos, sendo 4 meninas e 11 meninos. Tinham entre 7 e 8 anos. Na turma, um dos alunos tinha paralisia cerebral. No dia da intervenção da estação proposta para a análise, estiveram presentes 10 alunos, que foram divididos em três grupos: o grupo 1 com quatro alunos, o grupo 2 com três alunos e o grupo 3 com três alunos. Inicialmente, a intervenção havia sido pensada para quatro grupos, mas pelo quantitativo uma estação acabava vazia (sem grupos).

Para o início da intervenção, cada grupo começou em uma estação, à exemplo: o grupo 1 iniciou na estação 1; o grupo 2 na estação 2; e, o grupo 3 na estação 3. Decorrido o tempo de 15 minutos, os grupos avançavam para as próximas estações, nesse movimento rotacional. Então, o grupo 1 rotacionava para a estação 2, o grupo 2 rotacionava para a estação 3 e o grupo 3 rotacionava para a estação 4. A intervenção era concluída quando todos os grupos rotacionavam pelas quatro estações propostas.

Para tanto, o foco deste artigo está na estação 3, intitulada como “estação do texto informativo”. Para o desenvolvimento da atividade dessa estação, cada grupo deveria realizar a leitura de um texto que informava sobre um possível desaparecimento das abelhas e as consequências disso para a vida humana e ambiental. O texto pode ser visualizado na Figura 2, abaixo:

Figura 2 - Texto informativo sobre as abelhas

DESAPARECIMENTO DAS ABELHAS TRARIA CONSEQUÊNCIAS TERRÍVEIS PARA A HUMANIDADE E O MEIO AMBIENTE



Imagem: Philip Brown on Unsplash

A POLINIZAÇÃO É O TRANSPORTE DE PÓLEN DE UMA FLOR PARA A OUTRA. É ATRAVÉS DESSE PROCESSO QUE AS FLORES SÃO FECUNDADAS, DANDO INÍCIO AO DESENVOLVIMENTO DE FRUTOS E SEMENTES. ELA PODE SER FEITA PELA ÁGUA. PELO VENTO E POR MUITOS ANIMAIS, COMO BORBOLETAS E BEIJA-FLORES. MAS O ANIMAL MAIS FAMOSO PELA CAPACIDADE DE POLINIZAÇÃO - E É DE FATO O MAIS EFICIENTE - É A ABELHA, POIS É MAIS RÁPIDA, CONSEGUE VOAR EM ZIGUEZAGUE E, APÓS UM TEMPO COM A COLÔNIA INSTALADA EM CERTO LOCAL, CONSEGUE SABER QUAL O MELHOR HORÁRIO PARA COLETAR PÓLEN (ELAS OBSERVAM A FLORA PRÓXIMA À COLMÉIA E ASSOCIAM COM A INTENSIDADE DA LUZ DO DIA).

AS ABELHAS SÃO PEQUENAS NO TAMANHO, MAS DE UMA IMPORTÂNCIA GIGANTE PARA TODA A VIDA NA TERRA. SEM AS ABELHAS, NÃO PERDERÍAMOS SÓ O MEL E OS PRODUTOS AGRÍCOLAS. A PRODUÇÃO DE ANIMAIS PARA CONSUMO HUMANO TAMBÉM SOFRERIA GRANDES PERDAS, JÁ QUE ESSES BICHOS SÃO HERBÍVOROS. A VIDA SELVAGEM DE UMA FORMA GERAL SOFRERIA SEM ELAS: A VEGETAÇÃO SERIA DRASTICAMENTE REDUZIDA E, ASSIM, A VIDA COMO UM TODO.

Fonte: Stella Legnaioli, Ecycle, 2020 (adaptado).

Embora o texto da Figura 2 apresente todas as informações completas, na atividade referente a ele existiam algumas palavras faltando e que deveriam ser completadas analisando os aspectos linguísticos, como a derivação dos substantivos em gênero, número ou grau e os sentidos e os significados do texto. Para isso, seria entregue a cada um dos grupos um envelope contendo todas as palavras retiradas para que ao ler o texto, os alunos utilizassem diferentes estratégias de leitura para conseguirem identificar qual a palavra que seria colada nos espaços vazios.

É importante salientar que a professora regente em uma prévia análise da sequência didática, observou o texto e afirmou que sua turma conseguiria compreender um texto mais longo, salientando a quantidade máxima de dois parágrafos. Nesse sentido, os alunos que participaram dessa estação, em sua maioria, liam, mas possuíam dificuldade para compreender e interpretar os textos. Outros ainda estavam em processo de aprendizagem, por isso, na organização dos grupos ficaram com alunos que sabiam ler.

No próximo tópico, será observado e analisado as estratégias de leitura utilizadas por cada um dos três grupos para a realização da atividade, a partir da categoria: 1) estratégias para a leitura de um texto informativo, tendo como subcategorias: a) ativação de conhecimentos de mundo, b) antecipação de conteúdos; e c) localização e/ou retomada (cópia) de informações.

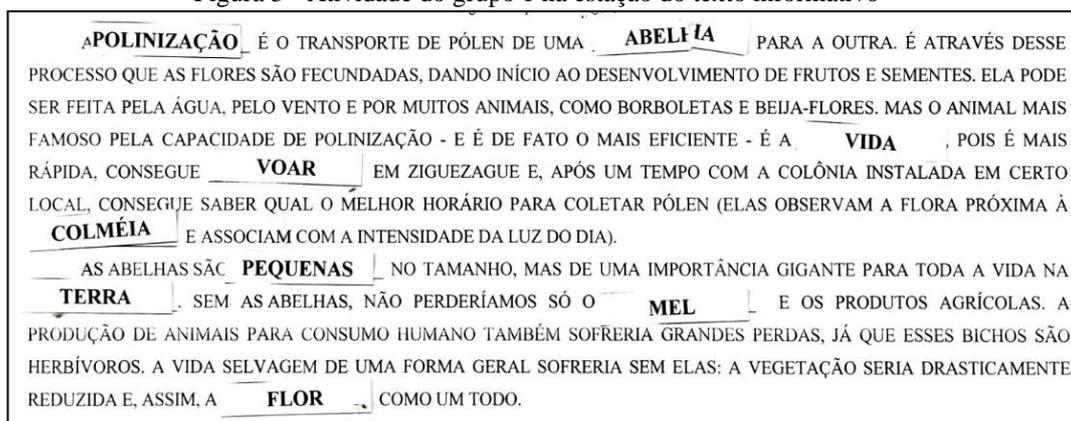
5 Estratégias para a leitura de um texto informativo a partir da estação rotacional

O trabalho com uma sequência didática sobre as abelhas surgiu em um diálogo com a professora regente da turma, quando mencionou que o projeto do bimestre em questão se tratava do maravilhoso mundo das abelhas. Inclusive, durante as observações da turma, existia nas paredes da sala a exposição de cartazes sobre estudos que haviam feito sobre elas.

Dessa maneira, expressa-se que a subcategoria “ativação de conhecimentos de mundo” (Rojo, 2009) emerge da prática de leitura em que os alunos teriam que fazer um elo entre o que haviam estudado previamente sobre as abelhas e as informações do texto informativo. Essa estação foi proposta com a intenção de que os grupos não apenas localizassem as palavras dos espaços vazios, mas refletissem sobre o texto e os conhecimentos em torno da importância das abelhas para os seres humanos e todo o ecossistema.

Assim, o grupo 1 iniciou a leitura do texto e completou a atividade conforme está representada na Figura 3, abaixo:

Figura 3 - Atividade do grupo 1 na estação do texto informativo



Fonte: dados da pesquisa (2021).

O grupo 1 iniciou a leitura do texto identificando as palavras do envelope e observando seus espaços vazios. Leram a primeira sentença, nela havia duas palavras que precisavam ser localizadas. Assim, ao lerem a palavra “pólen” perceberam a relação com o termo “polinização” e colaram no espaço. Nesse trecho, são identificadas duas estratégias: a ativação de conhecimentos de mundo; e a localização e/ou retomada (cópia) de informações.

A ativação de conhecimentos de mundo ocorreu na compreensão acerca do termo “pólen”, refletindo nos estudos anteriores que o grupo teve sobre o trabalho das abelhas para polinizar as flores. E a localização de informações esteve concentrada no reconhecimento da palavra “polinização” para ser colada em seu respectivo espaço. Nessa vivência de ativação

das estratégias de leitura, Koch e Elias (2008) destacam que a leitura realizada pelo grupo não é uma mera decodificação, mas um trabalho de encontros dos sentidos do texto versados pelo diálogo entre leitor-texto-autor.

Em seguida, colaram “abelha”, mas a correspondência entre o termo e a continuidade da frase não possuíam relação, pois, ao ler percebe-se que a sentença fica sem sentido, compreendendo que “a polinização é o transporte do pólen de uma flor para a outra”. No entanto, o grupo identificou que a abelha é responsável por fazer esse transporte e por isso ocorreu a escolha do termo “abelha” e não “flor”. Notou-se nesse trecho a utilização da estratégia de antecipação de conteúdos, tendo em vista o que conheciam sobre o assunto.

Inclusive, na Figura 3, observa-se que a palavra “abelha” está rasgada, em uma tentativa de correção e substituição dela por outra, o que demonstra que mesmo com a falta de confirmação da antecipação de conteúdos, os alunos refletiram sobre a leitura e compreenderam que a palavra naquele espaço representava uma falta de sentido ao texto. Conforme destacou Rojo (2009), trata-se de uma estratégia utilizada durante todo o momento da leitura e com isso as hipóteses vão sendo construídas e reconstruídas ao longo desse processo.

Na continuidade da leitura proposta, que seria a utilização da palavra “abelha”, o grupo 1 colou em seu lugar a palavra “vida”, ocorrendo o equívoco em sua utilização; na sentença existia a palavra-chave “animal” que iria contribuir diretamente para a percepção do termo a ser colado, pois, em referência com as outras palavras o único animal seria a abelha. Nessa ocasião, as estratégias de leitura utilizadas não foram suficientes para a compreensão acerca das características e das informações que o texto disponibilizou para suscitar pistas linguísticas que os ajudassem a encontrar a palavra que precisavam naquele momento.

Koch e Elias (2008) comentam que existem alguns fatores que podem dificultar a compreensão sobre o texto. A própria estrutura do gênero discursivo pode fazer com que os alunos tenham mais dificuldade para compreendê-lo. No caso do texto informativo, pelos momentos de observação na turma, não era um gênero trabalhado em sala e por isso, pode ter representado um maior desafio para realizar sua leitura, tendo em vista que as palavras usadas tendem a ser mais complexas.

No parágrafo final, o grupo conseguiu associar as palavras aos espaços vazios, relacionando-as com o contexto da frase e a coerência textual. Esse fato remete novamente à estratégia de leitura de ativação de conhecimentos de mundo, de maneira que a única palavra

restante foi “flor”; mesmo que compreendessem o equívoco da utilização do termo naquela posição, não poderiam substituí-la, pois era o último espaço que faltava ser preenchido.

O fato de a atividade solicitar que cada um dos grupos colasse as palavras nos espaços vazios impedia uma revisão e reescrita da produção. Tal ajuste se mostraria inviável, tendo em vista que a intenção da prática de leitura foi o de gerar interação com o texto lido e uma reflexão sobre ele. A proposta da estação além de incentivar os alunos a lerem e realizarem uma retomada ao texto gerou uma maior interação entre eles. Ao colarem as palavras de forma equivocada, os alunos do grupo dialogavam e debatiam sobre a situação em uma proposta de revisão.

No diálogo do grupo 1, muitas vezes, apareciam alguns comentários “não é essa, você vai fazer errado”, ou “deixa que eu faço”. Nesses discursos demonstra-se uma intencionalidade em realizar a atividade de forma correta, mas ao mesmo tempo insere mesmo que de forma imperativa, um diálogo entre eles.

Figura 4 - Atividade do grupo 2 na estação do texto informativo

<p>A ABELHA É O TRANSPORTE DE PÓLEN DE UMA FLOR PARA A OUTRA. É ATRAVÉS DESSE PROCESSO QUE AS FLORES SÃO FECUNDADAS, DANDO INÍCIO AO DESENVOLVIMENTO DE FRUTOS E SEMENTES. ELA PODE SER FEITA PELA ÁGUA, PELO VENTO E POR MUITOS ANIMAIS, COMO BORBOLETAS E BEIJA-FLORES. MAS O ANIMAL MAIS FAMOSO PELA CAPACIDADE DE POLINIZAÇÃO - E É DE FATO O MAIS EFICIENTE - É A TERRA POIS É MAIS RÁPIDA, CONSEGUE _____ EM ZIGUEZAGUE E, APÓS UM TEMPO COM A COLÔNIA INSTALADA EM CERTO LOCAL, CONSEGUE SABER QUAL O MELHOR HORÁRIO PARA COLETAR PÓLEN (ELAS OBSERVAM A FLORA PRÓXIMA À _____ E ASSOCIAM COM A INTENSIDADE DA LUZ DO DIA).</p> <p>AS ABELHAS SÃO _____ NO TAMANHO, MAS DE UMA IMPORTÂNCIA GIGANTE PARA TODA A VIDA NA _____. SEM AS ABELHAS, NÃO PERDERÍAMOS SÓ O _____ E OS PRODUTOS AGRÍCOLAS. A PRODUÇÃO DE ANIMAIS PARA CONSUMO HUMANO TAMBÉM SOFRERIA GRANDES PERDAS, JÁ QUE ESSES BICHOS SÃO HERBÍVOROS. A VIDA SELVAGEM DE UMA FORMA GERAL SOFRERIA SEM ELAS: A VEGETAÇÃO SERIA DRASTICAMENTE REDUZIDA E, ASSIM, A _____ COMO UM TODO.</p>
--

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Na atividade do grupo 2, notamos que não houve tempo suficiente para a conclusão da atividade, com isso, apenas a primeira parte do primeiro parágrafo foi completada. Ao analisar as palavras coladas nos três espaços preenchidos, é observado o equívoco inicial ao utilizarem o termo “abelha” ao invés de “polinização”, entretanto, compreende-se que se houvesse a substituição do conectivo “é” por “faz” a sentença poderia ter sido entendida pela interpretação que o grupo 2 havia feito desse trecho. Demonstra-se, assim, que a leitura é “[...] uma atividade de produção de sentido” (Koch; Elias, 2008, p.12), pois, as escolhas feitas impactam diretamente na forma como o lemos e o compreendemos.

Sendo assim, identificamos duas estratégias: a ativação de conhecimentos de mundo e a antecipação de conteúdos. No primeiro trecho do parágrafo, os alunos utilizaram os

conhecimentos que possuíam sobre as abelhas para conseguirem compreender o que estava escrito, tendo em vista que sabiam que a abelha é o animal responsável por fazer a polinização das flores; contudo, o sentido do texto quanto aos seus elementos linguísticos acabou sendo trocado, causando a inserção de outra palavra que não representava o sentido que o autor do texto escreveu.

A estratégia de ativação de conhecimentos de mundo refletiu no posicionamento do grupo em participar de forma ativa da leitura, de evidenciar a responsividade ativa mencionada por Volóchinov (2017) frente ao texto com um conteúdo conhecido e dominado por eles. Nesse contexto, os alunos revisitaram as informações sobre as abelhas e foram desenvolvendo o processo de compreensão sobre o texto a partir dessa atividade dialógica entre autor e texto.

Por compreender o assunto que estava sendo trabalhado no texto informativo, o grupo levantou algumas hipóteses a partir da antecipação de conteúdos, as quais, por meio da produção da atividade não foram validadas. Contudo, esse fato situa a percepção que os alunos desenvolveram estratégias de leitura durante a produção da atividade, de modo que demonstra a relevância de atividades de leitura com grupos de alunos para a compreensão de textos com temáticas de conteúdos trabalhados em sala que possibilitem o entendimento da construção composicional do gênero.

Em sequência, temos a palavra “terra” ocupando uma posição inadequada devido ao contexto e ao efeito de sentido na frase, porém, percebemos o acerto do grupo em encaixar uma palavra correspondente ao artigo que define o gênero. Dessa maneira, é possível identificar que, embora não tenham selecionado o termo coerente ao texto, o critério de seleção para a palavra representou a relação direta com o seu gênero feminino.

Figura 5 - Atividade do grupo 3 na estação do texto informativo

<p>A POLINIZAÇÃO É O TRANSPORTE DE PÓLEN DE UMA FLOR PARA A OUTRA. É ATRAVÉS DESSE PROCESSO QUE AS FLORES SÃO FECUNDADAS, DANDO INÍCIO AO DESENVOLVIMENTO DE FRUTOS E SEMENTES. ELA PODE SER FEITA PELA ÁGUA, PELO VENTO E POR MUITOS ANIMAIS, COMO BORBOLETAS E BEIJA-FLORES. MAS O ANIMAL MAIS FAMOSO PELA CAPACIDADE DE POLINIZAÇÃO - E É DE FATO O MAIS EFICIENTE - É A ABELHA, POIS É MAIS RÁPIDA, CONSEGUE VOAP EM ZIGUEZAGUE E, APÓS UM TEMPO COM A COLÔNIA INSTALADA EM CERTO LOCAL, CONSEGUE SABER QUAL O MELHOR HORÁRIO PARA COLETAR PÓLEN (ELAS OBSERVAM A FLORA PRÓXIMA À _____ E ASSOCIAM COM A INTENSIDADE DA LUZ DO DIA).</p> <p>AS ABELHAS SÃO _____ NO TAMANHO, MAS DE UMA IMPORTÂNCIA GIGANTE PARA TODA A VIDA NA _____. SEM AS ABELHAS, NÃO PERDERÍAMOS SÓ O _____ E OS PRODUTOS AGRÍCOLAS. A PRODUÇÃO DE ANIMAIS PARA CONSUMO HUMANO TAMBÉM SOFRERIA GRANDES PERDAS, JÁ QUE ESSES BICHOS SÃO HERBÍVOROS. A VIDA SELVAGEM DE UMA FORMA GERAL SOFRERIA SEM ELAS: A VEGETAÇÃO SERIA DRASTICAMENTE REDUZIDA E, ASSIM, A _____ COMO UM TODO.</p>

Fonte: dados da pesquisa (2021).

O grupo 3, assim como o grupo 2, não conseguiu completar todos os espaços vazios; finalizando apenas o primeiro parágrafo do texto informativo, contudo foi o único grupo que colocou as palavras nos espaços vazios de forma que atendesse os elementos linguísticos, o sentido e a coerência que o gênero apresentava, evidenciando o trabalho com a estratégia de leitura de ativação de conhecimentos de mundo.

Sobre essa ativação, Colomer e Camps (2002) citam a importância dos conhecimentos construídos ao longo de nossa vida como um facilitador para compreender novas informações. Ao interagir com o outro, o leitor assume uma posição de ouvinte, de aprender com os diferentes gêneros que lê, de reconstrução através do confronto com as informações que possui. No diálogo com as estratégias de leitura é possível reafirmar-se enquanto leitor e ser tocado de forma mais profunda ao compreender o que está lendo.

Dessa maneira, compreende-se que a interação do grupo 3 possibilitou que os alunos realizassem a leitura e identificassem as palavras que estavam faltando por meio do contexto que o texto informativo indicava e com base nos seus objetivos de leitura (Solé, 1998). É possível perceber que essa interação ocorreu também com o próprio texto, ao passo que no diálogo com o autor, o grupo 3 compreendia o que estava sendo discutido e que por meio de seus conhecimentos sobre as abelhas, eles relacionavam as palavras em branco com a continuidade do texto, reafirmando o uso da estratégia de ativação de conhecimentos de mundo.

6 Considerações finais

O desenvolvimento de práticas de leitura no contexto da aprendizagem do sistema de escrita alfabética possibilita aos alunos vivenciarem e dialogarem com textos reais que fazem parte de seus cotidianos e promove o conhecimento acerca dos elementos em torno dos gêneros discursivos. Para tanto, ao promover um trabalho norteado pelo gênero texto informativo foi possível articular diferentes estratégias de leitura ao passo que cada grupo ia associando com os conhecimentos que tinham em torno da temática.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo foi o de identificar as estratégias de leitura utilizadas pelos grupos ao rotacionarem pela estação do texto informativo. No percurso de cada rotação realizada pelos grupos, foram identificadas três estratégias: a) ativação de conhecimentos de mundo, b) antecipação de conteúdos; e c) localização e/ou retomada

(cópia) de informações. Cada uma delas ocorreu nos três grupos pesquisados, tendo em vista que a interação entre leitor-texto-aluno suscitou uma participação ativa dos alunos no contínuo movimento de leitura e de releitura para observar as palavras que estavam em falta.

A estratégia de leitura de ativação de conhecimentos de mundo esteve atrelada aos conhecimentos anteriores dos alunos, de maneira que revisitavam o que conheciam e descobriam diferentes perspectivas sobre as abelhas. Alinhado com os conhecimentos que os alunos possuem, a estratégia de antecipação de conteúdos destacou-se com mais ênfase no grupo 3 ao perceberem que os conhecimentos que foram discutidos em sala foram encontrados no texto, à exemplo, sobre a polinização das flores, assunto que estava visível nas paredes da sala em forma de imagens e textos escritos pela turma. E na estratégia de localização e/ou retomada (cópia) de informações, os grupos precisaram utilizá-la para conseguir realizar a atividade, pois, continuamente precisavam retomar partes do texto para identificar qual palavra iria preencher o espaço vazio do texto.

Para concluir, o trabalho com gêneros discursivos no contexto das práticas de leitura suscita diferentes estratégias de leitura capazes de ampliar a interação com o texto e promover maior diálogo com seus pares. Dessa forma, no processo de alfabetização, em que o foco está na aprendizagem do sistema alfabético de escrita em suas múltiplas facetas, observa-se que promover práticas de leitura que incentivem uma variedade de gêneros permite que os alunos sejam confrontados por essas leituras e atravessados pela interação com o autor e seu texto ampliando seus conhecimentos sobre essa diversidade e pela pluralidade de informações que carregam.

Referências

ANDRADE, M. C. F. de; SOUZA, P. R. Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. **E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 3-16, 2016. DOI: <https://doi.org/10.18624/e-tech.v9i1.773>.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Disponível em https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf Acesso em 17 abr. 2024.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.

PINHEIRO, V. C. S. **Práticas de leitura na perspectiva dos multiletramentos: rotação por estações no ciclo de alfabetização**. 2021. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010 Acesso em 08 maio. 2024.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, E. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, L. L. M. “As vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano”. In: GERALDI, João Wanderlei. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Artigo recebido em: 12-06-24 Artigo aprovado em: 26-08-24 Artigo publicado em: 31-08-24