

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NAS AULAS DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

READING STRATEGIES FOR TEACHING MATHEMATICS IN THE EARLY ELEMENTARY GRADES

Paulo Alexandre Silva Alves
xandrealves2002@gmail.com

Fabio Colins
fabicolins@ufpa.br

Resumo: As estratégias de leitura, entendidas como práticas de linguagem que emergem da interação ativa entre leitor ou ouvinte e os diferentes tipos de textos (escritos, orais e multissemióticos), são fundamentais para ampliar as possibilidades de compreensão textual e construção de conhecimentos diversos. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar o papel das estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para o desenvolvimento da compreensão textual e para a construção de conhecimentos linguísticos e matemáticos. A discussão teórica está fundamentada, principalmente, na perspectiva de Paulo Freire sobre o ato de ler e nas estratégias de leitura propostas por Isabel Solé. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de natureza exploratória, desenvolvida no contexto do estágio supervisionado de docência em uma turma de 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de Belém-PA. Os resultados desta pesquisa indicaram que a diversidade de estratégias de leitura contribuiu para formar leitores autônomos e reflexivos, capazes de transitar entre diferentes gêneros textuais e linguagens, como a linguagem matemática, o que reforçou a importância de práticas pedagógicas que valorizem essa multiplicidade e promovam o desenvolvimento linguístico dos alunos. Além disso, esta pesquisa contribuiu para a reflexão sobre a prática docente, especialmente no que diz respeito à organização das aulas de forma integrada.

Palavras-chave: Ensino. Interdisciplinaridade. Leitura. Matemática.

Abstract: Reading strategies, understood as language practices that emerge from the active interaction between readers or listeners and different types of texts (written, oral, and multisemiotic), are essential for expanding possibilities of textual comprehension and for constructing diverse forms of knowledge. In this context, this study aims to analyze the role of the reading strategies used by students in developing textual comprehension and in building linguistic and mathematical knowledge. The theoretical discussion is grounded primarily in Paulo Freire's perspective on the act of reading and in the reading strategies proposed by Isabel Solé. The research is qualitative and exploratory in nature, conducted within the context of a supervised teaching practicum in a 2nd-grade elementary classroom at a public state school in Belém, Pará. The findings indicate that the diversity of reading strategies contributed to the formation of autonomous and reflective readers capable of navigating different textual genres and languages, including mathematical language, reinforcing the importance of pedagogical practices that value such multiplicity and promote students' linguistic development. Furthermore, the study fostered reflection on teaching practice, particularly regarding the integrated organization of lessons.

Keywords: Teaching. Interdisciplinarity. Reading. Mathematics.

1 INTRODUÇÃO

A leitura, entendida como processo de construção de sentidos, constitui-se em uma prática fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social dos indivíduos. Conforme Solé (1998), ler é uma interação entre leitor e texto, o que implica reconhecer que não se trata apenas de decodificar símbolos, mas de atribuir significados e estabelecer relações com o mundo.

No contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a leitura é ampliada para além do texto escrito, abrangendo imagens, sons e diferentes linguagens digitais, o que reforça a necessidade de compreender a leitura como prática multifacetada e essencial na formação integral dos estudantes (BRASIL, 2018).

Diante disso, justifica-se investigar esse tema porque a compreensão leitora e as estratégias de leitura influenciam diretamente o desempenho escolar dos alunos em diversas disciplinas do currículo. Solé (1998) afirma que uma leitura deficiente pode gerar lacunas na aprendizagem de diversas áreas do conhecimento, inclusive em disciplinas como matemática, que dependem da interpretação de enunciados e problemas.

Além disso, a leitura é um instrumento de reflexão crítica e de formação cidadã, sendo indispensável para que o estudante desenvolva autonomia intelectual e capacidade de análise diante das múltiplas informações que circulam na sociedade contemporânea (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2008). Diante desse cenário, surge a seguinte pergunta de pesquisa: de que maneira as estratégias de leitura utilizadas pelo professor contribuem para a construção de sentidos e para a melhoria da compreensão leitora de alunos dos anos iniciais de escolarização? Essa questão possibilita a compreensão de como práticas

pedagógicas intencionais podem contribuir para o processo de leitura.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo analisar o papel das estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para o desenvolvimento da compreensão textual e para a construção de conhecimentos linguísticos e matemáticos. Ao alcançar esse objetivo, pretende-se contribuir para a reflexão sobre metodologias de ensino que promovam não apenas o hábito de ler, mas também a capacidade crítica e interpretativa dos alunos, fortalecendo sua trajetória escolar.

Em síntese, os resultados desta pesquisa indicaram que as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos, quando orientadas e mediadas pelo professor, favoreceram o desenvolvimento da compreensão textual e a construção de conhecimentos linguísticos e matemáticos. Observou-se que práticas como a leitura compartilhada, a interpretação de enunciados e o uso de gênero textual conto literário ampliaram a competência leitora dos alunos de atribuir sentidos, relacionar informações e resolver problemas, inclusive em áreas como a matemática, onde a leitura dos problemas foi essencial.

O presente texto está estruturado em cinco partes interdependentes que buscam dar unidade à investigação. Na primeira, são expostos os aspectos epistemológicos da pesquisa, incluindo a problemática, a justificativa, os objetivos e a temática

investigada. A segunda parte dedica-se à discussão teórica sobre o conceito de leitura, as estratégias que a sustentam e os conhecimentos mobilizados a partir das práticas de linguagem. Em seguida, na terceira parte, são apresentadas tanto a metodologia da pesquisa quanto a metodologia da prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar. A quarta parte contempla os resultados e as discussões, evidenciando as estratégias de leitura utilizadas pelo professor e pelos alunos nas atividades de sala de aula, em diálogo com a teoria adotada. Por fim, a quinta parte reúne as considerações finais, destacando os achados da pesquisa e suas contribuições para o campo da formação de leitores e para a formação de professores alfabetizadores.

2 LEITURA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Nesta seção, discute-se a perspectiva política e social de Paulo Freire sobre o ato de ler. Segundo Freire (1989), o ato de ler transcende a simples decodificação de palavras, pois implica compreender criticamente o mundo e as relações sociais que nele se estabelecem. Para Paulo Freire, a leitura da palavra só se torna significativa quando articulada à leitura de mundo, ou seja, quando o sujeito é capaz de interpretar sua realidade e posicionar-se diante dela (Freire, 1989). Nesse sentido, formar leitores críticos exige práticas pedagógicas que ultrapassem o ensino mecânico da leitura e promovam reflexões

sobre os contextos sociais, culturais e históricos. Assim, a leitura é concebida como um ato político, capaz de contribuir para a emancipação dos indivíduos e para sua participação ativa na sociedade.

Além disso, ainda nesta seção, complementarmente, aborda-se as ideias de Solé acerca das estratégias de leitura. Nesse sentido, Solé (1998) propõe estratégias de leitura que se organizam em três momentos fundamentais: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, busca-se ativar os conhecimentos prévios dos alunos e sua leitura de mundo, preparando-os para interagir com o texto. Durante a leitura, mediada pelo professor, os estudantes confirmam ou refutam hipóteses, desenvolvendo habilidades de inferência e interpretação. Já na pós-leitura, ocorre a mobilização de novos conhecimentos, que podem ser articulados com diferentes áreas, como a matemática, ampliando o alcance da compreensão textual.

Dessa forma, defende-se, nesta seção, que ao integrar os pressupostos de Paulo Freire e Isabel Solé, a prática pedagógica da leitura assume um caráter crítico e interdisciplinar, favorecendo a formação de sujeitos reflexivos e capazes de atribuir sentido às experiências escolares e sociais.

Paulo Freire, na obra *A Importância do Ato de Ler*, nos possibilita compreender e refletir sobre o fato de que o ato de ler transcende a simples decodificação de palavras

ou frases, tornando-se um exercício de compreensão crítica do mundo. Isso significa que ao interpretar a realidade por meio da leitura, o aluno amplia sua consciência e fortalece sua autonomia, diminuindo medos e inseguranças diante das adversidades.

Para Freire (1989), ler é um processo de apropriação do mundo, em que o indivíduo passa a perceber e atribuir significados às experiências vividas. Essa prática possibilita não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a construção de uma postura crítica e transformadora. Assim, a leitura se revela como instrumento de libertação e de empoderamento pessoal e coletivo.

Gadotti (2008, p. 73) afirma que o “conceito de leitura para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito”. Desse modo, o ato de ler, enquanto prática discursiva, possibilita ao sujeito não apenas decifrar palavras, mas uma leitura crítica da realidade.

Nessa perspectiva freiriana, ler é um ato político, e como político precisa ser transformador, assim como a educação. Por isso, o professor precisa propor atividades de leitura em que o aluno possa interpretar criticamente o mundo que o cerca, atribuindo sentidos às experiências vividas e às múltiplas linguagens que compõem a realidade. Nesse viés, a leitura torna-se um exercício de conscientização, pois permite ao leitor relacionar texto e contexto, compreender

relações sociais, culturais e históricas e, sobretudo, posicionar-se diante delas.

Segundo Gadotti (2008), Paulo Freire defendia que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, sustentando-se em uma perspectiva antropológica que reconhece o ser humano como intérprete de sua realidade antes mesmo da invenção dos códigos linguísticos. Essa concepção amplia o entendimento do processo de alfabetização, que não se reduz ao domínio das letras, mas envolve a capacidade de compreender, significar e transformar o contexto em que se vive.

Nesse contexto, Freire (2001, p. 134) afirma que “a prática da alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade, porque toda leitura de mundo está grávida de um certo saber”. Isso significa que ao insistir que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, Paulo Freire destaca que a educação deve partir das experiências concretas dos sujeitos, valorizando seus saberes prévios e sua relação com o ambiente social e cultural. Assim, ensinar a ler não é apenas ensinar a decodificar símbolos, mas promover uma prática crítica e libertadora que possibilite ao indivíduo dialogar com o mundo e atuar de forma consciente e transformadora na sociedade.

Contrariamente ao que defendia Paulo Freire, no contexto escolar, a leitura ainda é frequentemente reduzida ao ato de

decodificação, o que gera sérias implicações para o desenvolvimento de habilidades leitoras dos alunos. Sobre isso, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008) afirmam que muitos alunos do ensino fundamental chegam ao final da 8ª série sabendo ler, mas sem conseguir abstrair as ideias centrais de um texto ou estabelecer relações críticas com o conteúdo.

Essa limitação revela uma prática pedagógica que privilegia a técnica em detrimento da compreensão, negligenciando o caráter reflexivo e interpretativo da leitura. Como consequência, a escola acaba formando leitores funcionais, mas não leitores críticos, capazes de dialogar com diferentes discursos e construir sentidos mais complexos. Nesse sentido, essa problemática se agrava quando os estudantes ingressam no ensino médio sem a habilidade de leitura crítica e reflexiva, tão necessária para acompanhar as demandas cognitivas desse nível de escolaridade.

Além disso, a ausência de estratégias pedagógicas voltadas para a compreensão e para a análise dos textos compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também a formação cidadã, uma vez que a leitura é instrumento de participação social e de emancipação intelectual (Freire, 1989). Portanto, é urgente que as práticas escolares superem a visão restrita da leitura como mera decodificação e passem a investir em metodologias que promovam a interpretação, a contextualização e a criticidade, garantindo

que os alunos se tornem sujeitos ativos na construção de conhecimento.

3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Silva (2002) afirma que a complexidade que envolve o ato de ler exige que o professor assuma um papel de mediador consciente, capaz de orientar os alunos no desenvolvimento de estratégias que ultrapassem a simples decodificação. Nesse sentido, quando o aluno é incentivado a refletir sobre seu próprio processo de leitura, ele passa a reconhecer suas dificuldades e a buscar soluções de forma autônoma, construindo um percurso de aprendizagem mais sólido e significativo.

Nessa perspectiva, essa postura pedagógica valoriza a metacognição, ou seja, a capacidade de pensar sobre o próprio ato de ler, o que fortalece a compreensão e amplia a criticidade diante dos diferentes gêneros textuais (SOLÉ, 1998). Assim, o ensino da leitura não deve se restringir a técnicas mecânicas, mas precisa estimular o leitor a interagir com o texto, levantar hipóteses, confirmar ou refutar interpretações e construir sentidos a partir de sua realidade.

Além disso, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2008) defendem que formar leitores autônomos implica preparar os alunos para lidar com a diversidade textual presente no cotidiano, desde textos literários e científicos

até produções informais ou mal estruturadas. Entende-se que essa competência leitora é essencial em uma sociedade marcada pela circulação intensa de informações verdadeiras, ou não, em que o sujeito precisa ser capaz de selecionar, interpretar e avaliar criticamente os discursos que o cercam.

Nesse contexto, o trabalho do professor deve promover práticas de leitura que articulem diferentes áreas do conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade e a construção de saberes múltiplos. Assim, ao estimular a consciência crítica e a autonomia, o ensino da leitura contribui não apenas para o desempenho escolar, mas também para a formação cidadã, preparando os alunos para participar de forma ativa e reflexiva na vida social e cultural.

De acordo com Solé (1998), as estratégias de leitura não se reduzem a técnicas mecânicas de decodificação, mas constituem procedimentos conscientes que permitem ao leitor planejar, revisar e controlar seu próprio processo de compreensão. A autora ressalta que tais estratégias possibilitam ao sujeito organizar sua tarefa de leitura de acordo com seus objetivos, ajustando sua motivação e disponibilidade para alcançar resultados mais significativos.

Nesse sentido, compreende-se que o leitor atua de forma ativa e participativa na construção dos sentidos do texto, estabelecendo um vínculo entre a leitura e o

contexto em que está inserido. Logo, essa perspectiva amplia a noção de leitura como prática social e interativa, em que o sujeito mobiliza seus conhecimentos prévios e sua leitura de mundo para dialogar com o texto.

Ademais, Solé (1998, p. 22) afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Assim, o ato de ler torna-se um exercício crítico e reflexivo, capaz de promover aprendizagens que ultrapassam a sala de aula e se estendem para diferentes dimensões da vida cotidiana (FREIRE, 2001).

Solé (1998) organiza o ensino das estratégias de leitura em três momentos distintos: antes da leitura (pré-leitura), durante a leitura (leitura) e após a leitura (pós-leitura). Essa organização, no entanto, é apresentada pela autora como uma divisão meramente didática, uma vez que, na prática, muitas dessas estratégias podem ocorrer de forma simultânea ou se sobrepor ao longo do processo de compreensão textual.

Essa organização ou sistematização do ensino de leitura não tem como objetivo engessar a prática pedagógica, mas oferecer ao professor um referencial que facilite o planejamento e a condução das atividades de leitura, permitindo que os alunos desenvolvam consciência sobre as etapas que compõem sua interação com o texto.

Durante a etapa de pré-leitura, de acordo com Solé (1998), os alunos precisam mobilizar aspectos como “motivação, objetivos da leitura, ativação do conhecimento prévio, previsões sobre o texto e perguntas dos estudantes sobre o texto” (BALSAN; SILVA, 2020, p. 9). Esses elementos podem auxiliar os alunos nas estratégias que irão lançar durante a preparação para a leitura, contribuindo no sentido de definir os objetivos de leitura que se quer alcançar.

Nessa perspectiva, a etapa de pré-leitura, conforme Solé (1998), desempenha um papel essencial no desenvolvimento da compreensão leitora, pois mobiliza aspectos fundamentais como a motivação, objetivos de leitura, conhecimentos de mundo, antecipações sobre o que será lido e questionamentos. Desse modo, tais elementos permitem que o leitor se prepare cognitivamente e emocionalmente para o contato com o texto, criando expectativas e hipóteses que orientam sua interpretação.

Além disso, ao estimular a participação ativa dos alunos nesse momento inicial, o professor favorece a construção de sentidos mais significativos, uma vez que a leitura deixa de ser um ato passivo de decodificação e passa a constituir um processo interativo, em que o sujeito relaciona suas experiências pessoais e culturais com as informações apresentadas (FREIRE, 1989), ampliando sua capacidade crítica e reflexiva diante da linguagem escrita.

Portanto, as estratégias de pré-leitura, como a ativação de conhecimentos prévios, podem se estender para o momento da leitura, quando hipóteses são confirmadas ou refutadas, e influenciar a pós-leitura, ao articular novos saberes com outras áreas do conhecimento.

Na etapa da leitura em si, as estratégias de leitura destacadas por Solé (1998), ou seja, ler, resumir, solicitar esclarecimentos e prever, representam ações fundamentais para que o aluno desenvolva uma compreensão mais profunda e crítica do texto. Para Balsan e Silva (2020) é importante ressaltar que não existe uma ordem rígida para sua aplicação, já que elas podem variar conforme o interesse do leitor e as características do material lido. Desse modo, essa flexibilidade permite que o processo de leitura seja dinâmico e adaptável, exigindo do leitor maior esforço e consciência sobre sua própria compreensão.

No contexto escolar, essas estratégias podem inicialmente ser conduzidas pelo professor, que atua como mediador e modelo de leitura. Contudo, à medida que os alunos incorporam tais práticas, é possível que esse papel seja assumido por outros mediadores, como colegas da turma, favorecendo a aprendizagem colaborativa. De acordo com Solé (1998), esse ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos e prever) fortalece a autonomia dos alunos, pois os coloca em posição de protagonistas do processo de

compreensão, estimulando-os a refletir sobre o texto e a desenvolver habilidades de análise e interpretação.

Nessa perspectiva, Solé (1998, p. 116) enfatiza que os alunos precisam “assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as estratégias em ação em uma situação significativa e funcional”. Isso significa que não basta apenas ensinar as estratégias de forma abstrata; é necessário que os alunos observem e pratiquem essas ações em contextos reais de leitura.

Na etapa de pós-leitura, Solé (1998) afirma que o professor precisa explorar atividades sobre a identificação da ideia principal, a elaboração de resumos e a formulação de respostas a perguntas, pois essas atividades podem desempenhar papel crucial na consolidação da compreensão textual. Embora algumas dessas estratégias também possam ser utilizadas durante a leitura, como resumir e elaborar perguntas, sua aplicação após o contato com o texto permite que o estudante organize e sistematize o que foi aprendido (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2008).

Para Silva (2002), utilizar as estratégias propostas por Isabel Solé não se trata de estabelecer uma ordem rígida entre os momentos da leitura, mas de reconhecer que o leitor é um sujeito ativo, capaz de mobilizar diferentes recursos conforme suas necessidades. Assim, a expectativa é que, ao

utilizar essas estratégias, o aluno consiga compreender não apenas o conteúdo lido, mas também refletir sobre o processo de aprendizagem que vivenciou.

Na pós-leitura, a busca pela ideia principal, entretanto, não é uma tarefa simples, pois muitas vezes ela aparece de forma implícita ou se apresenta em múltiplas possibilidades. Para identificá-la, o aluno precisa articular seus conhecimentos prévios, os objetivos da leitura e as informações transmitidas pelo autor. Solé (1998) alerta que, ao solicitar que o aluno destaque o que considera mais importante em um capítulo, o professor está realizando uma atividade de avaliação, e não de ensino da leitura. Isso revela uma lacuna nas práticas pedagógicas, já que há pouco espaço na sala de aula para o ensino sistemático dessa estratégia, o que compromete o desenvolvimento da autonomia leitora.

Diante disso, é fundamental compreender que avaliar e ensinar são processos distintos, que não podem ser confundidos. Ensinar a ideia principal requer explicitar ao estudante o que ela significa, para que serve e como pode ser identificada e construída. Como destaca Solé (1998, p. 138), “é necessário que o professor atue como modelo, compartilhando com os alunos os critérios que utilizou para determinar a ideia central de um texto”. Além disso, propor aos alunos que respondam e elaborem perguntas

sobre o texto lido, uma estratégia que pode e deve ser utilizada na etapa de pós-leitura.

Portanto, essa prática pedagógica de ensinar estratégias de leitura contribui para que os alunos internalizem o processo e passem a aplicá-lo de forma autônoma, fortalecendo sua capacidade crítica e reflexiva diante das múltiplas demandas de leitura que encontrarão ao longo de sua formação escolar, pessoal e social.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, que, segundo Menezes et al. (2019, p. 29), possibilita “a compreensão como a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”. Nesse sentido, buscou-se analisar as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos e pelo professor, bem como os conhecimentos construídos a partir dessas práticas de linguagem, valorizando os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos e a interação estabelecida no contexto escolar.

Em relação ao objetivo desta pesquisa, que consiste em analisar o papel das estratégias de leitura utilizadas pelos alunos para o desenvolvimento da compreensão textual e para a construção de conhecimentos linguísticos e matemáticos, foi realizado um estudo de caráter exploratório voltado à identificação e análise dos conhecimentos mobilizados pelos alunos durante as práticas de

leitura. Conforme Menezes et al. (2019, p. 34), a pesquisa exploratória “ajuda o pesquisador a compreender ou aprimorar o conhecimento sobre um determinado assunto, de modo que, após o seu término, seus resultados possam levar a outras pesquisas com novas abordagens”. Nesse sentido, a investigação buscou levantar indícios e interpretações iniciais que pudessem contribuir para ampliar a compreensão sobre as contribuições das estratégias de leitura no processo de ensino-aprendizagem, servindo como base para futuras pesquisas mais aprofundadas.

O contexto da investigação foi uma escola estadual da rede de ensino de Belém-PA. Essa instituição fica situada no bairro do Guamá e oferece turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde. A escolha dela deu-se também devido à equipe gestora ter acolhido os estagiários, visto que esta pesquisa ocorreu durante o desenvolvimento do componente curricular obrigatório estágio supervisionado de docência I.

Esse estágio, segundo o projeto pedagógico do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará (UFPA), deve ser realizado em turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas públicas conveniadas com a UFPA. Além disso, o estagiário deve desenvolver, sob a orientação e supervisão de um professor

formador da UFPA e do professor preceptor da escola, pelo menos três regências. Desse modo, esta pesquisa está situada nesse contexto das regências.

Os participantes desta pesquisa foram alunos do 2º ano do Ensino Fundamental que se encontravam em fase de alfabetização, sendo que muitos ainda conheciam somente letras e sílabas, poucos estavam em fase alfabética, ou seja, liam palavras com sílabas canônicas (consoante + vogal). Essa realidade da turma foi um desafio no momento de propor as atividades de leitura de literatura. Contudo, com a mediação e as estratégias de leitura, os alunos conseguiram desenvolver as atividades.

Em relação à técnica de pesquisa utilizada foi a observação participante, ou seja, uma técnica de coleta de informações que “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, consistindo na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194). Para isso, o pesquisador se incorporou ao grupo (alunos e professora), ficando tão próximo quanto um membro dessa turma ou escola onde participou da rotina e das atividades rotineiras dessa instituição.

O instrumento de registro das informações observadas e coletadas foi o diário de estágio, isto é, um caderno com anotações do cotidiano da escola e da sala de aula. Esses

registros caracterizaram-se como descritivos-reflexivos, em que episódios de aula foram escritos a partir de um olhar reflexivo e analítico do estagiário. Para complementar as informações, utilizou-se o registro fotográfico e as folhas atividades desenvolvidas pelos alunos durante duas regências.

De posse desse material que compôs o *corpus* de análise, realizou-se um processo interpretativo qualitativo conforme os pressupostos de Minayo (2012). Inicialmente, realizou-se a aproximação à escola e à turma, por meio de observações exploratórias que permitiram compreender a dinâmica da sala de aula e estabelecer uma sintonia entre o referencial teórico e a realidade escolar. Desse modo, a inserção no campo possibilitou a coleta de informações previstas e não previstas, ampliando o olhar sobre as práticas e estratégias de leitura desenvolvidas pelo professor e pelos alunos.

Posteriormente, as informações foram ordenadas e organizadas, o que favoreceu a impregnação do pesquisador com o material empírico, permitindo leituras reiteradas e cuidadosas. A tipificação e a transição empírico-teórica possibilitaram a construção de categorias de análise, evitando interpretações precipitadas e promovendo a passagem da empiria para a elaboração teórica (MINAYO, 2012).

Em seguida, foi realizada a interpretação de segunda ordem, que

aprofundou a compreensão das unidades de sentido (estratégias de leitura, práticas pedagógicas e conhecimentos mobilizados pelos alunos), reelaborando teoricamente os achados. Por fim, foi produzido o texto analítico, que assegurou a consistência interpretativa e a coerência dos resultados e discussões, permitindo que as interpretações contribuíssem efetivamente para compreender o papel das estratégias de leitura na construção de sentidos e no desenvolvimento da compreensão textual e dos conhecimentos linguísticos e matemáticos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As duas regências foram planejadas a partir da obra literária *A princesa está chegando*, de Yu Yeong-So. Na primeira regência, esperava-se que os alunos desenvolvessem a fluência de leitura, aliado ao conhecimento sobre o cálculo de adição e subtração, tendo a leitura de uma obra literária como forma de integrar as estratégias de leitura e a construção de conhecimentos linguísticos e matemáticos.

O momento inicial da primeira aula ocorreu na sala de leitura, ambiente pedagógico rico para as práticas de linguagem. De acordo com os registros do diário de estágio, antes de a turma se dirigir à sala de leitura, o professor-estagiário estabeleceu alguns combinados com os alunos, orientando-os a escutarem com atenção, observarem cuidadosamente as imagens do livro e levantarem a mão sempre que surgisse alguma dúvida.

Em seguida, os alunos foram organizados em fila, foram juntos até a sala destinada à leitura, onde os eles ficaram distribuídos em círculo, favorecendo a interação e o olhar coletivo. Nesse ambiente, iniciou-se a mediação da leitura do livro *A Princesa Está Chegando*, da autora coreana Yu Yeong-So, criando um espaço de escuta compartilhada e de construção de sentidos a partir da narrativa apresentada.

Sobre a escolha do livro, deu-se devido à obra literária *A Princesa Está Chegando!* apresentar conceitos matemáticos de forma lúdica e envolvente, utilizando histórias divertidas para facilitar a aprendizagem das crianças.

A narrativa aborda a preparação de um aposento especial para receber a princesa, que deveria ser equipado com a maior cama, o maior espelho, a maior mesa e o maior tapete do povoado. Por meio dessa construção imaginativa, a obra estimula o raciocínio lógico e a noção de grandeza, oferecendo um recurso didático simples e criativo para trabalhar estratégias de leitura e a comparação de áreas de maneira significativa e prazerosa.

Durante a mediação de leitura, foram aplicadas as estratégias de pré-leitura (SOLÉ, 1998) a partir de perguntas sobre a obra feitas antes de dar início ao processo de leitura em si: *Sobre o que este livro fala? Ele tem personagens? Quais? Onde ocorreu a história? Como a história termina?* Essas perguntas anteciparam

conhecimentos de mundo dos alunos ou conhecimentos prévios sobre as narrativas literárias.

A aplicação das estratégias de pré-leitura propostas por Solé (1998) mostrou-se fundamental para ativar os conhecimentos prévios dos alunos e favorecer a construção de hipóteses sobre o texto. As perguntas iniciais (sobre o tema, personagens, espaço e desfecho da narrativa) funcionaram como disparadores cognitivos que estimularam os estudantes a relacionar suas experiências pessoais com os elementos da obra. Esse movimento analítico permitiu que a leitura fosse compreendida como um processo interativo, em que o leitor não apenas decodifica palavras, mas antecipa sentidos e estabelece conexões com seu repertório cultural e social.

Além disso, ao mobilizar o conhecimento de mundo dos alunos, conforme defende Freire (1989), a prática de pré-leitura contribuiu para uma experiência mais crítica. Os alunos foram incentivados a superar a leitura mecânica e a desenvolver habilidades linguísticas que envolvem interpretação, inferência e reflexão. Dessa forma, a atividade não apenas ampliou as estratégias de leitura, mas também promoveu uma postura ativa diante do texto, em que o aluno se torna sujeito do processo de compreensão, capaz de dialogar com a narrativa e atribuir novos significados a partir de sua realidade.

Isso pode ser observado nas respostas dos alunos, que após a leitura em si, suas hipóteses foram confirmadas ou refutadas, de acordo com o que orienta Solé (1998).

Pesquisador: Sobre que a história fala?

Aluno 1: Uma princesa que vai visitar uma vila.

Pesquisador: Quais eram os personagens?

Aluno 2: A menina, o velho, os moradores e a princesa.

Pesquisador: Quais eram os objetos da história?

Aluno 3: Mesa, cadeira, tapete, cama e espelho.

Pesquisador: Gostaram do final?

Alunos: Não!

(Diálogo entre pesquisador e alunos, 2025.)

Diesel, Forneck e Martins (2017) destacam que as atividades de pré-leitura voltadas para a compreensão global do texto não se limitam a uma prática inicial ou preparatória, mas constituem um processo complexo que envolve diferentes operações cognitivas. Entre elas, estão o estabelecimento de objetivos claros para a leitura, a formulação de predições fundamentadas em informações explícitas e implícitas do texto, bem como o uso de inferências para preencher lacunas deixadas pelo autor. Desse modo, esse movimento interpretativo exige do leitor uma postura ativa, na qual hipóteses são constantemente confirmadas ou refutadas, promovendo uma leitura dinâmica e reflexiva.

Nesse sentido, tais atividades não apenas estimularam a decodificação, mas também desenvolvem habilidades essenciais da compreensão leitora, como a identificação de sinais gráficos, a releitura estratégica, o avanço ou retrocesso no texto e o uso de elementos externos para ampliar a interpretação (SOLÉ, 1998). Além disso, favorecem a ativação dos

conhecimentos prévios dos alunos, permitindo que relacionem suas experiências pessoais e culturais ao conteúdo textual.

Destaca-se ainda que essa articulação entre saberes prévios e novas informações fortaleceu a construção de sentidos e contribuiu para a formação de leitores críticos, capazes de dialogar com diferentes gêneros e contextos discursivos (DIESEL; FORNECK; MARTINS, 2017). Portanto, a pré-leitura se configura como uma etapa indispensável para o desenvolvimento da competência leitora, pois ampliou o horizonte de compreensão e preparou os alunos para interações mais profundas com o texto.

Ao finalizar a mediação de leitura, no segundo momento da aula, os alunos retornaram para a sala de aula e receberam a uma atividade impressa em folhas de papel. Essa atividade foi elaborada com o objetivo de articular diferentes competências, envolvendo questões de compreensão da história lida, exercícios de contagem de vogais, consoantes e sílabas, além de propostas de pintura e desenho que estimulavam a criatividade e a expressão artística. Portanto, essa atividade envolveu as etapas de leitura e pós-leitura, conforme Solé (1998).

Diante disso, os alunos deveriam responder às questões utilizando lápis, e, para as atividades de pintura, foram disponibilizados lápis de cor, borracha e apontador, garantindo que todos tivessem os

recursos necessários para realizar as tarefas de forma adequada. Destaca-se que todos os alunos tiveram tempo suficiente para que se envolvessem com cada proposta.

Entre as atividades, vale ressaltar aquela que envolveu os conhecimentos prévios e pós-leitura. Então, foi proposto aos alunos, a partir da leitura do livro, respondessem o seguinte questionamento por meio de desenhos: *Que objetos os moradores escolheram para a chegada da princesa?*

Figura 1: Desenho feito pelo aluno.



Fonte: Diário de Pesquisa (2025).

A atividade de desenhar os objetos escolhidos pelos moradores quando a princesa chegaria (figura 1) pode ser compreendida como uma prática de leitura que ultrapassou a simples decodificação da palavra escrita, pois exigiu que os alunos mobilizassem estratégias de compreensão para identificar informações explícitas e implícitas no texto e nas ilustrações. De acordo com Solé (1998), ler para obter uma informação precisa é um objetivo fundamental que deve ser trabalhado na escola, já que prepara os estudantes para situações da vida adulta em que a leitura se torna ferramenta indispensável.

Ao observar atentamente as imagens e relacioná-las ao enredo, os alunos desenvolvem a habilidade de selecionar dados

relevantes e transformá-los em representações visuais, o que fortalece tanto a compreensão leitora quanto a capacidade de síntese, conforme a figura 2.

Figura 2: Resposta de um aluno.



Fonte: Diário de Estágio (2025).

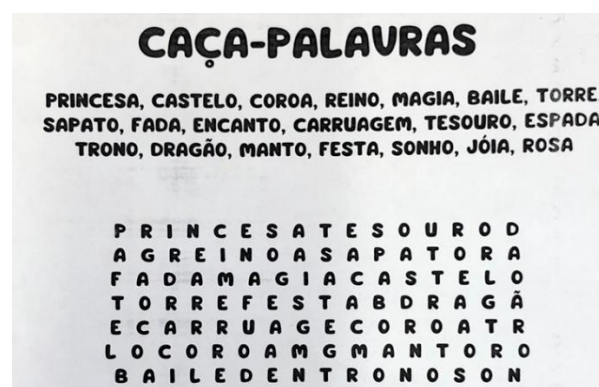
Além disso, a proposta de desenhar os objetos ampliou o caráter interativo da leitura, pois estimulou os alunos a compartilhar ideias com os colegas e a reconstruir coletivamente os elementos narrativos. Essa prática favoreceu a criação de estratégia leitora e a interpretação, já que os alunos precisaram recordar os objetos mencionados e representados no conto, articulando-os com sua produção gráfica.

Ressalta-se também que ao transformar a leitura em uma atividade criativa e colaborativa, o professor promoveu um ambiente em que os alunos não apenas confirmaram suas hipóteses sobre o texto (etapa da leitura), mas também exercitaram a autonomia e a criticidade. Dessa forma, a atividade de desenho se consolidou como uma estratégia pedagógica que integrou leitura e representação gráfica das ideias construídas durante a leitura (etapa da pós-leitura).

Em seguida, os alunos participaram de uma nova atividade utilizando uma cartela de

caça-palavras com letras embaralhadas. O objetivo era encontrar palavras relacionadas à narrativa trabalhada, como *Princesa*, *Castelo*, *coroa*, *reino*, *magia*, *baile*, *torre*, *sapato*, *encanto*, *carruagem*, *tesouro*, *espada*, *trono*, *dragão*, *manto*, *festa*, *sonho* e *joia*. Cada palavra encontrada somava pontos de acordo com o número de letras que possuía; por exemplo, a palavra *Princesa* valia 7 unidades. A cada 10 unidades acumuladas, o aluno trocava por uma ficha de dezena, e ao final da atividade, o estudante que reunisse o maior número de dezenas seria o vencedor do jogo. O tempo estipulado para a realização da tarefa foi de 40 minutos, período em que os alunos se dedicaram à busca das palavras na cartela.

Figura 3: Atividade de caça-palavras.



Fonte: Diário de Pesquisa (2025).

Após esse tempo, cada estudante dirigiu-se até a mesa do professor para verificar quantas fichas de dezenas havia conquistado, consolidando assim o fechamento da atividade de forma lúdica e criativa. Por fim, o professor orientou os alunos a trazerem no dia seguinte materiais como tesoura, canetinhas, cola e lápis de cor, pois seria realizada uma nova proposta

pedagógica que envolveria o uso desses recursos, ampliando as possibilidades de expressão criativa e interdisciplinar em sala de aula.

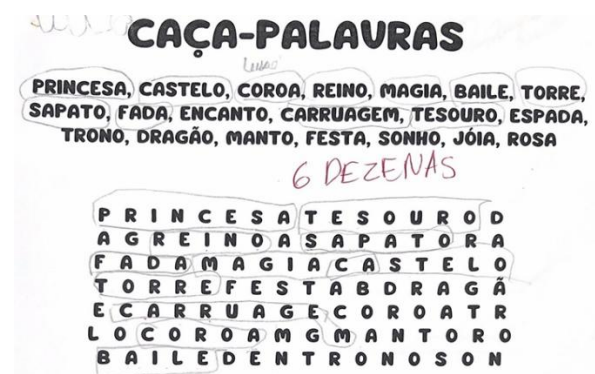
Nessa atividade (figura 3), os alunos puderam desenvolver estratégias que favoreceram a compreensão na etapa de pós-leitura, pois tiveram que identificar palavras-chave relacionadas à ideia central do texto, conforme aponta Solé (1998). Desse modo, essa atividade permitiu aos alunos consolidarem o entendimento, organizar as informações de maneira sintética e retomar informações sobre o texto lido.

Além disso, vale ressaltar que esse tipo de atividade considera a leitura como um processo que envolve compreensão, mas essa competência não se desenvolve de forma automática ou simples. Para que o aluno aprenda a se relacionar com o texto e compreendê-lo de maneira proficiente, é necessário que o professor planeje e elabore atividades específicas e intencionais. Nesse sentido, ensinar estratégias de leitura exige uma reflexão cuidadosa sobre como conduzir esse processo, reconhecendo que não se trata apenas de uma habilidade cognitiva ou da mera decodificação do código escrito, mas de uma prática complexa que demanda estratégias pedagógicas adequadas.

Essa atividade (caça-palavras) também possibilitou explorar conhecimentos matemáticos sobre o Sistema de Numeração

Decimal (SND), pois a ideia era articular os conhecimentos linguísticos e matemáticos a partir de atividades de leitura. Desse modo, na atividade os alunos somavam pontos de acordo com a quantidade de letras de cada palavra encontrada, conforme figura 4.

Figura 4: Atividade de caça-palavra feita por um aluno.



Fonte: Diário de Estágio (2025).

Nesse tipo de atividade (figura 4), a elaboração de perguntas após a leitura constitui uma estratégia essencial para aprofundar a compreensão do texto e alcançar com maior precisão os objetivos da leitura. Nesse caso, esse recurso permitiu que os alunos revisitassem o conteúdo, refletissem sobre os elementos centrais e organizassem suas ideias de forma crítica. No entanto, para que essa prática fosse eficaz, foi necessário que as perguntas fossem construídas de maneira adequada, direcionando o aluno à identificação de palavras-chave relacionadas ao texto lido, o que facilitou significativamente o processo de interpretação e a exploração de ideias matemáticas sobre o SND.

Nesse contexto, o papel do professor-estagiário foi fundamental, pois ele atuou como mediador, orientando os alunos sobre

como funciona o SND, pois ao propor questões relacionadas ao processo de contagem das letras, o docente ensinou os alunos a agrupar unidades em dezenas, desenvolvendo habilidades linguísticas e matemáticas. Dessa forma, a prática não se limitou a qualquer tipo de questionamento, mas se configurou como um exercício intencional que contribuiu para a formação de leitores autônomos, capazes de dialogar com o texto e atribuir sentido a ele.

No segundo dia de regência, a aula foi iniciada mantendo a rotina da professora preceptora, com a música diária da turma seguida de uma breve conversa sobre os combinados da aula. Após isso, o professor-estagiário apresentou o assunto da aula: adição. Então, explicou o que era adição e como realizar cálculos utilizando essa operação. Na sequência, o professor-estagiário convidou os alunos que desejassem a ir até a frente da sala para resolver cálculos envolvendo adição.

No quadro, foram afixados pequenos quadrados contendo operações de adição, sobre os quais foram colocados *post-its* amarelos. Em seguida, cada aluno foi chamado à frente para resolver as operações que havia identificado, conforme a figura 5.

Figura 5: Atividade de adição.



Fonte: Diário de Estágio (2025).

A proposta teve grande adesão, pois todos os alunos demonstraram entusiasmo em participar, revelando engajamento e interesse pelo conteúdo trabalhado. Esse momento de interação prática reforçou a aprendizagem e promoveu um ambiente colaborativo, em que cada estudante pôde se sentir protagonista do processo de construção do conhecimento.

Durante a atividade, alguns estudantes demonstraram certa dificuldade, mas conseguiram realizar os cálculos utilizando a contagem nos dedos como estratégia de cálculo. Outros, por sua vez, resolveram as operações com maior facilidade, evidenciando diferentes níveis de domínio da habilidade matemática.

Esse tipo de atividade integrada, leitura e matemática, é pouco presente na escola. Sobre as atividades de estratégias de leitura isso, Solé (1998) ressalta que ainda há pouco espaço nas aulas para o ensino sistemático da leitura, já que muitos professores acreditam que basta o estudante aprender a escrever para

que a leitura se desenvolva naturalmente ao longo da escolaridade.

Além disso, os professores pouco desenvolvem trabalhos pedagógicos que articulem, por meio de práticas de leitura, as diversas áreas de conhecimento. Essa visão, no entanto, limita o potencial formativo da leitura, pois desconsidera a necessidade de ensinar estratégias que possibilitem ao aluno compreender, interpretar e atribuir sentido ao texto. Assim, torna-se fundamental que o ensino da leitura seja tratado como um processo intencional e estruturado, capaz de formar leitores críticos.

Para encerrar a aula, os alunos realizaram a produção de um cartaz coletivo que abordava elementos da história “*A Princesa Está Chegando*”. Para isso, foram organizados em grupos de quatro integrantes, favorecendo o trabalho colaborativo e a troca de ideias. A proposta permitia que cada grupo acrescentasse desenhos inspirados na narrativa, bem como frases que representassem aspectos importantes do enredo, estimulando tanto a criatividade quanto a interpretação do texto.

Durante a atividade, foram disponibilizados diversos materiais, como cartolina, papel cartão, papel de veludo, cartolina com brilho, cola, canetas, lápis de cor, tesoura e borracha, garantindo variedade de recursos para enriquecer as produções. Todos os grupos conseguiram concluir suas tarefas, resultando em cartazes criativos e bem

elaborados, que refletiram a compreensão da história e o envolvimento dos alunos com o conteúdo trabalhado, conforme a figura 6.

Figura 6: Cartaz produzido pelos alunos.



Fonte: Diário de Estágio (2025).

Essa atividade buscou consolidar os conhecimentos explorados sobre a leitura do livro. Para isso, o professor-estagiário desempenhou um papel de mediador, permanecendo disponível para auxiliar os alunos sempre que surgiam dúvidas ou dificuldades. Essa postura metodológica garantiu que cada aluno ou grupo de alunos pudesse avançar em seu ritmo, recebendo apoio individualizado ou coletivo quando necessário. Ao término das tarefas, o professor realizou a correção de forma individual e coletiva, promovendo um momento de *feedback* personalizado. Essa etapa foi fundamental para identificar avanços e dificuldades específicas, além de reforçar a importância da autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem. Dessa forma, a segunda regência consolidou-se como uma prática pedagógica interdisciplinar que integrou leitura, escrita, matemática e expressão artística, favorecendo

tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o engajamento dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados obtidos, foi possível afirmar que o objetivo desta pesquisa foi alcançado, uma vez que as estratégias de leitura mobilizaram não apenas os conhecimentos dos alunos sobre o livro trabalhado, mas também saberes de outras áreas, como a matemática, evidenciando o caráter interdisciplinar da proposta. Além disso, a experiência contribuiu para a reflexão sobre a prática docente, especialmente no que diz respeito à organização das aulas de forma integrada. Assim, esta pesquisa reafirma a importância de planejar atividades que articulem diferentes saberes, promovendo aprendizagens mais complexas e favorecendo a formação de leitores críticos e autônomos.

Na aplicação das atividades, observou-se que a interdisciplinaridade entre linguagem e matemática potencializou a aprendizagem, uma vez que os alunos puderam relacionar o gênero narrativo com situações de adição, estabelecendo conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem integrada possibilitou que os estudantes percebessem a leitura não apenas como uma prática restrita ao campo da língua portuguesa, mas como uma ferramenta para compreender e interagir com outras disciplinas. Além disso, a utilização de narrativas como suporte para operações matemáticas favoreceu a compreensão dos

enunciados e o desenvolvimento da capacidade de abstração, ampliando o repertório cognitivo dos alunos.

Vale ressaltar que, em relação às estratégias de leitura conforme Solé (1998), a divisão proposta por Isabel Solé deve ser entendida como um recurso pedagógico que organiza o ensino, mas não como uma sequência rígida. O professor, ao mediar esse processo, precisa reconhecer a fluidez das estratégias e incentivar os alunos a utilizá-las de forma flexível, crítica e contextualizada, favorecendo a formação de leitores autônomos e capazes de atribuir sentido às múltiplas demandas textuais que encontram em seu contexto.

Por fim, a análise das atividades aplicadas revelou que as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos, mediadas pelas orientações do professor, contribuíram para o fortalecimento da compreensão textual e para a mobilização de conhecimentos linguísticos e matemáticos.

REFERÊNCIAS

BALSAN, Silvana Ferreira de Souza; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Estratégias de leitura & Solé: reflexões sobre formação leitora. **Literatura em Revista**, Marília-SP, v. 1, n. 3, p. 1-16, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DIESEL, Aline; FORNECK, Kári Lúcia; MARTINS, Silvana Neumann. Ensino de estratégias de leitura: uma visão didática.

Poíesis Pedagógica, Catalão-GO, v. 15, n. 1, p. 3-26, jan./jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

GADOTTI, Moacir. **MOVA: por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES, Afonso Henrique Novaes [et al.]. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. Petrolina-PE: UFVSP, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. **Revista Paidéia**, Campinas-SP, v. 18, n. 41, p. 531-540, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

YEONG-SO, Yu. **A princesa está chegando!** 2. ed. São Paulo: Callis, 2010.