

## O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO AGENTE DE LETRAMENTO EM ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE SOBRE O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

## PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER AS AGENT LITERACY IN EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION: AN ANALYSIS OF READING STRATEGIES

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo avaliar a percepção de professores das séries iniciais sobre uso de estratégias de leitura pelos alunos do Ensino Fundamental (EF) em uma Escola Pública Municipal de Morada Nova/CE, em 2015. Entende-se, a princípio, que as estratégias de leitura influenciam a compreensão de textos e são os procedimentos realizados durante a atividade de leitura que facilitam a compreensão de textos ou as operações que realizamos ao abordar um texto (Cook-Gumperz, 1991; Kato, 1985; Kleiman, 1989, 1995, 1998, 2000; Solé, 1998) entre outros. Para tal empreitada, aplicamos um questionário para avaliar as estratégias de leitura trabalhadas por 10 professores de séries iniciais (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série). Pondera-se que a habilidade de leitura é importante para qualquer discente, no entanto torna-se especialmente importante, para o aluno dessa etapa da educação básica, uma vez que facilitará o ingresso deles no Ensino Fundamental II ou mesmo nas futuras relações de trabalho. Conclui-se que o professor cumpre um papel de grande importância ao proporcionar não apenas a aprendizagem em leitura, mas também ao sugerir modelos técnicos e procedimentos que se adequam à compreensão em leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** leitura; estratégias de leitura; gêneros textuais; ensino fundamental.

**ABSTRACT:** This article aims to evaluate the perception of teachers in the early grades on use of reading strategies by the students of Primary Education (PE) in a Public School City of Morada Nova, in 2015. It is understood, in principle, the reading strategies influence the understanding of texts and are the procedures performed during the reading activity that facilitate the understanding of the text or the operations performed by addressing a text (Cook-Gumperz, 1991; Kato, 1985; Kleiman, 1989 1995, 1998, 2000; Solé, 1998) among others. For this endeavor, we applied a questionnaire to assess the reading strategies worked for 10 teachers of initial grades (1st to 4th grade). Ponder that reading ability is important for any student, but becomes especially important for the student this stage of basic education, as it will facilitate their entry into primary education II or even in future working relationships. We conclude that the teacher plays a very important role in providing not only learning in reading, but also to suggest technical models and procedures suited to reading comprehension.

**KEYWORDS:** reading; reading strategies; textual genres. elementary school.

---

<sup>1</sup> Psicopedagogo Clínico. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Administração de Recursos Humanos e Gestão de Pessoas pela FTDR/CE. Graduado em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas) pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é Professor Efetivo de Língua Portuguesa/Literaturas e Produção Textual da Escola Estadual: EEFM Egídia Cavalcante Chagas, atuando como Professor Coordenador de Estudos (PCE). E-mail: geimesraulino@yahoo.com.br

## 1. INTRODUÇÃO

Podemos entender inicialmente que a leitura é uma atividade que requer do leitor não apenas habilidades linguísticas como reconhecer palavras, estruturas sintáticas, sentidos de frases, mas também extralinguísticas, como acessar seus conhecimentos, estabelecer objetivos e expectativas para construir uma unidade de sentido (KLEIMAN, 1989; KOCH, 2002).

Dessa forma, compreende-se que a habilidade de leitura é salutar para qualquer estudante da educação básica, contudo torna-se especialmente importante para o aluno do ensino fundamental, pois esse deve adquirir conceitos e conhecimentos iniciais oferecidos no EF que visam desenvolver a capacidade de compreender com criticidade, de modo a construir de maneira significativa a competência leitora, uma vez que a leitura de textos não pode se reduzir, à leitura no e para o contexto escolar, mas numa prática social.

Deve-se perceber, por isso, que as práticas e os usos de estratégias de leitura nas atividades de produção textual têm merecido grande destaque atualmente por alguns estudiosos: Kleiman (1995); Kato (1985); Solé (1998), entre outros, haja vista que todo texto carrega em si marcas da intenção do autor e das possibilidades de leitura do leitor. O que modifica a compreensão de um texto é a ativação de conhecimentos prévios do leitor, a partir do instante em que recorre à memória para relacionar os aspectos textuais relevantes.

Durante a realização desta pesquisa nas turmas de ensino fundamental numa escola pública municipal de Morada Nova, e ao aplicar os questionários para avaliar a leitura dos alunos do EF, surgiu um questionamento:

1. Será que os alunos do EF da educação básica – iniciantes (1º série) e concludentes (3º e 4º séries) - podem ser considerados leitores proficientes?
2. Eles têm conhecimento da leitura enquanto um processo complexo que envolve fatores linguísticos e extralinguísticos?
3. Será que esses alunos utilizam as estratégias de leitura nos mais diversos gêneros textuais?
4. Qual é o grau de utilização das estratégias de leitura dos alunos iniciantes em comparação com os concludentes do Ensino Fundamental I?

Por fim, devemos deixar claro que o uso de estratégias de leitura compreende três momentos: o antes, o durante e o após a leitura. Na pré-leitura, é feita uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficos), predições e também o uso do conhecimento prévio. Durante a leitura é feita uma compreensão da mensagem passada pelo texto, uma seleção das informações relevantes, uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das predições feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las. Depois da leitura é feita uma análise

com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema. Também é realizada uma discussão da leitura, com expressão e comunicação do conteúdo lido após análise e reflexão, seguida de um resumo e de uma releitura do texto (KOPKE, 1997; DUKE & PEARSON, 2002).

## 2. A LEITURA E SUAS ESTRATÉGIAS NO ÂMBITO ESCOLAR

### 2.1 As estratégias de leitura no Ensino Fundamental: breves apontamentos teóricos

Sabe-se que é através da linguagem que os sujeitos pensam, interagem e (re)produzem ideias e opiniões próprias, sobretudo, numa sociedade em que os sujeitos estão cada vez mais conectados a redes ilimitadas de textos e de discursos. Dessa forma, interagimos numa sociedade letrada em que é cada vez mais comum nos encontrar com diferentes situações nas quais precisamos usar a competência de leitor, sendo que essa habilidade é exercida não apenas em textos escritos, mas também, em ocorrências cotidianas que permite que compreendamos o mundo que nos rodeia.

É nesse sentido que Antunes (2003, p. 27) posiciona-se, afirmando que

No que se refere às *atividades de ensino da leitura*, também se encontra ainda: uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita (...) uma atividade sem interesse, sem função (...) puramente escolar (...) se limita a recuperar os elementos literais e explícitos (...) uma atividade incapaz de suscitar no aluno a compreensão das múltiplas funções sociais da leitura (...).

Compreende-se desse postulado que (re)pensar o trabalho com a leitura propicia numerosas questões e incalculáveis respostas, sobretudo quando consideramos as várias realidades socioeducacionais existentes no Brasil, sendo que os diferentes contextos escolares acabam por se sustentar, legitimar e perpetuar ações nas quais a leitura é entendida frequentemente apenas como decodificação; como avaliação ou numa concepção autoritária de leitura (KLEIMAN, 1997).

Nos documentos educacionais oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1998, p. 69-70) temos uma sugestão muito importante sobre o ensino da leitura:

A leitura é 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 o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de

uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Fica, pois, evidente que as estratégias de leitura são procedimentos, como aponta Solé (1998, p. 70)

esses procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos. (...) no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. (...) por isso ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.

Finalmente, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem com a leitura em sala de aula é revelado por Solé (1998) em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. Para antes da leitura a autora destaca algumas atividades, dentre elas, destacamos: o adiantamento da ideia central ou da temática em função de informações paratextuais, como título, subtítulo, da análise de imagens, outros e a antecipação do conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor.

## **2.2 A Formação de Leitores Proficientes no contexto atual de Ensino de Leitura em Escolas Públicas: as dificuldades de aprendizagem de leitura**

O ensino de leitura baseado no treino da habilidade de decodificação do código escrito, tão criticado nas duas últimas décadas do século XX, tanto nos textos acadêmicos quanto nos oficiais, é uma prática antiga específica, criada e desenvolvida em um meio também específico: a escola. Ela se distancia das práticas sociais de leitura vivenciadas por diferentes grupos, em diferentes contextos e épocas. (COOK-GUMPERZ, 1991).

Kleiman (1995b, p. 20), reforça esse panorama histórico, percebendo que

a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Por isso, que o letramento escolar relaciona-se, segundo a autora, com o que Street (1984) denomina de *modelo autônomo* de letramento, que considera a escrita como produto completo em si mesmo, não estando preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. Essa concepção pressupõe a existência de “apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social” (KLEIMAN, 1995b, p. 21).

Por outro lado, pode-se compreender que ser um professor empenhado em transformar sua prática, de forma a contemplar a perspectiva do letramento implica, portanto, ter em mente alguns princípios ou diretrizes norteadores desse novo fazer. Para Peixoto, Silva e Ferreira (2016) destacam, como papel do professor nesse contexto:

- Investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados;
- Planejar suas ações visando a ensinar para que serve a linguagem escrita e como o aluno poderá utilizá-la;
- Desenvolver, no aluno, através da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade;
- Incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam;
- Buscar reconhecer o que o educando já possui de conhecimento empírico, e respeitar, acima de tudo, esse conhecimento;
- Desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atentando para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes;
- Avaliar de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo;
- Trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a autoestima e a alegria de conviver e cooperar;
- Ativar mais do que o intelecto em um ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz tanto quanto os seus educandos; e
- Reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

Apartamos a importância dos aspectos trazidos pelos autores acima citados, considerando que, cada vez mais, reconhecemos ser o papel da escola propiciar condições para o

desenvolvimento de pessoas com capacidades múltiplas de interação com a sociedade, ampliando suas experiências de letramento, abrindo caminhos para o indivíduo estabelecer conhecimentos amplos com o mundo em que vive.

Dentro da sala de aula, a abordagem metodológica rotineira pode ser um determinante desmotivador. Kleiman (2000) apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com sessenta professores sobre a forma como geralmente abordavam o texto. Houve unanimidade no modo de fazer a leitura de qualquer texto e do papel secundário que a leitura tinha em relação às atividades em torno desse mesmo texto. O roteiro abaixo apresenta as etapas indicadas pela maioria dos professores na pesquisa de Kleiman (2000, p.24):

1. Motivação do aluno, através de uma conversa sobre o assunto;
2. Leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas;
3. Leitura em voz alta por alguns alunos, ou por todos os alunos em grupo;
4. Leitura em voz alta pelo professor;
5. Elaboração de perguntas sobre o texto, por parte do professor, como “Onde ocorreu a estória?”, “Quando?”, “A quem?” e outras perguntas sobre elementos explícitos;
6. Reprodução do texto (ou outra atividade de redação ligada ao tema do texto). Revista Contemporânea de Educação N ° 11 - janeiro/julho de 2011.

Entende-se que esse roteiro reproduz a proposta de trabalho da maioria dos livros didáticos, nos quais se apresentam unidades em torno de um texto, o que se transforma num pretexto para as atividades acima discutidas. Essa prática não propicia a interação professor /aluno, já que temos primeiro a leitura silenciosa ou em voz alta. Os pontos discutidos posteriormente não levam em consideração se o aluno compreendeu, a aula se transforma em um monólogo do professor e este, por sua vez, transmite sua versão, que passa a ser a autorizada.

É nesse contexto que surgem as dificuldades de aprendizagem de leitura, define-se pela presença de um *déficit* no desenvolvimento do reconhecimento e compreensão dos textos escritos. Este transtorno não é devido nem à inadequada ou escassa escolarização, nem a um déficit visual ou auditivo, nem a um problema neurológico. Somente se classifica como tal se é produzida uma alteração relevante do rendimento acadêmico ou da vida cotidiana. (GARCÍA, 1998).

Por fim, ao professor, cabe estar atento ao leitor que apresenta dificuldade na compreensão, podendo aquele desenvolver atividades que permitam: a organização das informações apresentadas no texto de forma lógica; a construção do significado global do texto e o domínio do seu processo de compreensão, ou seja, permitir ao leitor evocar as estratégias de leitura que o farão entrar em “estado de alerta” sempre que necessário.

## 3 METODOLOGIA

### 3.1 Travessias para construção desta pesquisa

Na investigação científica, a metodologia constitui-se em uma preocupação instrumental que trata das formas de se fazer ciência, isto é, cuida dos procedimentos, das ferramentas e dos caminhos para se chegar a um possível resultado (DEMO, 1999).

Logo após, apontamos os nossos procedimentos de análise, pois como assegura Marcuschi (1999),

O essencial [em pesquisa] é que se tenham presentes, sempre, os objetivos da investigação e que em todos os casos se ande bem calçado por uma teoria de base. O perigo maior não está propriamente na metodologia adotada e sim na falta de uma perspectiva teórica definida. (MARCUSCHI, 1998, p. 47).

Isto significa que a primazia da pesquisa é ter um a embasamento teórico que ofereça suporte às hipóteses, análises e/ou resultados conseguidos. Isto denota dizer que quando esse referencial é adquirido, temos por efeito direto um procedimento com possibilidades fidedignas de aplicação e de obtenção de resultados reais. E essa é a nossa vontade, tanto que, nesta seção, apresentaremos nossas escolhas e instrumentos de análise que darão base ao nosso estudo (SILVA, 2011).

Nesse sentido, utilizamos como técnica de coleta a entrevista, no modelo semiestruturada (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e a observação. A entrevista, composta por seis questões em sua estrutura, constituiu-se de perguntas abertas e subjetivas, permitindo inferências do entrevistador no sentido de facilitar a obtenção das informações necessárias. O objetivo da entrevista foi identificar no discurso dos informantes o significado que a leitura tem para eles, apreender por meio dos entrevistados a maneira como a escola do sistema formal de ensino público, no qual os mesmos estão inseridos, trabalha as atividades de leitura. As entrevistas foram transcritas visando a possibilitar o levantamento dos temas de análise.

Dessa forma, objetivou-se, neste percurso da pesquisa aplicar um questionário para avaliar a percepção de professores das séries iniciais do EF sobre o uso de estratégias de leitura por alunos da 1ª série, 3ª e 4ª série do EF numa escola pública municipal de Morada Nova/CE, selecionada por ser uma unidade considerada por atender famílias de um perfil socioeconômico (muito baixo) e por ter um índice de violência grande. Logo essa escola foi o *campus da pesquisa* para coletar o *corpus* necessário para que este trabalho fornecesse os elementos psicolinguísticos para analisarmos

e avaliarmos criticamente as estratégias e as práticas de leituras recorrentes na compreensão/produção de gêneros textuais desses estudantes.

## 4 UMA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS NA EEF TANCREDO DE ALMEIDA NEVES: ENTREVISTA COM OS PROFESSORES E ALUNOS

### 4.1 As dificuldades de uso das estratégias de leitura nos processos de leitura em sala de aula

A partir das aulas que fomos aplicar os questionários feitos aos professores nos meses (setembro e outubro de 2015) obtivemos os seguintes resultados. Primeiro, eles responderam que os alunos desta escola ao realizarem a leitura de gêneros textuais em sala de aula, optaram 5% por *identificar as finalidades da leitura*, sendo que os demais utilizam outras estratégias antes de ler o texto. Observamos que 15% dos alunos durante a leitura preferem *localizar as informações*, já 80% dos alunos depois da leitura escolheram *apreciar criticamente o texto*. Constatamos, portanto, que os alunos de 1ª e 2ª anos apresentam dificuldades quanto ao conhecimento e operacionalização dessas estratégias de leituras que expomos nesta pesquisa, haja vista o pouco trabalho que há em produção textual.

Enquanto, os alunos de 3ª e 4ª anos já possuem um domínio quanto ao uso de estratégias de leitura adequado ao nível de leitura, porque já tiveram um contato maior com a produção de gêneros textuais e não apenas com tipos textuais (sequências) e, por isso, eles apresentaram um resultado mais satisfatório nesses processos e concepções de leitura que primam pela interação do aluno com o texto e contexto de enunciação.

Pode-se observar com a discussão acima que mesmo utilizando essas estratégias de leitura seja cognitiva<sup>2</sup> (referente as informações advindas do inconsciente) e metacognitivas (condizente com os conhecimentos conscientes), os alunos ainda precisam conhecer, planejar e organizar gêneros, já que essa atividade favorece o conhecimento dos conceitos, objetivos, estilos e estrutura composicional; criando, um repertório textual, linguístico e enciclopédico.

Notou-se nesta pesquisa que os professores percebem o fato dos alunos não conseguirem definir dentro da literatura abordada, uma noção precisa do que seja estratégias de leitura, vejamos as respostas:

1. *São quando as ideias do texto são compreendidas por mim.* (aluno 4ª ano)
2. *É ler um texto e entender.* (aluno 2ª ano)

---

<sup>2</sup> Os processos cognitivos inconscientes englobam o leitor e sua história, o conhecimento do assunto, suas suposições: seu objetivo é extrair significado do texto. Os processos metacognitivos incluem estratégias mais ou menos conscientes que organizam o ato da leitura e a solução de incongruências – podem resultar em planificação deliberada das ações.



3. *É aprender e estimular e ter muita informação.* (aluno 4<sup>a</sup> ano)

Pelos resultados coletados acima, verificamos que os alunos de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> dessa escola apresentaram dificuldades ou desconhecimento do que sejam estratégias de leitura. Sendo, assim, essas informações nos mostram que é preciso um trabalho direcionado nas aulas de produção textual e leitura com esses alunos, sobretudo, para explicá-los a compreender o que são essas estratégias e para que elas servem.

Já os alunos de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> anos expuseram as seguintes definições sobre essa indagação:

1. *São modos que usamos para fazermos uma boa leitura, antes e até depois da leitura de cada texto.* (aluno 4<sup>a</sup> ano)
2. *São mecanismos que nos ajudam a entender melhor as leituras dos textos, fazendo com que possamos aprender mais fácil o que o texto tenta nos passar.* (aluno 4<sup>a</sup> ano)
3. *São estratégias que nos ajudam a explicar o texto e a identificar a finalidade, expressando seu entendimento.* (aluno 4<sup>a</sup> ano)
4. *São modos de observar e entender o texto, e de esclarecer dúvidas que ficam contidas na mente de quem está lendo.* (aluno 4<sup>a</sup> ano)
5. *São formas que facilitam a leitura e o entendimento do texto.* (aluno 3<sup>a</sup> ano)
6. *É um planejamento de uma leitura.* (aluno 2<sup>a</sup> ano)
7. *São formas utilizadas antes, durante e depois da leitura de um texto.* (aluno 3<sup>a</sup> ano)

Diante, das respostas acima, percebeu-se que os alunos de 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> anos apresentaram uma melhor compreensão do que sejam estratégias de leitura e sua importância para compreender e produzir diversos gêneros textuais devido ao trabalho dos professores com leitura constante e atividades de interpretação textual.

Quanto à leitura de gêneros textuais do domínio escolar nesta escola, 60% dos alunos, os professores afirmam que usam com mais frequência estratégias de leitura em artigos de opinião, 20% em notícias, 10% em contos e 10% em relato pessoal, verificou-se que a maioria dos alunos concordam que as estratégias de leitura em artigos e notícias são mais comuns devido à constante cobrança desse gênero nas atividades de produção textual exigidas nas avaliações externas.

Muitos corroboram que o maior objetivo de se usar estratégias de leitura ao se estudar diversos gêneros textuais é:

1. *Para compreender e fazer inferências dos textos.*
2. *Entender os que os textos nos querem passar.*
3. *Para absorver conhecimentos e adquirir vocabulário.*
4. *Entender o texto para que se possa saber falar dele, compreender o que o autor quis expressar.*
5. *Influenciar na leitura e na interpretação do texto.*
6. *Primeiramente é interpretar pra depois chegar a uma melhor compreensão dos fatos.*
7. *Pois quando marco alguns pontos principais de um texto fica mais fácil observar a mensagem em que o texto transmite para uma melhor compreensão.*

Com base nas colocações dos professores, os alunos de 5º e 4º série conseguem estabelecer uma relação das principais estratégias de leitura com a produção de gêneros indicados ao seu nível de escolaridade.

No que se refere aos textos indicados para leitura pelos professores, a preocupação principal dos alunos foi 5% foi *interpretar o que o autor escreveu de modo a poder posteriormente reproduzir essas informações*; 20% optaram por *compreender o texto, relacionando-o a outros conhecimentos que já disponho*; 75% que é a maioria indicaram a opção *compreender o texto, relacionando-o a outros conhecimentos que já disponho, buscando identificar as estratégias e ou argumentos usados pelo autor para conduzir a conclusão que propõe*. Por fim, observa-se aqui que a intenção dos alunos é primordialmente construir os sentidos dos textos a partir dos conhecimentos que ele já possui dos assuntos abordados nos textos que os professores selecionam para se trabalhar em sala de aula.

Os professores afirmam que os alunos também se posicionaram sobre que tipo de leitores: 30% indicaram que são regulares como leitores de gêneros textuais escolares e 70% se consideram bons. Observa-se, portanto, que o fato desses alunos leitores não terem tanto contato com os diversos gêneros textuais e, apenas, com os gêneros mais solicitados nas avaliações externas, como textos argumentativos acarreta em dificuldades de se usar estratégias de leitura em outros textos que eles não possuem hábito de ler.

Esta análise se finda ao perguntar aos professores que dificuldades os alunos do ensino fundamental enfrentam ao estudar diversos gêneros textuais, eles respondem que:

1. *Em alguns textos sinto dificuldade na linguagem utilizada, e principalmente interpretar os termos sugeridos.*
2. *Compreender o propósito no qual o autor fundamenta seu texto.*
3. *Entender os propósitos comunicativos do texto.*
4. *A linguagem utilizada pelo autor por vezes de difícil interpretação acarreta possibilidades de uma compreensão parcial.*
5. *Falta de indicação de livros.*
6. *Pouca cobrança de professores em relação a leitura.*
7. *Expôr que tipo de argumento o autor usou e identificar o gênero textual.*

Por fim, verificamos que a maioria dos problemas de compreensão leitora dos alunos, a partir do que os professores perceberam, está no fato deles não usarem com eficácia as estratégias de leituras que são mais adequadas para a leitura de textos que possuem certos padrões de similaridade, linguagem, estilo, audiência e composição linguístico-textual que o caracteriza dentro do domínio discursivo em que eles estão inseridos (SILVA, 2013).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, notou-se que, muitas vezes, os professores sabem muito pouco sobre o que os alunos das séries iniciais do ensino fundamental demonstram ser as estratégias de leitura, atendo-se apenas em textos que trabalhem a argumentação devido exigência das atividades com o livro didático e com as avaliações externas que serão esses alunos submetidos, entretanto, geralmente, estes profissionais não têm noção desse uso em outros gêneros textuais.

Surge a necessidade de todos os professores trabalharem as concepções de estratégias leitoras com esses alunos em relação à leitura ativa e suas práticas. Dessa forma, os professores precisam, em primeiro momento, verificar quais os conhecimentos que esses discentes possuem sobre a leitura, e, sobretudo que estratégias mais adequadas podem ser utilizadas durante esse processo. A escola pode também avaliar como eles desenvolvem essa atividade, detectando falhas e dificuldades, para que se possa traçar caminhos que levem o aluno a desenvolver a competência leitora de maneira satisfatória.

Com os resultados obtidos, percebemos que nas práticas de leitura em sala de aula trabalhadas pelos professores fazem com que os alunos na maioria das vezes desconheçam as estratégias de leitura, pois foram ensinados, para uma leitura superficial, sem aplicar os recursos que as estratégias de leitura possibilitam na construção dos sentidos do texto. Constata-se que até os professores não se veem como leitores assíduos, por isso os alunos também não se consideram bons leitores e julgam a leitura uma atividade sem planejamento, objetivo e motivação. Em função disso, ressalta-se a necessidade de práticas docentes diversificadas com a leitura em sala de aula, enfim, no contexto escolar são essenciais para motivar e despertar nos alunos o prazer e o interesse pelos conhecimentos que a leitura oferece.

Esta pesquisa, portanto, com professores e alunos no contexto da sala de aula, possibilitou uma maior noção sobre o processo de leitura, entendendo como os professores trabalham e como os alunos percebem o texto, se têm consciência da complexidade desse processo, para que mais adiante, os professores possam desenvolver atividades mais criativas, dinâmicas e adequadas a necessidades de formação de um leitor competente, crítico, reflexivo que compreenda com coerência o papel da leitura em sua vida escolar e profissional.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Refletindo sobre a prática da aula de Português. In.: ANTUNES, I. *Aula de Português – encontro & interação*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável? In: COOK-GUMPERZ, J. (org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 8.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

DUKE, N. K. & PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. Em A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (3. ed. p.205-242). Newark: International Reading Association, 2002.

GARCÍA, J. N. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. (Tradução de Jussares Haubert Rodrigues). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

PEIXOTO, C.; SILVA E.; SILVA, I.; FERREIRA, L. *Letramento: você pratica?*. Disponível em: [www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno09-06.html](http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno09-06.html). Acesso em: 20/02/2016.

MARINI, A. *Compreensão de leitura no ensino superior: teste de um programa para treino de habilidades*. 1986. (Tese de Doutorado). São Paulo: USP, 1986.

MARCUSCHI, L. A. *A questão metodológica na análise da interação verbal: os aspectos qualitativo e quantitativo*. IV Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal: Metodologias Qualitativas, Universidade de Brasília, 22-24 de abril, 1999.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOPKE, H. F. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*,1 (2 e 3), 59-67, 1997.

SILVA, F. G. de O. *Artigo Acadêmico Experimental: uma análise da experiência de escrita de alunos iniciantes do Curso de Letras da UECE, campus Limoeiro do Norte (FAFIDAM)*. 2011. 166f. Monografia (Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas), Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Limoeiro do Norte-CE, 2011.

\_\_\_\_\_. As concepções de alunos do Ensino Médio sobre o uso de estratégias de leitura. In: CAVALCANTE, Kátia Cristina de O. et al. *Aprendendo na travessia: dilemas do ensino-aprendizagem na escola básica*. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 76-89.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.