

## ENSINO DE LEITURA: QUE CONHECIMENTOS TEÓRICOS TÊM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE OS PROCESSOS COGNITIVOS DE COMPREENSÃO LEITORA?

Albaneide de Souza Campos <sup>1</sup>  
Geziel Costa Campos <sup>2</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa pretendeu verificar que conhecimentos teóricos têm professores de educação básica sobre processos cognitivos que envolvem a leitura, analisando se, para eles, a compreensão é objeto de ensino e de aprendizagem. Como suporte teórico, a pesquisa se baseou, especificamente, nos estudos de Brandão (2006) e Miguel, Pérez, Pardo (2012), no que diz respeito aos modelos cognitivos de compreensão leitora, assim como, Girotto e Souza (2010) e Chartier, Clesse, Hébrard (1996) que tratam sobre o ensino de leitura. A abordagem metodológica foi de cunho qualitativo e descritivo e para a coleta de dados, utilizou-se a técnica de aplicação de questionários. Participaram, efetivamente, da pesquisa 06 (seis) professores polivalentes da educação básica das redes pública e privada das cidades de Camaragibe (PE) e Recife (PE). O *corpus* deste estudo foi formado pelo discurso dos professores representados por suas respostas, sendo definidos como critérios de análise a importância dada à leitura e à compreensão, assim como, as formas de condução didática no ensino de leitura e de compreensão de textos escritos. À luz do paradigma indiciário (GINZBURG apud SUASSUNA, 2008), os resultados indicaram que há um favorecimento do processo cognitivo por meio de ajudas (alguns processos frios); o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura (síntese e, em menor ocorrência, a visualização); o desenvolvimento de competências (incentivo ao processo de inferências); a definição de objetivos para a leitura e a consciência da necessidade da escuta das vozes/perguntas das crianças na hora da leitura e da interpretação.

**Palavras-chave:** Processos Cognitivos, Compreensão, Leitura, Ensino, Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Discussões voltadas ao ensino da leitura não são recentes e, de certo modo, intensificaram-se, a partir do final da década de 70, quando o desenvolvimento de pesquisas na área da Linguística Textual e Linguística Aplicada, colocaram o texto como o centro do ensino de linguagem (KLEIMAN, 2013).

Nos dias atuais, a realização de avaliações em larga escala, tanto de caráter nacional como internacional como o PISA (Programa de Internacional de Avaliação de Estudantes)<sup>3</sup> e o

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, [albaneidecampos@gmail.com](mailto:albaneidecampos@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Pernambuco – PPGE – UPE, [gezielccampos@gmail.com](mailto:gezielccampos@gmail.com)

<sup>3</sup> O Pisa - Programa Internacional de Avaliação de Alunos – é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências. O exame é realizado a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), entidade formada por governos de 30 países que têm como princípios a democracia e a economia de mercado. Países não membros da

SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) contribuem, normalmente, para pôr em evidência questões direcionadas à leitura de textos em contextos escolares. Isto porque, entre as habilidades avaliadas, nesses exames, estão os níveis de compreensão leitora, por meio dos quais são indicados se os participantes se tornaram pessoas alfabetizadas e leitores proficientes ou não.

Compreendemos que um leitor proficiente

é aquele que não só decodifica as palavras que compõem o texto escrito, mas também constrói sentidos de acordo com as condições de funcionamento do gênero em foco, mobilizando, para isso, um conjunto de saberes [...].No processamento do texto, portanto, são articulados os elementos linguísticos que compõem a materialidade desse texto e o contexto de produção e de leitura. Dito de outro modo: o leitor deve considerar: quem escreveu o texto? para quem? com que finalidade? para circular onde? E, ao mesmo tempo, pensar: para que vou ler o texto? o que preciso saber para entendê-lo? o que espero encontrar? (MATA, 2019, Grifos nossos)

Nesse sentido, entendemos que

[...] o processo de leitura envolve uma dimensão individual, relacionada às operações cognitivas realizadas (levantamento de hipóteses, geração de inferências e outras estratégias de leitura) e uma social, caracterizada pelas práticas sociais letradas em que estão envolvidos variados gestos de leitura. (MATA, 2019)

Nossa percepção é que, dada a complexidade que envolve a leitura, a mesma não acontece de forma espontânea, e sabendo que “sem compreensão, a leitura perde todo o sentido” (BRANDÃO, 2006), acreditamos que as mediações feitas em sala de aula pelos professores são necessárias para a formação do leitor proficiente (MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012).

Por esse viés, pressupomos que quanto mais forem conhecidos os processos cognitivos que envolvem a leitura, mais consciente e intencionalmente, em sala de aula, os professores abordarão o ensino da compreensão leitora.

Os debates suscitados na disciplina *Compreensão de textos: processos cognitivos e ensino*, ofertada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) pela Professora Dra. Ana Carolina Perrusi Brandão, em 2019.1, revelaram/indicaram, porém, que no campo educacional, raros ou inexistentes são os momentos destinados ao estudo dos processos cognitivos que envolvem a compreensão de textos escritos, no decorrer de nossa formação inicial como professores de educação básica (tanto em cursos de Pedagogia como em cursos de licenciatura em Letras).

---

OCDE também podem participar do Pisa, como é o caso do Brasil, convidado pela terceira vez consecutiva. Na penúltima edição do PISA (2015), o Brasil ocupou a 59ª posição no item leitura, num total de 70 países participantes. (Fonte: <http://portal.inep.gov.br/pisa>) Acesso em 20 jul 2019).

Uma das possibilidades para essa ocorrência, talvez, seja o fato de que, ao falarmos sobre ensino de leitura, tomamos por base o objeto de estudo das teorias enunciativas da linguagem, ou seja, os processos de produção de sentidos em situações de uso da linguagem (BAKHTIN, 2010) e a leitura está implicada nesse contexto; e quando falamos em ensino da compreensão leitora, necessitamos dos fundamentos da Psicologia da cognição, cujo objeto de estudo são os processos mentais envolvidos na produção de sentidos (KLEIMAN, 2013). Nesse sentido, é importante que os professores tenham acesso às questões que as teorias cognitivas se propõem a responder, seus objetos e objetivos de análise, já que a competência leitora, de acordo com Miguel, Pérez, Pardo (2012), deve se sustentar em um conjunto de competências e habilidades específicas, dentre as quais destacam-se: os conhecimentos prévios (ao que esses autores chamam de conhecimentos possuídos), a competência retórica (ou textual), a memória de trabalho, a decodificação de palavras e as habilidades metacognitivas (habilidades de reflexão sobre o próprio conhecimento).

Assim, a partir das reflexões que emergiram ao longo da disciplina mencionada, reconhecendo a compreensão de textos como uma importante ação de linguagem para a vida em sociedades letradas e concebendo-a como a construção de uma representação mental integrada e coerente do que foi lido<sup>4</sup> (KINTSCH apud BRANDÃO, 2006), julgamos pertinente realizar uma pesquisa acerca do ensino da compreensão leitora, em contextos escolares, tendo como objeto de análise o conhecimento que professores de educação básica dispõem acerca dos processos cognitivos que envolvem a compreensão de textos.

Dessa forma, nosso objetivo geral foi verificar que conhecimentos teóricos têm professores de educação básica sobre processos cognitivos que envolvem a leitura, analisando se, para eles, a compreensão é objeto de ensino e de aprendizagem.

Nossa pretensão foi perceber, nas falas dos professores participantes da pesquisa expressões que estão, diretamente, relacionadas às competências e habilidades necessárias para a compreensão e seu desenvolvimento, tais como: conhecimentos prévios, elaboração de inferências, decodificação, objetivos e estratégias de leitura, memória de trabalho, etc. De igual modo, pretendíamos observar quais as ajudas<sup>5</sup> oferecidas por esses professores no desenvolvimento da competência leitora.

---

<sup>4</sup> Há diferentes modelos que explicam quais processos ocorrem em nossa mente, quando lemos um texto. No nosso trabalho, lidamos com o modelo de Kintsch (1998), segundo o qual compreender implica fazer conexões entre as ideias expressas em um texto e um conhecimento relevante anteriormente adquirido. Esse modelo se adéqua ao conceito de leitura adotado por nós.

<sup>5</sup> Não detalharemos, aqui, os vários tipos de ajuda apresentadas por Miguel, Pérez e Pardo (2012), mas de forma sucinta, deixaremos registrado o que ficou de mais significativo. Para esses pesquisadores, há processos que intervêm no ato de ler: processos frios (aqueles ligados à compreensão do material) e processos quentes (os que

Como objetivos específicos, esboçamos: (a) analisar que objetivos eram traçados para as aulas de leitura; (b) conhecer as estratégias utilizadas por professores no ensino da compreensão leitora; (c) conhecer aspectos que julgavam importantes no ensino da compreensão de textos.

Nossa hipótese inicial era de que, mesmo os professores não tendo conhecido as teorias cognitivas sobre compreensão de textos, em sua formação docente inicial, as experiências trazidas com a prática pedagógica, de certo modo, colaboravam para que eles oferecessem ajudas aos alunos no desenvolvimento da competência leitora. Por outro lado, a ausência de conhecimento teórico sobre o tema não favorecia a potencialização dessas ajudas.

Nosso estudo é de abordagem qualitativa e de cunho descritivo, opções justificadas no tópico destinado à metodologia. Como técnica de coleta de dados, utilizamos questionários com perguntas abertas e fechadas que foram aplicados com 06 (seis) professores de educação básica, de diferentes redes de ensino (pública e privada). Os participantes foram escolhidos pela proximidade que tinham com a pesquisadora e por atuarem como professores polivalentes, o que fez pressupor que lidavam com o ensino da leitura e da compreensão em suas salas de aula.

No tópico seguinte, situamos o leitor sobre o percurso metodológico da nossa pesquisa.

## **METODOLOGIA**

A metodologia se refere aos procedimentos que o pesquisador irá utilizar e é orientada por pressupostos e compromissos filosóficos que determinam a maneira como ele apreende o conhecimento sobre o mundo (MOREIRA e CALEFFE, 2008). Compreendemos que o percurso metodológico deve ser pensado como um construto teórico que dialoga, diretamente, com a prática da pesquisa e não se configura como um instrumento de uma investigação neutra. De acordo com Lüdke e André (1986), a visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como o pesquisador propõe sua pesquisa.

Nesse sentido, a nossa metodologia foi pensada de forma a articular as concepções de leitura e de compreensão de textos adotadas, neste estudo, à nossa pergunta de pesquisa: que conhecimentos têm professores de educação básicas acerca dos processos cognitivos que envolvem a compreensão de textos?

---

dizem respeito aos aspectos emocionais-motivacionais) e, nesse contexto, é preciso encontrar ajudas para mobilizar qualquer um deles. No tópico destinado à discussão dos dados de nosso estudo, retomamos sobre essas ajudas frias e quentes.

A nossa preocupação inicial era visualizar se havia elementos, nas falas dos professores envolvidos, que indicavam algum conhecimento teórico sobre o ensino da compreensão de textos, analisando de que forma as abordagens de ensino de leitura eram feitas por esses docentes em suas aulas.

Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa e descritiva, por acreditar que colaborariam com a investigação, a partir dos objetivos traçados.

Assim, apoiam-nos em Lüdke e André (1986), a partir das quais utilizamos alguns princípios para justificar a nossa escolha. De acordo com essas autoras, na abordagem qualitativa,

- a. os dados coletados são predominantemente descritivos; citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista e todos os dados da realidade são considerados importantes;
- b. a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; nesse caso, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;
- c. o significado que as pessoas atribuem às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; recorre-se, pois, às concepções dos participantes sobre o fenômeno pesquisado;
- d. a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo; em outras palavras, o pesquisador não se preocupa em buscar evidências que comprovem hipóteses previamente definidas para o estudo.

No que se refere à pesquisa descritiva, Faria et al (2008) esclarecem que esse método possibilita ao pesquisador apresentar o seu objeto de pesquisa, procurando descrever e demonstrar como um determinado fenômeno ocorre, quais são suas características e relações com outros fenômenos.

Cervo e Bervian (1983) acrescentam que na pesquisa descritiva o investigador observa, registra, analisa e correlaciona os fatos sem manipulá-los. Ela pode ser realizada, em particular, por técnica de coleta de dados como os questionários e a observação sistemática. No nosso caso, optamos pela primeira técnica de coleta: um questionário composto por 05 (cinco) perguntas abertas e 05 (cinco) perguntas fechadas.

Sobre questionário, Marconi e Lakatos (2010) afirmam: “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenadas de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 184). Os referidos autores indicam que essa técnica apresenta algumas vantagens, dentre as quais destacamos as



que justificam a nossa opção: (1) o fato de economizar tempo e atingir um maior número de pessoas; (2) obter respostas mais rápidas e mais precisas; (3) maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato<sup>6</sup>; (4) há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas; (5) há mais tempo de responder e hora mais favorável; (6) há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador.

Com a utilização do questionário, o nosso *corpus* foi formado pelo discurso dos professores representados por suas respostas e definimos como critérios de análise a importância dada à leitura e à compreensão, assim como, as formas de condução didática no ensino de leitura e de compreensão de textos escritos.

Na análise dos dados, utilizamos o paradigma indiciário, pois segundo Ginzburg apud Suassuna (2008), “o paradigma indiciário se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam ‘decifrá-la’, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos gerais” (GINZBURG apud SUASSUNA 2008, p. 364, Grifos nossos).

Conforme nos diz Suassuna (2008), Ginzburg se utiliza do termo “rigor flexível” para caracterizar o paradigma indiciário. Assim, esse paradigma não trabalha com regras explícitas ou preexistentes, mas com pistas, indícios que possibilitam perceber elementos da realidade que possivelmente seriam difíceis de serem captados por outros meios de investigação

Nesse caminho, como nosso objetivo geral foi verificar que conhecimentos teóricos têm professores de educação básica sobre processos cognitivos que envolvem a leitura, analisando se, para eles, a compreensão é objeto de ensino e de aprendizagem, julgamos que esse paradigma nos ajudaria a compreender as questões ora apontadas, no indicativo de indícios e não, de uma realidade generalizada.

## **2.1 Procedimentos adotados para a entrega dos questionários, critérios de seleção e perfil dos participantes**

Após a definição do objeto de pesquisa, selecionamos 13 (treze) professores, a partir de alguns critérios:

---

<sup>6</sup> Quanto a essa última característica, esclarecemos que, embora tivéssemos algum tipo de aproximação/familiaridade com os professores participantes deste estudo, dado o número de questionários entregues, sem a necessidade de identificação, o anonimato ficou garantido, já que alguns participantes tinham perfis parecidos quanto à sua formação e à turma/rede onde exerciam a docência.

- (a) os professores deveriam atuar na educação básica, em rede pública e/ou privada, preferencialmente, em turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Geralmente, professores dessas modalidades de ensino são polivalentes e dispõem de uma carga horária maior com os estudantes, o que, em tese, facilitaria a prática de leitura de textos em sala de aula;
- (b) os professores deveriam ter concluído o Ensino Normal Médio ou a Graduação em Pedagogia ou Pós-Graduação em Psicopedagogia. Nesse caso, teríamos a certeza de que os docentes já teriam cumprido todos os créditos necessários e cursado as disciplinas obrigatórias dos projetos pedagógicos. De uma forma geral, disciplinas como Didática da Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento integram os perfis curriculares desses cursos e, em suas ementas, abordam, geralmente, o ensino de leitura. Assim, poderíamos averiguar de forma indireta, se algumas questões voltadas ao ensino da compreensão de textos estavam contempladas no currículo de formação de nossos participantes.

Após a definição dos critérios, conversamos com 13 (treze) professores de educação básica dos municípios de Camaragibe (PE) e Recife (PE), que tinham alguma aproximação com a pesquisadora e entregamos os questionários<sup>7</sup>. Os mesmos foram distribuídos, entre os dias 26 de junho e 02 de julho de 2019. A cada professor, solicitamos que nos devolvesse o questionário em até 10 (dez) dias, a contar da data de entrega deste. Aguardamos a devolução até o dia 15 de julho para procedermos com a escrita deste artigo.

Considerando que há vantagens na utilização do questionário, não poderíamos descartar as desvantagens e, desse jeito, lidamos com algumas delas, tendo por referência Marconi e Lakatos (2010), indicamos:

(1) percentagem pequena dos questionários que voltam. Dos 13 questionários entregues, obtivemos o retorno de 06 (seis);

(2) impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas. Observamos que em um dos questionários, o professor se confundiu ou não tinha clareza sobre objetivos de leitura e acabou indicando alguns procedimentos que realizava para ajudar aos alunos a lerem e compreenderem textos.

Com a obtenção de 06 (seis) questionários, temos o seguinte perfil dos participantes, que serão chamados, deste ponto em diante, por P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

---

<sup>7</sup> As questões referentes ao questionário estão sendo dispostas ao longo deste texto, nos tópicos da Metodologia e da Análise dos dados. Não constarão com anexo para não excederem o número de páginas estipulado para este documento.

Participantes	Nível de Escolaridade e Curso	Ano de conclusão do nível médio ou do curso de nível superior	Instituição de ensino onde concluiu o último curso informado	Turma onde o professor leciona (ano-base: 2019)
P1	Pedagogia	2012	UFPE	5º Ano do EF – Rede Pública Municipal/Recife
P2	Pedagogia	2013	Universidade Vale do Acaraú	5º Ano do EF – Rede Privada/Camaragibe
P3	Pedagogia	2008	Faculdade Santa Helena	2º Ano do EF – Rede Pública Municipal/Recife
P4	Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar	2014	Faculdade Cidade Verde	1º Ano do EF (Alfabetização) – Rede Privada/Camaragibe
P5	Magistério	2000	Escola Estadual Conde Carneiro Pereira	Infantil 1 (alunos com 2 anos de idade) – Educação Infantil Rede Privada/Camaragibe
P6	Especialista em Psicopedagogia	2006	Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão	Infantil 3 (alunos com 4 e 5 anos) – Educação Infantil Rede Privada/Camaragibe

Tabela 1 – Perfil dos professores (Fonte: a autora)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diversos autores defendem que a leitura de textos deve ser iniciada com crianças em idades muito pequenas, mesmo as que ainda não dominam o código escrito (GIROTTO e SOUZA, 2010; BRANDÃO, 2008; CHARTIER, CLESSE, HÉBRARD, 1996). Isso porque, ao



ter contato com inúmeros contextos de leitura, as crianças poderão, de forma intuitiva, irem elaborando as suas próprias estratégias de compreensão.

Para Girotto e Souza (2010), que lidam com a perspectiva do letramento ativo<sup>8</sup>, a tomada de consciência de estratégias de leitura, desde a educação infantil, por exemplo, é um pressuposto para que esse letramento seja efetivado.

Nessa dimensão, uma das questões iniciais de nosso questionário pretendia conhecer se e com que frequência os professores realizavam leituras em suas aulas, uma vez que se a resposta fosse sempre negativa, os nossos questionários não teriam validade para nosso estudo e indicariam outros fatores a serem pesquisados e discutidos. Dessa forma, questionamos:

- ✓ Em suas aulas, você realiza ou propõe a leitura de textos? Em caso afirmativo, com que frequência? Em caso, negativo, por favor, justifique a sua resposta.

Os participantes P1, P2 e P6 responderam que, algumas vezes, realizavam ou propunham leituras em suas aulas, à medida que P3 e P4 responderam que realizavam leituras em todas as aulas e P5 indicou que não realizava leituras.

Analisando essas respostas, podemos notar o que nos diz Brandão (2006), ao mencionar que o ensino de compreensão – que faz a leitura ter sentido – tem sido posto em segundo plano (na verdade, a autora usa o termo *negligenciado*; cf. BRANDÃO, 2006, p. 61), porque, apenas, P3 e P4 (que lidam com alunos no início do processo de aquisição da escrita, nas séries de 2º e 1º Ano do EF, respectivamente) é que registram a prática de leitura em todas as aulas. Parece-nos que os demais professores não concebem o desenvolvimento da competência leitora como um processo que precisa de uma ação sistemática para que os alunos disponham de recursos cognitivos suficientes que lhes dê sentido à leitura.

Já P5, professora do primeiro ano da Educação Infantil (crianças com idade de 02 anos), justifica “a turma que ensino é do Infantil”, motivo pela qual ela não pratica leitura nas aulas, indo na contramão do que já dissemos sobre a importância dessa ação de linguagem desde a etapa da educação infantil.

Em Brandão (2010), encontramos

defendemos que, desde cedo, devemos adotar a noção de que ler é construir sentido e não simplesmente agrupar letras, palavras e frases ou conhecer o significado das palavras escritas. Isso significa dizer que, já na educação infantil, quando as crianças ainda não leem convencionalmente, é essencial estimular uma postura de busca e elaboração de significados diante dos textos que circulam na escola. (BRANDÃO, 2010, p. 61)

---

<sup>8</sup> Ler, escrever, desenhar, fala, ouvir e investigar são as pedras angulares do letramento ativo, uma vez que as crianças têm a oportunidade de tornar os seus pensamentos visíveis, explicitados. (HAMPTON e RESNICK, 2008; FISHER, FRY e LAPP, 2008 apud Girotto e Souza, 2010, p. 47)

Ainda sobre o ato de ler, na educação infantil, Bofarull in Teberosky et al (2003) afirma que, mesmo antes da criança ser alfabetizada e de se tornar um leitor ativo, a criança pode ser um ouvinte ativo, a partir da leitura de textos feitas do professor para ela (leitura dirigida).

A pergunta seguinte, no questionário, dizia respeito aos critérios de seleção para a história ou livro ou texto que seria lido pelos alunos ou pelos próprios professores. Nossa intenção era conhecer que aspectos os professores julgavam importantes no ensino da leitura e da compreensão. Em outras palavras, que fatores influenciavam na escolha dos textos, de forma a deixarem os alunos motivados a lê-los.

Nessa questão, P5 (que informou não realizar leituras era orientado, no próprio questionário, a não prosseguir). A partir daqui, temos a participação dos demais professores.

Desse modo, tivemos como respostas:

*“Geralmente, livros que estejam relacionados com os conteúdos propostos para o bimestre, que se relacione com conteúdos que não são tão estranhos a eles”.* (P1)

*“Geralmente, escolho através dos autores que conheço por ser na minha opinião, uma forma de deixar a leitura e o livro escolhido mais prazeroso e mais fácil de ser interpretado, próximo da realidade dos alunos”.* (P2).

*“O tema abordado, a configuração do livro com mais imagens/ilustrações e o tipo de imagens que despertem atenção, o contexto em que a história acontece. Os alunos também tem a opção de realizar a seleção de livros para leitura”.* (P3)

*“No primeiro momento que tenha uma linguagem de fácil compreensão, que trate de questões relativas a idade, traga imagens atraentes, capa que despertará interesse, curiosidade”.* (P4)

Nessa questão, P6 não teve clareza (acreditamos nisso) e comentou sobre estratégias utilizadas para realizar a leitura.

Um olhar para essas respostas nos ajuda a refletir sobre a importância de o professor planejar a atividade de leitura (BRANDÃO, 2005; GIROTTO e SOUZA, 2010), considerando a multiplicidade de fatores que interferem na relação que vai se estabelecer entre o leitor e o texto.

Para Brandão (2005),

Assim, a modalidade de leitura (se oral ou silenciosa), a motivação do leitor, suas crenças e valores, seus conhecimentos sobre o gênero textual, o vocabulário utilizado no texto, entre outros, são aspectos que se interligam e que geram, com certeza, um impacto na interação do leitor com o texto. (BRANDÃO, 2005, p. 3)

Essa mesma autora acrescenta que cabe ao professor a tarefa de propor a leitura de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão desses textos.

Numa linha semelhante de pensamento, encontramos Bofarull in Teberosky et al (2003) que, ao falar da avaliação da compreensão da leitura, adota um roteiro que está dividido em antes, durante e depois dessa ação.

Nesse caso, nas respostas dos professores, podemos inferir que a preparação para a leitura está envolvendo tanto aspectos contextuais e pragmáticos, como os referenciados por Bofarull, especialmente, no que diz respeito à etapa que antecede a leitura (com relação aos *objetivos* traçados e a preocupação com os *conhecimentos prévios* dos alunos, embora não haja menção explícita desta última expressão). Destacamos que, é consenso, na literatura acerca da leitura e dos processos cognitivos, que os conhecimentos prévios são um fator importante no processo de compreensão de textos.

No processo de ensino da compreensão, outro aspecto fundamental é que “o aluno saiba para onde nos dirigimos, por que nos dirigimos para determinadas consecuições e o que esperamos com relação às atividades propostas” (SERRA e OLLER in TEBEROSKY et al, 2003, p. 41). Nesse sentido, conhecer os objetivos de leitura proporcionará ao aluno sentido e significado à atividade de leitura e ao professor, a possibilidade de uma prática intencional e deliberada com vistas ao desenvolvimento da compreensão.

É assim que perguntamos aos professores: *Com que objetivos você propõe a leitura de textos em suas aulas?*

De uma forma geral, todos os participantes agregaram a prática de leitura ao despertar pelo prazer de ler (o que, consideramos equivaler à valorização da atividade com algo desejável) e uma preocupação com o ensino de interpretação/compreensão de textos. Até mesmo os participantes que mencionaram não se lembrarem ou não terem estudado sobre o ensino da compreensão (P2 e P5), registraram ser a compreensão um dos objetivos de leitura.

Dentre os objetivos, ainda foram destacados:

- a) a realização de inferências: “*Para incentivar o senso crítico e é um momento em que sugiro que exponham suas ideias, oralmente, façam inferências*” (P4);
- b) extração de ideias: “*Para interpretar textos, extrair informações,...*” (P1);
- c) desenvolvimento de fluência na leitura: “*Estimular a oralização dos textos*” (P3)
- d) concentração/atenção: “*Que o aluno melhore a concentração...*” (P6).

As falas dos professores nos questionários nos fazem pressupor que, mesmo sem o conhecimento teórico, esses termos fazem parte do repertório desses docentes e, certamente, colaboram para o desenvolvimento de um trabalho voltado à compreensão de textos.

Os objetivos indicados em suas respostas correspondem a competências e habilidades necessárias à compreensão, conforme Miguel, Pérez e Pardo (2012). Segundo esses estudiosos, para a formação de um leitor proficiente (ou bom leitor, como eles dizem), é necessário, dentre outras habilidades, um bom corpo de conhecimentos para fazer inferências e a habilidade para reconhecer palavras com precisão e rapidez (fluência). De modo semelhante, Brandão (2006) defende que a memória e a atenção são habilidades importantes para a compreensão. Por outro lado, essa mesma pesquisadora acrescenta que a extração de ideias e a memorização, embora importantes, não podem se constituir no próprio ato de leitura.

Considerando os aspectos ora mencionados, lembramos que Miguel, Pérez e Pardo (2012, p. 59) apresentam os tipos de êxitos/resultados relacionados às ajudas (quentes ou frias) dadas pelos professores no ensino da compreensão. Nesse viés, tendo por base as respostas dos docentes, conseguimos visualizar os possíveis tipos de compreensão que os mesmos exigem/esperam de seus alunos:

<b>Compreender equivale a construir três tipos de representações mentais a partir do texto...</b>	<b>...pondo em ação determinados processos</b>
<b>Superficial</b>	Processos frios (decodificar, extrair ideias)
<b>Profunda</b>	Processos frios (estabelecimento de inferências)
<b>Crítico-reflexiva</b>	Processos frios (autorregulação) Obs.: não identificamos referência a estes nos dados obtidos.

Tabela 2: Resumo de modelo de compreensão (adaptado)  
Fonte: Miguel, Pérez e Pardo (2012)

Na sequência das questões, perguntamos, de forma mais direta, *que estratégias os professores utilizavam para ensinar os alunos a lerem e compreenderem textos?* Nosso objetivo era perceber se os mesmos entendiam a compreensão, de fato, como um objeto de ensino e de aprendizagem e de que maneira isso se dava em sua prática docente.

Ainda que diversos autores abordem a questão de estratégias de leitura, na nossa pesquisa, encontramos maior aproximação entre as respostas apresentadas pelos participantes e a abordagem feita por Girotto e Souza (2010).

Nesse contexto, as estudiosas registram que quando falamos em formar bons leitores, estamos nos referindo àqueles que, conscientemente, utilizam as estratégias de leitura quando

leem. Na abordagem feita por elas, encontramos as seguintes estratégias: conexões, inferências, visualização, questionamentos, síntese e sumarização.

Ainda acerca das estratégias, Miguel, Pérez e Pardo (2012) afirmam:

competências ou estratégias são, portanto, o requisito prévio para a ativação dos processos de compreensão” e defendem que o desenvolvimento de estratégias está, diretamente, ligado à ação do professor, denominada por eles de ajudas. Para eles, toda ajuda é um empréstimo de consciência que os professores fazem aos alunos para facilitar a realização dos múltiplos processos que intervêm na compreensão leitora. (MIGUEL, PÉREZ e PARDO, 2012, p. 63)

Confrontando Girotto e Souza (2010), Bofarull in Teberosky (2003) et al e os últimos autores, observamos pontos em comum: o primeiro diz respeito ao fato de que ambos entendem que as estratégias são meios para o processo de compreensão; segundo, que todos esses autores compreendem que as estratégias devem ser ensinadas pelos professores, ainda que as pesquisadoras mencionem mais explicitamente um ensino explícito (o que implica em instruir explicitamente os alunos para que eles próprios criem objetivos de leitura, supervisionem se estão compreendendo, identifiquem o esquema retórico do texto e se perguntem o que já sabem sobre o tema) e Miguel, Pérez e Pardo (2010) considerem as duas possibilidades de ajudas: as explícitas e as implícitas (aquelas em que se espera que o aluno busque, ativamente, as ferramentas de aprendizagem de que necessita, o que inclui obter apoios dos outros – sejam alunos ou professores.

Numa análise das respostas dos docentes, encontramos maior incidência da estratégia de síntese.

Para Girotto e Souza (2010), a estratégia de sintetizar e resumir

possibilita a atribuição de sentido às informações importantes que nos circulam constantemente. Dessa maneira, quando leitores resumem a informação durante a leitura, conseguem selecionar o que é mais importante e ressignificam estas passagens com suas próprias palavras. Isso os ajuda a memorizar e atribuir significados aos fatos. (GIROTTO e SOUZA, 2010, p. 103)

Temos, então:

*“Utilizamos questionários, debates, além de reescrita das histórias”* (P1);

*“Os alunos reescrevem o texto, resumem e trocam ideias com os colegas a respeito das leituras”* (P2);

*“O reconto é uma prática frequente, através da oralidade espontânea e voluntária”* (P3).



Outro indício encontrado foi a estratégia de visualização, nas falas de alguns participantes, mesmo que o termo visualizar não fosse mencionado. Consideramos para essa afirmação, as ideias apresentadas por Girotto e Souza (2010):

Na realidade, visualização é uma estratégia cognitiva que muito usamos sem perceber, assim como a inferência. Usamos desenhos para nos ajudar a entender um problema de matemática[...]. Às vezes, quando as pessoas pedem informações sobre direções, imaginamo-nos dirigindo, passando mentalmente pelos pontos de referências. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p 84)

Conforme nos acrescenta essas autoras, visualizar é uma forma de inferência, já que ao criar imagens mentais, os leitores elaboram significados.

Desse modo, um dos participantes informou que *“Para conhecer bem a história e despertar a curiosidade e o interesse, eu procuro sempre dizer a eles que lembrem sem falar dos personagens que estamos falando, dos lugares,...”* (P6).

Girotto e Souza (2010) reforçam a importância da visualização, afirmando que quando leitores proficientes visualizam, eles transformam as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos e apreciam a leitura. Para P3, *“no momento da leitura, às vezes, os alunos vão representando através do desenho (explicativa/oral) e depois através da escrita”*.

É importante registrar que Miguel, Pérez e Pardo (2012), assim como, Brandão (2006) e as pesquisadoras, há pouco referenciadas, concordam que a mediação do professor é elemento-chave na formação do leitor autônomo e crítico, pois para passar da dependência à independência na leitura, necessita da ajuda do outro, de forma deliberada, planejada e sistemática (nesse caso, um leitor mais experiente, e no contexto escolar, o professor). Assim,

A criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre o texto e leitura, conforme as atividades que lhe são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura [...]. Esse processo pode atender a um objetivo pedagógico relevante para o professor e aluno se for trabalhado de forma progressiva em seu grau de complexidade, com atividades cada vez mais independentes. No entanto, sem uma concepção de leitura voltada a esses fins, não se estabelece as bases orientadoras para a formação do leitor. (GIROTTTO e SOUZA, 2010, p. 54)

Na leitura dos questionários, não encontramos a expressão memória de trabalho (BADDELEY e HITCH apud MIGUEL, PÉREZ, PARDO, 2012), termo muito comentado ao longo da disciplina que deu origem a este estudo, e que diz respeito a um dos importantes elementos da cognição. Para esses pesquisadores, para poder relacionar uma ideia ou uma palavra com outra, ambas devem estar ativas em nossa mente, ou seja, no espaço mental denominado memória de trabalho. Também, não encontramos relatos ou menção de realização

de rodas de leitura ou círculos de leitura (estes utilizados para o ensino explícito de estratégias de leitura). Apenas, P5 registrou que uma das práticas desenvolvidas é pedir que os alunos, duas vezes na semana, levem para casa um livro (escolhido pelo professor) para que leiam e, no dia marcado, propõe que os alunos se sentem no chão e discutam sobre o que eles leram, dando início ao que P5 chamou de uma roda de conversa. Como não realizamos observação, não podemos comentar sobre formas de condução dessa prática em sala de aula.

Em contrapartida, no item que tratava sobre como os professores percebiam o comportamento dos alunos, no ato da leitura (individual ou coletiva) e sobre como eles interviam para ajudar as crianças no processo de compreensão, 04 (quatro) participantes externaram que a maioria deles interagiu com o docente ou com os colegas, como podemos ver nos exemplos:

*“A maioria fica atento ao que está sendo lido”.* (P4);

*“Geralmente fazem perguntas e mostram-se interessados e concentrados”.* (P1)

*“[...] o interesse deles tem sido maior e quando não entendem fazem perguntas ou até sugerem que mudariam o final, caso fossem eles ou autores”.* (P2)

*“O comportamento varia, alguns apresentam verdadeiro prazer, outros realizam de forma rápida e logo perguntam aos colegas sobre o livro do vizinho, alguns sempre me chamam para apontar algo do texto”.* (P3)

Mas, o que nos chamou a atenção foi o fato dos professores estarem atentos à palavra dos alunos, a ouvi-los e a permitir que se constituam sujeitos ativos no processo de leitura e compreensão, registrando a importância das perguntas formuladas por eles e do redirecionamento de suas práticas em função da efetivação da leitura. Os docentes mencionaram que, ao perceberem que não ocorreu a compreensão:

*“Procuramos refletir juntos para percebermos o equívoco e o corrigirmos”* (P1);

*“Eu tento reler a história lida fazendo com que eles tenham uma melhor compreensão e entendimento do que leram;”* (P2)

*“Tento perguntar de outra maneira para verificar se houve falta de compreensão da pergunta ou da história. Se possível, conto a história antes de verificar novamente a resposta”.*(P3)

*“Primeiramente, questiono como chegou a resposta, tentando entender de que forma ele compreendeu, depois de ouvi-lo, esclareço qual seria a melhor resposta”* (P4)

Giroto e Souza (2010) e Brandão (2006) esclarecem sobre a relevância do professor realizar escolhas teórico-metodológicas que promovam a escuta das crianças, porque são sujeitos que “transbordam de perguntas” (GIROTO e SOUZA, 2010, p. 56). Da mesma forma,

essas autoras sugerem que “Leitores proficientes fazem perguntas [...]. Nós precisamos comemorar as perguntas das crianças e ajudar a facilitar suas respostas”.

Vemos, pois que, mesmo numa abordagem não tão específica sobre a compreensão de leitura, os professores (talvez intuitivamente e levados por anos de experiências pedagógicas) acabam se preocupando e desenvolvendo um trabalho voltado ao ensino da leitura como produção de sentido, considerando alguns processos cognitivos implicados nessa ação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo geral verificar que conhecimentos teóricos têm professores de educação básica sobre processos cognitivos que envolvem a leitura, analisando se, para eles, a compreensão é objeto de ensino e de aprendizagem.

Para tanto, numa abordagem qualitativa, utilizamos a aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas, tentando conhecer de que forma os conhecimentos adquiridos teoricamente e/ou com a experiência docente se evidenciavam nas falas desses professores. Nessa linha, fizemos uma breve análise sobre a condução da prática de leitura, objetivos e estratégias de leitura, bem como, competências e habilidades desenvolvidas para o processo de compreensão de textos escritos.

Nossa hipótese inicial era de que, ainda que não tivessem um amplo conhecimento sobre os processos mentais que envolvem a leitura, os docentes, de certo modo, desenvolviam alguma/as atividades relacionadas à compreensão.

Nesse sentido, utilizando-nos do paradigma indiciário, pudemos perceber que nossa hipótese foi confirmada, uma vez que o registro dos professores, nos questionários, indicaram, por exemplo: o favorecimento do processo cognitivo por meio de ajudas (alguns processos frios que conseguimos perceber); desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura (síntese e, em menor ocorrência, a visualização); o desenvolvimento de competências (incentivo ao processo de inferências); a definição de objetivos para a leitura e a consciência da necessidade da escuta das vozes/perguntas das crianças na hora da leitura e da interpretação.

Por outro lado, confirmamos, também, o nosso pressuposto de que se os docentes tivessem o conhecimento teórico acerca dos processos cognitivos implicados na compreensão, muito provavelmente, as intervenções já realizadas, poderiam ser mais efetivas e sistemáticas (consideramos, aqui, que a prática de leitura não era uma proposta contínua por todos os informantes do questionário).

Em síntese, observamos que, em parte, a compreensão de textos se constitui para nossos participantes um objeto de ensino e de aprendizagem, faltando-lhes, nesse sentido, um conhecimento mais aprofundado acerca desse tema. Como iniciamos o texto, abordando a percepção dessa lacuna, na formação inicial de professores da educação básica, finalizamos, sugerindo uma revisão nos perfis curriculares de cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Letras, especialmente, a fim de que o estudo dos processos cognitivos da leitura possam ser incluídos nos percursos formativos de professores que lidam, diretamente, com o ensino da linguagem.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 14a ed. São Paulo: HUCITEC, 2010 [1929]

BRANDÃO, A. C. P. **O ensino da compreensão e a formação do leitor**: explorando as estratégias de leitura. In: Ivane Maria Pedrosa; Maria Lúcia F. de F. Barbosa. (Org.). *Práticas de Leitura no Ensino Fundamental*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v. 1, p. 59-75.

\_\_\_\_\_. **De onde vêm as respostas das crianças a perguntas de compreensão**: o texto e os conhecimentos prévios do leitor. Anais da 28ª ANPED, GT 10, Caxambu, 2005.

BOFARULL, M.T. **Avaliação da compreensão da leitura**. Proposta de um roteiro de avaliação. In: TEBEROSKY, A.; OLLER, C. et al. *Compreensão de leitura – A língua como procedimento*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

CERVO, A. L. e BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

MATA, M. A. da. Leitor Proficiente. In: **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitor-proficiente>. Acesso em: 02 Jul. 2019.

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

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MENIN, A. M. da C. S. Avaliar atividades de leitura para quê? In: MENIN, A. M. da C. S. et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. **Leitura na sala de aula**: como ajudar os professores a formar bons leitores. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SERRA, J; OLLER, C. Estratégias de Leitura e Compreensão do Texto no Ensino Fundamental e Médio In: TEBEROSKY, A.; OLLER, C. et al. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, Jan./Jun, 2008.