



PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**O USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA PRÁTICA DOCENTE:
UMA ALIADA A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES**

Maricélia do Carmo Roberto

CAMPINA GRANDE – PB
2014

MARICÉLIA DO CARMO ROBERTO

**O USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA PRÁTICA DOCENTE:
UMA ALIADA A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba na linha de pesquisa Leitura e Produção de Texto.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Rosilda Alves Bezerra

CAMPINA GRANDE – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente pra fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

R642 Roberto, Maricélia Do Carmo.

O uso das estratégias de leitura na prática docente [manuscrito] :
uma aliada a formação de leitores proficiente / Maricélia do Carmo
Roberto. – 2014.

109 p. : il. color.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) –
Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação,
2014.

“Orientadora: Profa. Ma. Rosilda Alves Bezerra, Departamento de
Letras”.

1. Leitura. 2. Estratégias de leitura. 3. Formação docente. I.
Título.

21. Ed. CDD 372.4

MARICÉLIA DO CARMO ROBERTO

O USO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA PRÁTICA DOCENTE: UMA
ALIADA A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES

BANCA EXAMINADORA

Rosilda Alves Bezerra

Profª Drª Rosilda Alves Bezerra – UEPB/PPGLI
(Orientadora)

Lilian de Oliveira Rodrigues

Profª Drª Lilian de Oliveira Rodrigues – UERN/PROFLETRAS
(Examinadora externa)

Patrícia Cristina de Aragão Araújo

Profª Drª Patrícia Cristina de Aragão Araújo – UEPB/MFP
(1ª Examinadora interna)

Profª Drª Maria de Lourdes da Silva Leandro – UEPB/MFP
(Suplente)

Aprovada em: _____ / _____ / _____

Campina Grande - PB
2014

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a Deus, doador de todas as coisas, que me deu força para prosseguir e graças para conquistar esse “pontinho” no universo. A Ele, toda honra e glória. A Ele, o meu amor.

À minha família querida, por tudo o que é e representa para mim, pelo total apoio, incentivo e, principalmente, pelo amor que me dedica.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de muitas pessoas. Apresentamos nossa gratidão a todas elas e, de forma particular:

a Deus, que contribuiu com sua presença espiritual, sem a qual eu não teria forças para superar as dificuldades e concluir este trabalho.

ao meu esposo Josenilton e meu filho Lucas Gabriel, pela compreensão e paciência em suportar minha ausência nos momentos que desejaram estarmos juntos e não foi possível devido a dedicação ao curso.

aos meus pais e irmãos, que sempre confiaram na minha capacidade de batalhar em busca dos meus ideais e acreditaram na minha carreira acadêmica.

a todos os meus familiares e amigos, que acreditaram no meu desempenho e contribuíram com gestos de solidariedade para a realização desta conquista.

a todos os professores que compartilharam comigo seus conhecimentos durante o curso.

a todos os colegas desse curso, por terem compartilhado comigo os prazeres e as dificuldades encontradas no decorrer dele, em especial a amiga Jovelina pelos momentos em que compartilhamos juntas angústias e superações.

a coordenação do Mestrado em Formação de Professores da UEPB, pela forma amável como sempre me tratou e por não ter medido esforços para me atender quando solicitei.

em especial à minha orientadora Professora Dr^a. Rosilda Alves, que com competência, sabedoria e muita sensibilidade acompanhou o meu trabalho, apresentando-me os encaminhamentos necessários. Ela me fez exercitar as inúmeras possibilidades de perceber as coisas, ampliando e diversificando, assim, a minha percepção de tudo que me cerca. A ela fico muito agradecida.

EPÍGRAFE

*“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer
mas por incrível que pareça, a quase
totalidade, não sente esta sede”.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

A problemática do ensino da leitura, evidenciando a não formação de leitores competentes nos anos iniciais do ensino fundamental é uma realidade que atinge a maioria das escolas públicas brasileiras. Nesse contexto está um significativo número de sujeitos que saem da escola sem o domínio básico de leitura, restringindo este ato apenas ao mecanismo da decodificação. Tal realidade tem como protagonista principal o professor, que possui em sua formação inicial lacunas, que o impossibilita de desenvolver uma prática de ensino da leitura adequada e eficaz. Para fundamentar nossa discussão buscamos respaldo teórico em autores como Solé (1998), Kleiman (2000); Kato (1999); Leffa (1999); Pietri (2007); Gaté (2001), Gagliari (2002), Lerner (2002), Martins (2003), Marcuschi (2010), entre outros. Nesse sentido o presente trabalho aborda o estudo sistemático acerca das estratégias de leitura por um grupo de professoras de 3º, 4º e 5º de uma escola pública do município de Caturité-PB e sua repercussão sobre o modo como elas orientam a leitura de textos escritos por seus alunos em sala de aula. Para a obtenção dos dados, realizamos entrevistas (uma no início e outra no final da pesquisa) com as docentes; observações diretas de aulas de leitura (antes e depois do estudo sobre estratégias) para verificar como desenvolvem o trabalho com a leitura; e sessões de estudo com as mesmas, nas quais abordamos assuntos como: o que são as estratégias, por que elas devem ser ensinadas e quais são as que usamos antes, durante e após a leitura. Os dados obtidos foram tratados qualitativamente, a partir da concepção de leitura como construção de sentidos e da importância que Solé (1998) e outros autores atribuem às estratégias de leitura na formação do leitor. Como resultado, esperamos com as sessões de estudos, ter contribuído para a formação das docentes, possibilitando uma reflexão sobre sua prática bem como a aquisição de novos conhecimentos acerca do ensino da leitura e, assim provocar possíveis mudanças no modo como elas ensinam seus alunos a ler.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias de leitura. Formação do professor/leitor

ABSTRACT

The problem of teaching reading, indicating no formation of competent readers in the early elementary school years is a reality that affects most of the Brazilian public schools. This context is a significant number of individuals who leave school without basic mastery of reading, this act restricted only to the decoding mechanism. Such reality has the teacher as the main protagonist who has some gaps in his initial training, making it impossible to develop a practice of appropriate and effective teaching reading. To substantiate our discussion we seek theoretical support on authors like Solé (1998), Kleiman (2000), Kato (1999) ; Leffa (1999); Pietri (2007); Gaté (2001), Gagliari (2002), Lerner (2002), Martins (2003) Marcuschi (2010), among others. In this sense the present work deals with the systematic study on the strategies of reading by a group of teachers of 3rd , 4th and 5th grade at a public school in the city of Caturité - PB and its impact on how they guide the reading of texts written by their students in the classroom . To obtain the data, we conducted interviews (one at the beginning and another at the end of the research) with the teachers; direct observations of reading classes (before and after the study on strategies) to see how they develop the work with reading, and sessions study with them, in which we discuss issues such as: what are the strategies, why they should be taught and what are the strategies we use before, during and after reading. The data were treated qualitatively, from the conception of reading as the construction of meaning and importance Solé (1998) and other authors attribute to reading strategies in the formation of the reader. As a result, we expect with the study sessions, having contributed to the training of teachers, allowing a reflection on their practice and the acquisition of new knowledge about the teaching of reading and thus cause possible changes in the way they teach their students to read.

Keywords: Reading. Reading strategies. Teacher training/reader

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Relação de quantidade de alunos por idade:	51
Quadro 2- Respostas das professoras a questão. Você gosta de ler? Por que?	59
Quadro 3- Respostas das professoras a questão. O que é ler para você?	60
Quadro 4- Respostas dadas a questão. Você conhece alguma estratégia de leitura?	61
Quadro 5- Respostas das professoras a pergunta: Quando você orienta seus alunos em momentos de leituras, quais aspectos considera mais importantes?	62
Quadro 6- Aspectos observados nas três aulas das professoras	64
Quadro 7- Aspectos observados nas três aulas das professoras após as sessões de estudo.	90
Quadro 8- Resposta das professoras a questão: O que são Estratégias de leitura?	97
Quadro 9- Resposta das professoras a questão: Como você avalia as sessões de estudo?	98
Quadro 10- Respostas das professoras a questão: Você acha que as sessões de estudo contribuíram para ampliar seu conhecimento acerca da leitura e de seu ensino e para melhorar sua prática pedagógica? Por que?	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES.....	14
1.1 A EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES ACERCA DA LEITURA.....	17
1.2 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: O LEITOR E A LEITURA.....	23
1.2.1 Antes da leitura.....	26
1.2.2 Durante a leitura.....	30
1.2.3 Após a leitura.....	32
2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL.....	36
2.1 COMO O PROFESSOR SE FORMA LEITOR.....	39
2.2.O ENSINO DA LEITURA E DAS ESTRATÉGIAS LEITORAS.....	45
3 CARACTERIZANDO A PESQUISA.....	49
3.1 A ESCOLA CAMPO DA PESQUISA.....	49
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	50
3.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	52
3.4 O PROCESSO DE COLETA DE DADOS.....	53
4 REFLETINDO SOBRE OS CAMINHOS PROPOSTOS.....	58
4.1 A LEITURA NA HISTÓRIA DAS PROFESSORAS COMO LEITORAS.....	58
4.2 OS CAMINHOS DA LEITURA NAS TURMAS OBSERVADAS.....	63
4.3 DISCUTINDO AS SESSÕES DE ESTUDO.....	72
4.4 SOBRE AS SESSÕES DE ESTUDO: REFLEXÕES E PROCEDIMENTOS.....	88
4.5 A PRÁTICA DAS PROFESSORAS APÓS AS SESSÕES DE ESTUDO.....	90
4.6 UM NOVO MODO DE COMPREENDER E ENSINAR LEITURA.....	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES.....	108
ANEXOS.....	109

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos numa sociedade na qual a competência em leitura é colocada como uma condição para questionar o mundo e, de forma autônoma e atuante, inserir-se socialmente nele. Nesse contexto, para comunicar-se, adquirir informações, trabalhar, enfim, relacionar-se de forma consciente com os outros, contribuindo para a transformação social, torna-se indispensável aos sujeitos à condição de leitores proficientes. Daí a necessidade e a importância de a escola propiciar condições para a formação de leitores, íntimos da cultura escrita, visando a torná-los cidadãos participantes, de fato, do processo histórico, além de serem capazes de lidar mais adequadamente com as novas exigências sociais.

As temáticas referentes à leitura e ao seu ensino vêm sendo, nas últimas décadas, objetos de inúmeros estudos e pesquisas que têm discutido, entre outros fatores, a importância e a necessidade de os sujeitos dominarem, de forma autônoma, a habilidade de ler.

Dentre os aspectos ressaltados por tais estudos, destaca-se a existência de uma discrepância bastante acentuada entre o leitor “ideal” (defendido por teorias de cunho linguístico, psicológico, sociológico, psicolinguístico e pedagógico) e o leitor “real” que a escola tem conseguido formar, já que são cada vez mais enfatizadas as dificuldades apresentadas pelos estudantes como leitores, bem como as dúvidas dos professores a respeito do como, de forma eficiente, abordar o ensino da leitura em suas salas de aula.

Em nossa experiência docente, tais constatações sempre se fizeram presentes. Atuando como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental no município de Caturité - PB, o discurso mais ouvido nos encontros de formação de professores era a reclamação de que os alunos não liam com fluência e que os que “liam”, não compreendiam o que decodificavam. Esta problemática, que também fazia parte da nossa atividade como professora, motivou-nos a realizar a monografia de conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia, na qual tivemos o objetivo de entender melhor por que os alunos de uma escola do referido município concluíam a 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental sem dominar as habilidades de leitura que se espera de um aluno deste nível de ensino, e que fatores do ensino da leitura nas séries iniciais, na escola pesquisada, poderiam estar contribuindo para a produção dessa realidade. Como conclusão do estudo realizado, detectamos, entre outros fatores, que faltava às professoras sujeitos da pesquisa, conhecimento teórico consistente sobre a leitura e que, também em virtude disto, elas desenvolviam uma prática de ensino da leitura mais baseada

em suas experiências como alunas do que num conhecimento teórico mais atualizado acerca desse objeto, embora estivessem concluindo a Graduação em Pedagogia.

Considerando as exigências crescentes de uma sociedade letrada em relação às práticas de leitura, e a necessidade de formação de leitores ativos, que processem¹ o texto e, nesse processamento, façam uso de seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios, os estudos realizados na área do ensino da leitura vêm apontando que um aspecto primordial que deve ser privilegiado no trabalho de formação de leitores é o ensino das estratégias de leitura.

Sendo assim, foi a partir dessa problemática, que vem permeando a formação de leitores, caracterizada pela incapacidade de preparar estudantes capazes de compreender o lido, e a dificuldade dos professores em ensinar a leitura de forma eficiente, que nos propusemos a realizar um trabalho de intervenção junto a um grupo de três professores que lecionam em turmas de 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino de Caturité – PB. Nesse caso, o referido trabalho buscou verificar em lócus como tem sido realizado o ensino da leitura e, com uma intervenção direta junto às professoras, sujeitos da pesquisa, contribuir para uma reflexão da prática docente ao que se referem ao ensino da leitura e das estratégias de leitura, sugerindo, se possível, novos caminhos.

Para isso, o objetivo geral de nossa investigação foi analisar se, após a intervenção, o conhecimento das estratégias de leitura e da importância de ensiná-las, adquirido por um grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Caturité, influenciará o modo como eles orientam a leitura de textos escritos por seus alunos em sala de aula.

Para tanto perseguimos alguns objetivos específicos como: identificar se existe relação entre as respostas das professoras apresentadas no questionário e a prática observada em sala de aula; promover o conhecimento e a aplicação das estratégias de leitura para ampliar a compreensão das professoras sobre o assunto; observar se as professoras conseguem fazer a transposição didática da teoria discutida nos textos estudados durante as sessões de estudo, para a prática docente; observar se após a intervenção, as professoras apresentaram mudanças na forma como orientam seus alunos para a leitura de textos escritos.

Realizamos uma pesquisa qualitativa e utilizamos a observação e o questionário como instrumentos para coleta de dados. Também foi realizada uma intervenção junto às professoras, ocorrida em cinco encontros.

¹ A teoria sobre as estratégias de leitura na qual nos embasamos na realização deste estudo (SOLÉ, 1998) toma por base uma visão psicolinguística da leitura. Em virtude disto, cabe falar em processamento do texto, o que não implica, entretanto, que a ênfase dada a essa perspectiva signifique a desconsideração de outros fatores relevantes envolvidos na leitura.

A presente dissertação, resultado da realização dessa pesquisa, está estruturada em quatro capítulos: no primeiro, há uma amostragem do que vem sendo estudado nessa área por diversos autores. Está dividido em dois tópicos: o primeiro descreve os três principais modelos cognitivos, que explicam o processo leitor e os aspectos caracterizadores, a partir da visão de vários autores e o segundo está subdividido em três subtópicos, no qual abordará as estratégias de leitura separando-as nas usadas anteriormente, durante e após a leitura, segundo Solé (1998).

No segundo capítulo referimo-nos à questão da formação do professor em leitura, uma vez que, ser leitor de fato e dispor de uma sólida formação teórica, representam condições apontadas por inúmeros estudiosos como necessárias para a efetivação de um trabalho eficaz de formação de leitores e para o ensino das estratégias de leitura. O referido capítulo também está dividido em dois tópicos: o primeiro discute como o professor se forma leitor e o segundo traz uma reflexão acerca do ensino da leitura e da importância do ensino das estratégias de leitura para a formação de leitores.

No terceiro capítulo, descrevemos o processo metodológico da pesquisa apresentando o passo a passo do caminho trilhado por nós, no decorrer de todo o trabalho, e enfatizando as dificuldades encontradas, que se mostraram como desafios, vivenciados no processo de coleta de dados realizados a partir de diálogos e de que forma foram superados.

No quarto e último capítulo, apresentamos os dados coletados através dos diferentes instrumentos e técnicas utilizados, buscando analisar os aspectos mais relevantes aos objetivos propostos pela pesquisa. Nesse capítulo, como forma de oferecer ao leitor uma noção mais clara de como ocorreu o processo de coleta dos dados, recorreremos à descrição de alguns momentos vivenciados, especialmente nas cinco sessões de estudo realizadas com as professoras, no qual destacamos como o momento mais relevante da pesquisa.

Para isso, o referido capítulo foi subdividido em seis tópicos: o primeiro trata da leitura na história das professoras como leitoras, onde apresentamos nossa análise sobre o primeiro questionário aplicado. O segundo descreve os caminhos da leitura nas turmas das professoras vistos a partir das aulas observadas inicialmente. O terceiro traz nossa análise sobre as sessões de estudo realizadas com as docentes. O quarto apresenta uma reflexão sobre as sessões enfocando aspectos positivos e negativos. O quinto tópico apresenta a análise da prática das professoras observadas após as sessões de estudo e, por fim, o sexto tópico apresenta nossa análise sobre o último questionário aplicado.

Os dados foram analisados a partir de uma perspectiva qualitativa e com base na visão da leitura e de seu ensino apresentada pelos vários autores estudiosos da área que nos

subsidiaram durante o desenvolvimento da pesquisa, ressaltando a leitura como um processo de interação das habilidades de decodificar e compreender e a relevância das estratégias leitoras para a construção da compreensão do lido.

Contudo, podemos perceber que a leitura trabalhada na escola, campo da pesquisa, está distante de ser uma leitura que prioriza a compreensão e que visa o leitor como sujeito ativo no processo de leitura. Acreditamos que com a intervenção realizada, junto ao grupo de professoras sujeitos da pesquisa, contribuímos para provocar nelas uma reflexão de sua prática docente e, conseqüentemente, à tomada de uma nova postura frente ao ensino da leitura que desenvolvem compreendendo a necessidade de ensinar as estratégias de leitura com vistas à formação de leitores autônomos e proficientes.

Após a conclusão de nossa análise percebemos mudanças, mesmo que ainda não muito substanciais, na prática de ensino da leitura realizada pelas professoras. Acreditamos que a mudança de prática não acontece num tão curto espaço de tempo, é preciso amadurecer o conhecimento novo adquirido para, aos poucos, ir inserindo-o no seu fazer pedagógico progressivamente. Mesmo assim, compreendemos que o estudo realizado e as discussões e reflexões provocadas contribuíram para plantar a semente da curiosidade, da vontade de fazer melhor que resultarão na aquisição de uma nova forma de ver e desenvolver o ensino da leitura.

CAPÍTULO I

1 A LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES

Neste capítulo desenvolvemos uma reflexão sobre a importância da leitura e da formação de leitores proficientes no contexto atual, enfocando o papel da escola enquanto instituição responsável pela formação de leitores. Para isso fizemos um passeio pela evolução das concepções de leitura; apresentamos uma discussão sobre as estratégias de leitura e sua relação com o leitor e a leitura, destacando as que utilizamos antes durante e após a leitura.

A leitura tem sido abordada de diferentes formas, por diversas áreas de conhecimento. Na Linguística, por exemplo, o conceito de leitura é visto de forma diferenciada pela Psicolinguística, Linguística Textual, Análise do Discurso, entre outras vertentes teóricas, gerando, assim, uma verdadeira polêmica em torno de um mesmo objeto de estudo e, conseqüentemente, um grande número de trabalhos e pesquisas acerca dos processos/concepções e estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; KATO, 1999).

Os estudos, nessa área, parte desde o fato de se conceber tal atividade como mera decodificação de signos linguísticos, isto é, voltada apenas para o reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças do texto, até as concepções sociointeracionistas e discursiva que defendem, respectivamente, a relação entre leitor e autor, sujeitos sociais num processo necessariamente dinâmico e mutável, e a leitura como prática social discursiva em que o sujeito se move para produzir sentidos.

No contexto atual, a leitura ocupa um papel fundamental na vida dos indivíduos, sejam eles pertencentes às classes sociais mais abastadas, ou não. Porém, dependendo da classe social a que o leitor pertença, ele interpreta a função da leitura de forma diferente, ou seja, a importância da leitura para um indivíduo de classe economicamente desfavorecida é diferente da importância que tem para um pertencente à classe alta.

De acordo com Senna e Silva (2010, p.20), nas famílias cujo fator econômico é de baixa renda existe certa desvalorização das habilidades de ler e escrever, tendo em vista que pouco se lê e menos ainda se escreve em virtude de não haver uma função social fundamentada para tais práticas, como acontece em outras classes sociais mais favorecidas.

Apesar disso, não se pode negar que para muitos pais de crianças de classes populares, a aprendizagem da leitura é vista como um instrumento para obtenção de melhores condições de vida, ou seja, a leitura é avaliada em função de interesses utilitários. Já para os pais de crianças de classes privilegiadas, a leitura é vista como mais uma alternativa de expressão e de comunicação, e não como uma exigência do e para o mundo do trabalho (SOARES, 2002, p. 22).

A autora ressalta ainda que apesar dessa distinção no que se refere ao valor e à utilidade da leitura para os sujeitos de classes sociais diferentes, é correto afirmar que os desenvolvimentos social, cultural, econômico e político trazem consigo novas intenções e variadas práticas, fazendo emergirem, assim, novas necessidades e alternativas de leitura para os sujeitos, independente da classe social a que pertençam.

Nesse contexto, é papel da escola inserir as crianças em situações reais de uso da leitura e da escrita, haja vista, que estas muitas vezes, não têm esse acesso em casa. E quando têm, é de forma esporádica. Com tal atitude, a escola estará privilegiando os alunos que já tem experiências exitosas com a leitura e a escrita fora da instituição e estará contribuindo para proporcionar aquelas que ainda não tem tais experiências a adquiri-las.

Considerando tais afirmações e comparando com a vivência, enquanto educadora inserida no contexto escolar pode-se dizer que a escola não tem cedido à leitura o seu devido valor na formação dos sujeitos que a frequentam, uma vez que prioriza a decodificação em detrimento da compreensão, objetivando trabalhar conceitos de coesão e coerência, e dedicando à leitura apenas um pouco do tempo que sobra, geralmente no final da aula, para não atrapalhar o ensino relacionado com a escrita. O leitor é visto como um simples decodificador de letras.

Para Silva (1986, p. 43), a escola, ao formar leitores, não leva em conta o aprendizado anterior dos alunos acerca da leitura, resultado da sua convivência diversificada com o universo letrado, uma convivência mediada pela história de cada um e por sua origem social. Sendo assim, a escola trabalha textos totalmente insignificantes para as crianças, com o único propósito de exercitar a decodificação, uma vez que, geralmente, são constituídos de palavras simples que facilitam a oralização e não têm nenhuma relação com os textos que as crianças convivem em seu dia-a-dia.

Isso ocorre porque, segundo Silva (1986, p. 43), a escola toma a criança que busca aprender a ler como alguém que tem grau zero de leitura e a submete a um ritual de iniciação que vai do treinamento no reconhecimento dos sinais gráficos ao treinamento no restante das “habilidades” de que supostamente é feito um leitor. Ou seja, a escola prioriza a repetição por

acreditar que, através dela, a criança irá adquirir as habilidades necessárias para codificar, em detrimento das questões mais importantes na formação de um leitor, como por exemplo, a compreensão, a interação texto-autor-leitor, etc.

Além disso, a leitura feita na escola é encarada como uma obrigação e não como uma auxiliar da reflexão e da compreensão do seu meio social. Entendemos que, na vida, muitas vezes lemos por obrigação, mas é preciso apresentar aos alunos outras formas de ler e de se relacionar com a leitura com vista à valorização dessa habilidade enquanto instrumento de inserção social.

Diante dos aspectos apontados, a leitura na escola precisa ser urgentemente repensada, pelo menos em três dimensões: como objeto de conhecimento em si mesmo; como um instrumento de conhecimento e como um meio para o prazer, o desfrute e a distração (SOLÉ, 2003, p. 30).

Em relação à leitura, enquanto objeto de conhecimento, prioriza-se sua realização com vistas à busca, pelo leitor, da compreensão do que leu e de sua relação com as situações práticas do seu cotidiano. Inclui também a ideia de que, dependendo de cada situação, a leitura se flexibiliza, uma vez que lemos com finalidades distintas. Nessa dimensão, o leitor busca compreender o lido a partir do objetivo de sua leitura.

Já no caso da leitura como instrumento de conhecimento, voltado à aprendizagem, ressalta-se o ensino da leitura no qual o professor deve priorizar o ensino do uso das estratégias de leitura, as quais possibilitam ao leitor buscar informações, lê-las, resumi-las, tirar conclusões etc. Nesse sentido, o leitor precisa ser exposto a situações de leitura que lhe exijam o uso de certas estratégias para chegar à compreensão do lido.

Por fim, no que se refere à leitura como meio para o prazer e o deleite, vemos a necessidade de o leitor iniciante vivenciar situações de leitura visando o gosto por ler, ou seja, deixar que ele escolha a leitura que deseja fazer e que leia por ler, sem cobranças posteriores do professor. Para isso, o professor precisa mostrar para os alunos que ele também é um leitor ativo e que lê porque tal atividade também lhe proporciona descontração, prazer, alegria, etc.

Considerando as exigências de nossa sociedade letrada² e as contradições nela existentes, observamos a necessidade de a escola trabalhar a leitura seguindo uma concepção, que inclua movimentos de conscientização, questionamentos e uso da habilidade de ler no contexto social e inseridos os sujeitos, fazendo uso das mídias e do hipertexto como meios

² Consideramos uma sociedade letrada aquela que faz uso com autonomia das habilidades de ler e escrever, onde os sujeitos vivem em estado de letramento, praticando a leitura e a escrita de modo a atender as demandas sociais. (SOARES, 2000).

que auxiliam os alunos a compreender o mundo a sua volta, para despertar neles, (alunos), o interesse pela leitura, por ser um recurso que trabalha com a interatividade e, de acordo com Senna (2001), liberta o leitor das limitações impostas pela sequencialidade dos textos escritos convencionais.

1.1 A EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES ACERCA DA LEITURA

Diante das exigências da vida, presentes no cotidiano, a formação de uma sociedade letrada, fundamentada na utilização das habilidades de ler e escrever faz-se cada vez mais necessária. Partindo desse pressuposto, é possível destacar que nessa sociedade a leitura ocupa um papel preponderante na vida dos indivíduos, pois se caracteriza como um relevante meio para a compreensão e a transformação da realidade, e como um relevante mecanismo para a conscientização e para o processo de reconstrução social.

Por meio da leitura os sujeitos podem compreender melhor o meio que o cerca, estabelecendo relações significativas com as informações que circulam socialmente, todas pautadas no mundo da escrita, exigindo dos sujeitos a habilidade de ler para compreender a realidade a sua volta.

De acordo com Solé (1998, p. 18),

poder ler, isto é, compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos com diferentes intenções e objetivos contribui de forma decisiva para a autonomia das pessoas, na medida em que a leitura é um instrumento necessário para que nos manejemos com certas garantias em uma sociedade letrada.

No entanto, é importante ressaltar que a leitura nem sempre foi vista como uma ferramenta necessária à vida dos sujeitos, como é hoje. Segundo Solé (2003, p. 22), durante muito tempo o ato de ler foi associado ao ato de declamar um texto impresso; significava verbalizar o que estava escrito e aceitava-se que o texto tinha sido compreendido quando era pronunciado de forma clara e correto, ou seja, declamado.

A autora afirma ainda que

por volta dos séculos XVI e XVII, a leitura era entendida como um exercício espiritual. Ler para a maioria das pessoas era uma atividade vinculada à religião, que colocava a pessoa diante da palavra divina. A leitura era uma experiência oral para ser realizada em público e os textos eram pensados, sobretudo, para serem ouvidos e respondidos (SOLÉ, 2003, p. 18).

A leitura realizada nesses moldes era uma leitura mecânica, pautada apenas na decodificação dos signos escritos, sem reflexão do lido. Sendo assim, podemos entender que entre os séculos XVI e XVII a leitura não significava compreensão. Esse tipo de leitura considerava como aspecto importante na leitura a fluência, a entonação, o respeito à pontuação, etc. aspectos que são importantes no ato de ler, que, por si só não garantem a compreensão.

De acordo com Viñao (Apud SOLÉ, 2003), a leitura que perdurou no período da Idade Média, até meados do século XVIII, foi uma leitura intensiva, caracterizada como leitura de poucos livros, em voz alta, em grupos, que implicava a atribuição de caráter sacro ao impresso e a memorização e recitação do que se lia.

Nesse período, a habilidade de ler era privilégio de uma minoria da sociedade, a burguesia, principalmente aqueles relacionados com a religião, o ato de ler, então, era um modo de acesso aos conhecimentos da igreja, da religião católica.

Segundo Viñao, a partir do século XIX surgiu a leitura extensiva, praticada sobre textos de conteúdos e características diversas, de forma rápida e superficial, quase sempre silenciosa e individual. Isso mostra que a partir de então começou a acontecer uma mudança no conceito de leitura e na sua função. A leitura extensiva surgiu com as novas ideias sobre a natureza do ser humano, o poder da cultura e a proliferação de materiais diversos para serem lidos.

Para Solé (1998, p. 20) todos esses aspectos colocaram em cheque o conceito que se tinha sobre leitura, pois

para a maioria das pessoas a leitura deixou de ser exclusivamente uma maneira de entrar em contato com a palavra sagrada e de participar nos ritos litúrgicos e se converteu em uma maneira de ter acesso a pontos de vista diferentes, à atualidade, a mundos reais pouco conhecidos, a universos de ficção, à aquisição da cultura e do conhecimento etc.

Esse modo de entender a leitura contribuiu para se chegar à concepção de leitura como possibilidade de extrair informações, filtrá-la, classificá-la e interpretá-la. Leffa (1999, p. 16) constata que, historicamente, houve na teoria da leitura um movimento de ênfase inicial no texto, passou depois para o leitor e chegou finalmente ao contexto social.

Após estudos realizados na área da leitura, sob a influência das pesquisas sobre a mente humana, e a partir do desenvolvimento das ciências cognitivas e linguísticas, percebeu-se que a compreensão das informações presentes em um texto depende da forma como o leitor

realiza a leitura e, portanto, esta pode ser concebida a partir de três modelos de processamento das informações: modelo ascendente, modelo descendente e modelo interativo.

O primeiro modelo explicativo da leitura a caracteriza como um processo ascendente. As abordagens denominadas ascendentes estudam a leitura enfatizando o texto, isto é, defendem que a construção de sentido se dá basicamente por um processo de extração de informações realizado pelo leitor e que a mensagem que o material escrito traz é o mais importante, independentemente de quem esteja lendo.

Na visão de Solé (1998) e Kato (1999), nesse processo, acontece uma leitura linear e indutiva das informações visuais e linguísticas, na qual se constrói o significado através da síntese do significado das partes, ou seja, o leitor parte das letras, continuando com as palavras, frases etc., em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto.

Se retomarmos a história da educação do Brasil, constatamos que, durante muito tempo, nas escolas brasileiras, o norte de leitura praticado se baseava nas perspectivas ascendentes (SOUZA, 2009, p. 36). A abordagem denominada behaviorista-skinneriana faz parte dessa linha e seu principal objetivo, é ensinar o aluno a decodificar os signos linguísticos, através do aprendizado estabelecido a partir do condicionamento de estímulo e resposta.

Segundo Leffa (1999), nessa concepção, a leitura não é vista como um processo seletivo, no qual o leitor busca no texto, de modo ativo, as informações que lhe interessam, mas um processo passivo, onde tudo é importante, cada frase e cada palavra. Nessa perspectiva, o significado é construído através de um processo de extração de informações e um texto produz sempre o mesmo significado em leitores de igual nível de competência.

Desse modo, ler é basicamente decodificar, ou seja, transformar o código escrito em código oral, de forma mecânica, exigindo do leitor apenas a habilidade de dominar o vocabulário. Assim, o leitor é visto como um ser passivo que, ao ler, não sofre influências históricas e sociais, portanto, não tem vontade própria.

O texto escrito, por sua vez, é visto como informação pronta e acabada com a qual o leitor tem contato e deve reproduzir de forma mecânica, caracterizando a leitura como um ato automático e involuntário. Nesse modelo não se considera as experiências de cada leitor, seus conhecimentos prévios acerca do assunto abordado no texto. Toda informação encontra-se nele e para compreender basta decifrar os signos e extrair as informações.

Esse modelo de leitura tem sofrido diversas críticas e uma das principais refere-se ao fato de a compreensão do texto estar diretamente associada ao reconhecimento do

vocabulário. Segundo Leffa (1999), não é o conhecimento do vocabulário que melhora a compreensão, mas uma outra ou outras variáveis associadas ao vocabulário, como por exemplo, a capacidade de identificar o contexto, acionar o conhecimento de mundo, estabelecer conexões com diferentes partes do texto etc.

Assim, ler é algo bem mais complexo que exige do leitor uma série de competências que os auxiliarão na compreensão de um texto. Ser possuidor de um cabedal de vocabulário não é pré-requisito para entender um texto lido.

Uma segunda concepção explicativa da leitura, oposta à primeira, é a que a vê como um processo descendente, perspectiva discutida por diversos autores, dentre os quais Solé (1998) e Kato (1999). Tratando dessa maneira de compreender o processo leitor, Kato o caracteriza como uma forma não-linear de efetivação da leitura, ou seja, nesse modelo o leitor não processa letra por letra, mas faz uso do seu conhecimento prévio e dos seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, enfatizando o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação.

Segundo Kleiman (2000, p. 13), conhecimento prévio é aquele conhecimento que o leitor já tem quando vai realizar a leitura, o qual foi adquirido ao longo de sua vida e que inclui diferentes aspectos: conhecimento de mundo, linguístico e textual.

De acordo com esse modelo é o leitor o único responsável pela atribuição de significado ao texto, e toda compreensão está relacionada aos seus conhecimentos prévios, suas hipóteses, inferências, etc. Tudo se passa na cabeça do leitor.

Segundo Leffa (1999), nesse modelo o leitor faz uso de diferentes fontes de conhecimentos (linguístico, textual e enciclopédico) e realiza uma leitura, que não é de extração de significado, mas de atribuição de sentido. Sendo assim, o processamento é feito por amostragem, com a participação ativa do leitor, que elabora e testa hipóteses sobre as amostras obtidas, confirmando-as ou rejeitando-as.

A leitura na perspectiva do leitor também tem sofrido críticas, principalmente no que se refere ao fato de o significado não ser extraído, mas atribuído, cabendo ao leitor o poder de identificar o significado que lhe aprouver. Desse modo, o leitor é visto como o soberano absoluto na construção do significado. Nessa concepção a ênfase está no aspecto cognitivo do leitor em detrimento dos aspectos afetivo e social.

De acordo com Pietri (2007, p. 19), considerar a leitura segundo essa perspectiva significa considerar o que se passa na mente do leitor no momento em ele lê, que conhecimentos prévios precisam ter e que estratégias devem ser empregadas, para compreensão de um determinado texto.

O terceiro modelo explicativo da leitura é o interacional. De acordo com esse modelo, para que a leitura se efetive é necessário que o leitor domine habilidades de decodificação específicas do modelo ascendente e aprenda as diferentes estratégias que levam à compreensão do lido, aspecto este peculiar ao modelo descendente. De acordo Lajolo *apud* Geraldi (1997, p. 91) nessa concepção:

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Solé (1998) ressalta que, nesse modelo, supõe-se que o leitor seja um processador ativo do texto e a leitura um processo constante de emissões e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e ao controle dessa compreensão. Gaté (2001, p. 37) concorda com Solé, e ressalta que esse terceiro modelo é o mais aceito atualmente e o caracteriza como o confronto, a partir de uma interação, das habilidades de decodificação e compreensão de um texto escrito.

Na constatação de Leffa (1999), o modelo interacional está baseado nas abordagens psicolinguística e social. Dentro da abordagem psicolinguística está situada a ideia de que, na construção do conhecimento, não só o conhecedor, mas também o conhecido sofrem transformações. Relacionando essa afirmação à leitura, o autor enfatiza que esse ato não acontece de forma isolada, mas é estudado dentro de um contexto maior, em que o leitor transaciona com o autor através do texto, num contexto específico, com intenções específicas. Além disso, a leitura envolve várias fontes de conhecimento (lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico etc.), e estas fontes interagem entre si com uma participação maior ou menor na construção do sentido. Nessa perspectiva, o mesmo autor afirma, ainda, que o texto não é construído apenas pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo.

Desse modo, um mesmo texto pode ter várias interpretações dependendo do leitor, de suas experiências e dos objetivos com os quais realiza essa leitura. A compreensão, portanto, se constrói a partir das diversas experiências vividas pelo leitor, sejam aquelas adquiridas na escola formalmente, ou na sociedade informalmente, aglutinadas ao conhecimento textual e ao linguístico que o leitor dispõe.

De acordo com Pietri (2007, p. 23),

essa interação de conhecimentos possibilita que o ato de ler não se realize palavra por palavra, letra por letra: durante a leitura, os olhos não percorrem linearmente e continuamente as marcas no papel, mas realizam sacadas que recobrem partes maiores das marcas no papel. a possibilidade de uma leitura ágil é garantida pela interação entre os conhecimentos prévios e, com base neles, por aquilo que o leitor antecipa, durante a leitura, sobre o que será informado a seguir.

Na abordagem social, Leffa (1999, p. 30) afirma que a leitura também pode ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro. Esse outro pode ser um colega, o professor ou o próprio autor do texto.

A presença desse outro garantirá ao leitor estabelecer um diálogo, transformando a atividade de ler, que antes era vista como algo a ser feito de forma individual, em uma atividade social, na qual o significado não está nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura, ou seja, o significado é construído a partir dessa interação, que vai envolver o conhecimento presente no texto e o conhecimento que o leitor já possui.

Além disso, durante a leitura o leitor faz uso de procedimentos que regula a atividade leitora. Tais procedimentos são denominados por vários autores, dentre os quais Solé, (1998, 2003), Kato (1999), como estratégias de leitura³, as quais permitem ao leitor selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para alcançar o objetivo a que se propõem com a leitura. De acordo com Kato (1999), as estratégias de leitura podem ser cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas, segunda a autora, seriam aquelas que realizamos automaticamente, sem nos darmos conta e as metacognitivas seriam as estratégias que utilizamos de forma consciente, elas pressupõem a reflexão e controle do próprio conhecimento. No item a seguir, trataremos das estratégias de leitura, baseando-nos nas ideias dessas e de outros autores.

³ De acordo com Solé (1998) estratégias de leitura são procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem alcançados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança

1.2 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: O LEITOR E A LEITURA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (2001) define leitor competente como sendo alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentro os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Ou seja, alguém que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

O documento PCN's destaca que formar um leitor competente supõe formar alguém comprometido com o ato de ler; que possa aprender a ler o que está escrito, identificando elementos implícitos; que seja capaz de estabelecer relações entre o texto lido e outros textos já lidos; que saiba sobre vários sentidos a ser atribuídos a um texto, e consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Para a constituição desse leitor, é necessário desenvolver um trabalho constante de leitura de textos reais, organizado a partir da diversidade de gêneros que circulam socialmente. Vale salientar sobre essa atividade que pode e deve envolver todos os alunos, inclusive aqueles não totalmente alfabetizados, ou seja, ainda não sabem ler convencionalmente.

Para Kramer (1998) o leitor, se constrói de forma complexa, nas práticas reais de leitura, com gestos, materiais impressos, desejo de ler, através do contato físico e íntimo com o livro. Sendo assim, a escola deve propiciar aos alunos esse contato desde cedo.

É muito comum ouvirmos de colegas professores que os alunos em processo inicial de alfabetização ainda não são capazes de interpretar textos pois não dominam a habilidade de ler. A partir de diversos estudos realizados na área da leitura, é possível afirmar que essa é uma ideia equivocada, pois desde cedo os alunos necessitam ser submetidos a situações de leitura de textos que tenham circulação social e, portanto, sejam significativos para eles. Nesse momento, o professor guiará todo o processo de leitura e compreensão explorando principalmente, a partir da oralidade. Isso ajudará o aluno, a ser um leitor mais autônomo, capaz de ler um texto e construir uma interpretação pertinente sobre ele.

Todo leitor competente, quando lê, utiliza-se, mesmo que de forma inconsciente, de estratégias de leitura que lhe ajudam a orientar a leitura com vistas a chegar à compreensão do lido. De acordo com Solé (1998), durante a leitura, quando surge algum obstáculo na compreensão, o leitor entra em um estado estratégico e, plenamente consciente daquilo que persegue, coloca em funcionamento algumas ações que podem contribuir para a consecução

do seu propósito. Essas ações são estratégias leitoras de que o leitor lança mão para superar o obstáculo surgido.

Desse modo, o leitor está constantemente avaliando sua leitura e verificando se a compreensão ocorre de modo satisfatório, que o leve a alcançar os objetivos almejados. Essa é uma característica própria do leitor ativo, que interage com o texto e se coloca diante dele, como alguém que também tem algo a contribuir nesse processo.

A aquisição dessa competência não se dá de forma automática. O leitor precisa ser orientado pelo professor sobre como proceder diante de uma dificuldade encontrada na leitura de um texto que compromete sua compreensão. Essa orientação é papel do professor, que precisa tomar o ensino da leitura como um conteúdo que tem o mesmo, ou até mais, grau de importância que os demais conteúdos para a vida do aluno.

Segundo Solé (1998), estratégias de leitura são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a se realizarem, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. Então, ler é algo que exige do leitor uma “supervisão” da ação, ou seja, automaticamente o leitor ativo está verificando o processamento de sua leitura e lançando mão de determinadas estratégias para resolver eventuais problemas de compreensão que surgem durante a leitura.

Diferentemente dos demais procedimentos que nos permitem ordenar nossas ações e finalizá-las com vistas à consecução de uma meta, ligadas a tarefas mais concretas, as estratégias são “suspeitas inteligentes” (SOLÉ), que não descrevem totalmente o curso de uma ação, mas indicam o caminho mais adequado que devemos seguir. Elas envolvem nossa capacidade de pensar sobre a ação que estamos desenvolvendo ao mesmo tempo em que controlamos e regulamos nossa atuação.

Teberosky (2003, p. 29) afirma que estratégias de leitura são um meio para a compreensão, e não uma finalidade em si mesma. Elas consistem em ajudar os alunos a alcançar as cotas mais elevadas de autonomia, que lhes permitirá dirigir e regular a própria aprendizagem sem a presença necessária do professor, tutor ou outro adulto. Através do uso das mesmas, o aluno pode caminhar com maior autonomia a trilha de sua aprendizagem enfrentando os desafios que se apresentam no decorrer de sua leitura.

Desse modo, a partir do ensino das estratégias de leitura o professor pode transferir progressivamente para o aluno a responsabilidade de construir sua própria compreensão do texto, se portando diante dele como um leitor ativo capaz de, durante a leitura, perceber quais obstáculos terá que vencer para entender o texto em questão.

Sendo assim, utilizar as estratégias de leitura se constitui como uma habilidade própria dos leitores proficientes, pois de acordo com as autoras, ser capaz de interrogar-se sobre a própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal são características inerentes ao leitor autônomo. Desse modo, o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos de recursos necessários para aprender a aprender. É através delas, as estratégias, que o leitor será capaz de diante de um obstáculo, buscar informações em outras fontes, sejam elas outros textos, dicionários, o próprio contexto, para solucionar problemas de compreensão.

De acordo com Serra e Oller (2003, p. 35), o ensino das estratégias de leitura deve ser considerado também como objetivo de ensino e aprendizagem nos diferentes contextos linguísticos, sejam próprios da área de linguagem ou de qualquer outra área do currículo. Tal afirmação nos faz perceber que o domínio de estratégias de leitura pelo leitor facilita a compreensão de textos de qualquer área do conhecimento, contribuindo, assim, para uma melhor aprendizagem do texto em estudo.

Contudo, considerando nossa experiência na área da educação, é pertinente afirmar que, ainda é bastante comum os professores das demais áreas do conhecimento atribuírem ao professor de Língua Portuguesa a responsabilidade de ensinar os alunos a ler e escrever e, portanto, ensinar as estratégias de leitura que estes também usarão para compreender os textos das outras disciplinas do currículo. Tal realidade limita o ensino da leitura apenas às aulas de Português e os alunos perdem a oportunidade de aprenderem mais sobre como se lê e como se escreve a partir de textos discutidos nas disciplinas de História, Geografia, Matemática, Ciências, etc.

Talvez falte a esses professores a compreensão de que ler e escrever são duas habilidades indispensáveis aos alunos e que sem o domínio delas possivelmente não conseguirão se desenvolver em termos de aprendizagem, sendo assim, cabe a todo e qualquer professor explorar esses dois conteúdos em suas disciplinas, pois o avanço dos alunos na leitura e na escrita significa a aquisição de um melhor resultado na aprendizagem de todas as demais áreas. Sabemos que todas as áreas do conhecimento trabalham seus conteúdos a partir de textos, os quais também deveriam ser utilizados para explorar aspectos de leitura e escrita, inclusive o ensino das estratégias que auxiliarão os alunos a compreender melhor os textos estudados.

Solé (1998) afirma que, enquanto procedimentos, as estratégias precisam ser ensinadas, uma vez que elas não surgem no leitor de forma natural e espontânea. No entanto, é importante ressaltar que as estratégias de leitura não devem ser ensinadas de forma

sequenciada, obedecendo a uma hierarquização, pois não é o domínio de um amplo repertório de estratégias, que garantirá ao leitor a compreensão do lido, mas saber usar determinadas estratégias leitoras em momentos adequados.

Apesar de a literatura apresentar as estratégias, seguindo uma sequência e separando as que o leitor utiliza antes, durante e após a leitura, facilitando didaticamente a explicação sobre elas, vale salientar que tais estratégias são utilizadas simultaneamente em momentos diversos no trabalho com a leitura e, portanto, não devem ser entendidas como um conjunto de habilidades que devem ser ensinadas ou treinadas seguindo uma hierarquia.

A utilização de certas estratégias em determinados momentos será definida pelo leitor e dependerá de seu objetivo com a leitura e do surgimento ou não de possíveis problemas na compreensão do texto em questão. Sendo assim, ao ensiná-las para os aprendizes leitores não devemos seguir essa ordem apresentando as que usamos antes, durante e depois da leitura, mas irmos utilizando-as e explorando-as à medida que formos lendo o texto, de modo que os alunos não fiquem preocupados com essa separação. Vale salientar que uma mesma estratégia pode ser utilizada nos três momentos: antes durante e após a leitura.

Sabendo da importância que as estratégias de leitura têm para a efetivação de uma boa leitura, iremos discorrer um pouco, no tópico abaixo, sobre aquelas que podem ser acionadas antes da leitura.

1.2.1 Antes da leitura

Segundo Solé (1998), para ler, o leitor proficiente faz uso de estratégias leitoras antes, durante e após a leitura. Como estratégias que devem ser exploradas antes da leitura ela cita: a motivação para a leitura, a definição de objetivos, a ativação do conhecimento prévio, o estabelecimento de previsões sobre o texto e a promoção de perguntas dos alunos sobre sua interpretação.

A autora afirma que nenhuma atividade de leitura deve ser iniciada antes que os alunos estejam motivados para ela. É necessário a criança encontrar significado para tal atividade. Nessa perspectiva, as situações mais motivadoras são sempre as mais reais, nas quais as crianças conhecem o objetivo da leitura e leem para se libertar, para sentir prazer, de forma espontânea e sem pressão do professor.

O professor, que atua na formação de leitores iniciantes precisa compreender que nem todas as crianças leitoras em processo inicial são advindas de famílias com experiências

exitosas em leitura. Desse modo é preciso trabalhá-la como se estivesse vendendo um produto, fazendo a “propaganda” estimulando os alunos a sentirem vontade de ler e perceber que a leitura é algo necessário para a vida em sociedade. Além disso, precisa ser um leitor ativo, que compartilha com seus alunos algumas de suas experiências de leitura servindo assim como modelo a ser copiado pelas crianças. Tal postura, não determinará o desenvolvimento dos alunos, enquanto leitores competentes, mas certamente contribuirá para que venha a ter uma relação mais afetuosa com a leitura.

Motivar os alunos antes de iniciar uma leitura, deixá-los curiosos em relação ao assunto que o texto a ser lido irá abordar, instigá-los através de uma discussão inicial, contribui para que o aluno leia o texto com uma série de expectativas que irão contribuir para a construção de sua compreensão mais consistente.

Outra estratégia que deve ser explorada antes da leitura é a definição dos objetivos, pois eles nortearão a leitura e facilitarão a compreensão. Solé (1998) afirma que os objetivos de leitura determinam como um leitor se situa frente a ela e controla a consecução de seu objetivo primordial, que é a compreensão. Eles variam de acordo com a situação de leitura, o momento e o leitor, devendo ser considerados nas situações de ensino na escola.

De acordo com Geraldi (1997), em situações reais de leitura não lemos sem objetivos. Podemos afirmar que eles são os mais diversos. Lemos para obter uma informação precisa quando, na busca de determinados dados desprezamos outros que naquele momento não consideramos tão importantes. Exemplo, quando buscamos um número numa lista telefônica, o significado de uma palavra no dicionário; uma consulta em jornal para ver o horóscopo do dia, etc. Esse tipo de leitura é considerado bastante seletivo.

Também lemos para seguir instruções, quando precisamos saber o funcionamento de um eletroeletrônico ou de um jogo; para obter informações de caráter geral- quando queremos saber que trata um determinado texto; para aprender algo- quando pretendemos ampliar nosso conhecimento sobre determinado assunto a partir da leitura de um texto; para revisar um escrito - objetivo mais utilizado por pessoas que usam a escrita como instrumento de trabalho; para comunicar algo a um auditório – mais usado nos discursos, sermões, conferências, etc.; para praticar a leitura em voz alta – objetivo mais utilizado na escola para verificar se os alunos estão lendo com clareza, fluência, rapidez, entonação, etc.; para verificar o que se compreendeu sobre determinado produto, etc. (SOLÉ, 1998).

Percebemos, então, que as leituras de textos reais são guiadas por objetivos específicos. A informação que o leitor busca no texto que está lendo é o que orientará sua leitura. Mas na escola essa prática parece ser pouco vivenciada. É comum que o professor

solicite dos alunos a leitura de determinado texto com o único objetivo de avaliar como o aluno está lendo e muitas vezes, ele nem é informado acerca desse objetivo. Tal prática torna a leitura um ato monótono e sem sentido que leva os alunos a sentirem-se desmotivados diante da realização da atividade.

O conhecimento prévio do aprendiz leitor é um aspecto, que também influencia significativamente a compreensão da leitura. Sendo assim, antes de abordar um texto, o professor deve utilizar meios que possibilitem o resgate do conhecimento prévio do aluno para saber com que bagagem ele abordará o texto. Essa estratégia orientará toda a leitura, que o aprendiz realizará, pois quanto mais conhecimento prévio ele possuir sobre o assunto abordado no texto, melhor será sua compreensão do texto lido.

De acordo com Kleiman (2000, p. 13), durante a leitura o leitor utiliza o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida e mediante a interação de diversos conhecimentos, sejam eles: linguístico, textual e de mundo ele constrói o sentido do texto. A criança em processo de alfabetização lê vagarosamente, ou seja, decodifica, enquanto o leitor maduro não decodifica, ele percebe as palavras globalmente, e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e pelas hipóteses que constrói durante a leitura.

Quando lemos um texto e não dispomos de um conhecimento prévio pertinente, sua compreensão ficará de algum modo, comprometida, porque, em nosso conhecimento enciclopédico, não dispomos dos conhecimentos necessários para compreendê-lo e por mais que façamos esforços possivelmente não obteremos o sucesso desejado na leitura.

Solé (1998, p. 104) afirma que,

frente à leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. [...] esta condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos; também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervém na atribuição de sentido ao que se lê.

Assim, ao planejar uma aula de leitura é interessante o professor se preocupar com o texto que escolherá para trabalhar a leitura; o mesmo precisa estar num nível nem aquém dos conhecimentos dos alunos nem além da capacidade que eles têm para compreendê-lo. Os textos selecionados precisam ter um grau de dificuldade para os alunos, mas é preciso que sejam possíveis de serem compreendidos.

No que se refere ao estabelecimento de previsões sobre o texto, a autora afirma que o leitor, para formulá-las, baseia-se em aspectos do texto como superestrutura, títulos, cabeçalhos etc. Desse modo, a exploração do título do texto, do portador, da estrutura é

fundamental para levar o aluno a formular hipóteses que serão confirmadas ou não, no decorrer da leitura.

É importante lembrar que formular hipóteses, fazer previsões acerca do assunto do texto, exige do aluno correr riscos, uma vez que as mesmas não se constituem exatidão daquilo a ser tratado no texto, mas uma ideia do que poderá vir a ser. Isso faz com que os alunos, a partir de dados como o título, as ilustrações presentes no texto partam para a leitura com diversas expectativas que poderão, além de motivá-los para tal atividade, facilitar a compreensão do lido.

De acordo com Kleiman (2000, p. 43),

uma vez que o leitor conseguir formular hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aqueles inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias á compreensão.

A estratégia de leitura referente ao fato de os alunos fazerem perguntas pertinentes sobre o texto, consiste em os aprendizes serem capazes de interrogar-se, evidenciando o conhecimento que têm sobre o tema em estudo e demonstrando o que sabem e o que não sabem sobre o assunto, (SOLÉ 1998).

Essa estratégia está diretamente associada a anterior, pois, a partir das previsões e hipóteses levantadas pelos alunos, podem surgir, a perguntas que os alunos querem responder a partir da leitura, as quais indicarão ao professor qual a situação de compreensão do aluno perante um determinado texto.

Todas as estratégias de leitura acima mencionadas encontram-se estreitamente relacionadas no decorrer de uma leitura, de tal modo que uma leva à outra sem muita distinção. Essa é a ideia, trabalhá-las de modo integrado, mas consciente do objetivo de cada uma.

Além dessas estratégias, há outras utilizadas pelo leitor no decorrer da leitura, que serão abordadas no próximo tópico.

1.2.2 Durante a leitura

Para Solé (1998), ler é um procedimento e se consegue ter acesso ao domínio dos procedimentos através da sua exercitação compreensiva. Desse modo, não é suficiente que os alunos assistam ao processo mediante o qual seu professor lhes mostra como constrói suas previsões, como as verifica, em que se baseia para fazer isso etc. O próprio aluno deve selecionar marcas e indicadores, formular hipóteses, verificá-las, construir interpretações e saber que isso é necessário para atingir certos objetivos.

Assim, durante a leitura o leitor está o tempo todo verificando se a compreensão está acontecendo ou não. Para isso, ele pode utilizar-se de estratégias como formular previsões sobre o que vem a seguir no texto, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir as ideias principais dele.

O uso de tais estratégias garantirá ao leitor controlar sua própria leitura e verificar se a compreensão está acontecendo ou não. Em caso de não estar compreendendo, o leitor poderá redirecionar a leitura, retomando algum parágrafo que achar necessário, se questionando sobre a veracidade da compreensão construída até aquele momento da leitura, refazer hipóteses ou reajustar as anteriormente levantadas.

De acordo com Kleiman (2000 p. 26), durante a leitura o leitor realiza inferências e previsões com base nas marcas formais do texto. Assim, o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar à compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. A autora afirma ainda que

o mero passar dos olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 2000, p. 27).

Assim, a construção da compreensão de um texto pode variar de leitor para leitor, uma vez que estes possuem experiências de leituras diferentes. Quanto mais experiente for o leitor mais facilidade terá para construir uma compreensão de um texto. No caso dos leitores principiantes, cabe ao professor orientá-los desde o início da abordagem do texto até o final da leitura para ajudá-los a recuperar seus conhecimentos prévios, fazer suas previsões, questionar-se sobre o que entendeu etc., para posteriormente estes leitores serem capazes de ler com mais autonomia utilizando as estratégias adequadamente e com mais segurança.

Para que isso ocorra é preciso que o professor planeje bem as aulas de leitura com o propósito, não de falar sobre o que significa cada estratégia utilizada e qual sua importância, mas de mostrar na prática, no ato da leitura de um texto sua utilização e sua eficácia na compreensão de um texto. É preciso que a leitura nesses moldes se torne uma rotina na sala de aula para que os alunos se acostumem a trabalhar deste modo. Assim, ficará mais fácil passar a responsabilidade e o controle da leitura das mãos do professor para as mãos do aluno como afirma Solé (1998).

Diante disso, podemos afirmar que, ao ensinar os discentes a formular suas próprias ações de leitura, por meio de formulações de questões e resoluções destas, o educador está instruindo o educando para organizar o seu próprio pensamento, levando-o a se tornar cada vez mais independente, no processo de ler e aprender a partir de textos.

O trabalho com a leitura na sala de aula deve ser diário e são inúmeras as possibilidades de realizá-lo. No entanto, para desenvolver o processo de ler, dentre as diversas formas de fazer, o educador deve valorizar as leituras compartilhadas entre os alunos e, de modo análogo, a leitura realizada pelo próprio professor, já que, dessa maneira, irá oferecer um modelo aos educandos e servirá como referência para o desenvolvimento da leitura dos alunos. A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola e quanto mais avançada for à série mais incomum se torna essa prática. Isso se configura como um equívoco, pois, de acordo com os PCNS, são os alunos maiores que mais precisam de modelos de leitores.

Nesse contexto, é importante ressaltar que, no início da vida escolar, o aprendiz leitor não será capaz de fazer uso de estratégias como levantar previsões, fazer inferências, formular perguntas, resumir, etc. sozinho; o professor servirá de apoio, mostrando como deve se portar diante de um texto para compreendê-lo e esse controle da compreensão sairá progressivamente das mãos do professor para as mãos do aluno, como afirmam Palincsar e Brown (*apud* SOLÉ, 1998).

Após a leitura do texto, o leitor faz uso de estratégias leitoras. A seguir, exporemos sobre as estratégias de leitura utilizadas depois da leitura.

1.2.3 Após a leitura

Apesar de sabermos que o processo leitor não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, é possível dialogarmos sobre estratégias que utilizamos também depois da leitura. Estas têm a função de confirmar se a compreensão ocorreu de fato ou não para que o leitor possa tomar decisões como reler o texto, pedir ajuda ou até abandoná-lo, se assim achar conveniente, já que esse é considerado um direito do leitor.

Solé (1998) aponta como uma primeira estratégia leitora que utilizamos depois da leitura, o resgate da ideia principal do texto. De acordo com a autora, quando discutimos essa estratégia, recorremos sempre ao texto e ao propósito do autor e desconsideramos ou subestimamos o leitor, os seus conhecimentos prévios e seus objetivos de leitura, que em parte determinarão o que ele considerará como “principal” no texto.

Isso pode nos indicar que um mesmo texto poderá apresentar várias ideias principais, dependendo de quem lê e dos conhecimentos prévios e objetivos do leitor no momento. Identificar a ideia principal de um texto ajudará o leitor a perceber se o compreendeu ou não e essa ideia poderá estar em consonância com aquela que o autor quis apresentar ou não, uma vez que, segundo Solé (1998), a importância que o leitor atribuirá a determinados trechos ou ideias contidas em um texto dependerá de sua intenção, interesse, conhecimentos e desejos.

Assim a ideia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos. Entendida desse modo é possível afirmar que a ideia principal de um texto pode ser identificada ou gerada pelo leitor, já que ela pode se encontrar explícita no texto ou ser o resultado de uma elaboração pessoal.

Seguindo esse raciocínio, é correto afirmar que a ideia principal seria essencial para que o leitor pudesse aprender a partir de sua leitura e para que pudesse realizar atividades associadas a ela, como tomar notas ou elaborar um resumo. Nesse trabalho de ensino da identificação ou geração da ideia principal, o professor deve atuar, em primeiro momento, como modelo de leitor, que lê para seus alunos e explica como chegou à determinada ideia principal de um texto, apontando aspectos que considera mais importante e por que, destacando os que podem ser omitidos, para posteriormente, solicitar que os alunos realizem tal atividade sem ajuda.

Outra estratégia leitora, não menos importante que a apresentada anteriormente e que usamos após a leitura, é o resumo. Tal estratégia está estreitamente ligada às estratégias

necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários, como afirma Solé (1998).

O resumo é importante porque, para realizá-lo, o leitor precisa transformar o que o texto contém, separando o que é primordial do que é secundário. Também é preciso conservar laços especiais com o mesmo a partir do qual foi criado, preservando o significado genuíno. Para elaborar um resumo, é preciso que o leitor consiga identificar o tema do texto, reconhecer e gerar sua ideia principal, contudo, isso, por si só, não garante um bom resumo, tendo em vista que este gênero textual exige uma forma particular de elaboração que envolve a escrita.

Além disso, o leitor precisa utilizar de regras de omissão, seleção, generalização ou integração de palavras ou frases para elaborar um resumo, destacando o primordial do que é considerado secundário para o seu propósito naquele momento. Resumir exige esforço e principalmente compreensão do texto base.

Solé (1998, p. 147)) afirma ainda que

resumir exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios. Quando estas relações não se manifestam, deparamo-nos com um conjunto de frases justapostas, com um escrito desconexo e confuso no qual dificilmente se reconhece o significado do texto no qual procede.

Para isso, a escola precisa desenvolver um trabalho significativo sobre resumo com seus alunos, mostrando por que precisam resumir e possibilitando-lhes assistir a resumos efetuados pelo professor, fazer resumo em grupos e discutir a importância dessa estratégia para a vida deles enquanto leitores. A mesma autora afirma que resumir, dessa forma, constitui, ao mesmo tempo, produzir um texto que sintetize a estrutura global do texto original, como um instrumento para a aprendizagem, para saber o que se aprendeu e o ponto de partida necessário para saber o que se precisa aprender.

O resumo é uma estratégia de leitura que não deve ser ensinada apenas quando o aluno já dominar a habilidade de ler, é preciso que seja trabalhado desde os anos iniciais do ensino fundamental, primeiramente explorando-o através da oralidade para, posteriormente, passar para o processo do resumo escrito. Quando o aluno tiver facilidade de dizer oralmente o resumo de um texto, certamente, terá menos dificuldade em produzi-lo de forma escrita quando isso lhe for solicitado.

Outra estratégia de leitura frequentemente utilizada nas escolas é formular e responder às perguntas referentes ao texto. Apesar de essa estratégia ser utilizada como meio para

avaliar o que os alunos aprenderam sobre o texto, ela também pode ser usada para regular a leitura e controlar a compreensão.

Solé (1998) argumenta que ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa, pois o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz. Porém, é necessário frisar que não é qualquer pergunta que garante o controle do processo leitor pelo aluno. É preciso que os alunos sejam orientados a formular perguntas pertinentes sobre o texto. De acordo com a autora, perguntas pertinentes são aquelas que possibilitam ao leitor identificar as ideias principais e o tema de um texto, ou seja, as que são coerentes com os objetivos perseguidos pelo leitor durante a leitura.

A escola faz uso dessa estratégia com certa frequência e os materiais didáticos também a utilizam. Porém as perguntas que aparecem nesses materiais, muitas vezes, são superficiais, apresentando-se mais em nível explícito. As perguntas nesse nível geralmente são aquelas cujas respostas estão presentes no texto e o leitor tem apenas o trabalho de encontrá-la e transcrevê-la. Perguntas nesses moldes não geram aprendizagem tendo em vista que não provocam no leitor uma reflexão e um posicionamento frente ao texto lido.

Marcuschi (2001) afirma que os exercícios de compreensão dos livros didáticos falham em vários aspectos e não atingem seus objetivos. De acordo com o autor, é preciso propor perguntas que permitam ao aluno identificar as proposições centrais do texto; realizar afirmações inferências, produzir resumos, reproduzir o conteúdo do texto usando outro gênero textual; reproduzir o texto na forma de diagrama, etc. para que o aluno perceba a existência de vários níveis de significado em um texto. Para isso, o trabalho com a estratégia de formulação de perguntas, após a leitura, deve ser realizado a partir dos três níveis de processamento de sentido: o explícito, o implícito e o metaplícito.

De acordo com Collaço (1999), o nível explícito é aquele cujas respostas estão expressas no texto, constituindo a leitura como uma atividade de decodificação. O nível implícito corresponde àquele sentido que deve ser lido, embora não esteja escrito, onde a compreensão se dá a partir da leitura das entrelinhas. O nível metaplícito, por sua vez, é aquele que só pode ser construído através do conhecimento do contexto, onde o leitor faz deduções sobre as intenções do autor em relação ao texto, realizando suposições em que foi escrito. Esse nível corresponde à maneira como o texto deve efetivamente ser lido. O leitor lança mão de elementos culturais para construir sua compreensão.

Todas essas estratégias apresentam-se como aspectos que podem evidenciar a efetivação da compreensão da leitura. Se após ler um texto, o leitor não conseguir encontrar a

ideia principal dele ou fazer um resumo, é provável que a compreensão não tenha ocorrido e algo precise ser feito para alcançá-la.

No tópico a seguir, abordaremos o ensino da leitura e das estratégias leitoras como aspectos fundamentais na formação de leitores.

CAPÍTULO II

2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ATUAL

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma discussão acerca da formação docente no contexto atual destacando os avanços rumo à oferta de cursos de formação em nível superior, os motivos que levam as pessoas a optarem por esta profissão e as dificuldades que se apresentam na formação desses profissionais, principalmente, em relação a sua condição enquanto formador de leitura.

Sabemos que a escola é considerada a única instituição capacitada para formar leitores. Inserido nela está o professor que é considerado o principal responsável em atuar como modelo de leitor e assim comunicar as crianças os comportamentos típicos de um leitor proficiente. Porém, para atuar competentemente como modelo de leitor para seus alunos o professor precisa ter recebido uma formação sólida em leitura construída ao longo de sua vida escolar que lhe dê subsídios para atender às exigências da sociedade no contexto atual. Por outro lado, compreendemos que a escolha pela carreira do magistério, em muitos casos se dá pela facilidade que as pessoas encontram em arrumar um emprego nesta área.

Nesse contexto, escolher ser professor, muitas vezes tem sido uma decisão tomada a partir de uma necessidade de sobrevivência e não por uma afinidade com a área da Educação ou com uma determinada área do conhecimento. Esse caso se torna mais visível nos cursos de Pedagogia. Um número significativo de alunos que não conseguiram ingressar em outro curso de mais reconhecimento social resolve cursar pedagogia, primeiro porque o acesso à universidade é mais fácil depois porque conseguirá um emprego mais rápido.

Essas questões constatadas a partir de minha experiência de dezoito anos atuando na área da educação, vivenciada em depoimentos de colegas professores em reuniões de planejamentos, e de minha atuação como professora da Escola Normal no município de Boqueirão, me causa preocupação, pois é perceptível que muitos dos professores que atuam na área estão apenas pela questão salarial. Em muitos casos, não existe a realização profissional na atividade que desenvolvem. É cruel afirmar que, para alguns professores, lecionar é uma espécie de “tortura”, quando se fala dos alunos problemáticos que não aprendem, das famílias que não ajudam e da escola que não dispõem de condições necessárias para uma boa prática educativa, além do salário que é considerado irrisório.

É consensual que, para ser um bom profissional, não basta apenas ter uma formação sólida, é preciso também gostar do trabalho que realiza, ou seja, a pessoa necessita sentir-se realizada profissionalmente para que seu trabalho flua e dê bons frutos. Gostar daquilo que faz deve ser algo presente em todas as profissões. Um profissional mal realizado certamente deixará marcas de sua frustração no trabalho que realiza.

No contexto da Educação não é diferente. Os professores que falam de sua prática docente e de seus alunos com amor e dedicação são aqueles que geralmente obtêm os melhores resultados em termos de ensino e aprendizagem. Acreditamos que isso não ocorre por mera coincidência, mas é fruto de um trabalho pautado no bom planejamento, na vontade de fazer a diferença, na busca incessante de oferecer aos alunos o melhor em termos de aquisição de conhecimentos.

Além dessa questão em relação à escolha pela profissão de professor, o contexto atual é marcado por uma mercantilização desajustada de oferta de cursos de Pedagogia e demais licenciaturas para atender as demandas do Governo Federal. As ofertas são as mais diversas, em finais de semana, uma vez por mês, à distância, etc. O candidato é quem escolhe a forma como quer fazer um curso que lhe dará uma titulação e profissionalização. Essa corrida em busca de um curso superior e a diversidade de formas oferecidas para se fazer tais cursos tem gerado uma gama de profissionais com sérios problemas na formação o que, conseqüentemente, será transferido para a prática docente.

O Conselho Nacional de Educação lançou em 2002 uma Resolução de nº 1 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, onde em seu Artigo 1º afirma que tais diretrizes se constituem de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades de educação básica.

Além disso, em seu artigo 2º afirma que a organização curricular dos estabelecimentos de ensino deve primar, entre outras formas de orientação inerentes a formação para a atividade docente, pelo preparo para:

- I- o ensino visando a aprendizagem do aluno;
- II- o acolhimento e o trato da diversidade;
- III- o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV- o aprimoramento em práticas investigativas;
- V- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

- VI- o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores,
- VII- o desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

De acordo com a resolução os estabelecimentos de ensino precisam desenvolver um trabalho de formação bastante consistente para adquirir tal resultado. Contudo não é isso que temos vivenciado na prática. O CNE e o Governo Federal se contradizem quando lançam um documento com tais exigências e permitem o funcionamento de cursos em finais de semana, uma vez por mês, onde não há praticamente seleção, todos que podem pagar pelo curso são alunos. O resultado são professores que chegam aos cursos de licenciaturas com sérias lacunas na aprendizagem advindas do ensino fundamental e médio, as quais persistirão porque os cursos superiores que estão frequentando não darão conta de oferecer aos cursistas condições para a superação destas lacunas.

É notório que, na última década, o governo ampliou a oferta de vagas nos cursos em nível superior promovendo com isso a inclusão de muitos que, em outros tempos, não tinham condições de ingressar numa universidade. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é uma das opções que surgiram para aquelas pessoas onde a educação superior era considerada algo quase inacessível, dependendo do local onde se reside. A inclusão de muitas pessoas no universo da educação superior é um avanço, mas é preciso pensar na qualidade dessa educação, pois são esses alunos que serão os futuros professores da educação básica de nosso país e irão contribuir de forma significativa para a formação dos profissionais do futuro.

De acordo com (GATTI e BARRETO, 2009, p. 113)

a urgência política de montar um novo sistema que reverta à situação de iniquidade de acesso ao ensino superior em prazo pequeno, parece não se coadunar com o tempo requerido para que políticas desse porte e dessa envergadura tenham condições de se expandir com base no amadurecimento das experiências, na criação de respostas inovadoras a uma realidade nova e mutante a ser enfrentada e na montagem de uma infraestrutura permanente e sólida que assegure a qualidade dos serviços prestados.

Ainda, segundo os mesmos autores, há, além disso, numerosos indícios de que a multiplicação de consórcios e polos para a oferta de cursos de licenciatura a distância estaria ocorrendo sem que um projeto político-pedagógico de formação docente, mais adensado no âmbito de sua articulação nacional e local, tenha sido desenvolvido e compartilhado, sem que as estruturas operacionais básicas estejam funcionando adequadamente.

Tal realidade tem marcado um descompromisso com o projeto de Educação que esperamos para o Brasil e tem demonstrado mais uma vez que a educação tem sido tomada como mercadoria em que visa apenas ao lucro e deixa em segundo plano o aspecto qualidade, este que deveria ser entendido como o primordial quando se pensa no progresso de uma nação pautada na aquisição da educação formal.

Gatti e Barreto (2009, p 116) afirmam que a grande inquietação da comunidade de educadores diante desse quadro é que a inserção, nos moldes propostos, de uma modalidade de formação docente é oferecida ainda de maneira mais precária que a dos cursos presenciais, e, em vez de contribuir para a solução da crise de formação de professores, poderá tornar mais frágeis os processos de formação docente e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação que, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la.

Assim, parece que estamos caminhando em direção a uma Educação cada vez mais desacreditada pela sociedade, que é alvo de críticas pela sua incapacidade de dar conta das novas exigências da sociedade brasileira. Nesse contexto, os professores são os mais criticados por não atenderem as expectativas e tornarem incipiente sua atividade profissional.

2.1 COMO O PROFESSOR SE FORMA LEITOR

É sabido que, para formar leitores de fato, é necessário que o professor também seja um leitor competente e que disponha de um bom embasamento teórico, o qual lhe possibilite compreender como ocorre o aprendizado da leitura pelos alunos, o que eles pensam sobre a leitura e quais as hipóteses que levantam para realizá-la.

Para ter essa formação em leitura, é importante também que o professor tenha tido, no decorrer de sua formação inicial ou continuada, uma experiência leitora significativa, que lhe tenha possibilitado envolver-se em diversas práticas, experimentando-as e colocando-se diante delas.

Porém, atualmente é comum ouvirmos nos encontros pedagógicos e em seminários sobre educação, discussões acerca da formação dos docentes em âmbito geral, mais especificamente na área de leitura. Tais discussões têm provocado reflexões sobre o nível de formação dos docentes relacionando o fracasso escolar dos alunos à má formação dos professores em leitura. Nesse contexto, como afirma Batista (1998, p. 58), a autoestima dos

professores como leitores é, a todo o momento, arranhado pela imprensa, pelas pesquisas, pelos formadores de professores e pelos cursos de formação docente.

Apesar de o professor estar sendo o protagonista de uma discussão acerca da sua formação em âmbito geral, especificamente em leitura, e isso mexer com sua autoestima, concordamos que não se pode deixar de fazê-la. É preciso discutir, pensar em soluções para diminuir a distância entre o professor ideal entendido aqui como aquele com uma formação sólida, conhecedor de teorias que lhe auxiliam na reflexão da prática, daquele professor que passou pela universidade e recebeu uma formação insipiente, frágil, a qual não lhe garantiu as condições necessárias para atuar competentemente na docência.

Kleiman (2001, p. 41) apresenta pensamento semelhante ao de Batista, afirmando que a representação social mais comum do professor da primeira fase é a de um sujeito que apresenta sérias falhas nas suas capacidades para ler e escrever, ou seja, não é plenamente letrado e, portanto, não sabe escolher um bom material didático para trabalhar com seus alunos. Desse modo, a formação de leitores competentes fica comprometida, uma vez que os próprios professores são vistos como não capacitados o suficiente para realizar o seu trabalho, sendo, portanto, socialmente desacreditados.

Esse descrédito fica comprovado na prática de muitos professores quando não conseguem que seus alunos cheguem ao final do ano dominando as habilidades necessárias para o ano em curso e saindo da escola sem mesmo saber ler nem escrever minimamente. Essa realidade se faz presentes no Brasil inteiro e a cada ano se renova quando verificamos nos exames externos e internos, realizados pelo governo e pelas Secretarias Estaduais e municipais de educação, aos quais os alunos são submetidos, que o fracasso continua e são eles, os professores, os mais apontados como responsáveis por tal realidade. Isso gera nos professores uma sensação de incapacidade e, em muitos casos, a busca por cursos de formação continuada com vistas a superar as dificuldades encontradas na prática docente e obter melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

De acordo com Monteiro (2000, p. 55),

na atualidade a formação se torna um intenso desafio, pois diferentes áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia e a Comunicação, vêm apresentando novas questões para a compreensão dos processos de transformação presentes na sociedade. Globalização, multiculturalismo, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais e religiosas, diversas formas de violência e exclusão social, configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais que impactam a educação e a formação docente.

Ainda segundo a mesma autora, essa realidade social, complexa e multifacetada, não pode ser desconhecida pela educação e, especialmente, pelos processos de formação de

professores. Embora iniciativas governamentais venham buscando investir nos cursos de formação inicial e continuada, esta última vem se transformando em mera capacitação em serviço, na medida em que se negligenciam a formação inicial e a importância de uma fundamentação teórica e política consistentes.

Muitos dos cursos de formação inicial têm sido oferecidos em finais de semanas ou uma vez por mês, fato este que impossibilita o professor de receber uma formação consistente que lhe garanta a aquisição dos conhecimentos necessários para atuar competidamente na educação.

Nessa perspectiva, os professores são submetidos a cursos de capacitação que, na maioria das vezes, não preenchem as lacunas deixadas pelo curso de formação inicial que receberam e, assim, continuam desenvolvendo uma prática que condiz com a formação fragmentada à qual tiveram acesso no período inicial de sua vida profissional.

De acordo com (GATTI e BARRETO, 2009, p. 200)

com problemas crescentes nos cursos de formação inicial de professores, a ideia de formação continuada como aprimoramento profissional foi se deslocando também para uma concepção de formação compensatória destinada a preencher lacunas da formação inicial. Os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos demonstram a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980.

Para uma porção significativa da população brasileira a escola representa a principal possibilidade de acesso à escrita e os professores são vistos como leitores que exercem a função de fazer com que as crianças se tornem leitoras que saibam fazer uso dessa habilidade no meio social, atingindo as exigências do contexto em que se inserem (BATISTA, 1998, p. 29).

Assim sendo, recai sobre o professor a responsabilidade de servir de modelo de leitor para os alunos, já que, em muitos casos eles não dispõem desse modelo em casa. Na maioria das vezes, os alunos são advindos de famílias onde os pais são analfabetos e, portanto, não tem a mesma representação da leitura que o professor tem na vida desses alunos. Vale lembrar que, apesar de serem analfabetos muitos pais compreendem o valor da leitura e da escrita para a vida em sociedade e buscam ver em seus filhos a realização do sonho que era seu na infância, adquirir a habilidade de ler e escrever.

No entanto, sabemos que não basta falar da importância da leitura e da escrita, algo que acreditamos que os pais falam para os filhos, mas é preciso oferecer modelos e nesse caso, este se torna também papel do professor, ser o modelo de leitor que seus alunos deverão “copiar”.

Britto (1998, p. 61) afirma que a elevada representação social da escola e do professor no contexto atual, enquanto instituição e formador de leitores estão associadas ao fato de que ser leitor atualmente tem sido tomado como uma qualidade positiva, como algo que torna as pessoas mais críticas e conscientes, mais respeitadas e cidadãs. Por outro lado, ser não leitor é, então, uma espécie de deficiência da qual o sujeito deve se envergonhar.

Nesse contexto, a formação do professor da primeira fase está, a todo o momento, sendo colocada em discussão, evidenciando a posição delicada em que este se encontra, uma vez que é cobrado dele um trabalho eficaz no que se refere à formação de leitores. Porém, isso se torna quase impossível, tendo em vista que ele não tem um respaldo teórico suficiente que lhe possibilite realizar este trabalho, atendendo às exigências da sociedade.

Essa deficiência na formação dos professores da primeira fase do Ensino Fundamental em leitura pode ser atribuída ao fato de a maioria deles, como afirma Kleiman (2001, p. 42), serem advindos de famílias de baixa ou nenhuma escolaridade. Portanto, eles provavelmente não tiveram um referencial positivo que os influenciasse no que diz respeito às práticas de leitura socialmente aceitas. Além disso, no exercício de sua profissão recebem uma remuneração insignificante, que não lhe dá condição de comprar livros que lhes possibilitem participar dos bens culturais de prestígio.

Compreendemos que ser leitor é uma prática construída no decorrer da vida escolar de uma pessoa e as experiências cotidianas com materiais escritos bem como a exposição a situações onde se vivenciam práticas de leitura constante, não determina, mas contribui para desenvolver o gosto pela leitura e, assim, fazer uso dela como algo inerente a sua vida. Desse modo, os professores advindos de famílias onde a leitura e a escrita não eram utilizadas no dia-a-dia certamente terão dificuldades para tornar-se leitor de textos variados e ter essa atividade como algo necessário e prazeroso.

Almeida (2001, p. 117) diz que, com o passar do tempo, a profissão do magistério deixou de ser adotada pelos grupos das classes altas e médias, tornando-se uma opção para segmentos de menor poder socioeconômico na escala social, menor capital cultural e pouco familiarizado com leituras de prestígio. Essa afirmação pode caracterizar o atual perfil do professor da primeira fase do ensino fundamental: alguém advindo de classes desfavorecidas, que não teve muitas oportunidades para receber uma formação consistente e, portanto, não é um profissional socialmente reconhecido, uma vez que não desenvolve seu trabalho de modo a atingir os objetivos esperados pela sociedade.

De acordo com Silva (2001, p. 96), as leituras que os professores realizam não podem ser desconsideradas, pois suas leituras são relevantes e trazem alguma contribuição à

formação dos mesmos, enquanto profissionais, uma vez que o próprio dia-a-dia destes, no âmbito escolar, envolve uma série de práticas que os colocam em constante contato com a leitura e a escrita.

Refletindo a ideia da autora podemos afirmar que, apesar de as leituras que os docentes realizam não serem consideradas de prestígio pelas classes sociais culturalmente letradas, são leituras que podem caracterizá-los como leitores, embora leiam textos diferentes dos lidos e aceitos pelas classes sociais mais abastadas, uma vez que suas condições sociais não lhes permitem usufruir das mesmas leituras que os grupos sociais de nível culturalmente mais elevado usufruem.

Porém, também entendemos que para ser um professor leitor, é preciso ir além da realização de leituras, que atendam as suas necessidades imediatas, envolve também práticas de leituras que contribuam para a reflexão de sua atuação na docência, pois o conhecimento é algo mutável, está o tempo todo se renovando e, para acompanhar tais mudanças, que acontece em nível relativamente elevado, faz-se necessário à realização de leituras de textos acadêmicos, teóricos que ofereçam subsídios para o professor conhecer novas propostas, avaliar seu trabalho e repensar seu modo de fazer, com vistas à melhoria constante de sua prática.

Outro aspecto que deve ser considerado na avaliação da formação precária dos docentes em leitura é o fato de eles terem sido expostos, quando alunos, a práticas de leitura que obedecem à lógica escolar, na qual a dimensão educativa do ler se encontra fundamentada não na leitura, mas no conteúdo dos textos lidos, como salienta Batista (1998, p. 42).

Talvez, por terem sido submetidos a essa prática escolar da leitura durante a vida escolar é que os professores permaneçam trabalhando a leitura da mesma forma como foram ensinados a ler e a escrever. Apesar de terem participado de cursos de formação em nível superior e, certamente, terem discutido nestes cursos teorias que abordam novas maneiras de tratarmos o ensino da leitura, ainda não estão conseguindo fazer a transposição didática para sua prática educativa.

Para Kramer, (1998)

compreender como se escreve a história, como se escreve o texto, relaciona-se à compreensão daquilo que se escreve em nós, daquilo que a nossa trajetória de aluno ou de professor inscreveu na prática cotidiana de cada qual. Rer ler essa prática, rever autobiograficamente a experiência passada, a situação presente e as perspectivas futuras significa— ou implica — reescrever essa história; dar-lhe outro sentido; ressignificá-la, mudar o futuro que se apresenta(va) com um inevitável tremor diante de uma folha em branco ou com uma incompreensível aversão a livros.

Tal afirmação nos ajuda a pensar que somos, em grande parte, fruto da educação que recebemos durante nossa trajetória escolar. E, para mudar nosso fazer pedagógico, com vistas a atender as demandas que se apresentam no momento, é necessário pensar sobre o modo como estamos lidando com o ensino, refletindo a prática educativa e buscando ressignificá-la a partir dos novos conhecimentos adquiridos. Isso implica admitir que nossa prática docente necessitada sempre de inovação e, a base para isso são as teorias que se apresentam a cada momento histórico trazendo novidades sobre o processo educativo.

O educador que vê e concebem os alunos como sujeitos dotados de capacidades, aptos a olhar, sensibilizar-se, falar sobre o mundo a sua volta, é quase sempre aquele pesquisador, que busca alimentar-se de novos conhecimentos, consegue ver as reais necessidades e prazeres da leitura e da escrita. Ou seja, é o educador que se apresenta para o seu aluno o conceber como modelo de leitor, de escritor, de mediador, no seu processo de construção de conhecimentos.

Assim, consideramos que, para formar leitores competentes, capazes de fazer uso da habilidade de ler fora da escola e atender às exigências da sociedade atual, faz-se necessário que o professor tenha, entre outros, um conhecimento sistemático sobre as estratégias de leitura e sua importância no trabalho com a formação de leitor, para assim, investir no ensino destas, no intuito de contribuir para a formação de leitores competentes.

Considerando a afirmação de Solé (1998), das estratégias serem procedimentos que precisam ser ensinados e têm papel fundamental na formação do leitor, pois determinam a compreensão à medida que inferimos, controlamos e verificamos a compreensão do lido, vê-se a necessidade de o professor ser um conhecedor das estratégias de leitura para poder ensiná-las a seus alunos, objetivando formar leitores competentes e autônomos.

Além de conhecer as estratégias, o professor precisa acreditar na relevância delas no trabalho com a formação de leitores, pois esses dois aspectos, conhecer e acreditar na sua relevância determinará a forma como atuará na elaboração das aulas de leitura, pois apesar da ideia de que, a respeito das altas tecnologias que pouco a pouco irão substituir o professor em sala de aula, é ele quem ainda tem o poder de conduzir o processo de ensino, orientando os alunos, conhecendo, explicando e avaliando a construção do conhecimento por eles.

O domínio do conhecimento acerca das estratégias de leitura e a articulação desse conhecimento com a realidade poderão possibilitar ao professor desenvolver um trabalho com a leitura em sala de aula, com o objetivo dos alunos adotarem habilidades necessárias, ou seja, possam se transformar em leitores capazes de interagir com o texto, formular opiniões sobre ele, enfrentar dificuldades na leitura e buscar solucionar tais dificuldades mediante o uso das

estratégias de leitura.

O domínio de tais habilidades é necessário para garantir o processo de compreensão de um texto. Segundo Marcuschi (1991, p.231), compreender um texto exige habilidade, interação e trabalho. A compreensão não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Portanto, para desenvolver um trabalho significativo com o ensino da leitura é preciso que o professor tenha condições de adquirir esse conhecimento. Se não for através da formação inicial, por esta ter sido adquirida talvez de forma aligeirada, que seja mediante os cursos de formação continuada, pois só assim será capaz de ensinar as estratégias de leitura aos seus alunos de forma consciente. É preciso dotar os professores dos conhecimentos necessários sobre o ensino das estratégias de leitura para que eles possam ter condições de ensiná-las aos alunos com competência e autonomia.

2.2 O ENSINO DA LEITURA E DAS ESTRATÉGIAS LEITORAS

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. Ela é considerada a maior herança deixada pela escola aos seus alunos. Segundo Cagliari (2002, p. 148), a leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. Sendo assim, tudo que aprendemos dentro e fora da escola terá a leitura como base, sem o domínio dela a aprendizagem de toda e qualquer disciplina ficará comprometida.

A leitura se faz presente na vida das pessoas por vários motivos, às vezes como um processo de descobertas em busca de um saber, outras vezes, requer um trabalho paciente de persistência e superação de desafios, em alguns momentos se apresenta sem grandes pretensões, como uma atividade lúdica e prazerosa, etc., ou seja, os objetivos que norteiam a leitura são os mais diversos.

Não importa o objetivo do leitor, em qualquer uma das situações a leitura é, pois, uma decifração e uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar o que está escrito, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião acerca do que leu (CAGLIARI, 2002, p. 150).

Sabemos que ler não é apenas extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Ler significa necessariamente, compreensão na qual os sentidos vão sendo construídos antes mesmo da leitura propriamente dita. Nesse sentido, Pietri (2007) afirma que ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva; ao contrário, ler significa solucionar continuamente um conjunto de problemas apresentados no decorrer do texto.

Segundo os PCNS (2001, p. 53),

qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o eu vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc.

No entanto, a escola parece desconhecer o modelo interativo de leitura e insiste em trabalhá-la desgarrada dos propósitos, que lhe dão sentido no uso social, por acreditar, talvez, que a compreensão não é condição necessária para a aprendizagem, como afirma Lerner (2002, p. 76). Dessa forma, prioriza a codificação e a decodificação, deixando de lado aspectos mais relevantes para a formação do leitor, como a construção de sentido e o posicionamento do mesmo frente ao lido, aspectos esses que podem ser apontados como os que caracterizam a efetiva leitura de um texto.

A leitura trabalhada na escola está muito distante daquela a que as crianças têm acesso em seu meio e, por isso, os aprendizes não veem sentido naquilo que estão aprendendo na instituição escolar, uma vez que não sabem como utilizar tal aprendizado no âmbito social.

É importante destacar que o mundo mudou, a tecnologia trouxe muitas novidades em relação à forma de se lê. Antes se lia livros, almanaques, jornais, revistas; hoje lemos na tela do computador textos dos mais variados gêneros e das mais diversas formas. A tecnologia trouxe a informação ao leitor em tempo real, então, é possível através dela ler diversos textos quase que ao mesmo tempo. Isso mostra que o mundo mudou e as formas de ler também mudaram, mas a escola continua insistindo na forma tradicional de trabalhar a leitura, privilegiando aspectos de decodificação, entonação, fluência e deixando de lado o primordial, a compreensão do lido.

Para Martins (2003, p. 27), o que é considerado matéria de leitura na escola está longe de propiciar aprendizado tão vivo e duradouro como o desencadeado pelo contexto geral em que os leitores se inserem. Sendo assim, a escola tem sido um lugar de “deformação” de leitores e não de formação de sujeitos que dominam a leitura e fazem o seu uso competente no cotidiano.

Lerner (2002, p. 74) afirma que todo tratamento que a escola faz da leitura é fictício, começando pela imposição de uma única interpretação possível do texto lido. Ao limitar a compreensão de um texto lido a uma única interpretação, a escola impede o aluno de estabelecer um diálogo com o autor e formar opiniões acerca do lido, mostrando seu ponto de vista e tornando-se sujeito do seu próprio aprender. Além disso, com essa atitude a escola esquece que cada leitura exige um motivo e que cada leitor lê com uma finalidade.

Sendo a leitura uma atividade essencialmente individual, a escola não pode encará-la como um pretexto para avaliar outros elementos como pronúncia, rapidez de decifração, entonação, etc. Ler envolve questões muito mais particulares e abrangentes do que estas capacidades valorizadas pela instituição escolar. São questões relacionadas à compreensão, à função, ao entretenimento, ao prazer, à curiosidade, entre outros fatores, que devem ser consideradas pela escola no trabalho com a formação de leitores (CAGLIARI, 1992, p. 152).

A escola neutraliza o ensino da leitura no faz-de-conta do ensinar e do aprender a ler, como confere Silva (1986, p. 45), nos inúmeros exercícios de simulação de leitura que aplica aos alunos. Dessa forma, Kleiman (2000, p. 24) também compartilha da mesma ideia, enfatizando que as atividades de leitura na escola reproduzem as propostas de trabalho apresentadas pelo livro didático, as quais são organizadas em torno de um texto que serve de pretexto para trabalhar atividades sequenciadas, denominadas de “leitura”.

Com essa postura, a escola desconsidera as diversas leituras que se pode fazer de um mesmo texto, determinadas pelos objetivos que cada leitor tem para cada leitura e pelas intenções do mesmo e do autor. Talvez isso aconteça porque a escola parte do pressuposto de que todo texto deve ser abordado da mesma forma, por ser um produto pronto e acabado, repositório de informações, que deve ser explorado a partir de atividades que possibilitem extraí-las. Assim, texto e leitura são considerados como instrumentos que servem para ensinar a norma, o código escrito e a gramática normativa, como ressalta a autora (2000, p. 26).

Nesse contexto, é possível afirmar que essa repetição dos mesmos procedimentos nas aulas de leitura, quase sempre seguem os modelos e orientações trazidos pelo livro didático, aceito na maioria das vezes como guia que deve ser seguido à risca, facilita a organização das aulas do professor.

A escola, geralmente, desconsidera o entendimento de um texto construído pelos alunos e impõe como certa a compreensão que, muitas vezes, é do professor ou está explícita no texto, desvalorizando a posição importantíssima do sujeito leitor na construção da compreensão do lido, efetivada a partir da interação autor/leitor e influenciada pelo conhecimento de mundo que este tem.

Segundo Silva (1986, p. 46), a escola, ao limitar a compreensão às partes de um texto e ao eleger uma significação única, verdadeira, como parâmetro de verificação de erros e acertos, desconstrói o movimento iniciado no texto ao leitor e à sua vida, através do qual se constrói a compreensão e pelo qual se define o ato de ler.

Um aspecto que deve ser considerado no trabalho da escola com o ensino da leitura é o ensino das estratégias leitoras, pois a partir delas o leitor é capaz de processar o texto com maior fluência, atingindo a compreensão. Segundo Solé (1998, p. 72), ensinar estratégias de leitura possibilitará à escola formar leitores autônomos, capazes de aprender a partir de textos e de, nessa aprendizagem, interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que estão lendo e o conhecimento já construído acerca do assunto, questionar seu conhecimento e modificá-lo, além de estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

CAPÍTULO III

3 CARACTERIZANDO A PESQUISA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar de forma descritiva o percurso metodológico utilizado na pesquisa que ora se apresenta. O mesmo traz a seguir a descrição da escola que serviu de campo para este estudo, a identificação das três professoras sujeitos da pesquisa, a apresentação dos instrumentos utilizados para a coleta de dados e a descrição do processo de coleta.

A pesquisa realizada envolveu questões como, o conhecimento inicial dos docentes sobre as estratégias de leitura e a influência de um conhecimento mais aprofundado dessa temática sobre a sua prática de ensino da leitura de textos escritos. A pesquisa tem caráter qualitativo, caracterizada pela preocupação dos pesquisadores com o processo, e não com o produto do que está sendo pesquisado. A valorização do processo em detrimento do produto é defendida por Chizzotti, (2001, p. 84) quando afirma que na pesquisa qualitativa procura-se compreender a experiência que os sujeitos possuem, as representações que formam e os conceitos que elaboram

Optamos desse modo, pela pesquisa de abordagem qualitativa por proporcionar ao pesquisador repensar as teorias e investigações, com o intuito de pensar na transformação da realidade em questão, considerando as particularidades dos sujeitos envolvidos.

3.1 A ESCOLA CAMPO DA PESQUISA

A escola, campo da pesquisa está situada no município de Caturité-PB, onde funciona nos turnos manhã e tarde e, a noite cede o espaço para o funcionamento de outra escola que ainda não tem sede própria e por isso utiliza-se de suas instalações. A referida escola tem duas diretoras sendo uma titular e uma vice. No turno da manhã, atende cerca de 300 alunos de Educação Infantil ao 5º ano e a tarde atende cerca de 350 alunos do 5º ao 9º ano, totalizando 650 alunos nos dois turnos.

Quanto ao espaço físico, a escola possui uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de leitura, uma biblioteca (sem funcionamento), dois banheiros para

funcionários e professores, cinco banheiros para alunos de 1º ao 9º ano, dois banheiros para alunos de Educação Infantil, um almoxarifado, uma cozinha, 14 salas de aula, um laboratório de informática (sem funcionamento) e um pátio. Todos os espaços estão em boas condições de uso tendo em vista que a escola passou por uma reforma no início do ano.

O município de Caturité-PB está localizado no Agreste da região Nordeste do Brasil, cuja rede de ensino é constituída por sete escolas, sendo cinco situadas na zona rural e duas na zona urbana. Todas as escolas, com exceção da Escola Rural, atendem da Educação Infantil ao ensino fundamental, primeiro segmento. Apenas as Escolas Antônio Trovão de Melo, campo desta pesquisa e a Escola Rural Maria Veríssimo de Sousa atendem ao segundo segmento do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano.

O município de Caturité tem apenas dezessete anos de emancipação política e é formado por cerca de sete mil habitantes, a maioria, moradores da zona rural. Caturité era pertencente ao Município de Boqueirão e seu desmembramento foi considerado pelos habitantes um avanço em direção ao desenvolvimento. Atualmente, todos os professores efetivos da rede de ensino de Caturité têm formação em nível superior e cerca de 70% deles tem pós-graduação/Especialização na área de Educação.

A Educação municipal está organizada da seguinte forma: todas as escolas contam com uma diretora e uma vice-diretora. A Secretaria disponibiliza duas supervisoras para realizar o trabalho de atendimento e apoio aos professores de todas as escolas. Nesse contexto, as escolas que estão localizadas na zona rural, principalmente as mais distantes, ficam mais prejudicadas pela dificuldade do acesso e a disponibilidade de transportes para que as supervisoras realizem as visitas.

Os planejamentos acontecem uma vez por mês com os professores de todas as escolas distribuídos da seguinte forma: um grupo de Educação Infantil, um Grupo de 1º ao 3º ano, que constitui o ciclo de alfabetização e um grupo de 4º e 5º ano. O planejamento é orientado pelas supervisoras que fazem o trabalho de acompanhamento nas escolas. A proposta de trabalho é a partir de temas e datas comemorativas nas quais os professores incluem na temática de cada mês os conteúdos que consideram importantes serem trabalhados.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com um grupo de três professoras que atuam no 3º, 4º e 5º ano, respectivamente, do ensino fundamental primeiro segmento. Para situar o leitor,

usaremos pseudônimos para identificação das professoras, denominadas da seguinte forma: professora do 3º ano denominada de Mary, professora do 4º ano denominada de Amélia e professora do 5º ano denominada de Rosa. No decorrer de todo o trabalho usaremos os referidos pseudônimos para nos referirmos as docentes.

Elas têm o mesmo tempo de atuação no magistério. A professora Mary e Rosa têm quinze anos de experiência de ensino respectivamente e a professora Amélia tem quatorze. Todas são formadas em Pedagogia e as professoras Amélia e Rosa são especialistas em Psicopedagogia. As três docentes, sujeitos da pesquisa trabalham no turno da manhã na escola campo localizada na zona urbana da cidade de Caturité-PB.

As referidas professoras já participaram de vários cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do município onde atuam, como por exemplo, PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), Formação sobre Ensino e Currículo e PROLETRAMENTO de Linguagem e de Matemática. O curso do PROLETRAMENTO DE LINGUAGEM foi feito pelas docentes duas vezes e foi o curso mais recente.

Todas lecionam em uma escola pública da cidade de Caturité – PB, situada na zona urbana, que atende a cerca de 650 alunos, das séries de Educação Infantil ao 9º ano, nos turnos manhã e tarde.

A professora Mary atua numa turma de 3º ano composta por vinte e três alunos, com faixa etária de 8 a 14 anos; a professora Amélia, numa turma de 4º ano, composta por vinte alunos, com faixa etária de 9 a 12 anos e a professora Rosa numa turma de 5º ano, composta por vinte e três alunos com faixa etária de 10 a 16 anos.

Quadro 1- Relação de quantidade de alunos por idade:

Ano de Nascimento	Turmas			Quantidade de alunos	Idade
	3º	4º	5º		
2005	05	01	-	06	08 anos
2004	09	12	-	21	09 anos
2003	04	03	05	12	10 anos
2002	02	01	07	10	11 anos
2001	-	03	05	08	12 anos
2000	01	-	01	02	13 anos

1999	02	-	02	04	14 anos
1998	-	-	-	00	15 anos
1997	-	-	01	01	16 anos
Total de alunos	23	20	23	66	

Na turma do terceiro ano, dos vinte e três alunos três são repetentes, na turma do quarto ano são quatro, e no quinto são três. Segundo as professoras, esses alunos são os que dão mais trabalho e tem o desenvolvimento mais lento, demonstram desinteresse pelas atividades e às vezes se recusam a realizá-las.

Essa angustia evidenciada pelas professoras, demonstram que a repetência é um problema sério que causa no aluno o desinteresse e a baixa auto-estima, provocados pela sensação da incapacidade de aprender que os mesmos desenvolvem.

A professora Amélia, em conversa conosco, falou da dificuldade que sente em utilizar o livro didático em sala de aula, já que este é um recurso disponível a todos os alunos devido a forma como o mesmo está organizado atualmente, ou seja, os conteúdos trabalhados de forma integrada. As demais professoras concordaram com ela sobre a necessidade de a Secretaria de Educação oferecer, no início do ano, uma formação que orientasse como utilizar o livro didático, porque de acordo com ela, esses livros novos trazem conteúdos cada vez mais confusos e, por isso, não estão sabendo como utilizá-los.

Podemos entender a partir dos diálogos com as professoras, que elas sentem dificuldades para explorar atividades, que podem ser aproveitadas nos livros didáticos. Sabemos que nem tudo que os livros trazem é bom, mas eles já melhoraram bastante, e em relação à leitura geralmente trazem uma diversidade de gêneros textuais que, se bem explorados pelos professores, contribuirá significativamente para a aprendizagem dos alunos em relação à leitura e a compreensão.

3.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA

Optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa porque esta, como afirma Minayo (2002, p. 21-22), trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes. Além disso, esse tipo de pesquisa possibilita atentar para questões mais conceituais do problema que está sendo pesquisado, considerando a complexidade e a especificidade que o mesmo apresenta.

Portanto nossa pesquisa pode ser caracterizada como uma pesquisa-ção qualitativa, em virtude de termos realizado uma intervenção junto ao nosso objeto de estudo. Corey citado por André (2005, p. 31) define pesquisa-ação como sendo aquela que se caracteriza como o processo pelo qual os práticos objetivam estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões.

De acordo com Lewin citado por André (2005, p. 31) a pesquisa ação envolve análise, coleta de dados e conceituação do problema; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la. Assim, a pesquisa-ação envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo.

Nesse sentido, podemos considerar que nosso trabalho apresenta dados gerados no contexto de uma pesquisa-ação, uma vez que o desenvolvimento dessa investigação contém momentos que atendem à configuração citada pelo autor.

Para a coleta de dados, utilizamos o instrumento questionário e a técnica da observação direta, realizados em ocasiões previamente acordadas com as professoras sujeitos da pesquisa. Além da realização de uma intervenção junto às professoras realizada em cinco encontros que denominamos de sessões de estudos onde discutimos textos teóricos que tratam do ensino e das estratégias de leitura como procedimentos que precisam ser ensinados.

As sessões de estudo foram planejadas pela pesquisadora, que desde o princípio pensava em discutir com as professoras sujeitos da pesquisa alguns capítulos do livro de Isabel Solé sobre as Estratégias de Leitura. Inicialmente foi feita uma leitura da obra e em seguida passamos para a escolha dos capítulos que iriam ser trabalhados. Resolvemos trabalhar com os capítulos III, IV, V, VI e VII por acreditar que o estudo deste seria suficiente para atingir os objetivos inicialmente propostos.

3.4 O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

O processo de coleta de dados foi bastante longo. Aplicamos um questionário com as docentes, que teve como objetivo conhecer, entre outros aspectos, a sua formação, como elas trabalhavam com a leitura em sua sala de aula, que instruções costumavam dar aos alunos antes da leitura de um texto, e qual o seu conhecimento acerca das estratégias de leitura. Optamos por este instrumento por acreditar que possibilita às professoras uma maior

autonomia para respondê-lo sem a intervenção do pesquisador, estimulando assim a cooperação destas na pesquisa.

Após a realização do questionário, iniciamos um período de observações de três aulas de leitura em cada turma, o qual foi acordado previamente com as professoras. As observações objetivavam detectar como elas trabalhavam a leitura e se, nesse trabalho, já abordavam, usando ou ensinando seus alunos a fazerem uso desses recursos, alguma estratégia de leitura, fosse de forma consciente ou mesmo intuitiva.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 26), a observação possibilita ao pesquisador um contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado, pois a partir dela poderia acompanhar as experiências do sujeito e atentar para sua visão de mundo, ou seja, para os valores que este atribui a sua realidade e as suas próprias ações.

Desse modo, o período de observação, que foi o mais longo no decorrer da pesquisa, nos possibilitou ter um contato direto com a professora no momento de sua atuação, verificando assim, suas angústias e dificuldades em realizar um trabalho sistemático com o ensino da leitura. Além disso, pudemos ter contato com os alunos e observar como eles se comportam diante das atividades de leitura propostas pela professora.

Além das três observações iniciais, efetuamos mais três observações, estas em momento paralelo e posterior às sessões de estudo. As observações iniciais foram realizadas no período de 11 de março a 10 de abril de 2013 e, as paralelas e posteriores, às sessões de estudo, realizadas no período de 08 de maio a 08 de agosto de 2013. Durante cada observação, sentamo-nos em um lugar discreto da sala, de modo a inibir o menos possível a professora e os alunos e, no decorrer das aulas, fomos anotando num diário de campo aspectos e fatos relevantes aos objetivos da pesquisa, sem efetivar nenhum tipo de participação junto aos observados. Os dados anotados foram transformados em relatórios referentes a cada aula observada.

Após o período das três primeiras observações, realizamos com as professoras, durante o final do mês de maio, junho e no início do mês de julho, cinco sessões de estudo que versaram sobre as estratégias de leitura, momento que consideramos como o principal da pesquisa, uma vez que o estudo foi motivado pelo objetivo maior de verificar a influência do estudo, acerca das estratégias de leitura, sobre o trabalho de formação de leitores realizado pelas professoras. Todas as sessões foram gravadas em áudio e realizadas na Escola Municipal Antonio Trovão de Melo situada na zona urbana do município de Caturité-PB, em virtude de esse ser o local de trabalho das docentes e, por isso, elas terem familiaridade com

o ambiente, e também devido ao fato de todas residirem fora do município onde a escola está localizada, motivo pelo qual as reuniões foram realizadas no horário após o expediente.

Os encontros para as sessões de estudo foram realizados semanalmente e se caracterizaram pela participação ativa das professoras e pelo atingimento dos objetivos propostos para cada uma das sessões. Em cada uma delas foi discutido um texto diferente. No primeiro encontro, estudamos o texto intitulado “O ensino da leitura”, o qual trata sobre o ensino inicial da leitura diferenciando alfabetização e letramento. No segundo encontro, discutimos o texto “O ensino de estratégias de compreensão leitora”, que trata da definição de estratégias de leitura e aborda a importância do ensino das mesmas para a formação de leitores. No terceiro encontro, estudamos o texto “Para compreender... antes da leitura”, o qual aborda as estratégias usadas antes da leitura. No quarto, discutimos o texto intitulado “Construindo a compreensão... durante a leitura”, que aborda as estratégias que o leitor usa durante a leitura, no quinto e último encontro, estudamos o texto “Depois da leitura... continuar compreendendo e aprendendo”, o qual trata das estratégias que são usadas depois da leitura, para verificar se houve ou não a compreensão do lido. Todos os textos utilizados foram retirados do livro “Estratégias de leitura”, de Isabel Solé, o qual foi tomado como base para a realização desta pesquisa. Cada capítulo discutido nos encontros teve algumas partes suprimidas em virtude de minimizar o número de páginas e facilitar a compreensão das professoras.

Optamos por realizar uma sessão de estudo por semana em virtude, primeiramente, de as professoras e a pesquisadora estarem muito ocupadas com outras atividades e não disporem de tempo para se encontrarem mais de uma vez por semana. Depois, porque as sessões de estudo semanais nos possibilitariam mais tempo para ler os textos que seriam estudados em cada encontro e relacioná-los ao já visto anteriormente. No entanto, devido a problemas de ordem familiar ocorridos com uma das professoras houve encontros que aconteceram a cada quinze dias ampliando assim o período para a realização das sessões. Os textos estudados foram entregues às docentes com antecedência para que as mesmas pudessem lê-los e, assim, no decorrer de cada encontro, discutir conosco o assunto em pauta.

Durante as sessões de estudo, decidimos ir lendo o texto e discutindo cada parágrafo; pois as professoras sujeitos da pesquisa acharam que essa seria a forma mais adequada de não deixarmos passar nenhum ponto importante que por ventura elas viessem a esquecer. A princípio tinha pensado e propostos às professoras a estratégias de cada uma delas ficar responsável por um texto para ler e apresentar em forma de seminário, porém elas discordaram alegando não dispor de tempo suficiente para dar conta de todo esse trabalho.

Diante disso, aceitamos a proposta de lermos e discutirmos coletivamente para não entrar em conflito com as mesmas e dificultar o andamento da pesquisa.

Ainda durante as sessões de estudo, após o terceiro encontro, realizamos uma observação de aula de leitura de cada professora. Isso ocorreu devido ao fato das docentes sujeitos da pesquisa chegarem ao encontro trazendo depoimentos de aulas que tinham realizado e utilizado alguma estratégias e como tinha sido a aula e o envolvimento dos alunos. Tais depoimentos nos motivaram a voltar a lócus antes de concluir as sessões de estudo, para verificar a veracidade dos fatos descritos pelas professoras.

Passado o período das sessões de estudo, realizamos mais duas observações de aulas de leitura realizadas pelas professoras, objetivando verificar se, após estudar sistematicamente textos sobre as estratégias de leitura e sua importância na formação de leitores, elas haviam efetuado alguma modificação em sua forma de trabalhar com a leitura em sua sala de aula e, em caso positivo, o que havia mudado em suas práticas referente a esse aspecto.

Por fim, aplicamos outro questionário com as docentes, o qual teve como objetivo perceber possíveis mudanças na sua forma de conceber o que são estratégias de leitura e sua relevância na formação de leitores. Além disso, com esse instrumento, buscamos obter mais informações sobre o ensino de leitura realizado por elas após as sessões de estudo e sua avaliação acerca da formação recebida. Este último questionário foi composto por seis perguntas e versou, entre outros aspectos, sobre o que são estratégias de leitura; a avaliação das docentes a respeito das sessões de estudo realizadas; se elas haviam percebido que, em sua prática docente, antes das sessões de estudo, já abordavam alguma estratégia de leitura; qual a importância das estratégias na formação de leitores; se tinha ocorrido alguma mudança na forma de elas trabalharem com a leitura após as sessões etc.

Durante a coleta de dados muitos foram os desafios que precisamos superar para dar conta do estudo que nos propomos a fazer. Dentre as dificuldades podemos citar a dificuldade de definir um horário para realizar o estudo que atendesse as necessidades do grupo. Outro desafio foi em relação às observações realizadas posterior as sessões de estudo, pois devido ao período em que elas forma realizadas e aos eventos da escola, algumas vezes foi necessário desmarcar e buscar outra data que atendesse a conveniência das professoras. Além disso, a nossa disponibilidade enquanto pesquisadora também foi um problema a ser superado em virtude de estarmos trabalhando e precisar dispor de tempo para realizar a coleta na escola.

Apesar disso, todos os problemas foram superados a partir do diálogo com as professoras sujeito da pesquisa, de renúncias e de adaptações em horários que realizamos no decorrer do trabalho para se chegar à conclusão.

A seguir, apresentaremos a análise dos dados coletados durante a pesquisa retomando conceitos estudados sobre concepções de leitura, formação de leitores e estratégias leitoras, buscando estabelecer relações entre o que vem sendo teoricamente produzido e aspectos percebidos durante a realização do estudo, tomando por base os objetivos delineados inicialmente.

CAPÍTULO IV

4 REFLETINDO SOBRE OS CAMINHOS PROPOSTOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a análise que realizamos dos dados coletados no decorrer da pesquisa. Tal análise será apresentada seguindo a ordem da coleta fazendo relação, sempre que possível, da teoria estudada com as práticas observadas. O referido capítulo discutirá inicialmente os dados do questionário aplicado no começo da pesquisa. Em seguida trará nossa discussão e opinião acerca das aulas observadas antes das sessões de estudo realizadas com as professoras.

Na continuidade, apresentamos nossa análise sobre as sessões de estudo, seguida das observações de aulas realizadas posterior a elas e, por fim, apresentamos os dados do último questionário aplicado junto às professoras. Vale salientar que o instrumento do questionário e a técnica da observação realizada antes das sessões de estudo tiveram como objetivo identificar que conhecimentos as docentes já tinham sobre o ensino da leitura e das estratégias de leitura, e os realizados após as sessões de estudo tiveram como intenção identificar possíveis mudanças no modo de conceber o que é leitura, ensino de leitura e estratégias de leitura, bem como observar mudanças na prática de ensino que as docentes realizam na escola.

Como o desenho metodológico da pesquisa propiciou uma quantidade extensa de dados, consideramos necessário, para uma melhor compreensão do leitor, apresentar a análise dos mesmos seguindo a sequência da coleta. Nessa perspectiva, apresentaremos um recorte dos dados coletados com a aplicação do questionário inicial realizado com as docentes, antes das primeiras observações de aula e das sessões de estudo.

4.1 A LEITURA NA HISTÓRIA DAS PROFESSORAS COMO LEITORAS

Para a realização desse questionário inicial, foi previamente elaborado um roteiro que incluiu uma questão contendo indagações referentes a dados pessoais e outra questão com treze subitens questionando acerca da formação das professoras, o seu entendimento sobre o

que é ler e sobre as estratégias de leitura, entre outras perguntas (Apêndice A). A data para a aplicação do questionário foi previamente marcada com as docentes e as respostas, foram registradas através da escrita das mesmas sem a intervenção do pesquisador.

Perguntamos as docentes se elas gostam de ler e por que. As respostas podem ser verificadas no quadro 2:

Quadro 2- Respostas das professoras a questão. Você gosta de ler? Por quê?

Professoras/ ano	Respostas
Profª. Mary – 3º ano	Sim. Para ampliar os conhecimentos
Profª. Amélia – 4º ano	Sim. Porque se viaja na leitura e também procuramos através dela falar certo e escrever certo.
Profª. Rosa – 5º ano	Sim. Porque é uma forma de se adaptar a leitura

Percebe-se com as respostas acima descritas que as professoras gostam de ler e veem na leitura um caminho para buscar novos conhecimentos. A professora Mary parece atribuir o gosto pela leitura apenas à questão prática do trabalho que desenvolve como docente. A professora Amélia relaciona o hábito de gostar de ler ao objetivo de melhorar a fala e a escrita; enquanto a professora Rosa atribui o gosto pela leitura à necessidade de praticar para se adaptar, ou seja, melhorar a prática de leitura.

Sabemos que no dia-a-dia lemos com diversos objetivos, inclusive com os citados pelas professoras, mas elas parecem não atentar para a importância de ler por prazer, por entretenimento. Suas respostas relacionam a leitura sempre a um objetivo que emana da leitura uma obrigação, ou seja, ler para aprender para se informar, para praticar etc. Porém, se analisarmos as respostas separadamente percebemos que cada uma delas aponta para um objetivo específico de leitura, o que torna as respostas incompletas.

De acordo com os PCNS (2001, pg. 58) para tornar os alunos bons leitores e desenvolver neles mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura é necessário que a escola mobilize esse aluno internamente, pois aprender a ler requer esforço. A escola precisará fazer o aluno entender que ler é algo interessante e desafiador, algo que conquistado plenamente dará autonomia e independência. O documento afirma ainda que uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.

Nessa perspectiva, o professor gostar de ler é um atenuante importante para realizar uma prática de ensino que prime em desenvolver no aluno o gosto pela leitura.

Outro questionamento feito às professoras foi em relação ao que é ler para elas. As respostas podem ser verificadas no quadro 3.

Quadro 3 - Respostas das professoras a questão: O que é ler para você?

Professoras/ ano	Respostas
Profª. Mary – 3º ano	Leitura para mim, é das coisas que nos rodeiam, é verbal, não-verbal.
Profª. Amélia – 4º ano	Para mim ler é encontrar um significado.
Profª. Rosa – 5º ano	É está atualizado com as notícias.

Das Três respostas apresentadas a professora Mary parece ter uma visão um pouco mais ampla acerca do que é ler, quando diz que tudo que nos cerca é leitura e que esta se apresenta de forma verbal e não verbal. Entender que não lemos apenas o que está escrito é um modo de compreender que a leitura está além da escrita, que lemos o escrito, mas também a imagem, a fisionomia, a expressão, a situação, o contexto, etc. A professora Amélia apresenta uma concepção de leitura que parece está relacionada à concepção ascendente, quando afirma que ler é encontrar um significado. Ela parece entender que o significado está no texto e que ao lê-lo simplesmente o encontramos.

Esse modo de entender leitura é reducionista porque segundo Leffa (1999), desconsidera o papel ativo do leitor que, durante a leitura, seleciona informações, dá saltos no texto e interage com o autor construindo um conhecimento a partir de suas experiências leitoras anteriores. Visto desse modo, o ato de ler é mecânico, onde as informações estão contidas no texto, de onde iremos retirá-las para conhecer e aplicar em nossa prática.

Ler é mais que isso. Para Smith *apud* Martins (1994) a leitura pode ser entendida como um processo no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar signos, mas sim de capacidade de dar sentido a eles, ou seja, compreendê-los.

A professora Rosa entende que ler é está atualizado com as notícias. Ela parece relacionar a atividade de ler à consecução de um objetivo que é se atualizar. Desse modo a atividade de ler é atribuída a uma satisfação pessoal. Sabemos que esse também é um dos

objetivos da leitura, mas não é o único e que na escola, no trabalho com o ensino da leitura é preciso ter esse entendimento para não tornar o ensino dessa habilidade reducionista.

Questionadas sobre se elas conhecem alguma estratégia de leitura as professoras deram as seguintes respostas. Veja no quadro 4.

Quadro 4- Respostas dadas a questão. Você conhece alguma estratégia de leitura? Caso afirmativo, comente.

Professoras/ ano	Respostas
Profª. Mary – 3º ano	Inferência, levar aos alunos com pequenos trechos que tem a história lida.
Profª. Amélia – 4º ano	Sim, coletiva, silenciosa, compartilhada.
Profª. Rosa – 5º ano	Sim, coletiva, onde todos participam ativamente da leitura, compartilhada em que todos prestam atenção.

A partir das respostas apresentadas é possível afirmar que as docentes têm uma concepção superficial acerca das estratégias de leitura e não as considera como procedimentos que precisam ser ensinados. Com exceção da professora Mary, que aponta a inferência como sendo uma estratégia utilizada para levar os alunos a pensar sobre o texto, limitando sua resposta a esta estratégia; as demais se limitam a definir estratégias como sendo o modo como elas conduzem a leitura em sala de aula, lendo silenciosamente, coletivamente ou de forma compartilhada.

Apesar de já terem ouvido falar a respeito de estratégias leitoras, as professoras Amélia e Rosa afirmaram que conheciam, mas não souberam identificá-las. Citaram como estratégias alguns artifícios criados pelo professor para levar o aluno a ler e a prestar mais atenção na leitura.

Segundo Solé (1998), estratégias de leitura são procedimentos de caráter elevado que envolve a presença de objetivos a ser realizado, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

De acordo com Roxo (2004)

somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SARESP, SAEB, PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana.

A autora afirma ainda que ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, lingüísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de leitura, estratégias (cognitivas, metacognitivas).

Sendo assim, os professores precisam conhecer a complexidade do que é ler para ter condições de ensinar a seus alunos as estratégias que lhes ajudarão a enfrentar variados textos munidos das habilidades necessárias para compreendê-los.

Nessa perspectiva, o desconhecimento demonstrado pelas docentes durante o questionário inicial justificou com mais ênfase a relevância das sessões de estudo sobre as estratégias leitoras, etapa posterior na metodologia da pesquisa.

Indagadas sobre quais aspectos consideram importantes quando orientam seus alunos em momentos de leitura obtivemos as seguintes respostas. Veja o quadro 5.

Quadro 5 - Respostas das professoras a pergunta: Quando você orienta seus alunos em momentos de leituras, quais aspectos considera mais importantes?

Professoras/ ano	Respostas
Prof ^{ta} . Mary – 3 ^o ano	Conhecimento do gênero textual lido, título e autor.
Prof ^{ta} . Amélia – 4 ^o ano	Que tenham uma boa entonação, que leiam com fluência, que compreenda a leitura, etc.
Prof ^{ta} . Rosa – 5 ^o ano	Ler, com bastante atenção.

As respostas das professoras mostram que cada uma delas consideram aspectos diferentes na abordagem da leitura de um texto para os alunos. Enquanto a professora Mary vê a exploração do gênero, do título e do autor como aspectos que contribuem para compreender melhor um texto, a professora Amélia enfatiza aspectos próprios do ensino tradicional da leitura, ênfase na entonação, fluência, pontuação, etc. e a professora Rosa não especifica, fala apenas da atenção ao texto para poder compreender.

Sabemos que cada aspecto desses apontados pelas docentes é importante, quando se orienta uma leitura para os alunos, mas sozinhos como elas apresentam, eles não garantem que a compreensão ocorra. É necessário que tais aspectos acima mencionados sejam enfocados juntos com outros (como a ativação do conhecimento prévio, o grau de dificuldade do texto, levantamento de hipóteses, a elaboração de perguntas sobre o texto, etc.), que ajudarão o leitor principiante a melhor entender o texto em questão.

Os dados analisados a partir do recorte feito das informações contidas no questionário aplicado inicialmente demonstraram, portanto, o desconhecimento teórico das professoras sobre as estratégias de leitura e um entendimento do processo leitor como a transformação dos signos em sons, ressaltado numa prática de ensino que parece valorizar, entre outros aspectos, a entonação, a fluência, o respeito à pontuação, etc. Não se pode negar que leitura também é decifração, tendo em vista que para ler, primeiro é necessário decifrar o código para depois compreender o lido, pois a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização e de reflexão (CAGLIARI, 2002, p. 150). É preciso pensar a leitura como algo mais amplo que envolve uma série de aspectos para a construção da compreensão de um texto.

Podemos perceber que as respostas das professoras têm muitas semelhanças, demonstrando a partir de seus discursos, uma prática comum de ensino da leitura pautada na preocupação com o domínio da decifração dos signos. Percebemos ainda que as professoras tem uma visão muito restrita em relação ao conceito de leitura. As respostas apresentadas são sucintas e apontam para um desconhecimento acerca da complexidade do que é ler, bem como das estratégias de leitura. As professoras parecem resumir o ensino da leitura à preocupação em ensinar os alunos a decodificar fluentemente, desconsiderando o aspecto da compreensão.

Considerando que a observação foi à técnica usada para coletar dados nesse estudo, a seguir apresentaremos a análise das primeiras observações de aulas de leitura realizadas nas salas de aula das docentes, antes das sessões de estudo.

4.2 OS CAMINHOS DA LEITURA NAS TURMAS OBSERVADAS

No tópico a seguir apresentaremos nossa análise sobre as três aulas de leituras observadas inicialmente na sala das três professoras sujeitos da pesquisa. Nele buscaremos verificar como as professoras abordam a leitura e se faz uso de alguma estratégia de leitura, seja de forma consciente ou não. Além disso, tentaremos estabelecer, sempre que possível uma relação entre as práticas observadas e as respostas apresentadas no questionário aplicado antes das observações.

Os dados da pesquisa também foram obtidos através da técnica da observação. Esta foi realizada em dois momentos: antes e após as sessões de estudo. No primeiro momento, antes das sessões de estudo, observamos três aulas de leitura em cada sala, totalizando nove observações, com o objetivo de perceber como as docentes trabalhavam a leitura e se, nesse

trabalho, já contemplavam o ensino de estratégias de leitura, mesmo sem ter consciência disso. As ocasiões de observação foram acordadas previamente com as docentes e foi utilizado um diário de campo onde pudemos registrar todos os fatos que consideramos importantes para a realização de nosso trabalho.

Os dados das observações serão apresentados a partir do quadro abaixo, onde faremos um recorte e destacaremos as informações que consideramos mais importantes para nossa discussão em relação às três aulas de cada professora. Veja o quadro a seguir.

Quadro 6 - Aspectos observados nas três aulas das professoras:

Professora	ASPECTOS OBSERVADOS NAS TRÊS AULAS DAS PROFESSORAS					
	Apresentação da leitura	Levantamento do conhecimento prévio	Gênero textual	Procedimento adotado	Exploração oral	Atividade solicitada
Mary 3º ano	Não houve motivação, apenas informou o texto que iria trabalhar	Exploração superficial do conhecimento prévio	Poema: Identidade	Leitura em voz alta feita pela professora e depois pelos alunos, de forma silenciosa. Leitura coletiva e paragrafal.	Questionamentos superficiais antes e após a leitura	Ditado de palavras retiradas do texto
	Não houve motivação	Exploração interessante do conhecimento prévio	Texto informativo do livro didático	Leitura em voz alta feita pela professora e depois pelos alunos, de forma silenciosa.	Ampla discussão para compreensão oral	Copia do texto
	Não houve motivação	Exploração superficial do conhecimento prévio	Texto informativo	Leitura silenciosa feita pelos alunos e depois em voz alta pela professora	Ampla discussão para compreensão oral	Exercício de compreensão
Amélia 4º ano	Não motivou os alunos	Não houve exploração do conhecimento prévio	Resenha de um livro de literatura infantil;	Leitura silenciosa feita pelos alunos e ao pé da mesa da professora	Ausência de exploração oral	Exercício de interpretação
	Não motivou os alunos	Não houve exploração do conhecimento prévio	Texto do livro didático	Leitura silenciosa e depois em voz alta feita pelos alunos	Ausência de exploração oral	Exercício de interpretação e gramática
	Não motivou os alunos	Não houve exploração do conhecimento prévio	Fábula	Leitura silenciosa feita pelos alunos e em voz alta ao pé da mesa da professora	Ausência de exploração oral	Exercício de interpretação e gramática
	Não houve	Não houve	Texto	Leitura	Ausência de	Exercício de

Rosa 5º ano	motivação para leitura, apenas informou o texto que iria trabalhar.	exploração do conhecimento prévio	informativo	silenciosa feita pelos alunos	exploração oral	interpretação
	Não houve motivação para a leitura	Exploração superficial do conhecimento prévio	Texto informativo	Leitura silenciosa feita pelos alunos	Ausência de exploração oral	Exercício de interpretação
	Não houve motivação para a leitura	Não houve exploração do conhecimento prévio	Gravura	Leitura silenciosa feita pelos alunos	Ausência de exploração oral	Não houve proposta de atividade

Analisando os dados apresentados no quadro acima percebemos que as três professoras sujeitos da pesquisa em nenhuma de suas aulas usaram a estratégia da motivação para a leitura. Ou seja, antes de apresentar o texto aos alunos, as professoras não fizeram uma introdução com vista à motivação dos alunos para a leitura, em alguns momentos a professora Mary e a professora Rosa apenas informaram aos alunos que tinha trazido um texto para ser lido.

Acreditamos que iniciar uma leitura sem provocar os alunos, no intuito de despertá-los para tal atividade, torna a leitura algo mecânico, desinteressante e desmotivador. Os alunos do 3º e 4º ano que ainda estão em processo de alfabetização precisam perceber que ler é uma atividade prazerosa e que, mesmo quando lemos por obrigação, a leitura desperta em nós sensações que nos dão prazer. E os alunos do 5º ano, mesmo já estando, a maioria alfabetizados, também precisam adquirir essa consciência. Assim, cabe ao professor preparar o momento da leitura fazendo um “aquecimento” antes de iniciar a atividade, para que os alunos abordem o texto, com expectativas e curiosidades.

Tomando por base o pensamento de Solé (1998), de que nenhuma tarefa de leitura deve ser iniciada sem que os alunos estejam motivados para ela, podemos perceber que motivar os alunos para a leitura de um texto é um aspecto fundamental para que eles o abordem com uma série de hipóteses levantadas e conhecimentos prévios ativados, que irão facilitar a sua leitura.

Em relação ao aspecto do levantamento do conhecimento prévio dos alunos antes da leitura ou mesmo durante esta, apenas a professora Mary fez uso dessa estratégia em todas as suas aulas. Porém, de acordo com nossa análise, o uso dessa estratégia, ainda se apresenta, na prática da professora, de forma muito incipiente. Os questionamentos que realizou durante a abordagem dos conhecimentos prévios dos alunos poderiam ser mais consistentes. Ela

oportunizou aos alunos a realização de uma discussão, mas nesse momento falou mais que eles e não os instigou a se colocarem sobre a temática. Por exemplo, quando trabalhou o texto “Identidade” antes de ler o texto para os alunos, fez uma introdução explorando o título a partir do seguinte questionamento: Vocês sabem o que é uma identidade? Os alunos fizeram a relação da palavra com um documento de identidade e a professora aproveitou para ampliar esse conceito e diferenciar identidade documento, com identidade pessoal. No entanto, não chamou a atenção dos alunos acerca do que o texto iria tratar, para ver que hipóteses eles levantariam e que conhecimento os alunos já tinham sobre o assunto tratado no texto.

Na aula em que trabalhou com o texto intitulado “Ilustre Injustiçado” do livro didático a professora fez uma introdução da aula explorando a imagem que vinha antes do texto ilustrando-o, porém, apesar de ter realizando questionamento como, Que desenho é esse? A cara dele parece brava ou não? Qual é a sua cor? Que animal será esse? A relação que fez da gravura com o texto foi muito superficial e, mais uma vez não aproveitou a imagens para levantar o conhecimento prévio dos alunos acerca do assunto do texto. A impressão que temos é que, a professora sabe da importância de todas essas estratégias, mas de forma intuitiva, não dispõe de conhecimentos sistemáticos que a auxilie na elaboração das aulas, de modo que possa proporcionar aos alunos um melhor aproveitamento das discussões que promove em sala.

As professoras Amélia e Rosa não fizeram uso dessa estratégia em nenhuma das aulas observadas. Sabemos que o levantamento do conhecimento prévio dos alunos é uma estratégia extremamente importante para facilitar a compreensão. Nas aulas observadas, as professoras pareciam ainda não ter a noção da importância da ativação desse conhecimento, e que isso se tratava de uma estratégia de leitura necessária à compreensão. Embora a professora Mary tenha tentado usar tal estratégia em alguns momentos, ela e as demais parecem não ter ainda a devida consciência da importância dessa atitude frente à leitura de um texto e, portanto, a exploração foi bastante superficial.

Acerca desse aspecto, Solé (1998) afirma que, se não possuímos um conhecimento prévio razoável sobre determinado assunto tratado em um texto, não podemos entendê-lo, criticá-lo, utilizá-lo, recomendá-lo, rejeitá-lo etc. Por isso, o leitor precisa ter um conhecimento prévio adequado e o texto precisa ser bem escrito e se permitir ser entendido, para que o leitor construa sua compreensão.

Também pareceu ser prática da professora Mary explorar em suas aulas o gênero textual que está sendo estudado, pois em todas as aulas ela fez essa discussão com os alunos, porém parece-nos que apesar de entender que explorar o gênero do texto que está trabalhando

é uma estratégia que ajuda na compreensão, a professora ainda não dispõe de conhecimentos teóricos sistemáticos sobre gêneros textuais. Isso ficou evidente quando ela, ao explicar aos alunos confundia sempre gêneros com tipos textuais, além de sua explicação ficar apenas na identificação, (poema, texto narrativo, informativo, etc.) sem mencionar as características de cada um.

As professoras Amélia e Rosa, porém, parece não se preocupar em trabalhar com a diversidade de gêneros textuais e, menos ainda, discutir com os alunos as características de tais gêneros, pois, em suas aulas a predominância foi de textos informativos, e quando utilizaram outros gêneros, estes aspectos não foram discutidos. Além disso, observamos que em todas as aulas elas usaram apenas textos do livro didático e de sites da internet, talvez pelo acesso e a comodidade.

A prática observada condiz com a resposta da professora Amélia ao questionário aplicado inicialmente quando afirmou que o aspecto que considerava mais importante quando orientava os alunos a ler era a entonação, a fluência, a pontuação, etc. Sabemos que tais aspectos têm sua importância no processo leitor, mas não são os únicos. Além disso, ler com fluência não garante que o leitor compreendeu o texto. É preciso investir em outras estratégias que amplie essa compreensão para que os alunos possam demonstrar através da discussão coletiva que a compreensão do texto ocorreu ou não.

De acordo com Marcuschi (1991), a compreensão não é um ato simples de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Sendo assim, podemos afirmar que a professora Amélia sujeito da pesquisa parece entender que a compreensão não é algo fundamental no processo leitor, mas sim uma consequência da decodificação. É como se a compreensão de um texto fosse equivalente à compreensão de palavras por palavras ou frase por frase.

Um aspecto que merece ser destacado nas observações realizadas na turma da professora Rosa é em relação ao nível dos textos, escolhidos pela professora, para trabalhar com os alunos. Na primeira aula, ela abordou um texto intitulado “Dia do Circo, 27 do 03” o qual foi retirado de um site da internet e era bastante elementar para ser abordado com turma de 5º ano. Além disso, a professora restringiu a abordagem do texto, à leitura silenciosa e em voz alta, sem promover nenhuma discussão acerca do assunto tratado no texto. Na segunda aula trabalhou com um texto intitulado “Cenas de Família”. Apesar de ser um texto que não trazia nenhum desafio para os alunos, a temática era bastante rica e, se bem explorada poderia ter gerado uma discussão e uma compreensão bem significativa. No entanto, o procedimento foi o mesmo seguido na primeira aula. A terceira aula foi uma extensão da segunda, pois a

professora retomou o texto “Cenas de Família” para explorar aspectos gramaticais e trabalhou a leitura não verbal de uma gravura que acompanhava o texto. Apesar de a tentativa ter sido ler uma gravura, a exploração continuou na superficialidade.

Entendemos que a leitura da gravura é interessante, porém teria sido mais rica se a professora tivesse realizado a exploração desta antes da leitura do texto “Cenas de Família” para auxiliar os alunos a levantar seus conhecimentos prévios e suas hipóteses sobre o assunto a partir da gravura. Além disso, propor a leitura de uma gravura para uma turma de 5º ano necessita de um planejamento sistemático que tenha objetivos claros sobre o que se pretende com essa leitura. Não foi o que aconteceu na terceira aula, pois a professora pediu que os alunos lessem a gravura para simplesmente identificar no texto escrito o parágrafo que descrevia a mesma.

Tal postura vai de encontro ao que Solé (1998), citada no capítulo I, afirma que os textos escolhidos para trabalhar a leitura precisam ter um mínimo de desafio para o aluno, eles não podem estar nem muito além do conhecimento dos alunos, nem muito aquém deste, pois só assim, exigirão do aprendiz leitor um certo esforço para ser compreendido. Mais que saber conduzir bem uma aula de leitura é necessário que o professor saiba selecionar os textos que irá trabalhar para não correr o risco de propor leitura que não ajudarão em nada a ampliar os conhecimentos já existentes dos alunos.

Em relação aos procedimentos utilizados pelas professoras para ler determinados textos, podemos perceber que a professora Mary se diferencia das demais pelo fato de ela sempre fazer a primeira leitura em voz alta e, após a exploração oral, solicitar que os alunos leiam. Acreditamos que essa prática acontece em virtude de a turma ainda não está totalmente alfabetizada e, portanto, ainda não serem capazes de ler um texto sozinho. Porém, percebemos nessas observações, que mais da metade da turma já lê, uns ainda pautados na decodificação, outros leem convencionalmente. Diante disso, entendemos que seria interessante a professora aproveitar os alunos que leem convencionalmente para ler para os colegas como forma de motivá-los a chegar ao nível de leitura desse colega.

Também pudemos observar que a professora costuma realizar mais de uma leitura do mesmo texto. Ela sempre realiza uma leitura em voz alta, depois pede para eles lerem paragrafalmente, onde um aluno ler e ao terminar o parágrafo o outro continua. Essa prática se repetiu em duas das três aulas observadas. E depois, às vezes, quando achou necessário ela leu o texto em voz alta mais uma vez. A professora parece acreditar que apenas uma leitura não é suficiente para os alunos compreenderem um texto. Concordamos com ela, pois a turma ainda

está em processo de alfabetização e precisa de uma exploração minuciosa do texto para entendê-lo melhor.

As professoras Amélia e Rosa, no entanto, segue basicamente os mesmos procedimentos. Leitura silenciosa pelos alunos e posteriormente, leitura em voz alta feita por ela, de forma muito rápida.

A leitura silenciosa, como afirma Solé (1998), deve anteceder sempre a leitura em voz alta de qualquer texto, uma vez que possibilita, inicialmente, o reconhecimento do mesmo, o que dará condições ao aluno para falar sobre ele. Além disso, quando lemos em voz alta nos preocupamos com aspectos como entonação, pronúncia, pontuação etc., e a compreensão, que é o aspecto mais importante, fica em segundo plano. Isso ocorre porque, de acordo com a autora acima citada, não podemos realizar satisfatoriamente as duas atividades cognitivas ao mesmo tempo, ou seja, decodificar bem e compreender.

No entanto, observamos que as professoras solicitaram aos alunos a leitura silenciosa em todas as aulas, mas não foram adiante. O propósito era apenas o de exercitar a leitura e não preparar os alunos para a compreensão do texto, haja vista que depois dessa leitura não foi realizado nenhum questionamento que tivesse o propósito de verificar se a compreensão aconteceu de fato ou não. O passo seguinte da professora Amélia foi solicitar a leitura dos alunos em voz alta e individualmente para ela verificar como estavam decodificando, e a professora Rosa simplesmente solicitou a resolução de um exercício.

As práticas observadas parecem ser uma constante e as professoras Amélia e Rosa demonstraram ter muita preocupação com aspectos como entonação, fluência, pontuação, etc. aspectos estes próprios da ênfase da leitura apenas como decodificação. Essa preocupação pode ser exemplificada quando a professora trabalhou o texto “Lobinho na Escola de Enganação” e durante a leitura, à medida que o aluno pronunciava uma palavra errada, ou lia sem respeitar a pontuação ou sem entonação ela fazia várias intervenções, principalmente no que se refere à decodificação das palavras. A mesma prática se repetiu quando trabalhou com o texto “Descrevendo o Mundo” e “A tartaruginha Feliz”.

Em relação à exploração oral do texto lido foi possível observar que na sala da professora Mary houve uma rotina, em todas as aulas observadas, de após a leitura do texto, a docente realizar uma discussão acerca do que os alunos mais gostaram do texto como também fazer questionamentos acerca das ideias colocadas por eles. Um exemplo que ilustra essa prática foi quando ela trabalhou os textos “Ilustre injustiçado” e, ao terminar a leitura, perguntou aos alunos o que eles mais haviam gostado no texto. À medida que os alunos iam respondendo, ela pedia para eles grifarem no texto a parte onde isso estava escrito. Também

observamos que, foi prática da docente, após a leitura do texto, em alguns momentos solicitar aos alunos que grifassem no texto palavras que ela ia lendo.

Acreditamos que essa prática é uma forma que encontrou de verificar se os alunos realmente estão decodificando, pois a turma ainda está em processo de alfabetização e, a professora demonstrou ter uma preocupação com a formação de leitores, pelos menos em termos de decodificação.

Esse aspecto também é importante e deve ser trabalhado na escola, uma vez que a compreensão do lido exige o domínio da decodificação. Além disso, a docente explorava esse aspecto sem deixar de lado a exploração da compreensão do texto lido.

Nas observações realizadas, foi possível perceber que das três professoras observadas, apenas a professora Mary já explorava, de forma simplificada, o uso de algumas estratégias de leitura por seus alunos, muito embora não tivesse conhecimento de que muitas de suas atitudes no ensino da leitura se caracterizavam como o tratamento de estratégias leitoras. A postura da docente frente às aulas de leitura evidenciou a vontade dela em tornar seus alunos leitores, mas também a angústia de, muitas vezes, sentir-se sozinha sem ter a quem pedir ajuda.

A prática observada mostrou que a professora tinha uma preocupação com a formação de leitores, mas principalmente com a decodificação e que buscava, do seu jeito, envolver os alunos nas aulas de leitura, fazendo alguns questionamentos, ouvindo as colocações apresentadas, questionando-as, apresentando opiniões, lendo para os alunos ouvirem, mas ainda sem ter consciência de que, em alguns momentos sua atitude enfocava o ensino de estratégias de leitura, talvez por isso, de forma pouco sistemática. Todas essas ações mostraram que faltava à docente um conhecimento mais sistemático acerca das estratégias de leitura para que, possivelmente, ela viesse a desenvolver um trabalho mais elaborado no ensino das referidas estratégias.

Já nas aulas observadas na sala da professora Amélia e Rosa, verificamos que não houve exploração oral do texto nem antes, nem após a leitura. O procedimento subsequente adotado pelas docentes foi à resolução de exercício de compreensão e conceitos gramaticais utilizando apenas perguntas de nível de processamento de sentido explícito, que não leva o aluno a produzir sentido, mas apenas a transcrever respostas literais do texto para o exercício. Desse modo, o trabalho com texto na sala de aula das professoras acima citadas parece servir de pano de fundo para a realização de estudo da gramática normativa.

Tal prática reforça a ideia de Kleiman (2000) citada no capítulo I, deste trabalho, quando afirma que as atividades de leitura na escola reproduzem as propostas de trabalho

apresentadas pelo livro didático, as quais são organizadas em torno de um texto que serve de pretexto para trabalhar atividades sequenciadas, denominadas de “leitura”.

Em todas as aulas observadas das professoras Amélia e Rosa, percebemos que os alunos sentiram muita dificuldade para responder as perguntas referentes ao texto. Acreditamos que isso se deve ao fato de a leitura ter sido encarada apenas como processo de decodificação e a compreensão não terem sido abordados. Essa prática condiz com a afirmação de Silva (1986, p. 43), citado no capítulo I, quando coloca que a escola não leva em conta o aprendizado anterior dos alunos acerca da leitura, resultado da sua convivência diversificada com o universo letrado e assim, trabalha textos sem muito significado para os alunos com o único propósito de exercitar a decodificação.

Assim, a escola torna o ensino da leitura um faz-de-conta e o aluno assume o papel de reprodutor da ideia alheia, sem direito de se colocar diante do texto e estabelecer um diálogo com o autor, assumindo seu lugar de leitor ativo, que pensa sobre o que lê e formula uma compreensão.

Um aspecto que deve ser levado em conta na sala de aula da professora Amélia é o comportamento dos alunos. Em nenhuma das aulas houve o interesse dos alunos pela leitura. Eles são extremamente sem limites, enquanto alguns realizam as atividades de leitura solicitadas pela professora, os demais atrapalham fazendo barulho e realizando brincadeiras que impossibilitam o sucesso de qualquer trabalho proposto. A professora parece estar desistindo da turma e não acredita mais na possibilidade de fazer com que eles se envolvam em qualquer proposta com vista à obtenção de sucesso.

Contudo, as observações realizadas nesse primeiro momento de nosso estudo mostraram que as professora tem uma visão muito limitada acerca do ensino da leitura, principalmente as professora Amélia e Rosa e, em virtude disso desenvolve uma prática de ensino muito relacionada com a concepção tradicional do ler. Parecem desconhecer que, além da decodificação, é necessário compreender o texto lido, que os textos, geralmente são lidos com objetivos diversos, que diferentes sujeitos leem um mesmo texto e produzem sentidos distintos e que cada texto pode ter diversas compreensões, dependendo de quem o lê e dos objetivos que norteiam essa leitura.

A seguir, apresentaremos nossa análise das sessões de estudo.

4.3 DISCUTINDO AS SESSÕES DE ESTUDO

O presente item trará a discussão acerca das sessões de estudo. Nele apresentaremos nossa análise dos aspectos mais relevantes ocorridos durante os cinco encontros, apontando trechos das falas das professoras sujeitos da pesquisa e fazendo nossas colocações em relação ao que se pode compreender a partir delas.

Diante dos problemas de conhecimentos que as professoras sujeitos da pesquisa revelaram sobre o ensino da leitura e suas concepções, continuamos nosso estudo com a realização das sessões de estudo. Vale salientar mais uma vez que as mesmas foram gravadas em áudio, depois transcritas em forma de relatórios para posterior análise.

Assim, foram realizadas cinco sessões de estudo sobre o ensino das estratégias leitoras que tiveram como objetivo principal promover, junto às professoras, uma discussão sobre o que é ler e o que são estratégias de leitura, bem como uma reflexão da prática docente que realizam. A intenção maior foi discutir uma teoria a partir do livro de Isabel Solé (1998), denominado *Estratégias de Leitura*, de modo que as professoras pudessem comparar o que os textos estudados dizem acerca do ensino da leitura com sua prática pedagógica. Pretendemos com esse estudo, contribuir para as professoras perceberem, a partir da discussão teórica, que existem maneiras diferentes e, talvez, mais eficazes, de se trabalhar com o ensino da leitura e, conscientes disso, buscarem novos caminhos que redirecionasse o seu fazer pedagógico.

Como as sessões de estudo foram o momento metodológico mais importante da pesquisa relataremos cada uma delas, salientando os acontecimentos que consideramos mais significativos para os propósitos do estudo e, em seguida, apresentaremos uma análise global de todas as sessões, expondo as conclusões a que pudemos chegar com a realização das mesmas.

Sessão I

Na primeira sessão de estudo que realizamos com as professoras no dia quinze de abril de 2013 discutimos o texto intitulado “O ensino da leitura” de Isabel Solé, o qual discorre sobre a problemática do ensino da leitura e enfatiza a importância de o professor ser um conhecedor das Estratégias de leitura para utilizá-las em sala de aula como uma aliada ao trabalho de formação de leitores.

Iniciamos as sessões de estudo com este texto porque achamos que seria interessante, para as professoras, ter conhecimento acerca do que é ler, e de como deve se dá o ensino da leitura e, para nós, identificarmos a concepção de leitura por elas enfatizada em suas práticas de formação de leitores.

Iniciamos a sessão explicando as docentes o objetivo desse estudo, e ressaltamos os porquês de estar estudando as estratégias de leitura. Essa explicação foi realizada no sentido de colocar as professoras a par do objetivo do trabalho e, assim, motivá-las a envolver-se nas sessões de estudo.

Antes de iniciarmos o estudo do texto questionamos as professoras se elas haviam lido o texto e abrimos um espaço para, se quisessem, fazer algum comentário sobre o mesmo. Todas afirmaram que haviam feito à leitura e afirmaram ter gostado do referido texto em virtude de ele tratar de um conteúdo por elas já conhecido.

A professora Rosa pediu para fazer uma colocação em relação à parte do texto que trata da leitura feita em casa com a ajuda da família e que na escola ela continua com a professora. Disse que na sua realidade isso não tem acontecido, a leitura só é feita na escola, então isso dificulta o trabalho. Essa colocação inicial nós dá indícios de que a escola tem estado sozinha no tocante ao trabalho com a formação de leitores. Os professores parecem não estarem conseguindo contar com a ajuda da família nesse processo de aprendizagem dos alunos e, esse é um aspecto que tem tornado o trabalho da escola mais deficitário.

Realizamos uma leitura paragrafal do texto, ou seja, à medida que íamos lendo-o, parávamos e discutíamos cada parágrafo. Essa metodologia foi escolhida pelas professoras, pois se recusaram a trabalhar os textos em forma de seminário como foi a proposta inicial do estudo. No início da sessão, as professoras se mostraram um pouco caladas esperando sempre que eu comentasse a parte lida do texto e então, elas iam complementando, mas depois foram se soltando e tornando-se mais participativas. No decorrer de toda a discussão, levantamos questionamentos sobre o texto para instigar elas a falarem seu entendimento.

No decorrer do estudo, quando questionadas sobre, se é possível trabalhar compreensão de texto mesmo quando os alunos ainda não sabem ler. As professoras apresentaram as seguintes respostas:

P. Mary: *Não. Trabalho o que tem no texto, os personagens, mas a compreensão mesmo não.*

P. Amélia: *Acho que sim... a compreensão, na compreensão não está dentro do texto, quando peço para eles fazerem o comentário do texto.*

P. Rosa: *eu acho que trabalha, quando agente começa ler, dizer... oh! A gente vai trabalhar com esse assunto, esse texto e quando ler o texto pergunta, ele serve pra que, para que foi dado.*

As falas apresentadas nos mostram que a professora Mary parece não acreditar que é possível trabalhar compreensão de textos em turmas que os alunos ainda não estão totalmente alfabetizados. A professora Amélia concorda que é possível, mais evidencia na sua fala uma ideia de que a compreensão está no texto e não na relação que o leitor estabelece com ele. Essa ideia é própria da concepção ascendente de leitura que foi apresentada no capítulo I deste trabalho. De acordo com essa concepção, o leitor é um ser passivo que lê e identifica a compreensão presente no texto. Suas experiências de vida, o modo como o leitor aborda o texto, etc. não são considerados nesse modelo de leitura. A professora Rosa, por sua vez, também diz que é possível trabalhar a compreensão de textos com alunos que ainda não estão alfabetizados, porém restringe a exploração dessa compreensão apenas ao final da leitura do texto, feita pelo professor.

Apesar de apresentarem esse discurso, não foi isto que verificamos na prática das docentes nas três aulas observadas. Vimos que a professora Mary trabalhou a compreensão oral a partir de perguntas, questionamentos, com os alunos etc. e a professora Amélia e Rosa, não fizeram uso desse procedimento em nenhuma das aulas.

Percebemos então que há uma divergência entre o discurso e o fazer pedagógico das professoras. Essa compreensão equivocada em relação ao ensino da compreensão oral de um texto pode ser indicada como um dos fatores que torna a prática de ensino da leitura que realiza mais fragilizada.

Outro ponto que chamou a atenção das professoras foi em relação à amplitude do conceito de alfabetização trazido pelo texto estudado. Elas, apesar de já terem visto isso em outros momentos de sua vida estudantil, não lembravam que ser alfabetizado vai além de saber ler e escrever, ou transcrever o oral para o escrito.

No decorrer do encontro questionamos as professoras se elas costumavam planejar aulas de leitura definindo objetivos. Todas disseram que não, essa não é uma prática delas e que trabalham a leitura em conjunto com o estudo dos conteúdos, mas nunca exclusivamente a leitura, para avaliar a leitura:

P. Mary: *eu não tenho essa prática de planejar aula só de leitura, mas to pensando em trabalhar um projeto de leituras com eles para ver se eles avança. Mas primeiro eu tenho que ter livros né..., que eu to notando não tem aqui. Tem alguns alunos que ainda não estão alfabetizados né... eu to procurando fazer assim... um dia na semana só para eles ler naquele dia.*

P. Amélia: *eu trabalho a leitura para explorar a gramática a partir do texto né. Porque agora não é assim que é pra ensinar gramática.*

P. Rosa: *eu também faço assim, escolho um texto, trabalho a leitura, né, depois a gramática.*

Percebemos, com as falas das professoras, que elas parecem ensinar a leitura de forma aleatória, como pretexto para trabalhar a gramática. Assim, o aprendizado da leitura pelos alunos parece ser uma decorrência do ensino da gramática e não um resultado conquistado a partir de um planejamento específico de aulas de leitura. Sabemos que ensinar a ler não é uma tarefa fácil e, portanto, exigem do professor, pesquisa e planejamento com o intuito de obter sucesso. A ausência frequente de planejamento pode resultar num ensino de leitura sem sistematização, onde o professor não sabe o que quer dos alunos nem onde pretende chegar.

Durante a discussão do texto algo que deixou as professoras pensativas foi em relação ao fato de o texto abordar que é preciso mostrar as crianças que ler é divertido, é algo fascinante, e que é papel do professor levá-lo a compreender isso. Pensando sobre essa afirmação, as professoras concordaram que não tem conseguido envolver os alunos nas tarefas de leitura que tem proposto e que acham muito difícil trabalhar a leitura porque os alunos sempre se recusam a ler. Elas reclamaram que não tem o apoio das famílias e que seus alunos ainda não estão todos alfabetizados.

Essa consciência de que o trabalho com o ensino da leitura não tem surtido o efeito esperado já é um indicio de que é preciso fazer algo de novo. Porém, as professoras parecem sentir-se um pouco perdida em relação à busca de alternativas que revigore a sua prática de ensino de leitura. Diante disso, elas colocaram ainda a importância desse estudo para sua vida profissional, pois nele, estão tendo a oportunidade de rever conceitos, antes estudados, mas já esquecidos.

A sessão durou cerca de duas horas e, ao seu término, as professoras confessaram ter gostado muito do estudo daquele texto. Marcamos o próximo encontro e entregamos o próximo texto a ser discutido, para que elas pudessem estudá-lo e trazer possíveis dúvidas para serem discutidas na próxima sessão.

Sessão II

O segundo encontro foi realizado no dia vinte e dois de abril de 2013. Nele, discutimos o texto “O ensino de Estratégias de Compreensão Leitora”, o qual aborda o que são as estratégias de leitura fazendo uma comparação entre procedimentos e estratégias argumentando sobre a importância dessas estratégias no ato da leitura. Traz, entre outras informações sobre “por que ensinar estratégias de leitura” e “que estratégias devem ser ensinadas”.

Iniciamos a sessão questionando as docentes se haviam lido o texto e entendido o que são estratégias de leitura. Todas disseram ter lido, mas as professoras Mary e Rosa afirmaram que fizeram apenas uma leitura superficial por falta de tempo. E que haviam ficado com algumas dúvidas sobre a distinção entre procedimentos e estratégias. Diante disso, continuamos com a prática de leitura utilizada no primeiro encontro, na qual íamos lendo e discutindo parte por parte do texto. Antes de iniciarmos o estudo do texto perguntamos as docentes se elas sabiam dizer a diferença entre estratégias e procedimentos.

Segundo Solé (1998), estratégias são ações que servem para regular a atividade das pessoas, à medida que permitem selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinados comportamentos para conseguir a meta a que nos propomos, enquanto procedimentos são ações ordenadas e finalizadas, também dirigidas à consecução de uma meta, mas que, diferentemente das estratégias, são realizadas mediante certo grau de automatismo e não exigem controle nem planejamento prévio.

Mesmo reconhecendo não ter compreendido claramente a diferença entre esses dois conceitos, as docentes tentaram explicar como haviam entendido o que são estratégias de leitura. Apesar disso, talvez por não estar segura dessa definição, expressou-se de forma confusa. Vejamos a explicação das docentes:

P. Mary: *Estratégia seria uma maneira para se alcançar um objetivo.*

P. Amélia: *Eu acho que é uma maneira de fazer algo.*

P. Rosa: *é como se fosse um jogo pra que ele identificasse aquilo ali, aquele assunto, aquele tema. , quando a gente diz, vamos partir para um jogo dá mais assim, um ânimo para ele, um aprendizado maior do que quando a gente diz*

vamo ler... vamo escreve. E em cima de jogo assim, é uma estratégia que se deve usar, né.

As respostas dadas pelas docentes apresentam-se um pouco confusa e muito restrita. As professoras Mary e Amélia relacionam estratégia com uma ação que realizamos para alcançar um objetivo, ou seja, estratégia para elas é um modo de fazer algo. Já a professora Rosa relaciona esse conceito com a utilização de jogos em sala de aula para motivar os alunos e despertar neles o interesse pelo assunto em estudo.

Diante das respostas apresentadas podemos compreender que a leitura que as docentes fizeram do texto foi realmente superficial, não lhe permitiu compreender o que seria estratégia. As respostas das professoras Mary e Amélia estão mais relacionadas à estratégia de modo geral. Além disso, elas não evidenciaram em suas respostas dois aspectos que, segundo Solé, são fundamentais para compreender as estratégias de leitura: a necessidade de ensiná-las, pois enquanto procedimentos, não surgem no leitor naturalmente, e o fato de serem flexíveis, por isso, não deve ser tratada como receitas infalíveis ou técnicas precisas que todo leitor utiliza da mesma forma.

Continuando a discussão, analisamos as explicações das docentes e reforçamos a relação que a autora do texto faz entre estratégias e procedimentos como aspectos gerais, não relacionados especificamente à leitura.

A professora Mary perguntou se estratégias e procedimentos são a mesma coisa e, quanto a isso, explicamos que ambos têm características semelhantes, porém, naquele texto que estávamos estudando, estratégias estão mais ligadas às ações que realizamos quando lemos, implicando consciência e controle, enquanto procedimentos estão relacionados às ações realizadas no nosso cotidiano e envolvem automatismo das ações.

Quando questionamos se já tinham ouvido falar alguma vez em Estratégias de leitura, antes desse estudo, as professora afirmaram que no curso do Pro letramento falava-se muito em estratégias de leitura e nas competências e habilidades para cada ano do ciclo. Sendo assim, podemos concluir que o assunto estratégias de leitura não é algo totalmente novo para as docentes, em virtude de já terem estudado sobre a temática no curso de formação continuada, porém as respostas apresentadas por elas evidenciam que, a apesar disso, ainda tem uma visão muito restrita e, talvez, equivocada sobre o que são estratégias de leitura.

No decorrer da discussão a professora Amélia citou como exemplo de estratégia o modo como ela costuma realizar suas leituras. Segundo ela, primeiro faz uma leitura de reconhecimento do texto e depois volta relendo e marcando o que achou mais importante. A

professora Mary disse que ao ler um texto e encontra uma dificuldade na compreensão costuma voltar e reler o trecho ou mesmo o texto todo para ver se compreende.

Diante dessas colocações explicamos que isso que elas realizam quando estão lendo são estratégias de leitura que vão regulando o ato da leitura e verificando a compreensão ou não do texto.

Continuando o estudo perguntamos as professoras se elas já tinham ouvido falar na concepção construtivista da leitura a que o texto se referia. Elas não souberam dizer, então perguntei se já tinham ouvido falar no construtivismo de modo geral. Veja as respostas das professoras:

P. Mary: *Construtivismo está pautado no conhecimento prévio dos alunos.*

P. Amélia: *Eu acho que é ensinar com jogos, usar uma nova forma de leitura.*

P. Rosa: *não quis comentar.*

Analisando as respostas das docentes é possível afirmar que, apesar de elas terem passado por um curso superior e duas delas terem cursado uma pós-graduação, cursos nos quais, certamente ouviram, discutiram e/ou estudaram sobre a temática, ainda tem uma visão muito restrita sobre o que é construtivismo e qual o lugar do aluno nessa concepção de ensino.

Diante desse desconhecimento fizemos uma reflexão acerca das concepções de leitura Ascendente, Descendente e Interacional, para situar as professoras sobre a concepção defendida por Solé em seus textos. Segundo elas já tinham ouvido falar das concepções de leitura, mas não lembravam mais.

Durante todo o encontro, elas tiraram dúvidas e fizeram colocações que demonstraram a satisfação que sentiam em integrar aquele momento de estudo. As docentes participaram da discussão de forma ativa e entusiasmada com as novas descobertas que estavam fazendo no campo do ensino da leitura. Ao final da sessão afirmaram que o encontro foi muito bom e que a partir desse estudo estavam podendo rever muitas coisas acerca do ensino da leitura que antes não tinham tido tempo para ver. Disseram ainda, que as teorias discutidas nos cursos de graduação foram de forma muito rápida e que não deu para guardar muita coisa. A sessão de estudo foi encerrada, entregamos o próximo texto e marcamos a data para o próximo encontro.

Sessão III

No terceiro encontro, ocorrido no dia seis de maio de 2013 discutimos o texto “Para compreender... antes da leitura” que aborda especificamente as estratégias que usamos antes da leitura, também retirado do livro de Isabel Solé. Cita como exemplo, a motivação para a leitura, o levantamento do conhecimento prévio, a construção de hipóteses, inferências, definição de objetivos, etc. De acordo com o texto tais estratégias precisam ser ensinadas desde cedo para que os alunos aprendizes leitores possam despertar para a leitura como algo também prazeroso. É preciso motivá-los, envolvê-los, despertar o conhecimento já adquirido, inferir sobre o assunto para facilitar a compreensão da leitura.

Iniciamos a discussão perguntando se as professoras tinham lido o texto e o que tinham achado sobre ele. Elas disseram que leram e que acharam o texto muito bom, porque muitas coisas que o mesmo discutia elas já trabalhavam em sala de aula. Disseram ainda que a partir da leitura do texto tinha adquirido muitas informações novas em relação a algumas estratégias de que falava o texto.

Nos questionamentos iniciais também perguntamos as professoras se elas consideravam que já trabalhavam bem a leitura em sala de aula ou tinham que melhorar alguma coisa nesse trabalho. A professora Amélia falou que acredita que é preciso sempre está buscando inovar e melhorar a forma de ensinar, a partir de estudos. As professoras Mary e Rosa concordaram com Amélia e disseram que, por isso estavam ali, participando desse estudo por acreditar que precisam melhorar sua prática pedagógica em relação ao ensino da leitura.

Compreender que a prática docente é algo que precisa ser renovada a cada dia a partir de estudos e discussões é um caminho interessante que poderá contribuir para uma reflexão do modo como as docentes têm desenvolvido o seu fazer pedagógico.

Logo no início do nosso encontro as professora Mary e Rosa disseram que haviam vivenciado algumas propostas de trabalho com estratégias de leitura que nós havíamos discutido nos encontros anteriores e que tinham surtido muito efeito. A professora Mary vivenciou a leitura de um relatório sobre a produção de uma usina de açúcar. Disse que explorou o conhecimento prévio, trabalhou a motivação e o levantamento de hipóteses e os alunos tinham se saído bem na compreensão do texto. A professora Rosa vivenciou a leitura de uma fábula e pediu que uma aluna lesse o texto e os demais alunos fizessem perguntas

sobre ele para a aluna. Disse que a atividade foi bastante proveitosa e que os alunos tinham participado bem desse trabalho.

De acordo com Solé, motivar os alunos, levantar o conhecimento prévio e levantar hipóteses sobre o texto são estratégias que contribuem significativamente para os alunos construírem a compreensão de um texto. Além disso, a leitura compartilhada que foi a estratégia utilizada e relatada pela professora Rosa também se constituiem numa proposta bastante interessante, pois segundo a autora, leitura compartilhada são situações conjuntas de ensino e aprendizagem, nas quais são compartilhados conhecimentos para que o aluno aprenda a usar as estratégias e, futuramente, possa utilizá-las de maneira autônoma. Nessa perspectiva, a autora defende que [...] as tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender textos (1998, p. 117).

As colocações das docentes demonstraram o envolvimento delas na proposta, pois estavam tentando colocá-la em prática, já durante a realização das sessões de estudo. O interesse do professor em tentar fazer diferente, a partir de situações de estudo, se configura como algo de importância para uma mudança de prática ou mesmo de postura frente ao seu fazer pedagógico.

No decorrer da discussão questionamos a professoras sobre se elas percebem que na escola os seus alunos sentem vontade de ler e se veem essa atividade como algo prazeroso. Veja as falas abaixo:

P. Mary: *agente tá forçando kakaka... já na Educação Infantil eles se deleita com os textos por que agente trás os textos ilustrado, faz toda aquela inferência, hipóteses e eles gostam, por causa das gravuras.*

P. Amélia: *não, eles não têm interesse.*

P. Rosa: *Não comentou*

Diante as respostas apresentadas podemos perceber que as professoras admitem que as atividades de leitura vivenciadas na escola não são encaradas pelos alunos como algo prazeroso. Elas estão “forçando” eles a lerem. Contudo a fala da professora Mary nos indica ainda que tal rejeição dos alunos pela leitura pode ser atribuída ao tipo de leitura que estão sendo propostos, ou seja, textos desinteressantes, sem gravuras que os instiguem a ler.

Diante das colocações perguntamos as professoras se trouxessem livros coloridos com muitas gravuras para a sala de aula, se os alunos gostariam de ler. Veja as falas abaixo:

P. Amélia: *acredito que não.*

P. Mary: *não, eles gostam, realmente eles também gostam desse tipo de leitura porque eu já trouxe livros que tinham e notei que muita gente gostou.*

P. Rosa: *gostam, porque eu trouxe para a sala uma charge sobre o dia do Trabalho e os alunos leram e ficaram encantado com o texto, porque era um pouco humorístico, além de ser crítico.*

As falas das professoras Mary e Rosa nos mostram que, realmente o gênero textual, escolhido para trabalhar leitura com os alunos, contribui de forma significativa para despertar neles o interesse pela leitura. Sendo assim, se ao trabalhar com livros de literatura infantil, (no caso da professora Mary) e com charge (no caso da professora Rosa), elas perceberam que os alunos tiveram mais interesse em ler, torna-se necessário investir mais no trabalho com diversos gêneros textuais envolvendo os mais lúdicos, acompanhados de gravuras, etc. para que assim possa tornar o trabalho com a leitura mais prazeroso e eficaz.

Enquanto a fala da professora Amélia nos indica que ela está desacreditada, pois os seus alunos não se interessam por nenhum tipo de leitura, a sua desmotivação ficou mais evidente quando tratamos da estratégia de motivação para a leitura e a professora nos deu o seguinte relato:

P. Amélia: *é muito difícil por que a grande maioria não que nada, não presta atenção e só atrapalha os que querem aprender. Minha maior dificuldade na sala é o comportamento dos alunos, não todos, mais têm uns cinco alunos que ficam o tempo todo atrapalhando.*

Outro ponto bastante discutido nesse encontro foi em relação ao fato de o professor ser o modelo de leitor para os alunos e quando pedir que o aluno leia um texto ele também realize a leitura. A professora Mary falou que trouxe um texto pediu que os alunos lessem e disse: *leia que eu também vou ler porque não li em casa, vou ver de que se trata.*

Tal postura não mostra para os alunos que a professora é uma leitora assídua, mas sim evidencia que o planejamento de aulas de leitura feita pela professora parece problemático porque ela traz para sala um texto que ainda não leu, portanto não o conhece. Não se pode propor uma atividade de leitura de um texto que não conhecemos.

De acordo com Pietri (2007, p. 13), a entrada do texto na escola e as atividades de leitura desenvolvidas com ele em sala de aula pedem que o processo de escolarização desse texto – sua escolha para ser usado como material de ensino de leitura –, seja feita levando-se em conta as possibilidades de leitura do aluno.

Diante disso, podemos concluir que a fala da professora denota a impossibilidade de ela ter pensado nessas condições quando escolheu o texto, que não fez nenhuma leitura de reconhecimento para saber de que se tratava, se os alunos teriam condições de lê-lo, e quais conhecimentos prévios os alunos dispunham para poder compreendê-lo, etc.

Quando discutimos a parte do texto que se referia a leitura por parágrafo a professora Amélia comentou o seguinte:

P: Amélia: *trabalhar com o livro didático está muito difícil porque o livro é todo “doido”. Ele traz os conteúdos todo misturados e agente não consegue trabalhar na sequencia dos conteúdos como era antes. É muito ruim e difícil...*

A professora Rosa reforçou a ideia da colega dizendo que também acha difícil porque às vezes um conteúdo vem no começo do livro e depois aparece lá no meio do livro novamente, e isso dificulta o trabalho. Percebe-se que as professoras fazem críticas a esse novo modelo de livros didáticos, integrado, interdisciplinar. Elas sentem dificuldade para trabalhar com eles porque ainda não consegue explorar os conteúdos de forma integrada.

A sessão de estudo prosseguiu com a participação das professoras sendo indagadas e fazendo suas colocações pertinentes acerca do assunto em discussão. Contudo podemos dizer que a sessão foi bastante proveitosa porque teve uma participação significativa das professoras e as mesmas afirmaram terem gostado porque estavam aprendendo coisas novas e descobrindo que já abordavam, em sua prática, algumas das estratégias estudadas no referido texto. Assim, encerramos o encontro, entregamos o novo texto e marcamos o próximo encontro.

Sessão IV

Nosso quarto encontro foi realizado no dia dez de maio de 2013 e tratamos das estratégias que se fazem presentes durante a leitura de um texto. O texto estudado foi “Construindo a compreensão... durante a leitura”. De acordo com o referido texto durante a

leitura estamos concomitantemente fazendo previsões acerca do que virá a seguir no texto, formulando perguntas sobre o que já foi lido, esclarecendo possíveis dúvidas e resumindo as ideias principais do texto para verificar se a compreensão aconteceu. Tais estratégias são próprias dos leitores maduros, mas os leitores principiantes precisam ser inseridos nesse contexto pelo professor, que a princípio serve de modelo de leitor para seus alunos.

Iniciamos a discussão fazendo uma retomada do que tinha sido abordado nos encontros anteriores. Perguntamos se as docentes lembravam alguma estratégia que usamos antes da leitura de um texto. A professora Mary pensou um pouco e falou que, antes de ler, levantamos hipóteses a partir da organização do texto, de alguma ilustração que o acompanhe, da exploração do título etc., fazemos inferência, levantamos hipóteses, etc. As demais concordaram com a colocação dela e acrescentaram a importância da motivação nesse processo.

Após essa pequena revisão do que já havíamos estudado no encontro anterior, decidimos que, nessa sessão, continuaríamos com a metodologia dos encontros anteriores lendo e discutindo o texto, uma vez que duas das docentes confessaram tê-lo lido apenas uma vez, por falta de tempo.

Embora o resumo seja uma estratégia usada depois da leitura, nesse encontro surgiu à necessidade de abordá-lo, pois, durante a discussão do texto, quando discutíamos a parte introdutória, que fala sobre o processo leitor e aborda a capacidade de elaborar um resumo como requisito para a compreensão, a professora Rosa disse que, em sua prática, não trabalhava com resumo, porque acha que os alunos não conseguem realizá-lo. Explicamos que o resumo de que o texto falava não era apenas o resumo escrito, mas também o oral.

No decorrer da discussão do texto, as professoras mostraram-se preocupadas com um aspecto ali abordado: o fato de, inicialmente, o professor servir de modelo, explicando aos alunos como compreendeu um texto lido e as pistas que usou para fazê-lo, para que, posteriormente, os alunos possam compreender outros textos. Elas se questionaram se em sua prática estão apenas mostrando como compreendeu determinado texto ou se, além disso, está ensinando-os a levantar hipóteses, buscar pistas no texto, fazer inferências, verificar se compreenderam etc. Essa preocupação das docentes parece ter sido evidenciada porque elas desconheciam a ideia de que a atuação do professor, num momento inicial da aprendizagem dos alunos, deve funcionar como um “andaime” (Solé) até que eles adquiram autonomia na realização das ações. Ficaram surpresas ao constatar o tamanho da responsabilidade da missão de ensinar a ler e formar leitores competentes.

No decorrer da discussão a professora Mary falou que estava tentando colocar em prática algumas das sugestões de trabalho com a leitura que os textos estudados até aqui estavam trazendo enfocando o uso de algumas estratégias e estava gostando dos resultados, pois seus alunos estavam ficando mais participativos nas discussões dos textos.

Ela concordou com a posição de Solé quando esta defende a necessidade de o professor inicialmente servir de modelo para os alunos, apresentando-lhes as pistas do texto nas quais se baseou para construir a compreensão, ensinando-os a também lançar mão de pistas para compreender.

Cabe-nos destacar a reação delas diante da tomada de consciência de suas responsabilidades no processo de formação de leitores e a preocupação com a prática até então desenvolvida, quando se questionaram se estavam ensinando os alunos a achar as pistas que ajudam a compreender o texto ou se apenas estavam mostrando essas pistas no texto, e não as ensinando. Tais fatos mostram a importância das sessões de estudo tanto para promover o conhecimento acerca das estratégias de leitura, quanto para favorecer o olhar e a avaliação, pelas docentes, do próprio ensino de leitura.

Nesse quarto encontro de estudo, as professoras mostraram-se muito participativas, fazendo perguntas, tirando dúvidas, fazendo relações entre o texto e situações vivenciadas em sua sala de aula, etc. Durante o encontro, vivenciamos algumas situações práticas de leitura que exploraram o uso de certas estratégias leitoras. Por exemplo, em um momento da sessão, lemos um texto intitulado “A velha e os ladrões”, retirado do já citado livro de Solé. A leitura foi feita por partes e à medida que ia sendo feita, parávamos em certo ponto do texto e fazíamos questionamentos sobre o que viria a seguir, promovendo a elaboração de hipóteses, a construção de previsões e inferências a partir do lido, entre outros aspectos. Tal atividade foi realizada com vistas a melhorar a compreensão, pelas docentes, acerca do uso e do ensino das estratégias usadas no decorrer da leitura.

Essa atividade foi bastante proveitosa e provocou nelas enormes risadas, pois o texto proporcionava uma leitura “deleite” além de envolver a exploração, pelo professor, de diversas estratégias de leitura.

Ao término da discussão do texto fizemos uma avaliação do encontro e as professoras fizeram as seguintes colocações:

P. Mary: *esse é um material é pra gente andar com ele debaixo do braço pra fazer consulta sempre.*

P. Amélia: *eu vou reler em casa e vou procurar por em prática muita coisa que ele nos trouxe como sugestão para ver se minha turma melhora um pouco na leitura, por que tá difícil.*

P. Rosa: *acho o texto muito bom e também vou reler novamente em casa e tentar colocar algumas de suas sugestões em prática.*

Diante dessas colocações compreendemos que os encontros para estudo estão sendo proveitosos e que as professoras parecem estar bastante interessadas em discutir conosco novas formas de trabalhar a leitura com vistas à consecução de metas mais concretas que é a formação de leitores competentes. Assim, encerramos o encontro, distribuindo o último texto a ser discutido e marcando o próximo encontro.

Sessão V

No quinto encontro, realizado no dia vinte e sete de maio de 2013 tratamos das estratégias que usamos após a leitura com o estudo do texto “Depois da leitura: continuar compreendendo e aprendendo”. O texto aponta como tais estratégias a construção da ideia principal do texto, a elaboração de resumo sobre o texto e a formulação de perguntas referentes ao mesmo. O texto discutido nesse encontro ainda faz uma distinção entre tema, ideia principal e resumo e apresenta propostas de como trabalhar cada estratégia dessas, a partir da leitura de textos significativos. A sistemática de leitura foi à mesma dos encontros anteriores, fomos lendo o texto paragrafalmente e discutindo. De acordo com as professoras esse texto não era muito fácil de ser compreendido e ficaram algumas coisas que não conseguiram entender, e esse modo de ler facilitaria a compreensão.

As docentes afirmaram ter lido o texto, então fizemos uma pequena revisão acerca das estratégias usadas antes e durante a leitura e, então começamos a discussão fazendo uma introdução das três estratégias que segundo Solé usamos após a leitura que são: a identificação da ideia principal, o resumo e a formulação de perguntas, apontadas no mesmo.

A professora Amélia disse não ter entendido claramente a diferença entre ideia principal e tema. Então explicamos a diferença entre esses dois aspectos, dizendo que, de acordo com Solé, tema indica aquilo de que trata um texto e pode ser expresso mediante uma palavra ou um sintagma, enquanto a ideia principal informa sobre o enunciado mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema.

A professora confessou não trabalhar com a estratégia de encontrar a idéia principal do texto lido e o tema, diferenciando-os, o que talvez se devesse ao fato de não compreendê-los claramente, acreditando ser a mesma coisa. Segundo ela, só a partir daquela sessão de estudo é que estava vendo que eles são diferentes e precisam ser ensinados. As professoras Mary e Rosa concordaram com Amélia e afirmaram que não é fácil separar esses dois conceitos. Afirmaram que precisam estudar mais sobre o assunto para sentirem seguras e poder trabalhar com os alunos em sala de aula.

Essa consciência das professoras de que não domina determinados assuntos é importante, pois poderá contribuir para despertar nelas o interesse em pesquisar sobre o assunto e tornar o conhecimento que antes era superficial, num conhecimento mais consistente.

Em relação à ideia principal, um aspecto que chamou a atenção das professoras trata-se saber que, de acordo com Solé, a ideia principal é construída pelo leitor e não identificada, pois cada leitor pode construir uma ideia diferente de um mesmo texto, considerando seu conhecimento prévio e suas experiências como leitoras. Elas afirmaram que até então acreditavam que cada texto tinha apenas uma única ideia principal a qual era identificada por qualquer leitor.

Outro aspecto bastante discutido nesse encontro deve-se à estratégia de resumo. Como já abordado anteriormente, a professora Mary disse que costuma trabalhar em sua sala de aula o resumo oral, mas o resumo escrito não está presente em sua prática, até mesmo porque seus alunos ainda não estão totalmente alfabetizados. A professora Rosa confessou que não costuma trabalhar com o resumo porque nunca atentou para a importância de tal estratégia para verificar a compreensão do lido. Além disso, acha muito difícil resumir e não tem segurança em desenvolver tal atividade.

Já na discussão sobre as estratégias de responder e formular perguntas sobre o texto, as professoras relataram que esta é a estratégia que elas mais usam em sala de aula. E que todo texto trabalhado costumam propor atividades em que os alunos respondam a questões sobre o próprio texto. Diante desses comentários reforçamos que, nem sempre, responder a perguntas sobre o texto reflete a compreensão do lido, pois dependendo da forma como a pergunta é feita, é possível respondê-la sem mesmo compreender o texto.

Essa estratégia de formular e responder perguntas é muito utilizada na escola, porém, na maioria das vezes, as perguntas são feitas pelo professor e aos alunos cabe apenas a tarefa de respondê-las de forma a atender às expectativas do docente (SOLE) Essa atividade, quando realizada em sala de aula, geralmente tem fins avaliativos, para checar o que os alunos

compreenderam de um texto, e não para possibilitar a eles regular seu processo de leitura, o que poderia ocorrer se também lhes fosse dada a possibilidade de elaborarem perguntas sobre o texto lido.

Uma observação relevante, que discutimos nesse encontro, foi o fato de muitas das estratégias leitoras, que Solé aponta para serem realizadas depois da leitura, também poderem ser realizadas no seu decorrer, como, por exemplo, o caso do resumo e de fazer perguntas referentes ao texto, já que enquanto o lemos, torna-se possível fazer pausas com o objetivo de resumir parágrafos ou realizar perguntas referentes às partes do texto já lidas. Isto possibilita ao leitor controlar e verificar a compreensão que está sendo construída.

A discussão do texto foi muito proveitosa. As professoras participaram ativamente, tirando dúvidas, fazendo colocações e dando exemplos quando algo que estava sendo discutido tinha alguma relação com o que já desenvolvia em sua sala de aula.

No final desse encontro, foi feita avaliação de todas as sessões de estudo. Veja a fala das professoras abaixo:

P. Mary: *foi muito bom, porque muitas coisas que eu fazia né, na Educação Infantil trouxe né, agora para o terceiro ano e que muitas coisas que eu não tava conseguindo entender como fazer agora clareou. Como trabalhar a compreensão oral de um texto. Minha monografia foi sobre leitura, mas foi totalmente diferente do que eu discuti aqui.*

P. Amélia: *foi bom, porque ajudou muito a gente, além disso os textos que estudamos vai ficar para posterior consulta, eu mesmo preciso fazer isso, reler os textos para madurecer mais os conhecimentos.*

P. Rosa: *foi bom porque depois desse estudo passei a pensar mais na hora de planejar as aulas e acredito que minha forma de trabalhar melhorou, não sei se você percebeu alguma mudança, mas eu sinto que mudei um pouco.*

As falas nos mostram que as docentes gostaram das sessões de estudo sobre as estratégias de leitura e que foi muito significativo, pois a partir delas elas acreditam que poderão trabalhar a leitura com mais consciência e maior planejamento. Diante desses depoimentos acreditamos ter cumprido com o nosso propósito, de propor uma reflexão acerca do ensino de leitura de modo a despertar nas docentes a consciência de que existem outros modos de fazer que podem ser utilizados no trabalho com o ensino da leitura que, talvez, contribua para aquisição de um resultado mais satisfatório no tocante a formação de leitores competentes.

4.4 SOBRE AS SESSÕES DE ESTUDO: REFLEXÕES E PROCEDIMENTOS

Neste item fazemos uma reflexão sobre as sessões de estudo realizadas e a participação das professoras nelas. Discutiremos o envolvimento das docentes e as contribuições que tais sessões trouxeram para a prática das professoras colaboradoras da dessa pesquisa. Achamos necessário discutir até que ponto as sessões de estudo foram importantes e contribuíram para uma melhor atuação das professoras no que tange o ensino da leitura e abordagem das estratégias de leitura.

Todas as sessões foram muito proveitosas e as docentes participaram ativamente de cada uma delas, lendo os textos com antecedência, trazendo dúvidas, fazendo colocações e relatando experiências vivenciadas em sua sala de aula que tinham relação com o assunto que estávamos estudando: as estratégias de leitura.

Quando aplicamos o primeiro questionário com as docentes, percebemos em suas respostas que elas não dispunham de um conhecimento aprofundado sobre o que são estratégias de leitura. Provavelmente por isso tenham demonstrado interesse em discutir o assunto conosco. O fato de se tratar de um assunto novo, relacionado às suas práticas como professora e pertinente à formação em leitura, que é um dos maiores problemas enfrentado na escolaridade inicial, talvez as tenham motivado para participar com tanta responsabilidade das sessões, pois em todos os encontros sempre fizeram uma leitura prévia e curiosa do texto que iria ser discutido.

As docentes mostraram-se participativas e interessadas em aprender. Quando não compreendia algum ponto do texto, traziam a dúvida para ser discutida conosco. Além disso, sempre buscavam estabelecer relação entre o texto e alguma experiência vivenciada em sua sala de aula, o que as ajudavam na compreensão do assunto tratado.

No decorrer dos encontros para estudo foi possível perceber, pelo discurso delas que usavam poucas estratégias de leitura em sua prática docente, e estas era de forma intuitiva, pois não tinha nenhum conhecimento sistematizado sobre o assunto. Dentre as estratégias que estudamos nas sessões, a professora Mary pareceu ser a única a possuir conhecimento acerca de algumas estratégias que utilizamos antes da leitura, como por exemplo: levantamento do conhecimento prévio, exploração do título do texto etc. No entanto, por não saber que se tratava de estratégias de leitura, usavam tais procedimentos com o objetivo de incentivar os alunos para a abordagem do texto e de facilitar essa abordagem, não tendo consciência da íntima relação entre eles e a construção da compreensão do texto.

A partir dessas experiências, constatamos que as demais professoras, praticamente, não faziam uso de estratégias leitoras em suas aulas. Por outro lado, as docentes pareceram não ter conhecimento das estratégias usadas durante e após a leitura. Elas se mostraram surpresas ao saber que com o ato da leitura, controlamos nossa compreensão e verificamos se estamos compreendendo ou não. Surpreenderam-se ao saber que esse é um processo mental feito de forma inconsciente, porém constante, enquanto lemos. As professoras também pareceram não ter conhecimento de que, após a leitura, continuamos usando certas estratégias para nos certificarmos se a compreensão aconteceu de fato. O resumo e a identificação da ideia principal são exemplos de estratégias de leitura que as docentes desconheciam enquanto estratégias voltadas à compreensão textual.

Outro aspecto por elas desconhecido era o fato de, no início do trabalho com a formação de leitores, o professor ter o controle da leitura e precisar mostrar para os alunos como compreenderam determinado texto, que pistas utilizaram, quais hipóteses levantou, se foram ou não confirmadas, com o objetivo de, posteriormente, esse controle sair progressivamente das mãos do professor para as mãos do aluno, que gradativamente, ganha autonomia nesse processo.

Contudo podemos afirmar que a postura das professoras durante as sessões de estudo nos deixou muito satisfeitas, pois nos deu a impressão de que aqueles conhecimentos novos aos quais estavam tendo acesso seriam usados em sua sala de aula, posteriormente, contribuindo no sentido de oferecer subsídios para que viessem a desenvolver um trabalho mais sistemático com a leitura.

Acreditamos, portanto, que as sessões de estudo foram muito significativas para a prática docente das professoras, pois trouxeram conhecimentos novos no campo do trabalho com a formação de leitores, contribuindo, assim, para uma melhor formação das docentes e uma reflexão acerca do trabalho que as mesmas realizavam com o ensino da leitura em sala de aula. Promover essa reflexão acerca da prática e oferecer condições para ampliar o conhecimento no que diz respeito às estratégias de leitura é aspecto que, acreditamos, influenciarão positivamente no trabalho que as professoras irão realizar em sua sala de aula, a partir das sessões de estudo.

A seguir apresentaremos nossa análise sobre as observações que realizamos ainda durante e após as sessões de estudo com as professoras. Para isso, faremos um recorte dos dados coletados e discutiremos apenas os aspectos que considerarmos mais relevantes para nosso estudo.

4.5 A PRÁTICA DAS PROFESSORAS APÓS AS SESSÕES DE ESTUDO

Como já foi mencionado anteriormente, também realizamos três observações de aula de leituras durante e após as sessões de estudo. Durante as sessões, a partir do terceiro encontro, fizemos uma observação e após as sessões de estudo realizamos mais duas observações. Tais observações tiveram como objetivo verificar possíveis mudanças de postura frente ao trabalho de formação de leitores que as professoras desenvolvem, mais especificamente em relação ao ensino das estratégias de leitura abordadas nas sessões de estudo. Aqui faremos uma análise das aulas observadas após, o estudo relacionado-as com as observações iniciais, buscando verificar se o conhecimento teórico oferecido às professoras foi suficiente para promover nelas uma mudança, mesmo que tímida, em relação ao ensino da leitura.

Compreendemos que todo conhecimento novo adquirido, precisa de um tempo para ser acomodado e assim refletido na prática pedagógica. Apesar disso, esperamos que as discussões tenham servido como ponto de partida para o início de uma atuação mais elaborada frente ao ensino da leitura.

Os dados das observações serão apresentados a partir do quadro 7 onde faremos um recorte e destacaremos as informações que consideramos mais relevantes para nossa discussão em relação às três aulas de cada professora. Observe o quadro a seguir:

Quadro 7 - Aspectos observados nas três aulas das professoras após as sessões de estudo.

Professora	ASPECTOS OBSERVADOS NAS TRÊS AULAS DAS PROFESSORAS APÓS AS SESSÕES DE ESTUDO					
	Apresentação da leitura	Levantamento do conhecimento prévio	Gênero textual	Procedimento adotado	Exploração oral	Atividade solicitada
Mary 3º ano	A professora motivou os alunos	Exploração consistente dos conhecimentos prévios	Ficha Biografia	Apresentação do livro, leitura em voz alta feita pela professora.	Questionamentos Pertinentes com ampla discussão	Destacar nos textos informações solicitadas pela professora
	A professora motivou os alunos	Exploração consistente dos conhecimentos prévios	Letra de Música Fábula	Leitura feita pela professora; Leitura jogralizada; Leitura individual	Questionamentos Pertinentes com ampla discussão Para construir a compreensão oral	Destacar na letra da música informações solicitadas pela professora, exercício de interpretação

						da fábula.
	A professora motivou os alunos	Exploração consistente dos conhecimentos prévios	Poema	Leitura em voz alta feita pela professora Leitura silenciosa feita pelos alunos Leitura coletiva	Questionamentos Pertinentes com ampla discussão Para construir a compreensão oral	Destacar no poema o nome dos meses do ano, Exercício de interpretação.
Amélia 4º ano	Não houve motivação para a leitura	Exploração superficial dos conhecimentos prévios	Fábula a Cigarra e a Formiga	Leitura silenciosa feita pelos alunos Leitura em voz alta feita pela professora	Questionamentos superficiais para verificar a compreensão	Exercício de interpretação do texto e gramática
	Não houve motivação para a leitura	Exploração superficial dos conhecimentos prévios	Texto informativo sobre os Fogos	Leitura silenciosa feita pelos alunos. Leitura em voz alta feita pela professora	Questionamentos superficiais para verificar a compreensão	Exercício de interpretação do texto e gramática
	Não houve motivação para a leitura	Exploração superficial dos conhecimentos prévios	Fábula	Leitura silenciosa e individual junto a mesa da professora	Questionamentos superficiais para verificar a compreensão	Exercício de interpretação do texto e gramática
Rosa 5º ano	Motivação para a leitura	Exploração do conhecimento prévio	Fábula: A Formiga o Grão de trigo	Leitura em voz alta feita pela professora com pausas para levantamento de hipóteses	Exploração pertinente da compreensão oral	Reescrita do texto substituindo os personagens por nomes próprios. Elaboração de resumo
	Motivação superficial para a leitura	Exploração superficial dos conhecimentos prévios	Texto informativo sobre o Nascimento de São João	Leitura silenciosa feita pelos alunos e depois em voz alta	Questionamentos pertinentes para verificar a compreensão oral	Exercício de interpretação do texto e gramática
	Motivação a partir do título	Exploração do conhecimento prévio	Fábula: O galo e a raposa	Leitura em voz alta feita pela professora	Questionamentos pertinentes para verificar a compreensão oral	Exercício de interpretação do texto. Elaboração de resumo

Considerando os dados do quadro 7 e comparando com os dados do quadro 6 podemos afirmar que as docentes apresentaram mudanças na forma de abordar o ensino da leitura no tocante a exploração e ensino de algumas estratégias de leitura, porém cada uma em níveis diferentes de compreensão.

Percebemos que, após as sessões de estudo, as aulas de leitura desenvolvidas pelas professoras passaram a ser mais contextualizadas, os textos mais explorados enfocando o ensino de estratégias de compreensão leitoras que antes das sessões não eram abordadas.

Contudo podemos afirmar que as mudanças foram mais significativas na prática da professora Mary em virtude de ela ter conseguido colocar em prática com mais segurança o ensino de algumas estratégias de leitura que antes não eram abordadas em suas aulas de forma tão consciente.

Nas aulas observadas na sala das três professoras percebemos que a professora Mary trabalhou com gêneros textuais variados (biografia, ficha, letra de música, poema, fábula, etc.) e explorou os textos demonstrando uma preocupação em trabalhar as estratégias de leitura.

Trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais possibilita a criança construir uma concepção, mas ampla acerca do que é leitura e texto, pois de acordo com Foucambert (1994) *apud* Ferreira e dias (2008) na relação com os textos que circulam socialmente e a partir da interação com o adulto, a criança passa a compreender que a escrita diz coisas e que o mundo textual vai além dos aspectos gráficos.

Acreditamos que o destaque da professora Mary em relação às demais professoras sujeitos da pesquisa sobre o ensino da leitura e das estratégias de leitura pode ser fruto do fato de ela já ter realizado em sua vida acadêmica um estudo sobre leitura conforme nos relatou no primeiro questionário aplicado no início da pesquisa, quando falou que o trabalho de conclusão do curso de graduação foi uma monografia sobre leitura. Sendo assim, entendemos que ela já dispunha de maior conhecimento sobre a temática abordada nas sessões de estudo, refletindo isso na prática em sala de aula. Além disso, verificamos que ela, antes do estudo já utilizava algumas estratégias de leitura em sala de aula, porém de forma não sistemática.

As professoras Amélia e Rosa permaneceram no trabalho com os gêneros (informativo e fábula). Elas também demonstraram preocupação em explorar algumas estratégias de leitura em suas aulas, porém isso ocorreu de forma mais tímida, se comparadas à professora Mary. Acreditamos que as professoras não foram felizes na escolha dos textos.

De acordo com Antunes (2003), nada poderá justificar uma leitura de textos que não sejam autênticos, que não apresentem claramente uma função comunicativa, um objetivo qualquer. Segundo a autora, qualquer texto deve ser lido como sendo o lugar de um encontro entre quem escreveu e quem lê. Diante disso, podemos entender que trabalhar com diversos gêneros textuais que tenham uma função comunicativa definida é essencial quando se objetiva formar leitores competentes que se relacionam bem com a atividade de ler.

No tocante a estratégia da motivação para a leitura, destacamos o empenho das professoras Mary e Rosa, (a primeira mais que a segunda) que em todas as suas aulas utilizaram tal estratégia com vistas à preparação dos alunos para a leitura. Já a professora Amélia não dispôs dessa estratégia em nenhuma de suas aulas. Ou seja, permaneceu iniciando a leitura do mesmo modo que realizava tal atividade antes das sessões de estudo.

Nas aulas observadas constatamos que as professoras Mary e Rosa, após o estudo, investiram nesse aspecto, com maior consciência de sua relevância para a construção da compreensão. Desse modo, reconhecendo a importância dessa estratégia, verificamos que elas enfocaram sempre que o texto que havia trazido para ser lido era muito interessante, que havia lido e gostado bastante e que os alunos também iriam gostar. Como já ressaltado, motivar os alunos para a leitura de um texto é uma estratégia fundamental, pois, segundo Solé (1998), nenhuma atividade de leitura deve ser iniciada sem que os alunos estejam motivados para ela. A motivação é aspecto essencial para que encontrem sentido no que estão fazendo.

Em relação à ativação dos conhecimentos prévios, todas as professoras conseguiram abordar o uso dessa estratégia em suas aulas após as sessões de estudo. No entanto, os questionamentos feitos pela professora Amélia e Rosa para abordar tal estratégia ainda foram muito superficiais, demonstrando um pouco de insegurança no trabalho. A professora Mary explorou os conhecimentos prévios dos alunos com maior segurança fazendo perguntas mais elaboradas que permitiram aos alunos ir além do assunto tratado no texto.

De acordo com Solé, a ativação do conhecimento prévio é uma estratégia extremamente importante para preparar o aluno para a leitura. Dependendo da forma como o professor o questiona ele abordará o texto nutrido de informações necessárias resgatadas de suas experiências prévias que o ajudará a realizar uma leitura mais exitosa.

Nas ocasiões de observação, percebemos que quanto ao procedimento adotado pelas professoras para a realização da leitura, Mary se destacou, pois fez uso da leitura em voz alta feita por ela, da leitura silenciosa feita pelos alunos, da leitura jogralizada e da leitura individual. Desse modo, ela buscou variar as formas de ler para envolver todos os alunos, tendo em vista que, na sala, tem alguns que ainda não estão alfabetizados. Acreditamos que essa variação na forma de ler é interessante para envolver os alunos na leitura e mostrá-los que lemos de várias formas, depende de nosso objetivo.

Foi comum, em todas as aulas observadas, as docentes promoverem uma discussão após a leitura, acerca do assunto tratado no texto com vista à verificação da compreensão oral dos alunos. Essas discussões foram mais acentuadas na sala da professora Mary e Rosa. A professora Amélia participou, porém, de modo mais superficial. Questionar os alunos sobre

seu entendimento do texto lido, solicitar que destaquem a ideia principal ou apresentem um resumo oral são estratégias que poderão evidenciar ao professor se o aluno compreendeu o texto lido ou não, antes mesmo, de propor uma atividade escrita.

Outro aspecto observado na sala das professoras Rosa e Mary foi à leitura do texto feito pela professora com pausas. Além de explorar os títulos, as professoras também realizaram a leitura dos textos por partes, para que à medida que fosse lendo, os alunos pudessem fazer inferências e elaborar hipóteses acerca do que viria a seguir. Essa prática que não era realizada por ela antes das sessões de estudo, nos leva a acreditar que as professoras não tinham conhecimento de que fazer pausas durante a leitura e provocar os alunos para imaginarem o prosseguimento do texto são ações que evidenciam o ensino das estratégias de levantar hipóteses e fazer inferências, necessárias à compreensão do lido. Acreditamos que após as sessões, a exploração dessas estratégias passou a ser feita no intuito de alcançar um melhor resultado na leitura.

Nas aulas observadas na sala da professora Mary, após as sessões de estudo, verificamos outro aspecto considerado importante: a apresentação do portador do texto para os alunos. Em uma das aulas observadas, a professora trouxe um texto que era uma biografia e, antes de lê-lo, disse para a turma que iria ler um texto e apresentou o livro de onde o havia retirado. Conhecer o portador do texto antes mesmo de lê-lo faz com que os alunos o abordem com uma série de hipóteses, tendo em vista a possibilidade de o leitor ativar o conhecimento armazenado sobre o tipo de texto que tal portador costuma trazer e fazer inferências a respeito do assunto que será tratado.

Vale salientar, portanto, que nas aulas observadas antes das sessões de estudo, apenas a professora Mary trabalhava leitura explorando algumas estratégias leitoras, porém tal exploração era feita de forma intuitiva, ou seja, não havia um conhecimento sistemático sobre a metodologia utilizada. Após as sessões de estudo, foi possível observar uma outra prática de trabalho desenvolvida por todas as docentes, mais interessante, demonstrando, através da forma de trabalhar os textos, uma preocupação em explorar o ensino das estratégias de leitura, motivando os alunos para a leitura, provocando uma discussão sobre o assunto de que o texto iria tratar, agora informada sobre a importância dessas estratégias para a leitura de qualquer texto.

As docentes solicitaram frequentemente, em todas as aulas, após a leitura, para os alunos, oralmente, apresentarem aos demais o seu entendimento do texto. Esse procedimento explorado, após a leitura de um texto, mesmo que de forma oral, é fundamental, pois possibilita ao professor e ao próprio aluno-leitor verificar se a compreensão ocorreu de fato ou

se ela aconteceu de forma distorcida e, assim, fazer as intervenções necessárias para corrigir possíveis falhas na compreensão.

Com exceção da professora Amélia, as demais, à medida que os alunos iam expondo sua compreensão, a docente também pedia para eles dizerem por que haviam entendido daquela forma, apontando as pistas do texto que contribuíram para chegarem a tal conclusão. Pensamos que justificar a resposta dada, apontando uma pista no texto, demonstra que o leitor está se tornando autônomo, sendo capaz de se expressar e confirmar seu entendimento, tomando por base aspectos importantes presentes no texto lido, afinal, a compreensão é construída a partir do que texto e leitor “oferecem” à leitura.

Em relação à atividade solicitada após a leitura dos textos, não verificamos muitas mudanças, apenas a professora Mary variou um pouco as propostas pedindo aos alunos que destacassem no texto informações, frases, palavras, solicitadas por ela. As demais permaneceram propondo sempre atividades de interpretação textual envolvendo, sempre que possível, a gramática.

Considerando as observações realizadas após as sessões de estudo, é possível afirmarmos que houve mudanças importantes na prática das docentes em relação às observações realizadas anteriormente, uma vez que elas passaram a utilizar uma metodologia mais planejada em relação ao ensino da leitura, se comparadas às observações realizadas antes das sessões de estudo. Apesar de compreendermos que as docentes tiveram um período curto de tempo entre as sessões de estudo e as aulas observadas posteriormente a elas para amadurecer os novos conhecimentos adquiridos na formação, podemos afirmar que as mudanças em suas práticas foram visíveis, principalmente na prática da professora Mary e Rosa. A professora Amélia também demonstrou mudanças, porém mais superficiais.

Acreditamos que essa mudança superficial se deve também ao fato de a turma que ela leciona ser muito difícil em termos de comportamento, e não contribuir para que possa desenvolver bem suas aulas. Como já afirmamos anteriormente, a professora Amélia apresentou, nas sessões de estudo, um desânimo em relação aos seus alunos. Tivemos a impressão que já não acredita que possam conseguir algum sucesso com eles, em virtude do mal comportamento, aspecto esse que tem contribuído para um déficit na aprendizagem da turma.

Sabemos que a atenção é fundamental para que as relações de interação entre professor, conteúdo e aluno aconteçam. Quando uma das partes não contribui adequadamente a aprendizagem fica comprometida. Além disso, talvez a professora Amélia ainda não tenha conseguido acomodar todo esse conhecimento adquirido a ponto de colocar em cheque o seu

fazer pedagógico suscitando a busca de novos caminhos para direcionar o ensino da leitura que realiza. Entendemos que cada pessoa leva um tempo determinado para amadurecer novos conhecimentos e, assim passar a colocá-los em prática.

Contudo, podemos afirmar que a participação das docentes na formação sobre estratégias de leitura possibilitou a elas acesso a informações até então desconhecidas, pois observamos mudanças significativas na prática delas. Detectamos que as docentes, nas aulas observadas após as sessões de estudo, tiveram uma preocupação maior em explorar o ensino das estratégias, uma vez que escolheram os textos conscientes de que neles iriam explorar o ensino de tais aspectos, fato que não acontecia antes da formação, como elas mesmas afirmaram. Porém, parece-nos que ainda não tinham segurança suficiente para trabalhar com as estratégias de modo mais deliberado.

No próximo tópico apresentaremos nossa análise do questionário aplicado junto as professoras após o estudo sobre as estratégias de leitura.

4.6 UM NOVO MODO DE COMPREENDER E ENSINAR LEITURA

Para finalizar nosso estudo, nesse item apresentamos a análise do questionário aplicado junto às professoras após as sessões de estudo, fazendo uma comparação com o questionário aplicado no início da pesquisa. Assim, buscamos verificar se houve mudança no discurso das professoras em relação à compreensão sobre o que são estratégias de leitura, bem como avaliam as sessões de estudo, etc. Os resultados obtidos foram analisados cuidadosamente para que pudéssemos ter uma ideia geral da pesquisa, de modo que possamos perceber se houve ou não um *continuum* a partir do estado inicial em que as professoras se encontravam até o momento final da aplicação do referido questionário.

Para realização da análise fizemos um recorte dos dados apresentados nesse instrumento e destacamos as informações que consideramos mais importantes para confrontar com os dados coletados inicialmente.

O dos questionamentos feito às professoras foi sobre o que são estratégias de leitura. Veja as respostas no quadro 8.

Quadro 8 - Resposta das professoras a questão: O que são Estratégias de leitura?

Professoras/ ano	Respostas
Prof ^ª . Mary – 3 ^o ano	São formas que utilizamos no ensino da leitura como procedimentos para que os alunos avancem e gostem mais da leitura, se transformando em excelentes leitores, verificando a compreensão da leitura.
Prof ^ª . Amélia – 4 ^o ano	São procedimentos que utilizamos para verificar a compreensão.
Prof ^ª . Rosa – 5 ^o ano	São as técnicas de leitura que realizamos no cotidiano tanto do educador como do educando.

Os dados do quadro 8 nos mostram que as professoras passaram a ter uma visão mais ampla acerca do que são estratégias de leitura. Das três respostas apresentadas, a da professora Mary e da professora Amélia se mostram mais completa. A fala das docentes mostra que elas conseguiram apreender o conceito de estratégias de leitura e trata delas como sendo procedimentos dos quais o leitor lança mão para compreender um texto (SOLÉ, 1998). Compreender as estratégias como sendo procedimentos que utilizamos para regular a leitura é um indicativo que as sessões de estudo contribuíram para mudar, se não a prática, mas pelo menos o modo de entender e valorizar tais estratégias.

Outro aspecto interessante observado nas falas das professoras Mary e Amélia foi com relação à verificação da compreensão da leitura pelo leitor. De acordo com a visão de Solé e com o que foi discutido durante as sessões de estudo, à medida que vamos lendo, avaliamos a compreensão que estamos construindo e, quando algo parece “estranho”, paramos e retomamos a parte do texto que não ficou entendida, objetivando compreendê-lo.

Fazendo relação entre a resposta da professora Amélia e a prática observada após as sessões de estudo, podemos concluir que, embora as mudanças no modo como ela trabalha a leitura não tenham sido ainda substanciais, ela conseguiu absorver o conteúdo. Falta-lhe, talvez, fazer a transposição didática deste para sua prática docente. A resposta da professora Rosa ainda nos pareceu um pouco vazia, pois definiu estratégias de leitura como sendo técnicas de leitura que utilizamos no cotidiano, mas não conseguiu ir além disso, dizendo talvez, por que e para que as utilizamos. Porém, a prática da professora que observamos após as sessões de estudo nos mostrou que ela conseguiu colocar em prática muita das estratégias, que foram discutidas nos encontros.

Considerando a resposta dada pelas docentes acerca do que são estratégias de leitura agora e, comparando com as respostas sobre se já conheciam alguma estratégia de leitura, realizada no primeiro questionário, é possível afirmar que houve um avanço no modo como elas compreendem estratégias de leitura, pois souberam defini-la, e identificar a importância destas no processo leitor, o que não aconteceu na primeira situação.

Também questionamos as professoras sobre como elas avaliam as sessões de estudo. Veja as respostas no quadro 9:

Quadro 9 - Resposta das professoras a questão: Como você avalia as sessões de estudo?

Professoras/ ano	Respostas
Prof ^ª . Mary – 3º ano	Muito bom, por que desta forma avaliei minha prática pedagógica e melhorei nos aspectos da leitura.
Prof ^ª . Amélia – 4º ano	Ótima. Muito proveitosa porque contribuíram para minha prática.
Prof ^ª . Rosa – 5º ano	Bom.

As professoras fizeram uma avaliação positiva das sessões de estudo. Apenas a professora Rosa não fez comentários, limitou-se a dizer que foi bom. Um aspecto que merece destaque na fala da docente Mary é que as sessões lhe possibilitaram avaliar sua prática pedagógica. Diante disso, acreditamos que nosso objetivo foi cumprido, pois tanto a professora Mary quanto a professora Amélia afirmaram ter melhorado a prática de ensino de leitura que realizam a partir desse estudo, o que foi observado nas aulas posterior às sessões.

Além da afirmação das professoras a comprovação de que o estudo foi bastante proveitoso foi verificado na prática quando, em cada encontro, alguma delas nos trazia perguntas sobre alguma dúvida surgida ou depoimentos de alguma atividade que realizou em sala com vista a trabalhar as estratégias que estavam sendo estudadas. Tal atitude nos gratificou e nos fez sentir que estávamos dando nossa contribuição no sentido de promover esse momento de reflexão e estudo acerca do ensino de leitura e das estratégias leitora, junto às docentes, e que elas estavam nos dando o retorno, de acordo com seu ritmo de absorção do conteúdo estudado.

Sabemos que existe hoje uma política de formação continuada voltada para os professores que atuam na Educação Básica. No entanto, a prática tem demonstrado que os

referidos cursos não estão dando conta de diminuir as lacunas deixadas pela formação inicial dos professores.

De acordo com Barreto (2009), no que se refere à formação continuada, entre seus princípios estão à equidade no acesso à formação continuada, sua articulação com a formação inicial, seu caráter de componente essencial de profissionalização docente e o imperativo de integrar-se ao cotidiano da escola, considerando os saberes e a experiência docente.

Sendo assim, é substancial que a formação continuada tenha relação próxima com a realidade vivenciada pelo professor para que, desse modo, ele possa refletir sobre sua prática, relacionar os conhecimentos novos com os já adquiridos e buscar novos caminhos. No entanto, os cursos de formação continuada oferecidos pelo Governo Federal têm deixado algumas evidências de que tais aspectos não têm sido levados em conta, ou que a forma como tais cursos têm acontecido, não tem suprido as verdadeiras necessidades dos professores, uma vez que as avaliações realizadas não têm verificado mudanças no fazer pedagógico desses docentes.

Não é pretensão nossa, determinar como devem ser realizados os cursos de formação continuada, mas sugerir que, talvez a realização de cursos da natureza das sessões de estudos, realizados com grupos menores, em momentos de total abertura entre professor e formador, seja uma maneira mais propícia de provocar no professor reflexões mais imediatas que, conseqüentemente resultará em novas práticas de ensino.

Quadro 10 - Respostas das professoras a questão: Você acha que as sessões de estudo contribuíram para ampliar seu conhecimento acerca da leitura e de seu ensino e para melhorar sua prática pedagógica? Por quê?

Professoras/ ano	Respostas
Profª. Mary – 3º ano	Sim. Motivação, hipótese de leitura, previsões, usadas durante e depois da leitura.
Profª. Amélia – 4º ano	Sim. Por que estou procurando trabalhar mais a leitura detalhada.
Profª. Rosa – 5º ano	Contribuíram e muito, porque aperfeiçoou não só o que já praticava mais proporcionou aprender novas estratégias.

As respostas a essa questão demonstram que todas elas concordam que as sessões de estudo contribuíram para ampliar seus conhecimentos sobre leitura e estratégias de leitura e que estão procurando trabalhar de forma mais sistemática.

A professora Mary aponta as estratégias de motivação, hipótese de leitura, previsões, e as estratégias usadas durante e depois da leitura como sendo conhecimentos novos a partir desse estudo.

Considerando as respostas, podemos concluir que as sessões de estudo contribuíram para ampliar os conhecimentos das professoras em relação ao ensino da leitura e das estratégias de leitura provocando mudanças na prática das docentes, (em graus variados), pois o fato de elas admitirem que o estudo lhes possibilitaram aperfeiçoar a prática, indicam que estão trabalhando a leitura de forma mais consciente. Esse dado pode ser verificado nas aulas que observamos após as sessões de estudo. Todas as professoras apresentaram avanços em relação ao ensino da leitura e das estratégias, porém, cada qual dentro de seu nível de amadurecimento desses conhecimentos.

Reconhecer que este estudo lhes trouxeram novos conhecimentos é reforçar a ideia de que o professor deve ser um “eterno aluno” em constante busca de novas aprendizagens para que possa adquirir uma formação sólida e assim dar conta de formar leitores que atenda as necessidades desse novo contexto social.

Diante das respostas apresentadas pela professora nesse segundo questionário, podemos perceber que as docentes passaram a compreender que as estratégias de leitura ajudam o leitor a se tornar autônomo diante do que está lendo, verificando e buscando resolver lacunas na sua compreensão, aspecto que comprova a relevância do professor entender as estratégias de leitura e sua importância no processo de formação de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há nenhuma novidade no sentido de afirmarmos que a leitura é importante em nossa vida, que ela propicia a ampliação dos conhecimentos do leitor e favorece a expansão da competência cognitiva deste. Sabemos que cabe a escola formar leitores críticos, competentes, proficientes para atuarem como cidadãos letrados na sociedade. Mas a grande questão é como mediar essa formação do leitor crítico, se a escola persiste em trabalhar com atividades que prima pela decodificação, em detrimento de um processo ativo e complexo de construção de sentido.

Como já dissemos inicialmente essa problemática tem sido alvo de muitos estudos e críticas e o professor, na maioria das vezes, tem sido apontado como sendo o principal responsável pelo insucesso do aluno no tocante a aquisição das habilidades de ler e escrever competentemente. Para justificar tais críticas é apontada a prática docente como insuficiente para atender as novas demandas e a formação precárias deste profissional como aspecto que impossibilita um melhor trabalho pedagógico de formação de leitores.

Compreendemos a leitura como um ato interativo, decorrente de relações entre autor/leitor/texto, e estendido às situações reais do cotidiano, tornando o leitor capaz de formar-se criticamente, distanciar-se do lido e produzir opiniões sobre ele. Este modelo explicativo da leitura, denominado de interacional, inclui os aspectos da decodificação e da construção de sentido, necessários para que a realização da leitura de fato aconteça.

Segundo esse modelo, ler é compreender e compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados a partir do texto que estamos lendo. Sendo assim, o ensino das estratégias de leitura é apontado como sendo imprescindível à formação de leitores, pois só de posse desse conhecimento é que o leitor pode tornar-se ativo, capaz de usá-las com vistas a regular sua leitura e resolver possíveis problemas de compreensão.

A realização desta pesquisa foi motivada pela necessidade de analisar se o conhecimento das estratégias de leitura e da importância de ensiná-las, adquirido por um grupo de professora que lecionam no 3º, 4º e 5º ano respectivamente, influenciaria o seu modo de orientar a leitura de textos escritos por seus alunos, em sala de aula.

Tomando como base os dados obtidos através dos questionários aplicados com as docentes, da observação de aulas de leitura ministradas por elas e de sessões de estudo promovidas com o objetivo de discutir as estratégias de leitura, foi possível concluir que as professoras não tinham um conhecimento sistemático sobre essas estratégias, porém, apesar

disso a professora Mary já enfatizava em sua prática pedagógica o ensino intuitivo de algumas estratégias leitoras, o que pudemos observar na análise do primeiro questionário, nas primeiras observações de aulas de leitura, bem como nas colocações feitas por ela durante as sessões de estudo. As professoras Amélia e Rosa pautavam o trabalho com o ensino da leitura em aula que seguia sempre a mesma dinâmica: leitura silenciosa pelos alunos, em voz alta pela professora e ao pé da mesa da professora, como forma de avaliar a leitura e fluência da decodificação dos signos. Além disso, a ênfase ainda era a proposta de atividade pautadas na extração de informações explícitas no texto, que não garantia aos alunos estabelecer nenhum diálogo com o autor para respondê-las.

Acreditamos que o desconhecimento das professoras acerca das estratégias de leitura e a vontade de melhorar sua prática pedagógica de formação de leitores, foram aspectos que contribuíram para despertar nelas o interesse pelo assunto demonstrado nas sessões de estudo, pois durante os cinco encontros que realizamos para discutir o que são estratégias de leitura e por que devemos ensiná-las, elas participaram com muito entusiasmo, fazendo as leituras dos textos antecipadamente, trazendo dúvidas e citando exemplos que relacionavam o assunto em discussão com sua prática de sala de aula.

Durante a pesquisa, foi possível observar que as docentes têm uma preocupação com a formação de leitores, porém não sabiam bem como propor uma aula de leitura que pudesse contribuir para essa formação. Um indicativo disso foi o fato de elas se disporem a estudar conosco após o horário de aula por acreditarem que precisam estar sempre se atualizando e refletindo a prática. Esse é um aspecto importante, pois acreditamos que a reflexão da prática é fundamental para provocar possíveis mudanças na metodologia escolar. Essa reflexão contribui também para o professor estar mais aberto a adquirir novos conhecimentos e a aceitar mudanças na rotina de sala de aula, objetivando alcançar uma melhor atuação e melhores resultados no trabalho que realiza.

Um aspecto observado nas aulas de leitura realizadas antes e após as sessões de estudo que merece ser destacado é o que se refere aos portadores dos textos trabalhados pelas professoras. Foi comum, na maioria das aulas, as professoras trabalharem com textos sempre retirados de livros didáticos e ou site da internet. Apesar de trabalhar com vários gêneros textuais, quase todos eram fragmentos trazidos em livros didáticos. Esse dado mostra que, de certa forma, essa é uma prática “empobrecida” de trabalho com a leitura, uma vez que as docentes prendem-se muito a textos de livros didáticos, na maioria das vezes, fragmentados e fora do seu portador original, perdendo, assim, a riqueza de trabalhar com a variedade de textos presentes na vida cotidiana dos alunos, como por exemplo: notícias de jornal, receitas,

cartas, anúncios, propagandas, etc., todos em seu portador original.

Após o estudo sobre as estratégias de leitura, as docentes, de modo geral, passaram a ter uma preocupação maior com a formação de leitores, pois conhecer a importância das estratégias leitoras na construção da autonomia na leitura suscitou nelas o interesse de melhor planejar suas aulas de leitura com vistas a explorar, da melhor forma possível, tais estratégias.

Portanto, é cabível destacar que o estudo sistemático sobre as estratégias leitoras possibilitou às docentes fazer uma reflexão acerca da forma como vinham desempenhando o seu trabalho com a formação de leitores, pois elas afirmaram que, após as sessões de estudo, o seu planejamento das aulas de leitura tornou-se mais difícil, porque agora, quando vão escolher um texto para trabalhar em sala de aula, busca logo definir os objetivos que pretende com tal leitura e se pergunta como os alunos irão se portar diante daquele texto. Esses aspectos demonstram que as docentes passaram a ter uma preocupação diferenciada com o planejamento que realizam, buscando planejar aulas de leitura mais elaboradas com vistas a ensinar aos alunos as estratégias de leitura, necessárias à formação de um leitor autônomo e consciente do processo leitor.

Diante disso, podemos concluir que o estudo sistemático acerca das estratégias de leitura foi relevante para a formação das docentes, uma vez que trouxe conhecimentos novos que elas puderam acrescentar aos já existentes. Nas aulas observadas pós-estudo foi possível perceber mudanças mais substanciais na prática da professora Mary. As professoras Rosa e Amélia tiveram mudanças mais tímidas. Acreditamos que essa diferença na forma de apreender tais conhecimentos e transpô-lo para a prática docente pode ser fruto de as duas últimas professoras não terem tido, em sua vida acadêmica experiências com estudos mais sistemáticos sobre leitura e seu ensino, ao contrário da professora Mary, que produziu uma monografia de conclusão de curso sobre a temática.

Talvez por isso, ela tenha demonstrado, durante todas as etapas de coleta de dados, uma prática de ensino mais próxima da concepção leitura internacional a qual afirma que ler é um ato de interlocução, que acontece entre o leitor e o autor do texto. O autor, muito embora ausente, dialoga com o leitor através da escrita transmitindo-lhe uma mensagem, informação, etc. E o leitor, por sua vez, só será capaz de estabelecer o diálogo com o autor se possuir em seus esquemas prévios conhecimentos de mundo necessários para entender o lido e construir um novo conhecimento a partir dele.

Tal prática ocorreu sem o conhecimento necessário do que seria leitura, segundo essa concepção, nem qual era o papel do leitor nesse processo. No entanto, como ela já tinha realizado muitas leituras sobre o tema, talvez isso tenha contribuído para lhe favorecer na

forma de ensinar a leitura, porém ainda lhe faltava uma sistematização desse trabalho com vistas a resultados mais satisfatórios.

Acreditamos que as professoras Rosa e Amélia necessitarão de um tempo maior para o amadurecimento dos novos conhecimentos adquiridos, para poder ter condições de elaborar melhor as aulas. Em relação a isto, é possível ressaltar que todo professor em formação leva um tempo considerável para transpor os conhecimentos teóricos adquiridos para o plano da prática, fato que implica um processo de reelaboração dos conhecimentos apreendidos, o que não ocorreu como esperamos no caso destas duas professoras, principalmente com a professora Amélia.

Acreditamos, entretanto, que o estudo realizado com as docentes foi bastante positivo, pois, acreditamos ter conseguido provocar uma reflexão acerca do trabalho que elas realizam com a formação de leitores, fato que pode indicar o início da busca de novas formas de trabalhar a leitura em sala de aula. A formação propiciada às professoras, desse modo, pode ser indicada como uma semente plantada para coletar os frutos ao médio prazo, pois uma maior preocupação com o planejamento das aulas de leitura já é um aspecto de mudança evidenciado pelas docentes após as sessões de estudo.

É possível afirmar, portanto, que o nosso objetivo foi alcançado, uma vez que conseguimos despertar nelas o interesse pelo assunto discutido e acreditamos que isso suscitará uma maior preocupação com o trabalho que desenvolvem com a formação de leitores. Além disso, cremos também que investir na formação do professor é, ainda, o caminho mais indicado para tentar superar o fracasso da formação dos alunos como leitores.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudos de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANTUNES, Irandé. Explorando a leitura. in: Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003, p. 66-85
- ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos. O professor-leitor, sua identidade e sua práxis. In: KLEIMAN, Ângela (org.). **A formação do professor: perspectiva da Linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 115-138.
- BATISTA, Antônio A. Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras/ALB, 1998. p. 23-60 (Coleção Leituras no Brasil).
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília. 2001
- BRITTO, Luiz Percival I. Leitor interdito. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (orgs.). **Leituras do Professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras/ ALB, 1998. P. 61-78 (Coleção leituras do Brasil).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10. Ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- COLLAÇO, Silvana Faccin. **Níveis de processamento de sentido**. Texto apresentado no II SENALE. Pelotas: UECE, 1999.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. Fundamentos de Metodologia. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- FAGUNDES, Tatiana; SILVA, Paula Santos da; RIBEIRO, Janaina Pereira. **Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural**. In: XV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2010, Belho Horizonte, MG. Anais do (ISBN: 21773360) / 1 a 32 / Idioma : POR – Meio : PDF 203Kb.
- FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GATÉ, Jean-Pierre. **Educar para o sentido da escrita**. Trad. Maria Elena O. O. Assumpção. Bauru - SP: EDUSC, 2001.
- GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba de Sá. (orgs.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.
- GERALDI, João Wanderley.(org.). Prática de leitura na escola. In: **O texto na sala de aula**. Coleção na sala de aula. Ed. Ática. São Paulo, 1997.
- KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas - SP: Pontes. 2000.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 7. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KRAMMER, Sonia. **Leitura e escrita de professores:** da prática de pesquisa à prática de formação. Revista Brasileira de Educação. Nº 07. Jan, Fev, Mar, Abr. 1998.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (orgs.). **O ensino da leitura e produção textual:** alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p.13-37.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola.** 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Cortez, 1991.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Compreensão de textos: algumas considerações. In: DIONÍZIO, Ângela; BEZERRA, auxiliadora. **O livro Didático de língua Portuguesa:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro. Lucerna, 2001, p. 46-59.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MINAYO, Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Maria Auxiliadora. **Aprender a aprender:** garantia de uma educação de qualidade?. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, mai./jun. 2000, p. 47-57.

PIETRI, Emerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** Coleção tópicos em linguagem. Rio de Janeiro. Lacerda, 2007.

ROJO, Roxane. Alfabetismo(s) – desenvolvimento de competência de leitura e escrita. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 73-93. (Série Estratégias de Ensino; 13).

SENNA, Antônio Luiz Gomes. **O perfil do leitor contemporâneo.** Anais do “I Seminário Internacional de Educação”. (Cianorte – Paraná – Brasil), p. 2286-2286, Setembro/2001-ISSN 1676-0417.

SENNA, L. A. G. (2000). “Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na Linguística e na Psicopedagogia”. In: **Anais do 12º Congresso de Leitura no Brasil.** Campinas /SP, Associação de Leitura do Brasil. 2000. Pp: 3203-3225.

SILVA, P S; SENNA, L A G (2010). **À luz do preconceito social: o fracasso escolar como conflito entre culturas.** / In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Painel "Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural", 2010, Belo Horizonte, MG. Anais do (ISBN: 21773360) / 1 a 32 / Idioma : POR – Meio : PDF 203Kb

SERRA, Joan; OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão do texto no Ensino Fundamental e Médio. In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 35-43.

SOARES, Magda Becker. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.** In: ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Teodoro da. (org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** 5. Ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2004, no.25, p.5-17. ISSN 1413-2478

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

_____. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”. In: TEBEROSKY, Ana et. al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 17-32.

SOUZA, Silvana Ferreira de. **Estratégias de leitura para a formação da criança leitora.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia. UNESP. Presidente Prudente – SP – 2009. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2009/SILVANASOUZA.pdf>. Acesso em: 17/04/2013.

SILVA, Lílian Lopes Martin da. et. al. **O Ensino de Língua Portuguesa no 1º grau.** São Paulo:Atual, 1986.

SILVA, Simone Bueno B. da. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis: In: KLEIMAN, Ângela (org.). **A formação do professor: perspectiva da Lingüística Aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. P. 95-114.

TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento.** Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 35-43.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNCIDE

APÊNDICE A – Questionário aplicado com as professoras antes das sessões de estudo.

APÊNDICE B – Questionário aplicado com as professoras após as sessões de estudo.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Texto “O ensino da leitura: A alfabetização” trabalhado na primeira sessão de estudo.

ANEXO B – Texto “O Ensino de Estratégias de Compreensão Leitora”, trabalhado na segunda sessão de estudo.

ANEXO C – Texto “Para compreender ... antes da leitura” trabalhado na terceira sessão de estudo.

ANEXO D – Texto “Construindo a compreensão... Durante a leitura” trabalhado na quarta sessão de estudo.

ANEXO E – Texto “Depois da leitura: continuar compreendendo e aprendendo” trabalhado na quinta sessão de estudo.

ANEXO F - Texto “Identidade” trabalhado na primeira aula observada na turma do terceiro ano.

ANEXO G - Texto “Ilustre Injustiçado”, trabalhado na segunda aula observada na turma do terceiro ano.

ANEXO H - Texto “Páscoa” trabalhado na terceira aula observada na turma do terceiro ano.

ANEXO I - Texto “Coelho, um animalzinho pacífico” trabalhado na terceira aula observada na turma do terceiro ano.

ANEXO J – Atividade trabalhada na terceira aula observada na turma do terceiro ano.

ANEXO K – Texto “Lobinho na Escola de Enganação” trabalhado na primeira aula observada na turma do quarto ano.

ANEXO L – Texto “Descrevendo o mundo: janelas” trabalhado na segunda aula observada na turma do quarto ano.

ANEXO M - Atividade trabalhada na segunda aula observada na turma do quarto ano.

ANEXO N - Texto “A Tartaruguinha Infeliz” trabalhado na terceira aula observada na turma do quarto ano.

ANEXO O - Atividade trabalhada na terceira aula observada na turma do quarto ano.

ANEXO P - Texto “Dia 27/03 – Dia do Circo” trabalhado na primeira aula observada na turma do quinto ano.

ANEXO Q - Texto “Cenas de Família” trabalhado na segunda aula observada na turma do quinto ano.

ANEXO R - Texto “Cenas de Família - imagem” trabalhado na terceira aula observada na turma do quinto ano.

ANEXO S – Texto “Biografia de Roseny Murray” trabalhado na primeira aula observada na turma do terceiro ano, em paralelo as sessões de estudo.

ANEXO T – Texto “Xote Ecológico” trabalhado na primeira aula observada na turma do terceiro ano, após as sessões de estudo.

ANEXO U – Texto “A coruja e a Águia” trabalhado na primeira aula observada na turma do terceiro ano, após as sessões de estudo.

ANEXO V – Texto “A Chácara do Chico” trabalhado na segunda aula observada na turma do terceiro ano, após as sessões de estudo.

ANEXO W– Texto “A cigarra e a Formiga” trabalhado na primeira aula observada na turma do quarto ano, em paralelo as sessões de estudo.

ANEXO X – Texto “Os Fascinantes Fogos” trabalhado na primeira aula observada na turma do quarto ano, após as sessões de estudo.

ANEXO Y- Atividade trabalhada na primeira aula observada na turma do quarto ano, após as sessões de estudo.

ANEXO Z- Texto “O rato do campo e o rato da cidade” trabalhado na segunda aula observada na turma do quarto ano após as sessões de estudo.

ANEXO A1- Texto “A Formiga e o grão de Trigo” trabalhado na primeira aula observada na turma do quinto ano, em paralelo as sessões de estudo.

ANEXO B1 – Texto “Nascimento de São João” trabalhado na primeira aula observada na turma do quinto ano, após as sessões de estudo.

ANEXO C1- Atividade trabalhada na primeira aula observada na turma do quinto ano após as sessões de estudo

ANEXO D1 – Texto “O Galo que logrou a raposa” e atividade de interpretação trabalhados na segunda aula observada na turma do quinto ano após as sessões de estudo.

Universidade Estadual da Paraíba
Mestrado Profissional em Formação de Professores
Mestranda: Maricélia do Carmo Roberto
Sessões de Estudo

TEXTO 1

O ensino da leitura: A alfabetização

Com frequência, ao falar de alfabetização, este termo é assimilado ao domínio dos procedimentos de leitura e escrita. Talvez para você “alfabetização” exatamente isso. Embora não pretenda convencê-lo de outra coisa, gostaria de lhe explicar porque esta definição do processo me parece restritiva e mesmo sutilmente enganosa.

A alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Estes procedimentos, porém vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, consciência metalinguística (isto é, da capacidade de manipular e refletir intencionalmente sobre a linguagem) e repercute diretamente nos processos cognitivos envolvidos nas tarefas que enfrentamos.

Por outro lado, a restrição da noção de alfabetização à linguagem escrita pode ser fruto de uma interpretação errônea, segundo a qual esta requer instrução formal, enquanto a linguagem oral se desenvolve de forma natural; isso explica que exista um processo concreto, o da alfabetização, que integra essa instrução seu resultado.

O erro da interpretação anterior não recai precisamente no fato de se considerar que a linguagem escrita requer uma instrução explícita, mas em considerar que a linguagem oral não requer. Em ambos os casos é necessária a presença de um adulto, de um meio social, que ajude a criança em um processo de aprendizagem que ocorre na interação educativa, seja de tipo formal, como acontece na escola, seja informal, como no caso da família.

É provável que você concorde se eu disser que as pessoas que aprenderam a ler e escrever costumam ser usuários mais competentes da linguagem – de toda a linguagem – do que os que não passaram por essa aprendizagem.

Por isso proponho a definição de Garton e Pratt (1991) como mais ajustada àquilo que realmente seria a alfabetização.

“[...] o domínio da linguagem falada e da leitura e da escrita [...] uma pessoa alfabetizada tem a capacidade de falar, ler e escrever com outra pessoa e a consecução da alfabetização implica aprender a falar, ler e escrever de forma competente”.

É lógico que existem diferenças substanciais entre a linguagem oral e a linguagem escrita, mas o fato de dispor de uma definição ampla da alfabetização pode ser útil quando se pretende avançar na compreensão que nos leva a ser leitores eficientes.

Código, consciência metalinguística e leitura.

Para ler, qualquer pessoa precisa ter acesso ao texto cuja, leitura transformou-se em objetivo. Obviamente, esse texto possui uma série de características, entre as quais não é a menos importante o fato de estar formado por um sistema de símbolos, por um código. Para ter acesso ao texto, é preciso ter acesso ao seu código, assim como para ter acesso à mensagem emitida em u noticiário radiofônico ou televisivo, é imprescindível conhecer o código que o locutor utiliza para transmitir as notícias.

Naturalmente, também pode ter acesso as mensagens codificadas em outras línguas, embora não as conheça, solicitando a ajuda de um tradutor. Em algumas ocasiões, isto é extremamente útil: por exemplo, se precisar ler as instruções de uso de um eletrodoméstico, e estas estão em uma língua desconhecida, pode pedir ajuda a um amigo que a conheça ou a um tradutor especialista. Entretanto, esta estratégia fica muito complicada se tiver que ser utilizada muito frequentemente, tanto pelo fato de que custa dinheiro como porque você precisaria sempre da presença de um especialista que lhe permitisse ter acesso à mensagem. Em outras palavras, não poderia se considerar autônomo para explorar a linguagem escrita nessa língua.

Em minha opinião, esta referência a autonomia pessoal é interessante para compreender o papel das habilidades de decodificação quando falamos das crianças que aprendem a ler. Estas, quando ainda não dominam a leitura, tem contato com o sistema da língua escrita e pedem ajuda aos adultos para compreendê-lo. Facilitar o acesso ao código às crianças é facilitar-lhes estratégias autônomas de exploração do universo escrito (Weiss, 1980).

Como é que uma criança pode aprender a decodificar significativamente, sem que isso represente uma tortura para ela? Aprender a decodificar pressupõe aprender as correspondências que existem entre os sons da linguagem e os signos ou os conjuntos de signos gráficos- as letras e os conjuntos de letras – que os representam. Um primeiro aspecto a tratar, portanto, deve ser o das dificuldades implícitas no fato de isolar e identificar os sons da linguagem.

Como numerosas pesquisas tem demonstrado há muito tempo (Lieberman e outros, 1967), embora os sons sejam as unidades básicas da linguagem, isolá-los e identificá-los é particularmente difícil, porque não existem como tais na emissão falada, ou pelo menos não existem todos. Isto é, ainda que percebamos fonemas, quando se fala ocorre um fenômeno de sobreposição que torna impossível isola-los como tais. Por isso, quando se quer decompor uma palavra nos sons que a constituem, só podemos nos aproximar dos fonemas subjacentes.

Para uma criança aprendiz, um fenômeno similar pode ocorrer quando se pretende isolar palavras. Esta criança não ouve “Você pegou a bola?”, mas “vocêpegouabola?”. Muitos alunos reproduzem o que ouviram quando se trata de escrever, para desespero dos professores.

No entanto, na época em que aprendem a ler e a escrever, as crianças costumam se mostrar competentes no uso comunicativo da linguagem, competência que as leva inclusive a utilizar estruturas linguísticas realmente muito complexas. Esta habilidade é fundamental para a aprendizagem da leitura e da escrita. Pois bem, quando se trata de aprender o código, a

criança não precisa apenas usar bem a linguagem. Também necessita poder manipulá-lo e refletir sobre ele – que é o que permite pensar em uma palavra, em um som, isolá-los e diferenciá-los, além de muitas outras coisas. A criança tem que ter desenvolvido uma certa consciência metalinguística para compreender os segredos do código.

De acordo com Ferreiro (1979) e Ferreiro e Teberosky (1979), a criança possui certas ideias sobre o sistema de escrita e as relações que se estabelecem entre ele e a linguagem oral. Por exemplo, em determinados momentos, as crianças consideram que, para poder ler “algo” esse algo deve ter um certo número de letras (pelo menos três) e, além disso, essas letras devem possuir certa variabilidade. Também podem pensar que é possível escrever os nomes, que são considerados propriedades do objeto ao qual se referem, mas por essa mesma razão, os artigos e, em certas palavras, os verbos não são palavras e, portanto, não podem ser escritos. Estas afirmações não causam nenhuma perturbação quando contradizem outras efetuadas pela mesma criança, quando ela diz que na frase “a menina comprou uma bala”, estão escritas às palavras “menina” e “bala”, afirmando simultaneamente que a frase diz “a menina comprou uma bala”.

Em suma, quando na escola a criança se depara com a linguagem escrita, em muitos casos se encontra diante de algo conhecido, sobre o que já aprendeu várias coisas. Parece-me que o fundamental é que o escrito transmite uma mensagem, uma informação, e que a leitura capacita para ter acesso a essa linguagem. Na aquisição deste conhecimento, as experiências de leitura da criança no seio da família desempenham uma função importantíssima. Para além da existência de um ambiente em que se promova o uso dos livros e da disposição dos pais a adquiri-los e a ler, o fato de lerem para seus filhos relatos e histórias e a conversa posterior em torno dos mesmos parecem ter uma influência decisiva no desenvolvimento posterior destes com a leitura (Wells, 1982).

A importância da leitura feita por outros reside em que contribui para familiarizar a criança com a estrutura do texto escrito e com sua linguagem, cujas características de formalidade e descontextualização as distinguem da oral. Por outro lado, a criança pode assistir muito precocemente ao modelo de um especialista lendo e pode participar de diversas formas da tarefa de leitura (olhando gravuras, relacionado-as com o que se lê, formulando e respondendo perguntas, etc.) assim, constrói-se paulatinamente a ideia de que o escrito diz coisas e que pode ser divertido e agradável conhecê-las, isto é, saber ler.

É provável que nestas experiências também tenha aprendido numerosas convenções sobre a linguagem escrita, como o leitor poderá comprovar observando algum jovem amigo. Antes de receber instruções formais na escola, qualquer criança de cerca de três anos – e mesmo antes – sabe que deve manter erguido o livro que lê/olha; sabe que se começa pela primeira página e que se acaba pela última e que se folheia uma de cada vez; sabe que a escrita segue uma direção esquerda/ direita e que vai de cima para baixo – pelo menos em nossa cultura -; sabe que o que está escrito tem a ver com o que está desenhado, e se lhe pedirmos – e ela quiser-, poderá nos contar uma história que tem a ver com a gravura. Não terá nenhuma dificuldade em diferenciar o desenho da escrita e afirmará que só esta se lê.

Além disso, algumas crianças terão aprendido o nome de algumas letras, ou a diferenciá-las, por alguma razão significativa. Também é frequente as crianças reconhecerem globalmente algumas palavras muito significativas: seu próprio nome, o dos produtos consumidos habitualmente, o de um personagem das histórias...

No entanto, ainda há muito a aprender sobre o sistema da língua escrita, embora restrinjamos por enquanto esse “muito” ao acesso à autonomia para explorá-lo, que, como já ressaltamos, exige a capacidade de decodificar – que se caracteriza pelo estabelecimento de correspondências entre os sons da língua e sua representação gráfica convencional. Em minha opinião, e de acordo com vários pesquisadores, nessa capacidade subjaz a possibilidade de se prestar atenção de forma deliberada e consciente à linguagem (seus sons, palavras, representação gráfica) e de refletir sobre ela. Na construção da consciência metalinguística não partimos do zero, mas da atenção que a linguagem, tanto oral como escrita, suscita espontaneamente, das perguntas da criança e das concepções que ela vai construindo.

A consciência fonológica surge inicialmente do interesse suscitado pela língua falada e por algumas das suas propriedades, como a rima, por exemplo, que leva a criança a explorar semelhanças e diferenças entre palavras e partes de palavras. Assim, com a ajuda do adulto, pode estabelecer a diferença entre o início e a rima e ter acesso aos fonemas individuais. A partir daí, pode ser levada a fixar a atenção em outros fonemas das palavras mediante tarefas de segmentação fonêmica.

Por outro lado, a consciência que a criança tem das palavras, da sua existência e características independentes do objeto que representa e o próprio fato de considerar palavras as que não representam um objeto concreto (as palavras “função”), aumentará consideravelmente quando ela começar a manejar o impresso, podendo substituir algumas crenças arraigadas sobre o sistema de representação – por exemplo, que “trem” é uma palavra mais longa do que “formiga”, visto que evidentemente o trem é maior que uma formiga; que “o”, “um”, “por” e outras palavras não existem como tais, e é preciso uni-las a outras “que sim são palavras” porque representam objetos – por outras que estejam mais de acordo com a realidade.

Tudo isso, que se refere a um usuário competente da linguagem em todas as suas vertentes, repercute de forma notável no desenvolvimento geral da pessoa. Para que ocorra, é preciso que adultos interessados e que saibam ensinar se proponham a tornar acessível à linguagem escrita para as crianças sob sua responsabilidade, o que implica observá-las e ajudá-las a ir além... em um processo que poderia não ter fim.

No tocante ao código, é necessário levar em conta o que a criança sabe sobre a linguagem oral e escrita, sobre as palavras e os sons, e oferecer-lhe a informação que ela requer no momento oportuno. Não considero que seja arriscado afirmar que uma criança não vai descobrir sozinha que isto que ela vê aqui, o “R”, é uma “erre”, e seu som é “rrrr”, embora nem sempre isso aconteça, depende do fato de ela estar no início da palavra, ou depois de consoante, etc. tampouco me parece que esse fato deva nos traumatizar, estamos aí para ajudá-la a aprender. O problema surge se a criança não descobrir que ler é divertido, que escrever é apaixonante, que ela pode fazê-lo com a ajuda que pedir. Vamos nos ocupar agora das condições para que a aprendizagem do código se subordine ao objetivo lúdico que surgiu nas linhas anteriores.

Que está escrito aqui? Ensino inicial da leitura e aprendizagem do código

Entre os conhecimentos da criança que contribuem com as tentativas dos adultos de ajudá-la a ler e escrever adquire valor fundamental o convencimento de que o escrito

transmite uma mensagem. A participação em atividades conjuntas com os pais na Escola Infantil – ler histórias, presenciar a elaboração de uma lista de compras, levar um bilhete da escola para casa, ver a professora lendo histórias, anotando ... propiciou a construção deste conhecimento que, como leitor deverá reconhecer, é muito adequado à realidade. É verdade que algumas dessas atividades não são reconhecidas pela criança da mesma forma que pelo adulto; por exemplo, as atividades de leitura individual dos pais podem constituir de certo modo um mistério para a criança, pois ela não sabe o que ocorre para além do que vê; ou seja, não pode ter acesso aos processos internos de leitura dos demais. Entretanto, isso não representa um obstáculo para que as crianças aprendam que nos livros, jornais, papéis, anúncios, latas de produtos consumidos habitualmente... se “dizem coisas” e que logo elas se sintam muito motivadas para saber o que dizem. Daí a pergunta: “Que está escrito aqui? Que elas formulam com insistência aos adultos que as rodeiam.

Neste momento, é fundamental nos atermos ao fato de as tentativas da criança de explorar o universo escrito estão firmemente dirigidas pela sua necessidade de ter acesso ao significado do texto em questão. Weiss (1980) ressalta que a decodificação e o significado sempre estão presentes no leitor, mas a busca deste último é que geralmente guia as tentativas de decodificação. É lógico que seja assim, pois o que a criança faz é apenas aportar ao ato de leitura – a que ela faz ou que pede que os outros façam - seus conhecimentos e experiências prévias: ela sabe que aí se expressa um significado e tenta torná-lo seu.

Portanto, podemos afirmar que o acesso ao código escrito deve inserir sempre em contextos significativos para a criança, pois aprendiz leitor possui conhecimentos pertinentes sobre a leitura que devem ser aproveitados, para que possa melhorá-los e torná-los mais úteis. Se isso não se levar em conta, não só deixamos de aproveitar esta bagagem, significativa e funcional, como contribuimos para que a ideia de leitura construída pela criança seja errônea: ler é dizer as letras, ou os sons, ou as palavras.

O ensino inicial da leitura

“Quando a criança está nas primeiras etapas da escrita e soletra incorretamente todas ou quase todas as palavras (...), os adultos ficam muito preocupados e a verdade é que impedem que a criança escreva ou a desanimam. Esta reação é extremamente surpreendente porque não reagimos deste modo em outras áreas do desenvolvimento. Quando a criança pequena começa a produzir suas primeiras tentativas de linguagem falada, os pais não a amordaçam nem a proíbem de falar até pronunciar adequadamente as palavras. Uma ação dessas seria considerada universalmente ridícula, pois se reconhece que as crianças precisam praticar a fala durante algum tempo antes de desenvolver um domínio completo dos sons (...). da mesma forma, quando uma criança pequena produz um desenho de uma pessoa sem pernas e sem braços, é provável que seus pais fiquem satisfeitos, mesmo se ela disser que o desenho representa um deles. Neste caso tampouco há expectativas de que a criança produza um desenho adequado na primeira vez, nem existe grande preocupação pelo fato de que a criança possa desenvolver maus hábitos e continue desenhando corpos sem membros para sempre. Ao contrário, os pais responderão com palavras de

incentivo e também poderão atuar de uma maneira que provoque um maior desenvolvimento das habilidades da criança”. (Garton e Pratt, 1991).

Embora a citação se refira à escrita, também se ajusta perfeitamente ao que acontece com a leitura. Nela se verifica a necessidade de contemplar de uma perspectiva processual a leitura e a escrita, colocando ao alcance da criança situações que fomentem sua exploração do sistema da língua escrita.

Quando se trata do ensino, é importante levar em conta que, apesar de as crianças possuírem numerosos e relevantes conhecimentos sobre a leitura e a escrita, o tipo de instrução que elas receberem influenciará o tipo de habilidades que poderão adquirir. Uma das posturas apresentadas nas discussões gira em torno da ênfase do código e envolve o ensino dos fonemas, que permite transmitir a correspondência entre os sons e as letras que os representam. Em algumas abordagens deste tipo, ensina-se a correspondência de forma isolada, fazendo corresponder ao princípio um som a uma letra, examinado depois as exceções.

Outra postura parte da frase, e a criança é incentivada a lê-la “globalmente”. Para facilitar a tarefa, as frases apresentadas costumam ter a mesma estrutura muito simples, que se repete – “Esta é Marta”, “Esta é Maria”, “Este é Tomás”. Trata-se de uma linguagem pouco familiar para a criança que, na época em que se depara com ela, está acostumada a interagir oralmente de uma maneira muito diferente, muito mais rica e complexa.

Por fim, outras propostas metodológicas baseiam-se no fato firmemente estabelecido de que, em suas primeiras aproximações da linguagem escrita, as crianças aprendem a reconhecer globalmente determinadas palavras que são significativas para elas – seu nome, o de alguns produtos de consumo habituais, etc.

O que fica claro com tudo isso é que nenhuma das posturas será adequada se for exclusiva, porque se baseiam em uma pressuposição incorreta: que a criança só pode aprender porque as correspondências entre o som e a letra lhe são transmitidas, ou porque parte de uma frase simples, ou porque apenas sua própria linguagem lhe resulta significativa quando a vê escrita, ou porque aborda a palavra sua globalmente. A criança pode aprender e de fato aprende à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias devem ser ensinadas.

O ensino de estratégias para ter acesso ao texto não é um fim em si mesmo, mas um meio para a criança poder interpretá-lo. Na leitura, significado e decodificação estão sempre presentes, porém seu peso é diferente em diversas etapas da leitura. No leitor experiente as habilidades de decodificação automatizaram-se e só se tornam conscientes em certas ocasiões - por exemplo, quando encontramos um texto manuscrito com letra tortuosa, enquanto o leitor aprendiz precisa utilizar tais habilidades com grande frequência, no contexto da busca do significado. É importante perceber que o uso eficaz da decodificação exige que se possa combinar a informação procedente das regras de correspondência com a informação procedente do texto e do conhecimento prévio do leitor. Isso não pode ocorrer em palavras isoladas, pelo menos não da mesma forma, e não em leitores iniciais.

O ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem. Isso implica que o texto escrito esteja presente de forma relevante na sala de aula. Também implica que os adultos encarregados da

educação das crianças usem a língua escrita quando seja possível e necessário diante delas (para escrever um bilhete para os pais, transmitir uma mensagem para outra classe , etc.)

É imprescindível que os professores explorem os conhecimentos dos alunos sobre o texto escrito. Esta exploração pode ser feita de muitas maneiras: observando as crianças quando olham/leem um livro, sugerindo-os que acompanhem seus desenhos com uma explicação, ficando atentos as perguntas formuladas, que costumam ser um indicador eficaz tanto das dúvidas quanto dos conhecimentos mais assentados.

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-los e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos.

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

Universidade Estadual da Paraíba
Mestrado Profissional em Formação de Professores
Mestranda: Maricélia do Carmo Roberto
Sessões de Estudo

TEXTO 2

O Ensino de Estratégias de Compreensão Leitora

Que é uma estratégia? O lugar das estratégias no ensino da leitura

“Um procedimento – com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta” (Coll, 1987, p. 89).

Para entendermos melhor a definição que acabei de propor se pressupõe que, quando amarramos os cadarços dos sapatos, quando cozinhamos alguma coisa gostosa, quando decidimos se é mais eficaz buscar o filho na escola antes de fazer compras e levar uma cópia de um artigo a um colega que o pediu ou, pelo contrário, que é melhor deixar as compras para o final e fazer primeiro outras coisas, então estamos tratando com procedimentos.

É provável que pense que, embora seja certo que amarrar os tênis, cozinhar e planejar um itinerário são ações ordenadas, destinadas à consecução de uma meta – não tropeçar com o cadarço; satisfazer uma necessidade básica; fazer o que tínhamos planejado para esta tarde – também é verdade que existem diferenças entre estes procedimentos.

Assim, enquanto no primeiro caso se trata de uma ação completamente automatizada, no segundo seguimos instruções que nos garantem a consecução de um objetivo, de forma que nossa ação é praticamente controlada por tais instruções. Em troca, quando nos encontramos em uma situação como a do terceiro exemplo, as coisas são um pouco diferentes.

Neste caso, usamos nossa capacidade de pensamento estratégico, que embora não funcione como “receita” para ordenar a ação, possibilita avançar seu curso em função de critérios de eficácia. Como Valls frisou (1990), a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos.

No entanto, uma das características das estratégias é o fato de que não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação; o mesmo autor indica acertadamente que as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade.

Alguns autores como Nisbet e Shucksmith, (1987) se referem às microestratégias (para nós habilidades, técnicas, destrezas...) como processos executivos, ligados a tarefas muito concretas, e concedem às macroestratégias (nossas estratégias) o caráter de capacidades

cognitivas de ordem mais elevada, intimamente relacionadas à metacognição – capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la – e que permitem controlar e regular a atuação inteligente.

Assim, as estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem alcançados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

Porque devemos ensinar estratégias? O papel das estratégias na leitura

“Pois para ler, claro! Para que poderia ser?”, em torno da leitura de suscitaram polemias vibrantes e debates apaixonados. Entretanto, nem tudo é discrepância. Existe um acordo generalizado, pelo menos nas publicações que se situam em uma perspectiva cognitivista/construtivista da leitura, em aceitar que, quando se possui uma razoável habilidade para a decodificação, a compreensão do que se lê é produto de três condições (Pelincsar e Brown, 1984).

1. Da clareza e coerência do conteúdo dos textos, da familiaridade ou conhecimento da sua estrutura e do nível aceitável do léxico, sintaxe e coesão textual.
2. Do grau em que o conhecimento prévio do leitor seja relevante para o conteúdo do texto., ou seja, da possibilidade de o leitor possuir os conhecimentos necessários que vão lhe permitir a atribuição de significado aos conteúdos do texto.

Isto é, para o leitor poder compreender, o texto em si deve se deixar compreender e o leitor deve possuir conhecimentos adequados para elaborar uma interpretação sobre ele. Contudo essas condições são necessárias, não suficientes. A compreensão também depende de outro fator, descrito por (Pelincsar e Brown, 1984).

3. Das características que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros ou falhas de compreensão. Estas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara.

Todo leitor experiente utiliza as estratégias de forma inconsciente. Enquanto lemos e vamos compreendendo não acontece nada; o processamento de informações escrita que o ato de leitura requer acontece de maneira automática. No entanto, quando encontramos algum obstáculo – uma frase incompreensível, um desenlace totalmente imprevisto, que contradiz nossas expectativas, uma página colocada de forma incorreta, que torna impossível a nossa compreensão – o estado de “piloto automático” é abandonado. Quando nos deparamos com alguma das eventualidades que mencionei ou com outras parecidas, é imprescindível parar a leitura e prestar atenção ao problema surgido, o que significa dispensar-lhe um processamento e atenção adicional e, na maioria das vezes, realizar determinadas ações (reler o contexto da frase, examinar as premissas em que se baseiam nossas previsões sobre qual deveria ser o final do romance... e muitas outras).

Entramos então em um “estado estratégico”, caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão. No estado estratégico somos plenamente conscientes daquilo que perseguimos – por exemplo, ter certeza de que apreendemos o

conteúdo do texto, ou esclarecer um problema de compreensão – e colocamos em funcionamento algumas ações que podem contribuir para a consecução do propósito. Simultaneamente, permanecemos alertas avaliando se conseguimos nosso objetivo e podemos variar nossa atuação quando isso nos parece necessário.

Então devemos ensinar estratégias de compreensão porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. Esses textos podem ser difíceis, por serem muito criativos ou por estarem mal escritos. De qualquer forma, como correspondem a uma grande variedade de objetivos, cabe esperar que sua estrutura também seja variada, assim como sua possibilidade de compreensão.

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir de textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes...

Que estratégias vamos ensinar? Como podemos ensiná-las?

As estratégias que vamos ensinar devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos. O que queremos não são crianças que possuam amplos repertórios de estratégias, mas que saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto. Pois as listas podem nos ajudar a cair na tentação de ensinar as estratégias não como tais, mas como técnicas ou procedimentos de nível inferior – como de fato já ocorre em diversas propostas -, isto é, como procedimentos que detalham e prescrevem o que deve constituir o curso de uma ação, e como tal teremos de ensiná-las, se não quisermos que seu potencial se dilua.

Pelincsar e Brown, 1984 sugerem algumas atividades cognitivas que deverão ser ativadas ou fomentadas mediante as estratégias de compreensão leitora:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Porque/para que lê-lo?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim?
3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial.
4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o sentido comum. Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo tem coerência? Tem uma argumentação lógica?
5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação.
6. Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.

Deveria-se acrescentar a tudo isso que as estratégias devem ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura.

O ensino de estratégias de compreensão leitora

Três ideias, associadas à concepção construtivista, parecem-me particularmente adequadas quando se trata de explicar o caso da leitura e das estratégias que a tornam possível. A primeira considera a situação educativa como um processo de construção conjunta, através do qual o professor e seus alunos podem compartilhar progressivamente significados mais amplos e complexos e dominar procedimentos com maior precisão e rigor, de modo que ambos também se tornam progressivamente mais adequados para entender e incidir sobre a realidade. Se se trata de um “processo de construção”, é obvio que não se pode pedir que tudo se resolva adequadamente e de uma vez só; se também é uma “construção conjunta”, parece claro que, embora o aluno seja o protagonista, o professor também desempenhará um papel de destaque.

A segunda ideia que me parece muito interessante é a consideração de que, nesse processo, o professor exerce uma função de guia (Coll, 1990), à medida que deve garantir o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas e que se traduzem nos objetivos e conteúdos prescritos pelos currículos em vigor em um determinado momento. Assim estamos perante um processo de construção conjunta que se caracteriza por constituir o que Rogoff (1984), denomina participação guiada.

Para o autor, a participação guiada pressupõe, em primeiro lugar, uma situação educativa em que se ajude o aluno a contrastar e relacionar seu conhecimento prévio com o que vai ser necessário para abordar essa situação. Em segundo lugar, o aluno dispõe desde o princípio – porque o professor lhe proporciona isso – de uma visão de conjunto ou estrutura geral para levar a cabo a sua tarefa. São situações em que, como terceira característica, se permite que a criança assuma a responsabilidade em seu desenvolvimento de forma progressiva, até se mostrar competente na aplicação autônoma do que foi aprendido. Naturalmente, trata-se de situações em que o adulto – neste caso o professor, mas poderia ser um progenitor ou outra pessoa – participa muito ativamente.

A descrição da participação guiada aproxima-se enormemente da descrição dos processos de “andaimes”. Bruner e colaboradores utilizaram a metáfora do “andaime” para explicar o papel do ensino com relação à aprendizagem do aluno. Assim como os andaimes sempre estão localizados um pouco acima um pouco acima do edifício que contribuem para construir, os desafios do ensino devem estar um pouco além dos que a criança já seja capaz de resolver. Mas da mesma forma que, depois da construção do edifício – se as coisas foram bem feitas –, o andaime é retirado sem ser possível encontrar seu rastro e sem que o edifício caia, também as ajudas que caracterizam o ensino devem ser retiradas progressivamente, à medida que o aluno se mostrar mais competente e puder controlar sua própria aprendizagem. Parece-me fundamental a ideia de que o bom ensino não é apenas o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele.

Em um interessante e pouco conhecido trabalho, Collins e Smith (1980) afirma que é necessário ensinar uma série de estratégias que podem contribuir para a compreensão leitora e

proporem um ensino em progressão ao longo de três etapas. Na primeira, ou etapa do modelo, o professor serve de modelo para seus alunos mediante sua própria leitura: lê em voz alta, pára sistematicamente para verbalizar e comentar os processos que lhe permitem compreender o texto – por exemplo, as hipóteses que realiza, os indicadores em que se baseia para verificá-los ...; também comenta as dúvidas que encontra, as falhas de compreensão e os mecanismos que utiliza para resolvê-las ... etc.

Depois da etapa do modelo, e á medida que as coisas ocorram ou se exija, segue a etapa da participação do aluno. Na mesma se pretende, em primeiro lugar, que, de forma mais dirigida pelo professor – por exemplo, formulando perguntas que sugiram uma hipótese bastante determinada sobre o conteúdo do texto, ou apenas elucidando as opiniões dos meninos ou meninas -, o aluno participe do uso de estratégias que vão lhe facilitar a compreensão dos textos.

Esta é uma etapa delicada, porque devemos garantir a transferência progressiva da responsabilidade e do controle do professor para o aluno. Isso não quer dizer que o professor deva se inibir, pelo contrário. Está lá para intervir de forma segura nas necessidades dos alunos, mas sua meta é a de conseguir sua realização competente e autônoma.

Por ultimo, Collins e Smith (1980) falam da etapa de leitura silenciosa, na qual os alunos realizam sozinhos as atividades que, nas fases anteriores, efetuaram com a ajuda do professor: dotar-se de objetivos de leitura, prever, formular hipóteses, buscar e encontrar apoio para as hipóteses, detectar e compensar falhas de compreensão etc. Inclusive nesta etapa podem ser oferecidas ajudas de natureza diversa ao aluno: textos preparados que obriguem a realizar algumas inferências; textos com erros para resolver; textos de diversos tipos.

De outra perspectiva podemos considerar um conjunto de propostas para o ensino de estratégias de compreensão leitora que se englobam sob a denominação de “ensino direto” ou “instrução direta” e que tem contribuído notavelmente para evidenciar a necessidade de ensinar a ler e a compreender de forma explicita. Baumann (1990) sintetiza tanto o modelo de ensino direto como os pressupostos em que se apoia, desenhando o “retrato robô” do professor eficaz:

“(...) quando há ensino direto, dedica-se tempo suficiente à leitura, os professores aceitam sua responsabilidade no progresso dos alunos e esperam que estes aprendam. Os professores conhecem os objetivos de suas aulas e são capazes de expô-los claramente aos alunos. (...) o professor seleciona as atividades e dirige as aulas; o ensino não é realizado por um livro de atividades, livro de texto ou por outro aluno. Geralmente é realizado em grupos grandes ou pequenos, os alunos obtêm mais êxitos do que fracassos e estão concentrados na tarefa durante a maior parte do tempo. O professor está bem preparado, é capaz de prevenir o mau comportamento, verifica que seus alunos compreendem, corrige adequadamente e torna a repetir as explicações em caso de necessidade. Mas o mais importante é que o professor comanda a situação de aprendizagem, mostrando, falando, demonstrando, descrevendo, ensinado o que deve ser aprendido”.

Baumann (1985; 1990) divide o método de ensino direto da compreensão leitora em cinco etapas:

1. Introdução: Explica-se aos alunos os objetivos daquilo que será trabalhado e a forma em que eles serão uteis para a leitura.

2. Exemplo: Depois da introdução, exemplifica-se a estratégia a ser trabalhada mediante um texto, o que ajuda os alunos a entenderem o que vão aprender.
3. Ensino direto: O professor mostra, explica e descreve a habilidade em questão, dirigindo a atividade. Os alunos respondem às perguntas e elaboram a compreensão do texto, mas o professor é o encarregado do ensino.
4. Aplicação dirigida pelo professor: Os alunos devem pôr em prática a habilidade aprendida sob o controle e a supervisão do professor. Este pode realizar um acompanhamento dos alunos e, em caso de necessidade, tornar a ensinar.
5. Prática individual: O aluno deve utilizar independentemente a habilidade com material novo.

O método de instrução direta está baseado em um paradigma de pesquisa educativa que recebe o nome de “processo/produto”, porque suas prescrições estipulam que se estabelece uma relação causal entre o processo de ensino – o que o professor faz- e seu produto – entendido em termos dos resultados conseguidos pelos alunos. Os processos internos, a utilização do conhecimento prévio o estabelecimento de relações com a nova informação, a atribuição de significados, em suma, que constituem o eixo em uma ótica construtivista, não são levados em consideração de forma explícita.

No terreno das propostas, também gostaria de destacar o de Pelincsar e Brown (1984) que propõem um modelo de ensino recíproco, em que o aluno deve assumir um papel ativo. O modelo, projetado para ensinar a utilização de quatro estratégias básicas de compreensão de textos – formular previsões, formular perguntas sobre o texto, esclarecer dúvidas e resumi-lo, baseia-se na discussão sobre o fragmento que se trata de compreender, e essa discussão é dirigida por turnos pelos diversos participantes. Cada um deles começa formulando uma pergunta que deve ser respondida pelos demais, pede esclarecimento sobre as dúvidas formuladas, resume o texto em questão e suscita as previsões que estes realizam sobre o fragmento posterior. Se um aluno lidera a discussão, o professor intervém proporcionando ajuda aos distintos participantes.

No modelo de ensino recíproco, o professor assume algumas tarefas essenciais; você já vai perceber que não se trata de um participante comum. No início, oferece um modelo especializado aos alunos, que veem como ele atua para solucionar determinados problemas. Em segundo lugar, ajuda a manter os objetivos da tarefa, centrando a discussão no texto e garantindo o uso e aplicação das estratégias que tenta ensinar. Por último, supervisiona e corrige os alunos que dirigem a discussão, em um processo cujo objetivo é fazer com que estes assumam a responsabilidade total e o controle correspondente. Explicação, demonstração de modelos, participação ativa guiada, correção, transferência progressiva da competência... tornam a aparecer aqui como chaves do ensino em uma perspectiva construtivista.

Tipos de textos e expectativas do leitor

Um primeiro motivo pelo qual é importante distinguir entre os textos que usamos é porque, como tais eles são diferentes. Não lemos este livro da mesma forma que lemos um romance, não? Uma segunda razão que justifica que os distingamos são as diferent