



ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL II: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE LINGUA PORTUGUESA



READING STRATEGIES IN MIDDLE SCHOOL: PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS' REPRESENTATIONS

Dalve Oliveira BATISTA-SANTOS
Laiane Cristiny Gomes da SILVA

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

[RESUMO](#) | [INDEXAÇÃO](#) | [TEXTO](#) | [REFERÊNCIAS](#) | [CITAR ESTE ARTIGO](#) | [O AUTOR](#)
RECEBIDO EM 19/07/2017 • APROVADO EM 21/01/2018

Resumo

As estratégias de leitura são importantes para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos na sala de aula. Assim, para Solé (1998), são necessárias estratégias utilizadas antes, durante e no fim da leitura, pois elas possibilitarão o desenvolvimento do leitor proficiente. É nesse contexto que o presente artigo se insere no paradigma qualitativo e na área da Linguística Aplicada, onde buscamos discutir as representações dos professores sobre o uso de estratégias de leitura no desenvolvimento do leitor proficiente. Assim, por meio das análises, constatamos o modelo de leitura ascendente presente nas práticas dos professores

entrevistados, o que implica em um ensino de leitura focado no texto e não levando em consideração a interação texto-leitor-autor. Além disso, as estratégias de leitura usadas pelos professores, para possibilitar a compreensão leitora dos alunos, estão aquém do proposto por Solé (1998), pois os professores focam apenas em dois momentos: antes e durante. Tal fato nos levou a inferir (a partir do último questionamento) que isso deve-se a formação do professor para o ensino de leitura.



Abstract

Reading strategies are important for the development of pupils' reading competence in the classroom. Thus, for Solé (1998), strategies used before, during and at the end of reading are necessary because they will allow the development of the proficient reader. It is in this context that the present research is inserted in the qualitative paradigm and in the area of Applied Linguistics, where we seek to discuss the representations of the teachers about the use of reading strategies in the development of the proficient reader. Thus, through the analyzes, we verified the upward reading model present in the practices of the teachers interviewed, which implies a reading teaching focused on the text and not taking into account the text-reader-author interaction. In addition, the reading strategies used by teachers to enable students to read comprehension are below that proposed by Solé (1998), because teachers focus only on two moments: before and during. This fact led us to infer (from the last questioning) that this is due to the precarious formation of the teacher for the teaching of reading.

Entradas para indexação

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Ensino. Estratégias de Leitura. Representações de professores.

KEYWORDS: Portuguese Language. Teaching. Reading Strategies. Teacher Representations.

Texto integral

INTRODUÇÃO

A leitura é uma temática discutida por muitos pesquisadores (MENEGASSI, 1995; 2010, SOLÉ 1998; FUZA, 2010; e KLEIMAN, 2013a) que se preocupam com o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (LP). Mas, mesmo sendo uma área muito pesquisada, percebemos ainda, muitas lacunas acerca do trabalho com a leitura em sala de aula, lacunas essas que refletem na formação do professor. Segundo Fuza (2010, p. 8),

[...] a prática da leitura é uma das responsáveis pelas relações sociais entre os sujeitos, uma vez que possibilita o acesso do indivíduo ao mercado de trabalho, além de promover a reflexão

Dessa forma, tentando contribuir com metodologias viáveis para compreensão e apreensão de práticas de leituras significativas, Solé (1998) propõe as estratégias de leitura. Segundo ela, o uso das estratégias de leitura é muito importante para o desenvolvimento de competências leitoras dos alunos. Assim, a autora elucida que a atividade de leitura deverá respeitar algumas etapas, sendo elas: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

Em relação às práticas utilizadas *antes da leitura*, o professor deve possibilitar aos seus alunos a ativação de conhecimentos prévios do que será abordado, assim como também explicar aos educandos os objetivos da leitura. Quanto as práticas usadas *durante a leitura*, Solé (1998) assevera que os leitores devem contatar ou não as hipóteses formuladas antes desse processo. Já as práticas *depois da leitura* possibilitarão ao leitor uma apropriação significativa do texto lido, podendo, assim, fazer inferências e se posicionar de maneira crítica.

Nesse contexto, o objetivo do presente estudo é investigar as representações¹ dos professores acerca do uso de estratégias de leitura no desenvolvimento do leitor proficiente. E, especificamente, identificar as estratégias de leitura usadas pelos professores e verificar como as professoras orientam os educandos quanto ao uso de estratégias de leitura na sala de aula.

Para tanto, propomos os seguintes questionamentos para esse trabalho: 1. Quais as estratégias de leitura usadas pelos professores e suas implicações na compreensão leitora? 2. E como os professores orientam os educandos quanto ao uso de estratégias de leitura na sala de aula? Para responder a tais questionamentos, fizemos uma entrevista semiestruturada composta por seis questões abertas aos professores da rede estadual de ensino, compreendendo o Fundamental II, 8º e 9º anos, do município de Porto Nacional, estado do Tocantins.

Segundo Kleiman (2013a), a compreensão de um determinado texto dá-se mediante a utilização de determinadas estratégias, podendo se iniciar com o conhecimento da língua (leitura decodificada), cujo sujeito, conhecendo seu vocabulário, conseguirá entender o código (letra, sílaba, palavra, frase, etc.). Reconhecendo os símbolos linguísticos, ele passará para outros níveis de compreensão, ativando seus conhecimentos prévios (o leitor utiliza seus conhecimentos já adquiridos no decorrer de sua vida), para que assim possa construir novos e significativos sentidos.

Nesse processo de construção de sentidos, as estratégias de leitura tornam-se aliadas do leitor em sua formação proficiente. Assim, nas palavras de Kleiman (2013, p. 74),

¹ No presente artigo, entendemos representação como o “conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento”; é, em síntese, a “reprodução daquilo que se pensa” (Ferreira, 1975)

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ela dá a perguntas sobre o texto, dos resumos eu ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objetivo: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Para Kleiman (2013a), os alunos devem ter a capacidade de inferir as estratégias de leitura para que assim possam compreender o texto. O jeito com que se faz a leitura, destacando algumas partes importantes do texto ajuda o aluno a entender melhor o que está lendo. Assim, justificamos a escolha da temática, pelo fato de buscarmos compreender como os professores trabalham as estratégias de leitura em sala de aula, haja vista que elas deverão ser ensinadas (SOLÉ, 1998) e, além de tudo, são importantes para o desenvolvimento do leitor competente.

Diante do exposto, o trabalho está organizado em três seções. Primeiro discutimos o quadro teórico da leitura segundo Leffa (1996), Solé (1998), Kleiman (2013), Coracini (2010) e que os PCN (1998) dizem a respeito do leitor competente. Abordamos ainda nesta seção a abordagem cognitiva de leitura, segundo Leffa (1999) e Kato (2002), e as estratégias de leitura será ponderados por Solé (1998) que aborda sobre os três momentos: antes, durante e depois da leitura.

Na segunda seção trazemos a metodologia utilizada para a realização desse trabalho. Na terceira parte, apresentamos as análises e os resultados obtidos a partir das entrevistas feitas com os professores da Rede Estadual de Ensino Fundamental II, especificamente os 8º e 9º anos. E, por fim, tecemos as considerações finais do estudo.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE LEITURA

A leitura é uma das competências mais significativa no desenvolvimento humano. Além disso, ela é uma característica e habilidade que somente nós, seres humanos, temos a disposição de aprender. A questão da leitura está presente na vida cotidiana de todos os indivíduos, por ela ser realizada de uma maneira diária e em todo contexto, sendo familiar, escolar, formal e informal. Na perspectiva de Freire (2003),

Desde que nascemos, vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Lemos no céu as nuvens que anunciam chuva, lemos na casca das frutas se elas estão verdes ou maduras, lemos no sinal de trânsito se podemos ou não atravessar a rua. E, quando

aprendemos a ler livros, a leitura das letras no papel é uma outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados (FREIRE, 2003, p. 5-6).



Segundo os PCN, a atividade de leitura requer do leitor uma atitude ativa e responsiva, pois, por meio desta atividade, ele poderá agir criticamente acerca das informações disponibilizadas durante a leitura. Além disso, por intermédio dessas práticas o sujeito constitui-se socialmente, reconfigurando atitudes anteriores (consideradas acríticas) para um nível de sagacidade e respaldo, pois ele deixará de ser um leitor inexperiente. Dessa forma, a atividade de leitura deve ser pensada como um

[...] o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem e etc.. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (BRASIL, 1998, p. 69).

Já a leitura na perspectiva de Solé (1998) “[...] é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. A leitura é realizada para alcançar um objetivo, que se estende a diversas perspectivas. Assim, a interação entre o leitor-texto-autor é fundamental para que se tenha uma boa compreensão do que se está lendo.

Solé (1998) diz que um dos objetivos mais importante das escolas é fazer com que os alunos aprendam a ler de maneira significativa e competente. Acerca da leitura competente, os PCN caracterizam o leitor que atenda a este nível, asseverando que:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade (BRASIL, 1998, p. 15).

Para Leffa (1996, p. 24), o ato de ler trata-se de um processo “[...] complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre leitor e o texto”. Sendo assim, compreendemos que não há texto sem leitor e nem texto sem autor, ambos carecem um do outro para existir, afinal a palavra “texto” nos remete à leitura que, por sua vez, tem uma abrangência significativa.

Para Solé (1998), a atividade de leitura vai além de um simples ato de decodificar o código, pois para ela,

[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias (SOLÉ, 1998, p. 23).

Dialogando com os autores citados anteriormente, a leitura é concebida com um enfoque interacional, pois fornece aos sujeitos neste processo,

[...] diferentes formas de ver, de avaliar o mundo e de reconhecer o outro. Considera, também, o ato de ler uma transação entre a competência do leitor e a competência que o texto postula (ECO, 1993). Entende, em decorrência, que embora o autor movimente recursos expressivos, na tentativa de interagir com o leitor, a efetivação da leitura depende de fatores linguísticos e não-linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro – o leitor – para ser atualizado (PERFEITO, 2005, p. 54-55).

Levando em consideração o exposto, a construção de significações de um determinado texto é competência do leitor, pois ele pode ler, compreender e interpretar um gênero textual (texto) o qual ele não era o interlocutor de origem. Assim, a atividade de leitura pode representar não apenas um processo intelectualizado, mas também uma forma do sujeito abrir “os olhos” para novas possibilidades de ver o mundo, tendo uma atitude crítica e reflexiva na leitura de qualquer texto, em várias situações de utilização da linguagem.

Dessa forma, compreendemos que a leitura é um instrumento significativo que possibilitará o desenvolvimento do sujeito leitor em relação a competências de linguagem, assim ela não pode ser reduzida “às práticas extra ou intraescolares, mas encarada como fator importante no interior de um amplo projeto de política cultural que perceba a urgência de formar/resgatar professores-leitores que, narrando suas histórias, tecem uma experiência de formação” (KRAMER, 1998, p. 25).

Diante do exposto, muitas pesquisas (KATO, 2002; LEFFA, 1999), apontam que na atividade de leitura existem diferentes modelos: modelo de leitura Ascendente (*bottom-up*); Modelo Descendente (*top-down*); Modelo Interativo. Dessa forma, discutimos a seguir as perspectivas de leitura que norteiam as práticas de leitura na sala de aula. Tais perspectivas, são fundamentais para o desenvolvimento significativo do leitor competente.

A abordagem cognitiva da leitura

A compreensão leitora é concebida por meio de processos que possibilitam que os leitores apreendam os diversos significados presentes no folhado textual (BRONCKART, 1999). Segundo Leffa (1999), a cada vez que o texto é acionado pelo leitor, há novas e inesgotáveis possibilidades de compreensão, não se pode reduzi-lo a uma única interpretação, fato é que este autor acredita que os leitores possuem processos cognitivos múltiplos de compreensão, ou seja, no ato da leitura acionamos os mais variados recursos para atender os níveis da compreensão e interpretação. Todavia, “um mesmo texto pode refletir vários conteúdos, como vários textos podem também refletir um só conteúdo” (LEFFA, 1996, p. 13-14).

Nessa linha de compreensão, elucubramos acerca de três modelos e/ou processos de leitura embasados nos teóricos: Leffa (1999) e Kato (2002). O primeiro modelo de leitura é o Modelo Ascendente (*bottom-up*) que é a decodificação de palavras. O segundo é o Modelo Descendente (*top-down*) que são os conhecimentos prévios do leitor, e o terceiro modelo e não menos importante, é o interativo, que leva em consideração, além de outras estratégias, os dois processos anteriores para que o leitor efetivamente promova uma leitura proficiente.

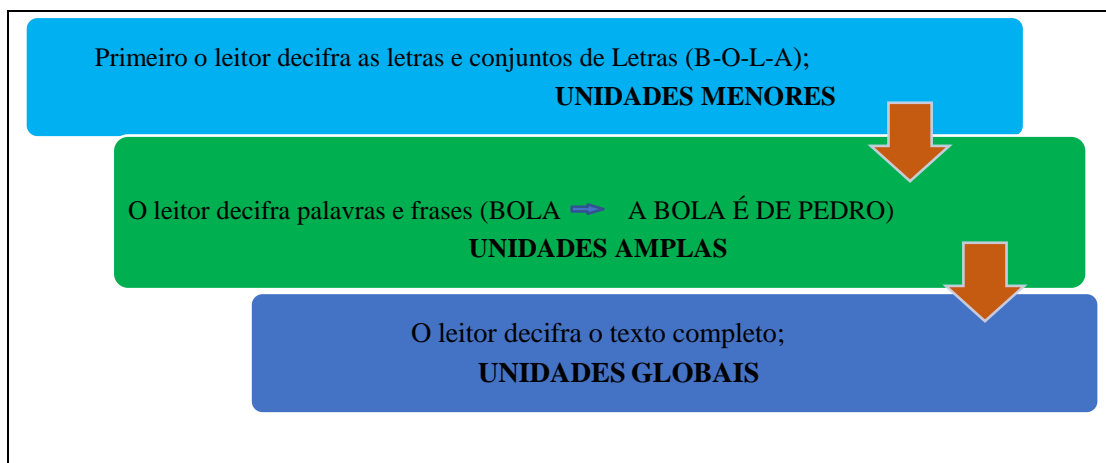
Modelo ascendente (bottom-up)

Na linguística estruturalista, a leitura é entendida como um processo de decodificação, ou seja, passar o código escrito para o código oral. Temos como exemplo: ler na escrita a palavra *casa* e produzir na fala a palavra [kaza], com som de [z], sabendo-se que se escreve com /s/, em uma transposição da palavra escrita para a palavra falada. Essa foi uma tendência que segundo Kato (1986) começou a ter influência ao longo do século XX.

No modelo ascendente, uma vez realizada essa decodificação, de palavra em palavra, chegamos sem problemas ao conteúdo, isto é, o leitor apenas decodificando a palavra conseguiria, por um dispositivo ‘mágico’ existente em seu cérebro, juntar todas as palavras, mesmo que as não conhecerem, dando ao texto um conteúdo como o pretendido ao autor que o produziu. Essa prática perpetua-se no ambiente escolar até os dias atuais.

Nesse modelo, constatamos a importância dada ao conhecimento lexical do leitor para identificar a palavra, ou seja, o conhecimento vocabular que o leitor tem na memória sobre a língua que utiliza no dia a dia. O leitor é considerado, a partir daí, como “antecipador da palavra que vai ler” (KATO, 1986, p. 61), uma vez que já tem internalizada na memória a palavra, basta antecipar o seu significado no contexto em que ocorre.

O termo *bottom-up* pode ser compreendido como um processo de aprendizagem que lida com o conhecimento de maneira ordenada e sequencial, ou seja, uma leitura linear que segue o movimento “de baixo para cima”:

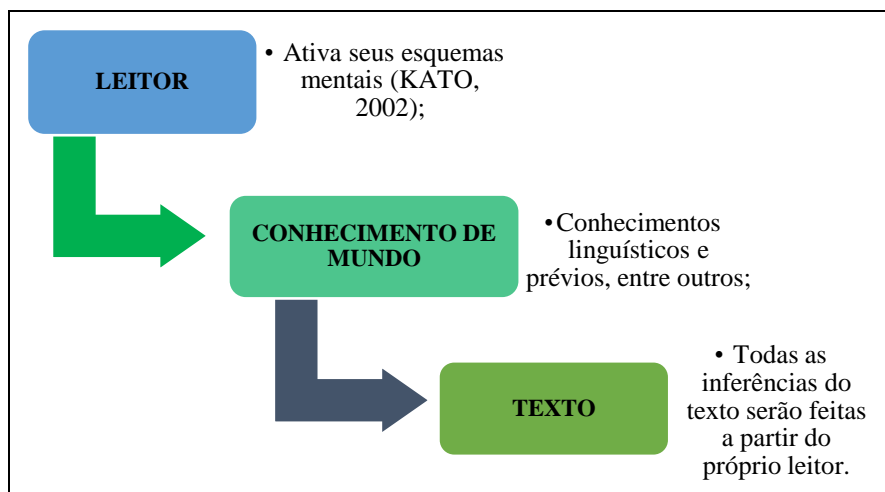


Essa abordagem leva em consideração apenas as informações contidas na superfície textual e as questões visam uma única resposta, ou seja, para responder à pergunta, basta apenas olhar para o texto. Para Menegassi (2010, p. 169), nessa concepção, o foco está na “materialidade e linearidade linguística, “uma vez que tudo está dito no texto”, não precisando sair dele, já que as informações armazenadas pelo leitor não são consideradas”. Temos aqui, basicamente, um modelo estruturalista de lidar com o texto, pois segundo (MENEGASSI e ANGELO 2005, p. 19-20), a atividade de leitura nessa modalidade considera perguntas como: a) “Perguntas prontamente identificadas no texto”; b) “Consulta ao dicionário”; c) “Leitura em voz alta”; d) atividades em que “o texto torna-se pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais” (Menegassi; Angelo, 2005, p. 19-20).

Nessa concepção, o foco é apenas o texto, pois é nele que o leitor encontrará a informação necessária para construção do sentido, sendo assim, o sentido está único e exclusivamente no texto, restando ao leitor a tarefa de encontra-lo. Importa dizer que, nessa tarefa o leitor não terá esforço algum, haja vista que as informações estão expostas na superfície textual.

Modelo descendente (*top-down*)

Diferente do modelo anterior, o modelo descendente *top-down*, que em tradução livre significa “de cima para baixo”, pode ser visto como um processo de aprendizagem que visa à compreensão de um todo a partir da fragmentação de um subsistema, ou seja, transforma um todo em partes e vou detalhando-o, a fim de se chegar aos níveis mais básicos do elemento abordado a ser compreendido, nesse caso, a leitura. Podemos entender esse modelo a partir da representação a seguir:



Aqui a leitura é trabalhada focada no leitor, traz perguntas em que as respostas são pessoais, mais que não deixam de estar relacionadas ao texto. Na perspectiva de Menegassi (2010, p. 173), essa concepção considera o leitor como foco “central da leitura, pois ele atribui significado ao texto a partir dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória, que se forma também na escola e, principalmente, fora dela”.

Temos então uma estratégia de aprendizagem que considera o leitor como um todo, com suas particularidades e que vai acionar seus conhecimentos de mundo, prévios na tentativa de elucidar sua compreensão e posicionamento mediante o texto que lhe foi apresentado. A cada maturação de conhecimento, o sistema que começou fragmentado vai tomando forma, comparando-se a uma colcha de retalhos e a cada dia vai ganhando novo aspecto, ou seja, a cada leitura feita, adquire-se um novo aprendizado.

Modelo interativo

O modelo interativo trata-se do momento em que o leitor usa os dois modelos anteriores de leitura, o modelo ascendente e o modelo descendente. O leitor é capaz de usar de forma adequada e no momento apropriado, esses dois processos. Para Moita Lopes (1996, p. 138) nesse momento, “o ato de ler é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa, quanto a informação que o leitor traz para o texto”.

Leffa (1999) colabora com tal pensamento ao enfatizar que o material linguístico não é de exclusividade teórica, mas também de qualquer outra ciência e que pode sim ser reconhecido e trabalhado mediante nossa realidade de mundo com suas diversidades culturais, políticas, econômicas, históricas. Assim, nesse modelo a leitura segue o seguinte processo:



Sendo assim, no modelo interativo o significado dos textos passa a ser de acordo com o contexto em que está sendo trabalhado e não mais o significado somente da mente do leitor e nem tão somente da palavra. O significado se dará por meio da interação texto-leitor-autor.

Dessa forma é no cruzamento de vozes do autor e dos leitores que os seus sentidos vão se elaborando e outras leituras ou outros textos vão se constituindo. Segundo Moita Lopes (1996), a leitura é uma prática social, dessa forma a leitura faz com que o aluno pertença ao mundo social.

A CONSTITUIÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA: AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA

Na perspectiva de Kleiman (2013a) para se trabalhar a leitura em sala de aula é necessário que o professor leve em consideração as concepções de leitura que regem o ensino da prática de leitura. Os PCN abordam que a leitura de livros na escola não deve ser feita de uma maneira obrigatória, conteudística (regras gramaticais) e no sentido apenas da decodificação. Deve possibilitar situações significativas que permitam uma leitura prazerosa, pois segundo esse documento “o professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás” (BRASIL, 1998, p. 17).

Kleiman (2013) propõe dois modelos de estratégias de leitura que potencializam a atividade de leitura, sendo eles: Cognitivos e Metacognitivos. No modelo cognitivo, as estratégias são consideradas procedimentos inconsciente ao leitor, “no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 2013, p. 74). Já as estratégias Metacognitivas, são procedimentos realizados conscientemente pelo leitor,

durante a atividade de leitura, “no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (p. 74). Salientamos que nesse trabalho, nos embasaremos apenas nas estratégias Metacognitivas.



Nesse contexto, são necessárias práticas eficazes que possibilitem o desenvolvimento da competência leitora dos educandos, pois, se ela for desenvolvida, o leitor em qualquer esfera de atividades languageiras, poderá ter uma ação responsiva. Assim, para possibilitar esse desenvolvimento, Solé (1998) discute acerca de três momentos de leitura: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

No primeiro momento, *antes da leitura*, são trabalhadas atividades de motivação, instigando aos alunos: à antecipação do tema; a deduzir a ideia principal do texto por meio dos elementos paratextuais (título, subtítulo, exploração de imagens), etc.; à ativação dos conhecimentos prévios acerca do tema; representações acerca do suporte e composição do gênero; expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação (SOLÉ, 1998). A pré-leitura para Solé (1998) e Menegassi (2010) são questões iniciais sobre o gênero e a temática ajudam no processo de compreensão leitora.

O segundo momento, *durante a leitura*, Solé (1998, p. 118) afirma existir

[...] um acordo bastante generalizado em considerar que as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura que podem ser incentivadas em atividades de leitura compartilhada são as seguintes (Palincsar e Brow, 1984): Formular previsões sobre o texto a ser lido. Formular perguntas sobre o que foi dito. Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto. Resumir as ideias do texto.

Com base na citação, podemos destacar a relevância da compreensão do texto, ou seja, após distribuir o texto que será trabalhado com os alunos, o professor poderá fazer questionamentos prévios sobre o título do texto, sobre as imagens que há ou não no texto, se o texto é poético, jornalístico, musical, romance, dentre outros. Nessa etapa, o leitor irá: confirmar, rejeitar ou corrigir as antecipações ou representações criadas antes da leitura; encontrará ou construirá o tema principal; explicar palavras desconhecidas por meio do contexto ou consulta do dicionário; levantar conhecimentos prévios para construir pareceres implícitas no texto, com base em outras leituras; Identificar palavras-chave; buscar informações que perpassam a compreensão textual; perceber marcas que mostram a posição do autor, dentre outras (SOLÉ, 1998).

Depois de passar pelas duas etapas anteriores (antes e durante a leitura), no momento pós-leitura, após os levantamentos prévios já trabalhados, o professor abordará sobre as ideias chaves do texto, a ideia principal que será o foco das explicações para, a partir daí, acionar os alunos para que realizem algumas atividades escritas. As ações dos sujeitos depois da leitura devem ser: elaboração da síntese do texto; fazer anotações acerca do lido para uma compreensão significativa; compartilhar com os colegas as impressões a respeito do texto lido; avaliar as informações e/ou opiniões emitidas no texto; avaliar criticamente o texto (SOLÉ, 1998).

Segundo Solé (1998), o professor poderá pedir aos alunos que façam atividades de produção textual que envolva resumos do texto lido, reformulando e respondendo perguntas de compreensão e de interpretação do texto, porém nem sempre esse processo de produção textual, precisa, necessariamente, ser avaliativa. A autora enfatiza que:

Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular com o colega, opinar, resumir, comparar suas opiniões com as que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados (SOLÉ, 1998, p. 173).

Vale ressaltar que, o professor deve apresentar uma abordagem de trabalho, nesse caso, da produção textual, que faça sentido ao aluno, que ele se sinta pertencente ao que está sendo trabalhado, que o texto não seja algo surreal para este aluno. Que ele se reconheça e reconheça a realidade em que vive fazendo assim com que o trabalho elaborado pelo professor faça sentido, que o aluno compreenda o porquê de estar trabalhando com determinado texto.

Assim, acreditamos que a atividade de leitura possibilita aos sujeitos envolvidos neste processo substância ou matéria-prima para as atividades escritoras (o que escrever) e contribui para a constituição de padrões (como escrever).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de cunho qualitativo e se insere na área da Linguística Aplicada por buscarmos investigar as representações dos professores sobre o uso de estratégias de leitura no desenvolvimento do leitor competente.

Assim, para o desenvolvimento deste artigo, primeiramente, realizamos um levantamento de referenciais bibliográficos para aprofundarmos nosso conhecimento sobre o assunto. Na sequência, delimitamos publicações específicas que remetem o assunto. Num segundo momento, após a realização das leituras, fomos à busca dos profissionais da educação que pudessem dispor de seu tempo para nos auxiliar nessa empreitada a produção de uma entrevista semiestruturada foi a técnica utilizada para concretização do estudo. Por acreditarmos que o ambiente natural onde os acontecimentos se desenrolam é a fonte mais significativa para a coleta de dados.

Após o contato com os professores, aplicamos então a entrevista para professores da rede pública de ensino de Porto Nacional, Tocantins. Todos os professores responderam as entrevistas na presença das pesquisadoras. Importa dizermos que todos os participantes possuem formação superior em Licenciatura em Letras, lotados em escolas estaduais.

Os professores dispostos a participarem da pesquisa ministram suas aulas em turmas do 8º e 9º anos. Devido à disponibilidade, apenas quatro professores dispuseram-se a participar dessa pesquisa de cunho qualitativo.

Para que a coleta de dados fosse feita, entregamos aos responsáveis pela escola um termo de consentimento onde os professores autorizavam usar as informações contidas na entrevista semiestruturada para fins acadêmicos. Assim, as perguntas foram organizadas da seguinte forma:

- Para você o que é leitura?
- Como você trabalha a leitura na sala de aula?
- Para você o que são estratégias de leitura?
- Quais estratégias você usa nas aulas para desenvolver a capacidade leitora de seu aluno, levando em consideração as três etapas do processo de leitura: o antes da leitura; o durante da leitura; e o depois da leitura?
- Qual a importância do uso de estratégias de leitura no desenvolvimento do leitor proficiente?
- No que diz respeito ao ensino das estratégias de leitura, como foi sua formação acadêmica? Ela foi suficiente ou, ao iniciar sua profissão, sentiu necessidade de realizar estudos de aperfeiçoamento?

A entrevista teve como objetivo saber o que os professores compreendem como leitura, e quais as estratégias usadas por eles em sala de aula. E, além disso, o questionário oportunizou certa aproximação dos sujeitos com a pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES ACERCA DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Depois de termos discutido a base teórica que subsidiou nossas análises, nesta seção fazemos a análise e discussão dos dados. Como elucubrado anteriormente, as práticas de leitura são fundamentais para o desenvolvimento significativo do sujeito leitor. Levando em consideração tal importância, faz-se necessário ações relevantes do professor em sala de aula para possibilitar a formação e o desenvolvimento do leitor competente.

Dessa forma, partimos do princípio que as estratégias de leitura são procedimentos eficazes para a formação e o desenvolvimento do leitor. E, enquanto procedimentos devem ser ensinadas nas aulas de Língua Portuguesa, porém, é necessário que o professor se aproprie desses procedimentos para que assim possa transpor didaticamente, pois como afirma Solé (1998),



[...] só o professor pode avaliar o que pode ou não pedir aos seus alunos, assim como o tipo de ajuda de que estes vão precisar. Para isso, é imprescindível que planeje adequadamente a tarefa de leitura e que tenha a oportunidade de observar os alunos, como meios de oferecer os desafios e apoios que vão permitir que continue avançando (SOLÉ, 1998, p. 120).

Considerando o que assevera Solé (1998), na sala de aula o professor é responsável por possibilitar um processo de ensino e aprendizagem de leitura significativa por meio de instrumentos metodológicos eficazes. Assim, a referida autora propõe o trabalho com as estratégias de compreensão leitora, por acreditar que tais estratégias possibilitam a formação do leitor competente.

Assim, o nosso objetivo foi investigar as representações dos professores acerca do uso de estratégias de leitura no desenvolvimento do leitor proficiente. E especificamente, identificar as estratégias de leitura usadas pelos professores e verificar como as professoras orientam os educandos quanto ao uso de estratégias de leitura na sala de aula. Para tanto, desposemos de sete questões² que serão analisadas a seguir.

O primeiro questionamento foi “Para você, o que é leitura?”. Depreendemos ser importante este questionamento, pois, aqui, poderemos verificar a concepção de leitura defendida pelos docentes entrevistados. Importa dizermos, que a concepção de leitura seguida pelos docentes, refletirá em suas práticas.

Quadro 01: Para você, o que é leitura?			
P1	P2	P3	P4
“É a capacidade de abstrair mensagens de textos visuais e os escritos comparando-os com os conhecimentos pré-estabelecidos.”	“São as várias maneiras que o leitor utiliza para entender o texto, e também as formas variadas que o professor utiliza para orientar o processo de leitura durante as suas aulas.”	“É o processo de aprender e compreender interpretando vários códigos.”	“Leitura não é imposição, é gosto, é prazer, leio de tudo, não por estar ansioso, mas porque gosto de descobrir, conhecer. Acho que a minha curiosidade procede o gosto pela leitura. Então penso, se meus alunos não são curiosos eles não se interessam pela leitura”.

A partir das pontuações dos professores podemos observar que a resposta de P1, inicialmente, reflete um processo de leitura na perspectiva *bottom-up/ascendente* (É a capacidade de abstrair mensagens de textos visuais e os escritos), por ela acreditar que o sentido está no texto, bastando o leitor extraí-lo. Aqui, “a leitura é concebida, tradicionalmente, como extração dos sentidos do texto” (FUZA, OHUSCHI e MENEGASSI; 2011, p. 484). Porém, quando ela diz que irá comparar

² Todas as respostas foram transcritas exatamente como os professores responderam.

com os conhecimentos pré-estabelecidos, ou seja, os leitores poderão comparar os conhecimentos prévios, com os disponibilizados no texto, esta ação configura-se um processo *top-down*/descendente.



Já P2 considera o leitor como responsável pela construção do sentido. Dessa forma, para esse professor a leitura é vista numa perspectiva descendente/*top-down* (São as várias maneiras que o leitor utiliza para entender o texto), ou seja, o foco está no leitor, pois ele atribui significado ao texto a partir dos seus conhecimentos prévios. Essa perspectiva implica, segundo Menegassi (2010, p. 174), que o leitor não considera o contexto social a sua volta “confiando exageradamente nas “adivinhações” que produz, assim, acaba por considerar qualquer significado apresentado por ele como possível, dando origem a um valeduto na leitura, o que pode ser perigoso, pois, daí, pode-se originar a leitura errada”. Assim, nessa concepção todas as inferências do texto serão feitas a partir do próprio leitor.

P3 conceitua a leitura como um processo de decodificação (É o processo de aprender e compreender interpretando vários códigos), a partir do modelo ascendente (*bottom-up*), ou seja, o leitor só compreenderá o sentido do texto, se conseguir decodificar os símbolos (letras, sílabas, palavras, frases). Temos então, o modelo estruturalista onde a abordagem de ensino e aprendizagem resume-se em dominar e combinar regras/normas gramaticais formando assim palavras, frases. O que percebemos nessa concepção é uma prática homogênea e não situada do ensino de LP que trabalha a leitura por meio de “[...] fragmentos de textos, [...] práticas descontextualizadas e sem sentido de produção de textos e o conteúdo gramatical (ausência de finalidade, excesso de teoria gramatical e adequação do conhecimento advindo da gramática tradicional)” (RODRIGUES, 2008, p. 170).

Em P4, percebemos indícios do modelo interativo, onde o professor tem prazer em fazer leitura (Leitura não é imposição, é gosto, é prazer, leio de tudo[...]). Assim, acreditamos que por meio dessa ação o leitor poderá ter uma formação competente, onde ele será capaz de ir atrás de suas próprias leituras. Podemos notar na fala de P4 o que Lajolo (2004, p. 7) afirma, que nenhum sujeito nasce sabendo ler, ele aprende de acordo com o seu desenvolvimento no meio social “se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros”. Além disso, P4 dialoga com a afirmação de Antunes (2003, p. 7), pois, para o referido autor [...], a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler. Para admirar, para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literariamente as “coisas”.

Dessa forma, diante das análises referentes ao primeiro questionamento, percebemos certo desvio em relação à definição de leitura, pois para Solé (1998, p.42): “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que geram a leitura”. Esse desvio se refere a maneira em que o professor define a leitura, porque a leitura para eles é apenas focada no texto e no leitor, quando deveria ser focada no leitor-texto-autor.

Em relação ao segundo questionamento, “Como você trabalha leitura na sala de aula?” Constatamos as respostas a seguir:

Quadro 2: Como você trabalha a leitura na sala de aula?			
P1	P2	P3	P4
“A leitura é realizada individualmente, sequencialmente e com interpretação ao final do texto, podendo ser oral ou escrita.”	“A maneira de trabalhar a leitura varia de acordo com a turma.” Em alguns casos “a leitura é feita de maneira individual e silenciosa...” “...Em outros casos o texto é distribuído para duplas ou grupos, onde os mesmos fazem a leitura sobre o texto. Todos realizam a atividade de escrita de compreensão e interpretação de textos, sendo que está estendida a todas as turmas.”	“Trabalho leituras de livros de literatura, em alguns momentos para reconto em sala de aula, outros para responder questionário, ou outra atividade, simplesmente para que os alunos desenvolvam a leitura.”	“Trabalho explicando o gênero a ser lido, suas características, etc. Gosto de fazer uma leitura oral. Desse modo vou mostrando a eles as pontuações e as entonações.”

Diante das respostas, percebemos que a forma de P1 trabalhar em sala de aula, foca uma prática de leitura, cujo o ato de “ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural desta ação” (BRASIL, 1998, p. 43). O professor se preocupa em fazer com que os alunos façam uma leitura silenciosa e depois em voz alta um após o outro (“*A leitura é realizada individualmente, sequencialmente*”), mas se limita apenas à interpretação de texto. Dessa forma, P1 trabalha a leitura de acordo com o modelo ascendente (*bottom-up*), para responder à questão basta apenas um olhar no texto. Assim, Menegassi (2010, p. 169) afirma que nessa prática de leitura o foco está na “materialidade e linearidade linguística”, onde não precisa sair do texto para se obter as respostas.

Na representação de P2, mesmo sendo considerado o contexto das turmas (“*A maneira de trabalhar a leitura varia de acordo com a turma*”[...]), evidenciamos ainda uma prática de leitura focada no texto (“*a leitura é feita de maneira individual e silenciosa [...]*”) sem interação com os saberes adquiridos pelos alunos e com o contexto sócio-cultural de produção, ou seja, uma prática monológica de leitura (leitura única) sem objetivo, contrariando o que defende Solé (1998), que toda atividade de leitura deve apresentar um objetivo. Outro fator encontrado na fala de P2 é que a leitura tem a finalidade de realização de atividades escritas para compreender e interpretar o texto (“*Todos realizam a atividade de escrita de compreensão e interpretação de textos*”), configurando “a crença de que o texto é apenas um conjunto de palavras cujo os significados devem ser extraídos um por um, para assim cumulativamente, chegamos a mensagem do texto” (KLEIMAN, 2013, p. 26).

Já para P3, mesmo apresentando a leitura de livros de literatura³, numa atividade de reconto, notamos ainda uma prática de leitura como fim e não como

³ Ressaltamos, que por meio da literatura, acreditamos, e considerando a leitura como ações de construção de sentido, partir da que o leitor constrói vários diálogos possíveis e realizáveis.



meio, quando P3 diz que utiliza a leitura “para responder questionários, ou outra atividade [...]”. Vislumbramos aí uma perspectiva ascendente que implica na “formação de um pseudo leitor, passivo e disposto a aceitar a contradição e a incoerência” (KLEIMAN, 2013, p. 29). Além disso, notamos na fala de P3 uma prática que limita o aluno e bloqueia o leitor ao invés de promover o desenvolvimento da competência leitora, pois nas palavras de Menegassi (2010, p. 06) “o aluno desenvolve inaptidões para níveis mais elevados de leitura. Com isso, a criticidade não aflora e o leitor competente e crítico não se apresenta”.

Não diferente dos outros professores, P4 trabalha a leitura, com objetivo de verificar questões de ‘pontuação e as entonações”, dependendo do gênero, o professor limita a atividade de leitura ao simples ato de “verificar se o aluno conhece as letras, se automatizou as correspondências entre som e letra, se conhece o valor dos símbolos usados para pontuação” (KLEIMAN, 2013, p. 32). Importa dizermos que, mesmo P4 falando do gênero textual, que de acordo com Solé (1998) e Menegassi (2010) são questões importantes e ajudam no processo de compreensão leitora, constamos uma prática que está presente em muitos contextos escolares, a leitura enquanto avaliação.

Com base nos posicionamentos dos professores, percebemos que os processos ascendentes estão presentes nas atuações desses professores, ou seja, as leituras são trabalhadas com foco no texto e pretexto para avaliação, não permitindo um processo de ensino e aprendizagem de leitura significativo.

A análise seguinte versa sobre o questionamento “Para você o que são estratégias de leitura?”.

Quadro 3: Para você o que são estratégias de leitura			
P1	P2	P3	P4
“Como eu enquanto leitor farei a leitura e as possíveis conclusões que tirei dela.”	“São as várias maneiras que o leitor utiliza para entender o texto, e também as formas variadas que o professor utiliza para orientar o processo de leitura durante suas aulas.”	“São métodos que leitores e professores usam para facilitar a compreensão, ou no caso dos professores para facilitar e motivar os alunos nesse processo.”	“São os meios que os professores usam para inserir os alunos no mundo da leitura.”

Dialogando com a definição de estratégias proposta, tanto por Solé (1998), quanto por Kleiman (2013a) e os PCN (BRASIL, 1998), todos os professores consideram as estratégias como procedimentos, ou seja, um meio que os leitores utilizam para garantir a compreensão leitora (P1: **Como** eu enquanto leitor **farei a leitura**; P2: São as **várias maneiras** que o leitor utiliza para **entender o texto**; P3: São **métodos** que leitores e professores usam para **facilitar a compreensão**; P4: São **os meios** que os professores usam para **inserir os alunos no mundo da leitura**.)

Para Menegassi (2005, p. 77), as estratégias de leitura “são procedimentos conscientes ou inconscientes utilizados pelo leitor para decodificar, compreender e interpretar o texto e resolver os problemas que encontra durante a leitura”.



Vale ressaltar nas representações dos professores, uma consciência em relação ao seu papel no desenvolvimento da competência leitora (P2: *o professor utiliza para orientar* o processo; P3: no caso dos professores para facilitar e motivar os alunos nesse processo; P4: *os professores usam para inserir os alunos no mundo da leitura.*), tal fato corresponde a afirmação de Cosson (2006), quando enfatiza que “o professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos” (COSSON, 2006, p. 32).

Após a definição de estratégias de leitura para cada professor, passaremos agora as estratégias usadas por eles para desenvolver a capacidade leitora do seu aluno. Dessa forma, contamos com as seguintes respostas:

Quadro 04: Quais estratégias você usa nas aulas para desenvolver a capacidade leitora de seu aluno, levando em consideração as três etapas do processo de leitura: o antes da leitura; o durante da leitura; e o depois da leitura?			
P1	P2	P3	P4
“A leitura individual, coletiva ou compartilhada. Faço com eles pré-leitura, vejo se sabem do que trata, dou pistas, e após a leitura observo se foram capazes de abstrair as mensagens dos textos.”	“Antes da leitura procuro orientar quanto o gênero textual a que pertence o texto e suas características. Durante a leitura oriento a reler trechos que não estão entendendo, esclareço o significado de algumas palavras que podem variar de acordo com o contexto. Aponto ainda alguns exemplos da realidade próxima com o objetivo de facilitar o entendimento”	“Antes de realizar as leituras quando se trata de um mesmo texto, procuro falar da importância do texto, solicito que a turma faça silêncio, buscando propiciar um ambiente tranquilo para a leitura; Durante a leitura, as vezes se for de desejo dos alunos, sentar em dupla para realizar a leitura compartilhada, com alguém que deseja compartilhar esse momento e depois dialogar com a turma, fazendo questionamentos para ajudar os alunos a compreender o assunto do texto lido.”	“Fazê-los lerem leitura de pequenos textos, leituras de imagens, leituras de pinturas, etc.”

P1 evidencia apenas as estratégias utilizadas antes e depois da leitura de forma genérica (*Faço com eles pré-leitura, vejo se sabem do que trata, dou pistas [...] após a leitura* observo se foram **capazes de abstrair as mensagens dos textos**). Isso corresponde apenas aos momentos antes e depois da leitura, assim as estratégias utilizadas durante o processo de leitura não serão utilizadas. Vale dizer que a fala de P1, afirmando que faz observação se foram **capazes de abstrair as mensagens dos textos**, leva-nos a inferir uma prática simplória realizada após a leitura e que foca apenas uma forma ascendente de leitura, por levar em consideração as informações extraídas no texto, ou seja, uma concepção foco no texto.

Como essa ação, P1 não possibilitará ao aluno esforço algum para compreender o texto (ação exercida durante a leitura). Assim, acreditamos que o processo de compreensão leitora será comprometido, haja vista que, “o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto” (KLEIMAN, 2013b, p. 26).

O professor P2 e P3 levam em consideração apenas as etapas, antes e durante (P2: **Antes da leitura** procuro [...] **Durante a leitura** oriento; P3: **Antes de realizar as leituras; Durante a leitura**), o que nos leva a inferir que tal prática fica aquém do que é proposto por Solé (1998), pois as estratégias usadas depois da leitura orienta o leitor no processo de apropriação dos saberes. Ainda constamos na fala de P3 uma prática de leitura do silenciamento, cujo professor acredita que para os compreenderem as informações é necessário que a turma fique em silêncio (*solicito que a turma faça silêncio, buscando propiciar um ambiente tranquilo para a leitura;*)

Já P4 não deixa claro quais etapas realiza levando em consideração o antes, durante e depois da leitura, o que nos remete a uma prática de leitura não planejada, implicando na formação de meros reprodutores das ideias alheias, pois “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeia e transformam as relações humanas” (COSSON, 2006, p. 40).

Dessa forma, levando em consideração as respostas dos professores, acreditamos ser importante a formação continuada para estes docentes no que se refere o ensino e aprendizagem de leitura, pois as ações deles, em relação a formação da compreensão leitora, serão relevantes e farão a diferença. Nesse processo, o professor atua como facilitador, possibilitando ao leitor estratégias para construção dos significados.

A próxima análise refere-se a seguinte questão: “Qual a importância do uso de estratégias de leitura no desenvolvimento do leitor proficiente?”

Quadro 5: Qual a importância do uso de estratégias de leitura no desenvolvimento do leitor proficiente?			
P1	P2	P3	P4
“Motivá-los a continuar lendo não só textos, mas o mundo a sua volta.”	“As estratégias de leitura utilizadas pelo professor são de fundamental importância, pois são elas que irá permitir ao leitor percorrer caminhos que chegará a compreender e interpretar os textos lidos, e ainda poder realizar reflexões críticas a cerca daquilo que se ler.”	“Facilitar melhor interpretação dos vários níveis de conhecimentos.”	“Despertar a curiosidade dos alunos.”

As professoras entrevistadas fizeram posicionamentos interessantes sobre a importância das estratégias de leitura. Percebemos assim a preocupação dos professores com o aprendizado dos seus alunos nas seguintes falas: P1: “*Motivá-los a continuar lendo não só textos, mas o mundo a sua volta*”, P2 “*compreender e interpretar os textos lidos, e ainda poder realizar reflexões críticas a cerca daquilo que se ler*”. P3 “*Facilitar melhor interpretação dos vários níveis de conhecimentos*” e na fala de P4 “*Despertar a curiosidade dos alunos.*”

Nas representações dos quatro professores percebemos que todos eles reconhecem a importância das estratégias, embora nas outras questões tenham demonstrado pouco conhecimento acerca delas, ao focarem apenas alguns momentos na atividade de leitura, quando deveriam efetivamente focarem os três

momentos (antes, durante e depois). Dessa forma, entendemos que o ato de ler é mediado por “um conjunto de habilidades que envolve estratégias de vários tipos” (KATO, 2002, p. 106).



Verificamos que, em alguns momentos as respostas dos professores têm semelhanças, embora cada um tenha uma maneira individual de usar as estratégias de leitura em sala de aula, ou seja, nesse questionamento “a linguagem passou a ser interpretada como ação humana mediadora entre o homem e a sociedade, por ajudá-lo a entender, a interpretar, a representar, a influenciar, a modificar e a transformar a realidade” (COSTA-HÜBES, 2011, p. 5).

Quadro 6: No que diz respeito ao ensino das estratégias de leitura, como foi sua formação acadêmica? Ela foi suficiente ou, ao iniciar sua profissão, sentiu necessidade de realizar estudos de aperfeiçoamento?			
P1	P2	P3	P4
“Não foi boa o professor de didática pouco contribuiu para a minha prática pedagógica.”	“Durante a minha formação acadêmica estudei sim sobre as estratégias de leitura, porém na teoria tudo é lindo e perfeito, na prática a realidade é bem diferente. Assim procuro sempre debater com alguns colegas o que fazer e como fazer durante as aulas de leitura, participando quando há de formação sobre o assunto, também procuro ler textos sobre o assunto. Mas acredito que o aprendizado deve ser constante, pois sempre estamos encontrando dificuldades pelo caminho que precisam serem resolvidos.”	“Para iniciar sim, minha formação foi suficiente, no entanto para dar sequência, foi necessário realizar aperfeiçoamentos.”	“Nada a ver... A faculdade está longe de preparar o acadêmico para a dura realidade da prática pedagógica. Só teorias.”

Nas falas dos professores, notamos um problema enfrentado na formação de professores que implica nos posicionamentos praticados nas atividades de leitura. Para P1, P2 e P4, sua formação não foi tão significativa (P1: “*Não foi boa o professor de didática pouco contribuiu para a minha prática pedagógica*”; P2: “*Durante a minha formação acadêmica estudei sim sobre as estratégias de leitura, porém na teoria tudo é lindo e perfeito, na prática a realidade é bem diferente*”; P4: “*Nada a ver... A faculdade está longe de preparar o acadêmico para a dura realidade da prática pedagógica. Só teorias*”), o que reflete no Kleiman (2013a, p. 7) afirma, pois segundo a referida autora, os professores

[...] embora preocupados por que seus alunos não gostam de ler, [os professores] não sabem como promover condições em sala de aula para o desenvolvimento do leitor. Isso porque nunca tiveram uma aula teórica sobre a natureza da leitura, o que ela é, que tipo de engajamento intelectual é necessário, em quais pressupostos de cunho social ela se assenta.

Ainda nas falas do professor, notamos um distanciamento entre teoria e prática, o que nos leva a ratificar a necessidade da formação continuada para ajudá-los nesse processo. Acerca da formação continuada os PCN destacam que,



[...]A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais (BRASIL, 1998, p. 70).

O professor deve sempre se atualizar em relação a sua competência profissional, aprimorando-se em relação a necessidades de seus alunos, pois para segundo Kleiman (2013a, p. 7), “as concepções do professor sobre essa atividade são apenas empíricas, e sua prática de ensino estão baseadas em dicas e programas de outros professores, utilizados porque são os únicos enfoques disponíveis, não porque representem uma história de sucesso”.

Na fala de P3, “*Para iniciar sim, minha formação foi suficiente, no entanto, para dar sequência, foi necessário realizar aperfeiçoamentos*”, constamos a necessidade da formação continuada como proposto nos PCN. Além disso, tal representação dialoga com o que Silva (2005, p. 81), afirma, pois para ele “sem horizontes bem configurados e bem fundamentados, que orientem o desenrolar das práticas e dos programas de leitura em sala de aula, corre-se o risco de cair no casuísmo e na improvisação [...]”

Mediante as respostas dadas, é evidente a necessidade da formação continuada e da relação significativa da teoria e prática. Nessa perspectiva, devemos “usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito, teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi investigar as representações dos professores acerca do uso de estratégias de leitura no desenvolvimento do leitor proficiente. Para tanto, propomos os seguintes questionamentos: 1. Quais as estratégias de leitura usadas pelos professores e suas implicações na compreensão leitora? 2. E como os professores orientam os educandos quanto ao uso de estratégias de leitura na sala de aula?

Em relação ao primeiro questionamento, constamos que existe uma predominância da utilização das estratégias antes e durante, mesmo que de maneira insuficiente para o desenvolvimento da competência leitora. Apesar de considerar a leitura importante e reconhecer as suas finalidades nas ações letradas, os professores possuem concepções que expressam desconhecimentos sobre o ensino da leitura na prática, o que implica nas atividades sem objetivos e

significativas na formação e desenvolvimento da compreensão leitora. Assim, para Kleiman (2013a, p. 7), “o ensino da leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar: ao fracasso na formação de leitores podemos atribuir o fracasso geral do aluno no primeiro e segundo graus”.



Quanto ao segundo questionamentos, constatamos pelas perguntas (Para você, o que é leitura? Como você trabalha a leitura na sala de aula? e Para você o que são estratégias de leitura) uma predominância do modelo ascendente mediando as práticas dos professores, ou seja, eles focam suas atividades em questões que envolvem o texto, foco no texto. Essa prática tradicional de leitura, implica na formação de leitores passivos e reprodutores das ideias contidas no texto.

Dessa forma, é notório a necessidade de programas de formação de professores que possibilitem a relação efetiva da teoria e prática para o ensino e aprendizagem de leitura. A relevância desta pesquisa se dá sob algumas perspectivas que julgamos ser importante para a compreensão leitora. Um dos pontos importantes da investigação foi observar a relevância da formação do professor para o ensino efetivo da leitura. Outro aspecto importante é que este trabalho pode ser um auxílio aos docentes de LP, quando trabalharem as estratégias de leitura, uma vez que o professor deve atuar como um mediador e, para tanto, devem conhecer e compreender as estratégias significativas que possibilitam a compreensão leitora e por conseguinte, a formação e desenvolvimento do leitor proficiente.

Notas

1 No presente artigo, entendemos representação como o “conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento”; é, em síntese, a “reprodução daquilo que se pensa” (Ferreira, 1975)

2 Todas as respostas foram transcritas exatamente como os professores responderam.

3 Ressaltamos, que por meio da literatura, acreditamos, e considerando a leitura como ações de construção de sentido, partir da que o leitor constrói vários diálogos possíveis e realizáveis.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Aula de português: encontro & interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

Bronckart, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2006.



COSTA-HÜBES, T. da C. *Concepção de leitura na sequência didática*. In.: Anais da 13ª JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. Leitura e seus desdobramentos. Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, 2010. p.247-256.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. *Concepções de Linguagem e o Ensino da leitura em Língua materna*. Linguagem & ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez.2011.

HOPPE, M. C.; COSTA-HÜBES, T da C. *Concepções de leitura na Educação Básica e a sua relação com a Prova Brasil*. In: XI Jornada do HISTEDBR, 2013, Cascavel. Anais da XI Jornada do HISTEDBR. Cascavel - PR: Edunioeste, 2013.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 15ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2013a.

_____. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 15ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2013b.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.

KRAMER, Sonia. *Leitura e escrita de professores: da prática de pesquisa à prática de formação*. Revista Brasileira de Educação, n. 07, p. 19-41, 1998.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Editora Àtica, 2004.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/Luzzato, 1996.

MENEGASSI, R. J. P.; FUZA, A. F. *O conceito de leitura nos documentos oficiais*. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 13, n. 2, p. 315-336, 2010.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: _____. *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2010.

_____ e ANGELO, C. M. P. *Conceitos de leitura*. In: MENEGASSI, R. J. (Org). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-40.

Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.

MOITA LOPES. Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como Fazer Pesquisa Qualitativa*. 3ª ed. revista e ampliada. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

PERFEITO, A. M. *Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção*. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (Org.). CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS., 1., 2006, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. p. 824-836.

_____. *Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa*. In: *Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa (Formação de professores EAD 18)*, v. 1., ed. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

RODRIGUES, A. *Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental*. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: Acesso em 30-05-17.

SILVA, E. T. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. - Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. *Elementos de Pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A produção da leitura na escola: Pesquisas x Propostas*. 2. ed. São Paulo: Editora Àtica, 2002.

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

Para citar este artigo

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira; SILVA, Laiane Cristiny Gomes da SILVA. Estratégias de leitura no Ensino Fundamental II: representações de professores de língua portuguesa. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 6, n. 3, p. 67-90, set.-dez. 2017.

As autoras

Dalve Oliveira Batista-Santos é doutoranda e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Assistente II, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, lotada no curso de Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas.

Laiany Cristiny da Silva é graduada em Letras-Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins - UFT.