

ESTRATÉGIAS DE LEITURA UTILIZADAS PELO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Luana Oliveira Vital Barros
(Estudante da graduação de Letras, UFCG)
Mayara Carvalho Peixoto
(Estudante da graduação de Letras, UFCG)

Resumo:

No presente artigo levantamos o questionamento acerca de *Quais estratégias podem ser utilizadas pelo professor de língua portuguesa para desenvolver competências de leitura*. Objetivamos observar e descrever como essas estratégias são empregadas por uma professora de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Campina Grande-PB. Fundamentam essa discussão as contribuições dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa, de Pasquier e Dolz (1996); Isabel Solé (1998) Philippe Perrenoud (2000) e Kleiman (2000). Para tanto, partimos de um diagnóstico realizado no âmbito do subprojeto PIBID-Letras, a fim de demonstrar, mesmo que inicialmente, quais estratégias facilitam a compreensão de textos e quais procedimentos do professor podem despertar no aluno práticas eficientes e sistemáticas de leitura.

Palavras-chave: Estratégias; professor; leitura; compreensão.

Introdução

Entrar em uma sala de aula não requer simplesmente transmitir conteúdos e muito menos esperar que os alunos absorvam todas as informações ditas pelo professor de forma rápida e consistente. Lecionar uma aula vai além de expor ideias, envolve muito mais que cinquenta minutos de monólogo do professor. É fato que o ensino (não só de Língua Portuguesa) no Brasil encontra-se defasado devido a inúmeros fatores, dentre eles a desvalorização do professor e o desinteresse dos alunos, o que reflete negativamente na atuação do profissional e na aprendizagem deficitária da turma.

Buscaremos mostrar nesse trabalho que a ação da leitura não requer simplesmente a decodificação das palavras de um texto, sendo assim, objetivamos observar e descrever as estratégias facilitadoras para uma boa leitura e compreensão dos textos, que despertam no aluno a curiosidade e a funcionalidade da aprendizagem em seu cotidiano, assim como ampliar a discussão acerca das estratégias de ensino e de leitura mais efetivas, com propostas de trabalho que envolvam a interação entre professor e aluno.

Observamos hoje, que muitos professores fazem algumas tentativas de realização de métodos sem ter o mínimo de conhecimentos técnicos a respeito das estratégias utilizadas, o que acaba prejudicando na leitura e aprendizagem dos alunos. Portanto, a prática da leitura utilizada atualmente em sala de aula não propicia a interação entre professor-aluno e, ao invés da construção de um discurso comum entre ambos, o professor realiza primeiro uma leitura individual para posteriormente levantar uma série de questionamentos para discussão, não levando em conta se o aluno, de fato, compreendeu o texto em estudo.

Tendo em vista essa problemática, nesse artigo levantamos o seguinte questionamento: *Quais estratégias podem ser utilizadas pelo professor de língua portuguesa para desenvolver competências de leitura?*

Para a elaboração desse artigo, tomamos como base os *PCNs* (Parâmetros Curriculares Nacionais - 1997) de Língua Portuguesa, que consideram o ensino e a aprendizagem da língua materna sob o enfoque de três principais vertentes: o aluno, a língua e o ensino; a obra de Philippe Perrenoud (2000), *Dez novas competências para ensinar*, que trata das organizações das situações de aprendizagem (dentre elas o conhecimento e aprofundamento dos conteúdos, a consideração das representações dos alunos e a construção de sequências didáticas) assim como, o trabalho do professor a partir dos erros e obstáculos da aprendizagem; além desses, não podemos deixar de destacar os estudos de Kleiman (2000); Pasquier e Dolz (1996) e

Isabel Solé (1998), que discutem e descrevem seus posicionamentos acerca do tratamento das estratégias de leitura utilizadas pelo professor.

Nosso artigo divide-se em introdução, fundamentação teórica, descrição das estratégias de leitura utilizadas pela professora observada, e por fim, as considerações finais.

Fundamentação Teórica

A leitura é um processo que se movimenta entre o que se reconhece no texto e o que se apropria dele, revelando estratégias dinâmicas de produção de sentido que possibilitam as várias condições de interação entre sujeito e linguagem, deve então, ser entendida como habilidade do ser humano, como prática social e como ato de coprodução do texto. Devemos considerar que, para a compreensão global do texto, pelo menos duas capacidades são importantes para a construção do significado e sentido coerentes na compreensão, que seriam: a construção da estrutura, que dá suporte às informações locais, envolvendo a macroestrutura (construção de significado) e a superestrutura (construção argumentadora); e a intencionalidade, que juntamente com a interação, permitem a reflexão e análise crítica por parte dos alunos. Em suma, o texto é o ponto de partida e de chegada ao processo de aprendizagem da linguagem.

De acordo com os PCNs, “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 que sabe sobre a linguagem e 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” (PCNs de LP, 1997 p.69).

Segundo Kleiman (2000), o ensino da leitura é fundamental para solucionar problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar dessa prática. Em *Oficina de leitura: teoria e prática* (Kleiman, 2000) são focalizadas estratégias que podem ser aplicadas na leitura de diferentes textos de acordo com diferentes objetivos e necessidades, a fim de se pensar uma nova articulação para a aprendizagem da leitura. Essas estratégias dividem-se em: metacognitivas, que são aquelas operações realizadas de modo reflexivo e intencional, sobre os quais temos controle consciente a respeito da compreensão e finalidade da leitura de determinado texto; e as estratégias cognitivas, que são as operações inconscientes do leitor. Essas atividades mentais referem-se a operações regulares de como abordar o texto, e que podem ser inferidas a partir da compreensão do mesmo.

Dito isto, pode-se afirmar que o ensino da leitura consiste na adoção das estratégias metacognitivas. A autora ressalta que embora as estratégias cognitivas de leitura não possam ser modeladas, tendo em vista que o conhecimento a ela implícito é inconsciente, podemos, mediante o ensino, promover condições para que o leitor possa desenvolvê-las, e essas condições consistem na análise de aspectos locais do texto, tais como o vocabulário e o contexto.

Kleiman (2000) discute ainda a importância do processo de tarefas complexas destinados aos aprendizes, de modo que, durante sua realização, eles reflitam mais sobre o texto e mantenham constante interação com o professor, o que sinaliza para a conclusão de que, as estratégias desmotivadoras utilizadas pelos professores vêm de concepções erradas sobre a natureza do texto, da leitura e da linguagem.

Tendo em vista que “competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 2001), os Parâmetros Curriculares Nacionais (2007; p.72 e 73) nos apresentam algumas sugestões didáticas que facilitam e ajudam o desenvolvimento da competência leitora dos alunos. São elas: a *leitura autônoma*, que envolve a leitura silenciosa aumentando a confiança do aluno como um leitor proficiente; a *leitura colaborativa*, que é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices linguísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos; a *leitura em voz alta pelo professor*, que diz respeito à leitura compartilhada de livros em capítulos; a *leitura programada*, que é uma situação em que o professor segmenta a obra em partes em função de algum critério, propondo a leitura sequenciada de cada uma delas, os alunos realizam a leitura do trecho combinado, para discuti-lo posteriormente em classe com a mediação do professor e criam uma expectativa para a leitura dos segmentos seguintes; e por fim, a *leitura de escolha pessoal*, que segundo os PCNs, são situações didáticas propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor. É importante destacar que nessas atividades de leitura, pode-se eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse e, a partir daí, os alunos escolhem o que desejam ler, como também podem preparar, com antecedência, a leitura em voz alta dos textos escolhidos.

Nesse sentido, sabemos que o texto é um lugar de interação entre os sujeitos sociais e, segundo Pasquier e Dolz (1996), a importância dos textos sociais que circulam em contexto extraescolar - ao contrário dos textos simplificados que aparecem nos livros didáticos - fazem com que os alunos mantenham contato com o texto original, observem a situação real de comunicação, o meio de circulação e o público alvo, enfim, que tenham objetivo de leitura e

referência para escrever. Como sabemos, muitas vezes o texto original não pode aparecer integralmente nos livros didáticos, devido ao pouco espaço ou pelo grande volume que o livro poderia ter, mas cabe ao professor mediar essa leitura, ou seja, trazer outros textos para sala de aula que tenham o papel de apresentar diferentes pontos de vista a respeito do assunto trabalhado, promovendo a discussão crítica.

Dentro desse contexto, a aprendizagem pode ser pensada como um processo de mudança, provocado por estímulos diversos, mediado por emoções, que pode vir ou não a manifestar-se em mudança no comportamento da pessoa, ou seja, a aprendizagem é a progressiva mudança do comportamento que está ligada, de um lado, a sucessivas apresentações de uma situação e, de outro, a repetidos esforços dos indivíduos para enfrentá-la de maneira eficiente. Pasquier e Dolz (1996) descrevem uma aprendizagem que vai do “complexo ao simples”, para esses estudiosos:

A aprendizagem não se dá de maneira tão simples como prevê o princípio aditivo. E, ao invés desse movimento que vai “do simples ao complexo”, preferimos um procedimento que coloca o aluno, desde o primeiro momento, face a uma tarefa complexa, global e completa, de maneira semelhante ao que acontece nas atividades autênticas de comunicação da vida social. Somente num segundo momento, serão propostas atividades específicas em relação às diferentes dimensões do texto estudado: organização do conteúdo temático, uso das unidades linguísticas, coesão textual, aspectos sintáticos e lexicais, etc., antes que o aluno se confronte de novo com a situação complexa da tarefa inicial. Em resumo, em lugar de propor uma passagem das tarefas simples às tarefas complexas, defendemos um movimento que vai “do complexo ao simples para voltar, no final, novamente ao complexo”. (PASQUIER E DOLZ, 1996, p.58).

Finalmente, podemos destacar que a abordagem sobre as estratégias de leitura também foi sugerida por Isabel Solé (1998), que considera que os conhecimentos prévios, os objetivos da leitura e a motivação são fatores fundamentais para a compreensão da leitura. Para ela, a aprendizagem de um texto acontece:

[...] porque você, como leitor, dispõe de *conhecimento prévio relevante*, que lhe permite compreender e integrar a informação que encontra e porque esta possui um certo grau de *clareza e coerência*, que facilita a sua árdua tarefa. Entretanto, estas condições não representam nada sem a sua disponibilidade para ir a fundo, para desentranhar a informação, para discernir o essencial

do acessório, para estabelecer o maior número possível de relações[...] É evidente que, para mostrar essa *disponibilidade*, precisa encontrar *sentido* em ler um texto [...] deve se sentir motivado para essa atividade concreta” (ISABEL SOLÉ, 1998, p. 45 e 46)

A autora afirma que é através da utilização das estratégias que os professores podem formar leitores autônomos, capazes de enfrentar, de modo inteligente, textos diversos, interrogar sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar um conhecimento, etc. Isabel Solé (1998) propõe esse uso em três momentos fundamentais: o antes, o durante e o depois da leitura. Vejamos:

Atividades de estratégias antes da leitura: a antecipação do tema ou ideia principal (motivação para a leitura) pode ser feita a partir de elementos paratextuais como, título, subtítulo, exame de imagens, de saliências gráficas, levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto e expectativas em função do suporte, da formatação do gênero, e da instituição responsável pela publicação.

Atividades de estratégias durante a leitura: confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras; experiências de vida, crenças, valores; formulação de hipóteses a respeito da sequencia do enredo; identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; construção do sentido global do texto e relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos e a indução a inferências, e a busca da verificação para suas hipóteses.

Atividades de estratégias para depois da leitura: construção da síntese semântica do texto, ou seja, explicar em que consiste sua ideia principal; utilização do registro escrito para melhor compreensão, como por exemplo, um resumo; troca de impressões a respeito do texto lido; relação de informações para formar conclusões; avaliação crítica das informações ou opiniões emitidas no texto; e a formulação e resposta de perguntas sobre o texto lido.

Ao descrevê-las, é importante observar que precisam ser vistas como um processo abrangente de compreensão que se manifesta por meio de quaisquer formas de linguagem, verbal e não verbal. Sobre o desenvolvimento de competências de leitura, Isabel Solé (1998) afirma que:

Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao 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. (ISABEL SOLÉ, 1998, p. 173)

Enfim, quando pensamos no caso das estratégias de leitura e seu ensino, pensamos em desenvolver competências para a compreensão leitora, tendo em vista que um leitor que compreende o que lê, conseqüentemente passa com sucesso pelo processo da aprendizagem, e para que isso se realize, é imprescindível que o professor utilize essas estratégias como procedimentos facilitadores desse ensino/aprendizagem.

Partindo para a prática: Estratégias utilizadas em sala

De início, ressaltamos que as observações das aulas da professora do 6º ano “E” nos possibilitaram a realização de dois aspectos importantes para a elaboração da nossa pesquisa: um diagnóstico do perfil da turma, visando a melhoria do tratamento dado para a leitura e escrita com os alunos; e a verificação de quais estratégias de leitura utilizadas em sala de aula obtiveram maior êxito quanto à compreensão dos textos.

Na primeira aula observada, a professora levou para a turma o texto “A casa”, de Pitchert J. & Anderson:

A Casa

Os dois garotos correram até a entrada da casa. “Veja, eu disse a você que hoje era um bom dia para brincar aqui”, disse Eduardo. “Mãe nunca está em casa na quinta-feira”, ele acrescentou. Altos arbustos escondiam a entrada da casa; os meninos podiam correr no jardim extremamente bem cuidado. “Eu não sabia que a sua casa era tão grande”, disse Marcos. “É, mas ela está mais bonita agora, desde que meu pai mandou revestir com pedras essa parece lateral e colocou uma lareira”. Havia portas na frente e atrás, e uma porta lateral que levava à garagem, que estava vazia, exceto pelas três bicicletas com marcha guardadas ali. Eles entraram pela porta lateral; Eduardo explicou que ela ficava sempre aberta para suas irmãs mais novas entrarem e saírem sem dificuldade.

Marcos queria ver a casa, então, Eduardo começou a mostrá-la pela sala de estar. Estava recém-pintada, como o resto do primeiro andar. Eduardo ligou o som: o barulho

preocupou Marcos. “Não se preocupe, a casa mais próxima está a meio quilômetro daqui”, gritou Eduardo. Marcos se sentiu mais confortável ao observar que nenhuma casa podia ser vista em qualquer direção além do enorme jardim.

A sala de jantar, com toda a porcelana, prata e cristais, não era lugar para brincar: os garotos foram para a cozinha onde fizeram um lanche.

Eduardo disse que não era para usar o lavabo porque ele ficara úmido e mofado, uma vez que o encanamento arrebentara.

“Aqui é onde meu pai guarda suas coleções de selos e moedas raras”, disse Eduardo enquanto eles davam uma olhada no escritório. Além do escritório, havia três quartos no andar superior da casa.

Eduardo mostrou a Marcos o closet de sua mãe cheio de roupas e o cofre trancado onde havia joias. O quarto de suas irmãs não era tão interessante exceto pela televisão com o Atari. Eduardo comentou que o melhor de tudo era que o banheiro do corredor era seu desde que um outro foi construído no quarto de suas irmãs. Não era tão bonito como o de seus pais, que estava revestido de mármore, mas para ele era a melhor coisa do mundo.

Primeiramente, ela pediu para que os alunos fizessem uma leitura individual e silenciosa do texto, ou seja, utilizou a estratégia de *leitura autônoma*, descrita pelos PCN's. Após essa leitura, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Diálogo 01:

Professora: Vocês gostaram do texto? Do que se refere o texto?

Aluno 1: Não!

Aluno 2: Eu não entendi nada!

Professora: Por que vocês não gostaram?

Aluno 3: Porque não dá pra entender nada... só sei que fala de uma casa..

Aluno 4: É muito confuso!!

Professora: Ninguém gostou desse texto?

Aluno 5: É, gostei mais ou menos...

Nesse diálogo, percebemos a partir das falas dos alunos que os mesmos não gostaram do texto e tiveram dificuldade de compreensão. O *Aluno 3*, por exemplo, conseguiu delimitar o tema (“*só sei que fala de uma casa*”), mas não atribuiu sentido ao texto.

Após essa primeira etapa, a professora utilizou a estratégia da *leitura em voz alta*, que também é sugerida pelos PCNs. Depois dessa leitura, a professora propôs que os alunos se colocassem no lugar de um corretor de imóveis e de um ladrão, vejamos:

Diálogo 02:

Professora: Vamos considerar que Lucas é um corretor de imóveis e Ana está interessada em comprar a casa, como Lucas poderia convencer Ana para comprar a casa? Que qualidades ele diria? Grifem aí no texto de vocês o que forem achando, e coloquem no caderno.

Aluno 2: A casa era grande, bonita...

Aluno 1: É... tinha um jardim bem cuidado, lareira..

Aluno 6: Tinha garagem com quatro vagas, sala de estar, lavabo, escritório...

Aluno 2: três quartos, closet, banheiro no corredor...

Professora: Muito bem! Mas, Ana percebeu que o lavabo da casa estava mofando porque o encanamento tinha arrebentado, como ta dizendo lá no quarto parágrafo... como o corretor, Lucas, poderia argumentar pra que ela não desistisse de comprar a casa?

Aluno 1: Ah, ele podia dizer que ia dar um jeitinho, que não é nada demais...

Aluno 3: Podia dizer que se ela quiser a casa ele ajeita na mesma hora.

Aluno 1: Não era pra ele ter falado que tava mofando... ou então fala mais das qualidades...

Professora: Ok! Muito bom... Agora, vamos imaginar que essa folhinha, com esse texto que estamos lendo, tivesse dentro do caderno de um de vocês e você tivesse perdido, e atrás dessa folha tivesse o endereço da casa... Se um ladrão achasse essa folha, que informações sobre a casa ele teria se ele quisesse assaltar? Vão escrevendo no caderno, para que depois me digam..

Aluno 2: Não tem ninguém na quinta-feira e a porta lateral sempre tava aberta...

Aluno 5: A casa mais próxima fica bem longe dessa casa..

Aluno 1: Lá tinha prata, cristais, moedas raras, joias...

Aluno 2: E no quarto das irmãs tinha televisão e videogame”

Professora: Vou perguntar mais uma vez, agora vocês entenderam o texto?

Turma: Entendemos!!

Professora: Então, agora que entenderam e gostaram, de que o texto trata?

Aluno 1: De uma casa que tem qualidades que pode atrair várias pessoas pra fazer coisas diferentes, dependendo do ponto de vista

Aluno 2: É, seu eu fosse um ladrão iria atrás das joias, das moedas raras, dos cristais...

Após analisarmos esses diálogos, verificamos que a professora utilizou várias atividades de *estratégias para depois da leitura*, sugeridas por Isabel Solé (1998), dentre elas, a construção da síntese semântica do texto, ou seja, explicar em que consiste sua ideia principal (a professora, após as leituras e perguntas de indução, explicou do que o texto tratava, qual era sua ideia principal e a qual gênero pertencia, atribuindo sentido ao mesmo); utilização do registro escrito para melhor compreensão (a retirada de palavras do texto para escrever no caderno, que se relacionavam com a intenção de cada pessoa, no caso, um vendedor de imóveis e um ladrão); troca de impressões a respeito do texto lido (*Professora: “O que vocês acharam do texto?”* Diálogo 1); relação de informações para formar conclusões (relacionou os aspectos da casa informados no texto com possíveis leitores: corretor de imóveis e ladrão) ; avaliação crítica das informações ou opiniões emitidas no texto; e a formulação e resposta de perguntas sobre o texto lido (*Professora: Vou perguntar mais uma vez, agora vocês entenderam o texto?* Diálogo 02).

Na aula da professora aqui analisada, foi criada também uma estratégia metacognitiva, ou seja, uma estratégia elaborada a partir de leituras autônomas e colaborativas, com destaque para um texto de circulação extra-escolar, que levou em consideração a aplicação de hipóteses reais mais próximas dos conhecimentos prévios dos alunos, ocasionando assim um novo exercício de leitura, atividades com sentido e reflexão e, conseqüentemente, a compreensão do texto.

Segundo Isabel Solé (1998 p.172), “as estratégias de leitura aprendidas em contextos significativos contribuem para a consecução da finalidade geral da educação, que consiste em que os alunos aprendam a aprender”, por isso, promover atividades significativas de leitura, para as quais tenham sentido e os alunos possam vê-lo é uma condição necessária para a competência leitora do aluno e conseqüentemente, seu aprendizado.

Considerações Finais

Ao fazer o uso das estratégias de leituras aqui descritas, a professora conseguiu atingir o objetivo de sua aula, que foi o de fazer com que seus alunos compreendessem o texto a partir de diferentes visões, a do corretor de imóveis e a do ladrão, como também aprender a interpretar o texto e atribuir diferentes sentidos ao mesmo, com isso, facilmente foram desenvolvidas competências de leitura nos alunos.

Estratégias de leitura utilizadas por professores são atividades essenciais para a aprendizagem de um aluno, pois com elas os professores podem formar leitores autônomos,

que segundo Isabel Solé (1998), são capazes de enfrentar, de modo inteligente, textos diversos, interrogar sobre sua própria compreensão e estabelecer relações entre o que lê e o que já conhece. Além disso, são desenvolvidas várias competências leitoras nos alunos, como por exemplo, o encontro do sentido e interesse na leitura, ser curioso e ativo durante a leitura, ter e criar objetivos para a mesma, se auto-interrogar sobre o conteúdo da leitura, opinar criticamente e prever conhecimentos.

Sendo assim, é possível afirmar que a professora utilizou as estratégias que aqui foram descritas e explanadas, dentre elas: a *leitura autônoma*, a *leitura colaborativa*, a *leitura em voz alta pelo professor*, as *estratégias metacognitivas* e as atividades de *estratégias antes, durante e depois* da leitura.

Portanto, o processo de leitura e compreensão não é uma simples apreensão de uma representação mental ou uma decodificação de mensagem, mas sim uma atividade interativa, de produção de sentidos, realizada com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual, na sua forma de organização, e na maneira com que elas são realizadas, e estas devem ser utilizadas por todos os professores de Língua Portuguesa.

Referências Bibliográficas:

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. *Um decálogo para ensinar a escrever*. 2ª ed. Cultura e Educação, 1996. pg. 31 – 41.

PCNs da Língua Portuguesa (2007). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 10 de março de 2013.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. (Trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.