

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Andreia Fabiana Nunes

**A LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O  
DESAFIO DE FORMAR LEITORES**

Belo Horizonte

2012

Andreia Fabiana Nunes

**A LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O  
DESAFIO DE FORMAR LEITORES**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Carlos Augusto Novais

Belo Horizonte

2012

Andreia Fabiana Nunes

**A LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O  
DESAFIO DE FORMAR LEITORES**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientador: Prof. Carlos Augusto Novais

Aprovado em 28 de julho de 2012.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Carlos Augusto Novais – Faculdade de Educação da UFMG

---

Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado – Faculdade de Educação da UFMG

## RESUMO

O ensino de leitura apresenta-se como um grande desafio para a escola e seus agentes, por sua importância na formação do cidadão crítico e letrado. O objetivo deste trabalho foi analisar e compreender os fatores de dificuldades relacionados às práticas de leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental através de uma pesquisa realizada na Escola Municipal Conceição Lima Guimarães, município de Congonhas, Minas Gerais. Realizou-se um estudo de caso através de pesquisa empírica com abordagem dos sujeitos envolvidos (educandos e educadores) através de depoimentos, entrevistas e análises dos dados coletados. Inicialmente, apresentou-se o que vêm a ser estratégias de leitura, de acordo com as concepções teóricas de Solé (1998), Kleiman (1993) e Smith (1999). Posteriormente, foram analisados os fatores de dificuldades dos alunos em suas práticas de leitura, bem como as práticas e estratégias de ensino de leitura utilizadas pelos professores das fases finais do ensino fundamental, no referido campo de trabalho. Finalmente, foram apresentadas as conclusões a que se chegou sobre os estudos realizados, sugerindo-se estratégias e conhecimentos que possam auxiliar os educadores no ensino de leitura, para que esses momentos sejam mais eficazes, significativos e prazerosos.

**Palavras-chave:** ensino de leitura, fatores de dificuldade em leitura, estratégias de leitura.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>06</b>
<b>1. ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1. Por que ensinar estratégias de leitura na escola? .....</b>	<b>13</b>
<b>2. FATORES DE DIFICULDADES DOS ALUNOS EM LEITURA.....</b>	<b>15</b>
<b>3. ESTRATÉGIAS PARA AUXILIAR A COMPREENSÃO LEITORA .....</b>	<b>27</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>34</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>35</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como objetivo compreender as condições e os fatores de dificuldades relacionados às práticas de leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Conceição Lima Guimarães, município de Congonhas, Minas Gerais.

A escola foi construída em fevereiro de 1995, criada pela lei nº 2010 de 20 de outubro de 1994, tendo sido autorizado seu funcionamento de pré-escola à 8ª série, conforme portaria nº 1032/95 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, publicada no Minas Gerais de 15/09/1995. Foi denominada “Conceição Lima Guimarães” em homenagem a uma senhora, moradora ilustre da cidade, conceituada professora e diretora da Escola Estadual “Feliciano Mendes”, no município de Congonhas. Está situada no bairro Residencial Gualter Monteiro, Rua 11, Número 45 e atualmente recebe alunos dos dois níveis do ensino fundamental. Ela está inserida em uma região de nível sócio econômico baixo.

A Instituição Educacional é de pequeno porte e conta com 166 (cento e sessenta e seis) alunos distribuídos em dois turnos de atividades: manhã e tarde. Sendo 80 alunos na parte da manhã, no Ensino Fundamental II e 86 alunos na parte da tarde, Ensino Fundamental I. Esta instituição educacional conta também com aulas de reforço nas disciplinas de Português e Matemática, e oficinas educacionais que envolvem todos os alunos, que tiverem necessidade ou quiserem participar.

Apesar de não ter alunos no turno noturno, a escola cede uma sala de aula para o SESI fazer o seu devido uso. Sabe-se que não existe um vínculo educacional com a instituição, apenas é oferecido o espaço físico para essa modalidade de educação.

Para atender o seu público, a escola conta com um quadro de 7 auxiliares de serviços gerais (cantineiras e faxineiras), sendo 3 para o período da manhã, 3 para o período da tarde e 1 que fica entre a parte da tarde e noite, dando suporte ao ensino noturno. Ela possui duas pedagogas, uma diretora, uma vice-diretora, 26 professores, destes 8,33% têm magistério nível médio, 37,5% têm curso superior e 54,17% têm pós-graduação lato sensu. A instituição conta também com 2 auxiliares de serviços e 1 zelador e 1 laboratorista de informática.

Quanto à infraestrutura, ela conta com 06 (seis) salas de aula, um laboratório de informática, uma biblioteca, secretaria, uma sala dos professores, uma sala das pedagogas e uma sala da direção. A escola também conta com um amplo pátio e uma quadra de esportes. Entretanto, neste ano, a instituição se encontra em reforma, em consequência disso, os espaços ficaram limitados. Estão em pleno funcionamento somente as salas de aula, salas dos professores, diretoria, secretaria e sala das pedagogas. Além da reforma ter inviabilizado o uso normal da biblioteca, outro fator contribuiu para que a mesma não funcionasse adequadamente. No começo deste ano, a escola foi castigada por uma enchente, a biblioteca foi um dos espaços mais deteriorados, muitas obras dos acervos literários, paradidáticos e didáticos foram levadas e destruídas pela água.

É importante ressaltar que no presente ano a Escola está construindo seu projeto político pedagógico. Desse trabalho estão participando todos os segmentos da comunidade escolar: professores, direção, pedagogos, demais funcionários, pais e alunos. A elaboração do PPP ainda se encontra em fase de análise do diagnóstico feito sobre o perfil da escola e de todos os que atuam nela. A partir da conclusão dessa fase, é que o referido projeto começará a ser elaborado, levando-se em conta os fatores mencionados.

A presente pesquisa surgiu em função de uma ação diagnóstica, através da qual se constatou dificuldades dos alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental em relação à leitura, nessa referida escola. Foi verificado, através de relatos de professores que atuam nesses anos de ensino, que uma parcela considerável dos alunos possui dificuldades para ler, ou não se sente estimulada para tal prática. Percebeu-se também que há uma preocupação e insatisfação dos docentes com esse fator negativo. Os professores se sentiam confusos, inseguros, sem saber que estratégias poderiam usar para lidar com a situação ou amenizar tais problemas. Depoimentos de profissionais, sobre suas práticas e experiências relacionadas ao ensino de leitura, mostraram inquietação e desconforto diante das dificuldades dos educandos. A maioria dos professores se dizia frustrada ou impotente perante essas situações adversas.

Nesse trabalho foi possível pesquisar diferentes concepções sobre estratégias de leitura; caracterizar as práticas docentes no ensino de leitura, no referido campo de pesquisa e analisar os fatores que interferem na formação dos leitores nos anos finais do ensino fundamental, na escola referida.

Como metodologia de trabalho foi realizado um estudo de caso através de pesquisa empírica com abordagem dos sujeitos envolvidos (educandos e educadores) através de depoimentos, entrevistas e análises dos dados coletados.

Inicialmente, foi feita uma pesquisa bibliográfica que visou à análise comparativa de teorias e concepções sobre a leitura no Ensino fundamental e estratégias de leitura. Como embasamento teórico utilizou-se os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, as teorias contidas na obra de Isabel Solé, **Estratégias de Leitura**, a obra de Frank Smith **Leitura Significativa** e também as concepções de Ângela Kleiman em seu livro **Oficina de leitura: Teoria e prática**.

Sabe-se que a leitura é muito importante para a compreensão do mundo e ampliação de conhecimentos, constituindo-se em fator primordial para o ensino.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a escola precisa formar um leitor competente. Os PCN defendem o leitor competente como alguém capaz de compreender aquilo que lê, ultrapassando o nível explícito a ponto de identificar elementos implícitos. Ler trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível a proficiência. Os PCN também propõem um trabalho constante com diversos gêneros e tipos de textos e consideram que objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa é o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva. Pela linguagem os indivíduos se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. E dentro disso está o ensino da leitura, para o domínio de uma competência leitora.

Isabel Solé (1998) confirma que ler não é apenas decodificar. A autora argumenta que o ensino da língua deve privilegiar também o desenvolvimento da habilidade metalinguística, o que implica em assumir a linguagem como objeto de reflexão. Solé defende que é o aperfeiçoamento desta habilidade que fornece um maior conhecimento sobre a estrutura da língua, e assim o leitor amplia sua capacidade para compreender o texto, utilizando seus conhecimentos de mundo e os conhecimentos do próprio texto. Em sua obra, a autora aborda o que vem a ser leitura e estratégias de leitura, numa visão interacionista da linguagem. Ela afirma que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade. Segundo Solé, lemos para diversos fins: devanear, preencher um

momento de lazer, seguir uma pauta para realizar uma atividade, entre outras coisas. Para compreender o texto, o leitor utiliza seu conhecimento de mundo e os conhecimentos do texto. Controlar a própria leitura e regulá-la implica em ter um objetivo para ela, assim como poder gerar hipóteses sobre o conteúdo que se lê. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.

Por sua vez, Smith (1999) afirma que a leitura não pode ser ensinada de maneira isolada e descontextualizada das práticas sociais. Neste sentido, a responsabilidade do professor é facilitar o aprendizado dessa atividade através do acesso da criança a uma variedade de textos. Para esse autor, as habilidades de leitura são desenvolvidas por meio da imersão na escrita e na prática de leitura.

Desse modo, acreditamos que sem o domínio da leitura, o educando não consegue desenvolver sua aprendizagem com eficiência. Desestimulado a estudar, acaba fazendo suas atividades somente por obrigação.

Smith (1999), em sua obra, enfatiza a necessidade de que a leitura e seu ensino façam sentido. Para o autor a leitura é a associação do que está atrás dos olhos com o que está à frente dos olhos, apenas decodificar e não encontrar o sentido não é leitura. Portanto, o ato de ler é uma atividade que acontece por meio de antecipação, realizada através do conhecimento prévio e exige do leitor uma atitude reflexiva, a qual lhe favorece compreender e explicar as coisas.

Em relação ao ensino de leitura significativa, Kleiman (1993) discute a formação profissional dos educadores, destacando aspectos que os levem a refletir sobre uma proposta de trabalho relacionada à interação professor/aluno, cujos conceitos estarão voltados para a contribuição da aprendizagem dentro do processo do ensino da leitura, sem aterem-se aos métodos tradicionais. Além disso, a autora questiona a necessidade do educador buscar propostas de trabalhos, alternativas metodológicas para que possam obter resultados significativos na sua prática pedagógica relacionada ao ensino da leitura, pois, antes de qualquer coisa, é preciso haver uma comunicação integrada entre o professor e o aluno e, sobretudo, o respeito da construção do conhecimento que o aluno obteve fora da escola que certamente, ao viverem em sociedade são capazes de refletirem e responderem sobre quaisquer assuntos que lhes

forem apresentados, levando-se em conta, os aspectos no processo da construção do conhecimento.

Por todas as razões anteriormente apresentadas, tornou-se relevante um estudo de caso visando à compreensão das condições e dos fatores de dificuldades dos alunos em suas práticas de leitura. Através desse estudo, procurou-se encontrar soluções que contribuam para o progresso e desenvolvimento do educando e oferecer uma bagagem de conhecimentos e estratégias que possam ser postos em prática pelos educadores, visando a tornar os momentos de leitura na escola mais objetivos e significativos.

No primeiro capítulo deste trabalho será apresentado o que vêm a ser estratégias de leitura, de acordo com as concepções dos autores e obras já anteriormente referidos.

No segundo e terceiro capítulos serão analisados os fatores de dificuldades dos alunos em suas práticas de leitura, bem como as práticas e estratégias de ensino de leitura utilizadas pelos professores das fases finais do ensino fundamental, no já referido campo de trabalho.

E, para finalizar, serão apresentadas as conclusões a que se chegou sobre os estudos realizados. Também serão apresentadas estratégias e conhecimentos que possam auxiliar os educadores no ensino de leitura, para que esses momentos sejam mais eficazes, significativos e prazerosos.

## 1. ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Segundo Isabel Solé (1988), em diversas situações cotidianas, os indivíduos necessitam de usar estratégias para a consecução de um objetivo, para ordenar uma ação, que possibilita avançar seu curso em função de critérios e eficácias. Em suas palavras: “A estratégia é útil para regular a atividade das pessoas à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos” (p.69).

De acordo com a autora, umas das características das estratégias é o fato de que não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação. Elas são suspeitas inteligentes sobre o caminho mais adequado que se deve seguir. Solé afirma também que a potencialidade das estratégias está no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar; portanto sua aplicação correta exigirá contextualização para um problema concreto. A autora ainda especifica os componentes participantes das estratégias:

Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção - a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. (SOLÉ, 1998, p.69).

A leitura é uma atividade humana em que é necessário usar capacidade de pensamento estratégico, para ordenar uma ação. Para Smith (1999) a leitura é a associação do que está atrás dos olhos com o que está a frente dos olhos, apenas decodificar e não encontrar sentido não é leitura. Então, a leitura é uma atividade que acontece por meio de antecipação, realizada também através dos conhecimentos prévios e exige do leitor uma atitude reflexiva, a qual lhe favorece compreender e explicar as coisas.

Consoante com essas concepções, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) também apontam o ato de ler como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Os PCN vão mais além: afirmam que essa atividade é realizada a partir do conhecimento prévio sobre o assunto, sobre o autor, sobre as características do gênero, do portador e do sistema de escrita.

Sendo a leitura uma atividade que requer habilidades e capacidades de pensamento e ordenação, esse ato, portanto, requer o uso de estratégias. Segundo os PCN (1998, p. 53) a

“leitura fluente envolve uma série de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência”.

Kleiman salienta que o texto não pode ser tratado como produto acabado, que serve como depósito de informações, e a leitura não deve ser concebida como atividade para mera extração de dados. Ambos, texto e leitura, devem ser mais do que instrumentos de ensino da norma, do código escrito e da gramática. Para a autora, os objetivos do ensino de leitura serão mais facilmente atingidos a partir da adoção de estratégias, como ativação de conhecimento de mundo, análise para procurar detalhes ou inferência sobre pressupostos culturais. A autora assim define estratégias de leitura:

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 1993, p. 49)

A autora classifica as estratégias do leitor em Cognitivas e Metacognitivas. As estratégias cognitivas são as operações inconscientes do leitor, no sentido de ainda não ter chegado ao nível consciente, que ele realiza para atingir um objetivo de leitura. As estratégias Metacognitivas são operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais se tem controle consciente, no sentido de ser capaz de dizer e explicar uma ação.

Solé (1998) por sua vez, considera que as estratégias de leitura são procedimentos de caráter elevado, necessários para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização, na escola, permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância de desenvolver um trabalho efetivo na formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Analisemos o uso de estratégias de leitura, pela escola.

## 1.1 Por que ensinar estratégias de leitura na escola

Nas práticas de leitura cotidianas, fora da escola, não se decodifica letra por letra, palavra por palavra; leem-se textos significativos, com objetivos claros, identificando, entre outros, quem escreveu, porque escreveu, a quem se destina.

A escola tem como função acolher e educar indivíduos pertencentes a diferentes camadas sociais, que não deixam de lado o que vivenciam fora da instituição escolar, ao se ingressarem nela. Portanto, a escola não pode se desvincular das práticas sociais, e é nesse sentido que se torna relevante o ensino da leitura significativa.

Do mesmo modo, os PCN afirmam que “como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem, deve preservar sua natureza e sua complexidade sem descaracterizá-la” (1998, p. 54).

Como já se viu, nas abordagens anteriores, para que o ensino da leitura se torne objetivo, é necessária a adoção de estratégias específicas.

Para Solé (1998) a necessidade do ensino de estratégias se dá pelo fato de que é preciso formar leitores autônomos, capazes de enfrentar, de forma inteligente, textos de características muito diversas, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. A autora amplia o entendimento de como formar leitores autônomos, da seguinte maneira:

Formar leitores autônomos significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitem transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (SOLÉ, 1998, p. 72)

De acordo com essas concepções, as estratégias contribuem para dotar os alunos de recursos necessários para aprender a aprender. Elas permitem que os aprendizes planejem a tarefa geral de leitura e sua própria localização, facilitando, conforme as palavras de Solé, “a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequadas em função dos objetivos perseguidos” (1998, p.73).

A autora lista alguns procedimentos que devem nortear a formação do leitor autônomo e competente: compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura; ativar e apontar, à leitura, os conhecimentos prévios relevantes para a leitura em questão; dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial; avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”; comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e auto-interrogação; elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretação, hipóteses, previsões e conclusões.

De acordo com as concepções de Kleiman (1993), o ensino de estratégias também podem ajudar o leitor a escolher outros caminhos, quando se deparar com problemas na leitura.

Segundo a autora, ao ensinar as estratégias, o professor propicia ao aluno perceber o que não está entendendo, e, dessa forma, ele poderá voltar e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que ocorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar o exemplo de um conceito. Entretanto, segundo a autora, para a realização desses diversos comportamentos, faz-se primeiro necessário que o leitor esteja ciente de sua falha, é neste fator, principalmente, que se encontra a relevância do uso de estratégias de leitura.

## **2. FATORES DE DIFICULDADES DOS ALUNOS EM PRÁTICAS DE LEITURA**

No ambiente escolar, é comum ouvir professores dizerem que os alunos não gostam de ler ou não leem por prazer. Esse não gostar, muitas vezes, é rotulado como preguiça e falta de vontade. Entretanto, em algumas ocasiões, as atividades de leitura propostas na escola são áridas e tortuosas, resumindo-se em decifração de palavras, cópias maçantes, leitura para responder questionários ou simplesmente fazer uma prova. Com isso, ler se torna uma atividade mecânica e complicada para o aluno.

Segundo Kleiman (1993) ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. A leitura em sala de aula para uma parte considerável dos alunos é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido.

Algumas práticas se tornam desmotivadoras, pois provêm de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura. Kleiman (1993) afirma que essas práticas são sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar leitura, entendimento este tradicionalmente legitimado na escola.

Sendo acostumado a essa cultura de que ler é fazer algo para apenas decodificar palavras, decorar, fazer resumos e provas, o aluno se torna resistente a ler por prazer ou se torna incapaz de atribuir sentido a essa atividade.

Uma pesquisa realizada na escola Conceição Lima Guimarães, Congonhas, Minas Gerais, revelou como alunos e docentes percebem a leitura. Foram entrevistados cerca de 70 alunos dos anos finais do ensino fundamental e 15 professores que trabalham nessas séries. As perguntas foram relacionadas ao gosto pela leitura, à frequência com que são feitas atividades de leitura, aos gêneros e tipos de textos trabalhados, às dificuldades encontradas no ato de ler e, especialmente, foi perguntado aos professores quais são suas posturas diante das dificuldades encontradas bem como quais estratégias são utilizadas para o trabalho com leitura em suas aulas.

Analisaremos a seguir os dados coletados.

GRÁFICO 1- Gosto pela leitura sob o ponto de vista dos alunos

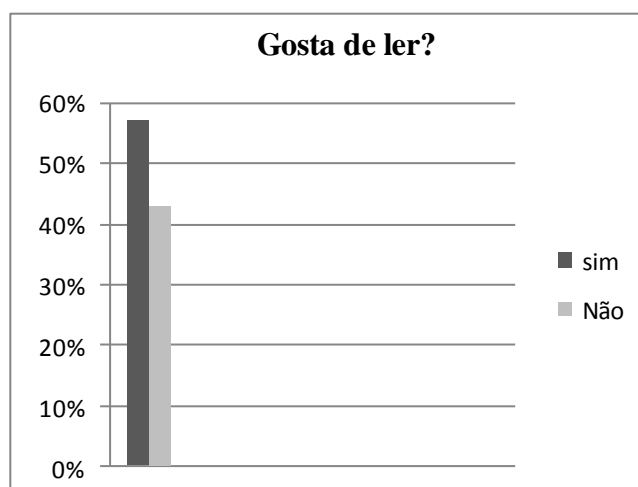
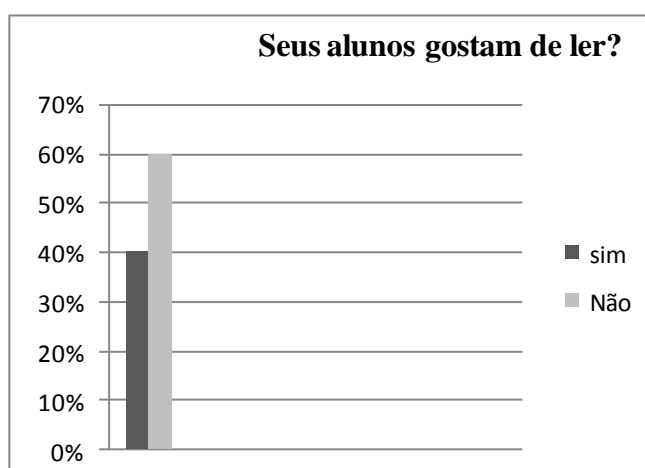


GRÁFICO 2- Gosto pela leitura na visão dos docentes



Nos dados apresentados no gráfico 1, é possível perceber que a maior parte dos alunos entrevistados, o que representa 60% do total, revelou gostar de ler. Em contrapartida, a maioria dos professores, conforme mostrado no segundo gráfico, respondeu que seus alunos não gostam de ler. Essa contradição pode se dever ao fato de que a leitura na escola, muitas vezes é proposta de maneira desmotivadora e os alunos não fazem esse trabalho por prazer. Kleiman faz as seguintes considerações sobre a leitura escolar:

Devemos lembrar que, para a maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas histórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer de palavras... (KLEIMAN, 1993, p.22-23)

Algumas práticas dão a impressão de que os alunos não gostam de ler, pois não motivam e nem aguçam os educandos a procurarem sentido para aquilo que leem. Solé afirma que “nenhuma tarefa de leitura deve ser iniciada sem que meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido.” (1998, p.91)

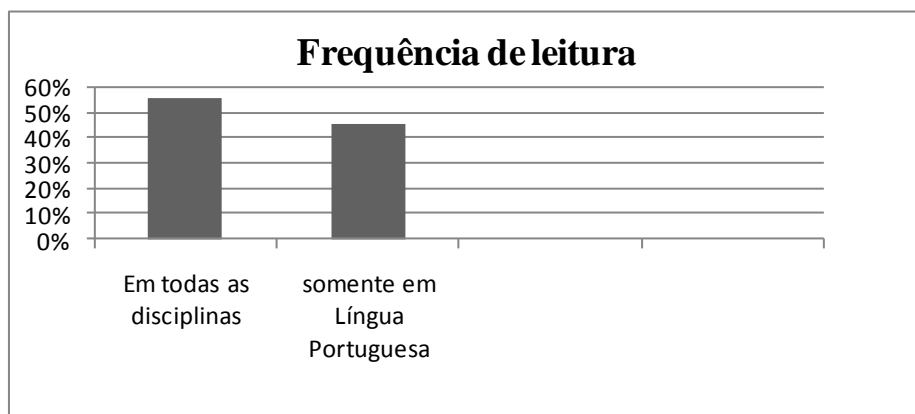
Ao questionar sobre o gosto pela leitura, também foi perguntado aos alunos se eles sentem dificuldades para ler. 35% alunos entrevistados disseram ter dificuldades relacionadas à leitura. Dentre os quais 13 alunos relacionaram essas dificuldades à falta de compreensão global dos textos, 12 alunos alegaram que só encontram essas dificuldades quando leem textos grandes. Os outros 65% relacionaram as dificuldades à falta de compreensão integral do texto, do vocabulário e linguagem.

Também foi perguntado aos professores se eles detectavam alguma dificuldade, relacionadas à leitura, em seus alunos. A maioria respondeu que os alunos apresentavam dificuldades de leitura, principalmente em interpretar aquilo que lê. Foi mencionado que alguns alunos apenas decodificavam o texto, mas não o compreendiam. Diante dessas respostas, perguntou-se qual era a postura que cada professor adotava diante dessas dificuldades: 26% responderam que tentavam diagnosticar e identificar as dificuldades e procuravam métodos e estratégias de leitura para aplicarem; 50% disseram que não se sentiam responsáveis pelas dificuldades e encaminhavam para a pedagoga os alunos que as apresentavam; 24 % declararam que se sentiam incapazes de ajudar a sanar essas dificuldades e não sabiam o que fazer.

As dificuldades, muitas vezes, podem provir de atividades equivocadas, ou como já foi anteriormente abordado, desmotivadoras. A leitura na escola, além de ser motivadora, deve ser adotada de forma que os alunos a tomem como hábito e tarefa fundamental para a aquisição de habilidades e competências necessárias a um leitor. O exercício da leitura é que torna o indivíduo um leitor.

Analisemos a seguir dados que mostram a frequência com que atividades de leitura são realizadas na escola em estudo.

GRÁFICO 3- Frequência de leitura sob o ponto de vista dos alunos

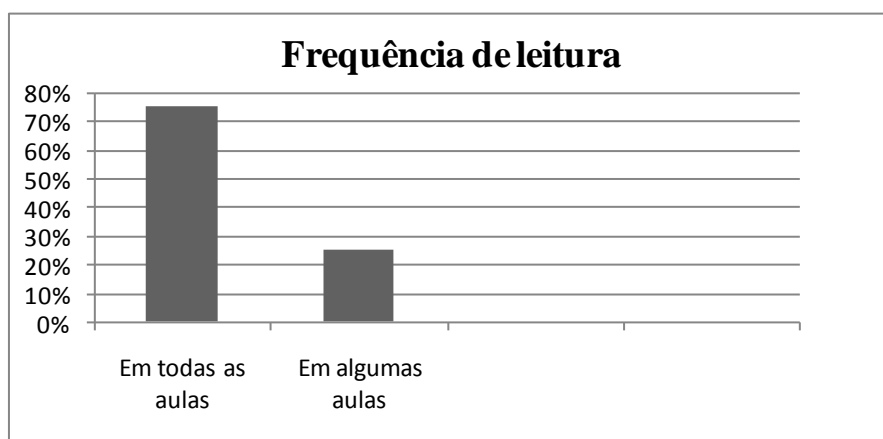


Os dados acima mostram que 55% dos alunos responderam que leem na escola com frequência, em todas as aulas. Foram citadas atividades de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, Literatura, Ciências, História, Geografia, Matemática Língua estrangeira e Educação religiosa. Um percentual significativo dos entrevistados, 45 %, mostrou que só lê com frequência nas aulas de Língua Portuguesa.

Foi questionado também se, quando estão realizando as atividades, em livros ou cadernos, propostas pelos professores de outras áreas, além da Língua Portuguesa, eles consideram que estão praticando leitura. A maioria respondeu que não considera.

Analisaremos também, na sequência, o que os professores pesquisados responderam sobre a frequência com que trabalham atividades de leitura em suas aulas:

GRÁFICO 4



Os dados coletados revelaram que a maioria dos professores trabalha atividades de leitura em todas as suas aulas, entretanto, eles revelaram, nas entrevistas, que ainda não existe uma prática efetiva de interdisciplinaridade que permeie o ensino de leitura na escola em questão.

Outro fator importante detectado foi que 15% dos professores entrevistados disseram não trabalhar leitura em todas as suas aulas, dentre esses estão professores das disciplinas de Matemática e Língua estrangeira.

É importante que as atividades de leitura sejam constantes em todas as disciplinas. Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas do ensino - não somente do professor de Língua Portuguesa - uma vez que são habilidades fundamentais para a formação de um estudante letrado e crítico.

A escola pode e deve incentivar projetos interdisciplinares que possam criar condições para a leitura. Solé afirma que o ensino é uma tarefa de equipe. A contextualização exigida pela inevitável diversidade de situações educacionais só pode ser realizada, com as condições e ajudas requeridas, pelos professores de cada escola. Segundo a autora, o trabalho em equipe favorece o aprendizado. Em suas palavras:

É evidente que a incidência sobre os alunos não é a mesma quando responde a um conjunto de decisões acordadas pelos professores que encontrarão ao longo da sua história escolar, do que quando se trata de episódios desconexos, embora alguns deles possam ser de grande utilidade. (SOLÉ, 1998, p.175)

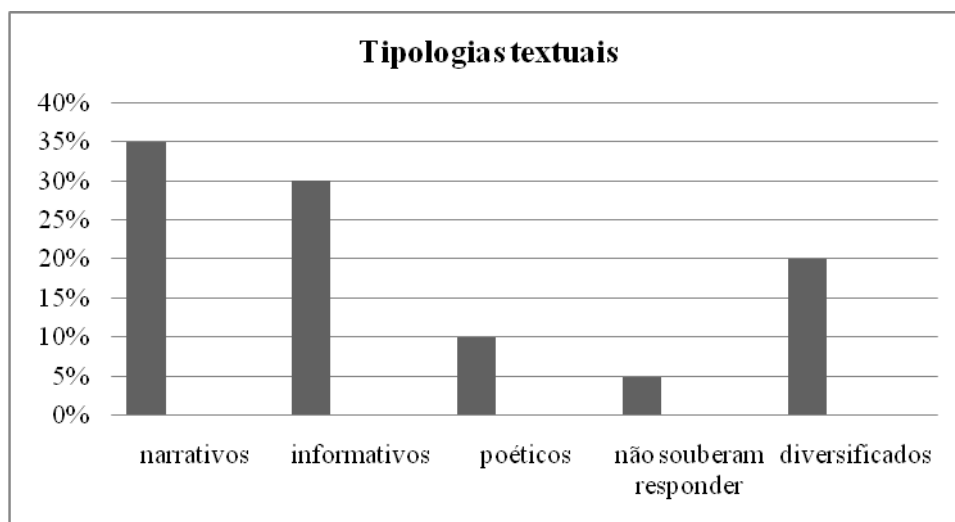
Outro fator de relevância no ensino de leitura, além da frequência e trabalho em equipe, é a diversidade de gêneros e tipos textuais com os quais o aluno tem contato. A inclusão de gêneros diversificados na escola, além de ampliar nos alunos a competência no uso oral e escrito da língua, proporciona também a aquisição do conhecimento de mundo, contribuindo para uma compreensão coerente dos textos nas diversas situações sociais.

Os PCN (1998, p.56) afirmam que “para aprender a ler é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais também ressaltam que uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos,

modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Entretanto diferentes objetivos exigem diferentes textos e cada qual exige uma modalidade de leitura.

Analisaremos abaixo como os gêneros e tipos textuais são trabalhados na escola em estudo.

GRÁFICO 5- Tipologias textuais com as quais os alunos disseram ter contato.



A partir dos dados contidos no gráfico acima é possível perceber que os maiores percentuais de tipologias com as quais os alunos disseram ter contato foram textos narrativos, informativos e poéticos. Uma pequena parte, que corresponde a 20% dos entrevistados, disse que tem contato com diversos textos, mas sem mencionar a tipologia e 5% revelaram não saberem que tipos de textos são trabalhados nas aulas.

Dentre os textos narrativos foram citados pelos alunos os gêneros contos, crônica, lenda e fábulas. Ao citarem textos informativos os alunos associaram os gêneros notícia e reportagem apenas. E ao mencionarem textos poéticos, foram citados poemas. Uma parcela de alunos citou também histórias em quadrinhos, tiras, receitas e anúncios sem se referir às tipologias dos mesmos.

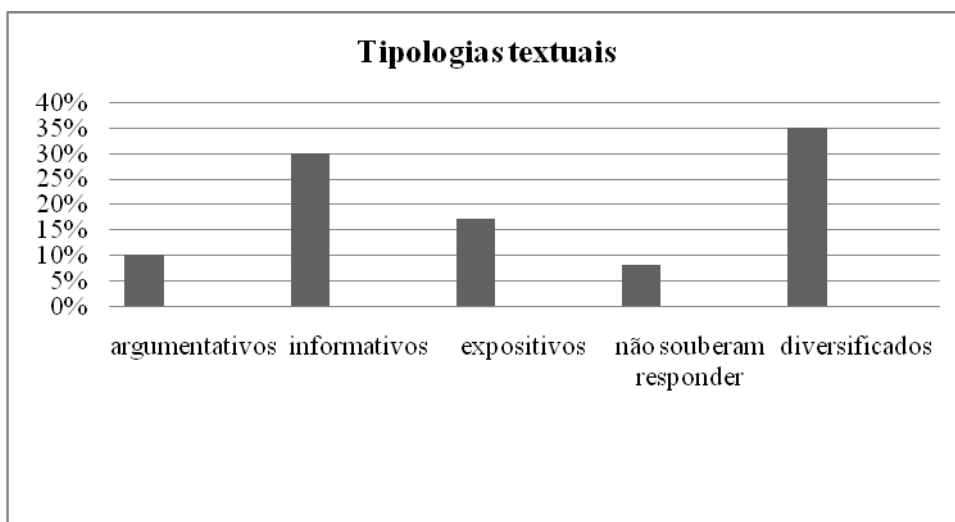
Um fato curioso é que ao ser perguntado sobre a diversidade de gêneros e tipos textuais, a maior parte dos alunos citou os textos que liam na aula de Língua Portuguesa, e ao serem questionados se nas outras aulas havia gêneros diversificados, eles respondiam que não, era

somente “a matéria” que estavam lendo. Portanto pode-se inferir que a maioria dos alunos concebe como textos somente aqueles que são trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa.

Foi questionado também sobre os suportes textuais, em quais, além dos livros, os alunos liam os textos na escola. Mais uma vez os alunos responderam tendo como base as aulas de Língua Portuguesa. Eles disseram que, além do livro didático, liam revistas, gibis, livros literários, panfletos, páginas de jornal e murais. Os suportes textuais citados ao se referirem a outras disciplinas foi apenas o livro didático.

Analisaremos agora o que os professores entrevistados responderam a respeito das tipologias textuais trabalhadas em suas aulas:

GRÁFICO 6- Tipologias textuais sob o ponto de vista dos professores:



Pelos dados analisados, percebe-se que 35% dos professores relataram que trabalham tipos de textos diversificados, porém somente os professores de Língua Portuguesa e Literatura souberam nomear os gêneros textuais com os quais trabalham. Os gêneros citados por esses professores estão de acordo com os mais citados pelos alunos: conto, fábula, lenda, crônica, história em quadrinhos, tira, anúncio, notícia reportagem, poema, receita. Além desses, foram mencionados os gêneros gráfico, tabela, charge, cartum, imagem e carta.

Apenas os professores de Língua Portuguesa citaram gêneros e suportes diversificados. A maioria dos professores de outras disciplinas declarou que trabalha apenas com o suporte livro didático. Essas informações também condizem com as dos alunos entrevistados.

Alguns professores disseram trabalhar com gêneros específicos de sua disciplina, a maioria de tipologias informativa e expositiva. Uma pequena parcela revelou trabalhar textos argumentativos, nessa parcela se enquadram professores de Ensino religioso e Geografia; outra pequena parcela revelou que trabalha textos em suas aulas, mas não soube nomear quais são os gêneros e tipos. Percebeu-se também nas entrevistas que quase todos os entrevistados, com exceção os professores de Matemática, consideraram os enunciados das atividades como gênero textual.

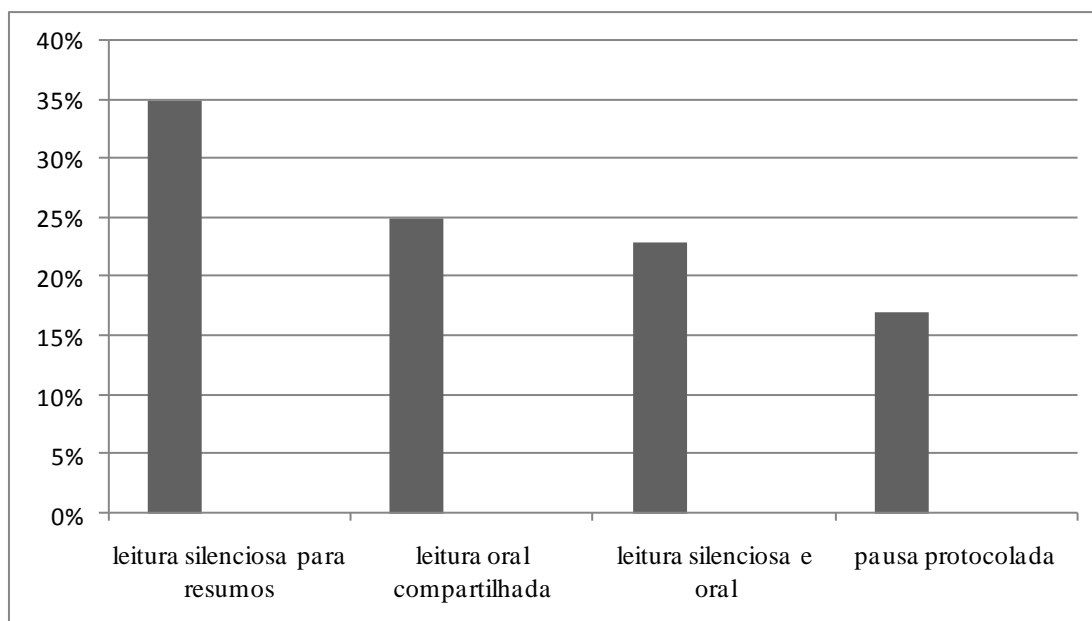
Solé afirma que é importante que tanto os professores quanto os alunos saibam reconhecer as diferentes estruturas textuais, pois elas oferecem indicadores essenciais que permitem antecipar as informações que contêm e que facilitam a interpretação. Para ela, prestar atenção à estrutura do texto permite melhorar de forma drástica a estratégia de compreensão leitora utilizada de forma universal por todos os professores: a formulação de perguntas. A autora complementa ainda o conceito de ensinar as diferentes estruturas textuais:

Assim, não se trata tanto de ensinar que isto é uma narração e aquilo um texto comparativo, mas de ensinar o que caracteriza cada um destes textos, mostrar as pistas que nos conduzem à sua melhor compreensão e fazer com que o leitor adquira consciência de que pode utilizar as mesmas chaves que o autor usou para formar um significado, porém desta vez para interpretá-lo. (SOLÉ, 1998, p. 86)

O trabalho com gêneros e tipos de textos diversos é importante, porém não se pode resumir-lo em fazer com que os alunos leiam determinados tipos de textos e depois pedir-lhes que simplesmente resolvam atividades embasadas neles. Para Solé (1998) a utilidade do uso de tipologias textuais na escola reside em que elas mostram que as variedades existem e devem ser trabalhadas quando se trata de aprender a ler e ler para aprender.

Foi pesquisado com alunos e professores como as atividades de leitura são aplicadas. Analisemos primeiramente o que os alunos responderam:

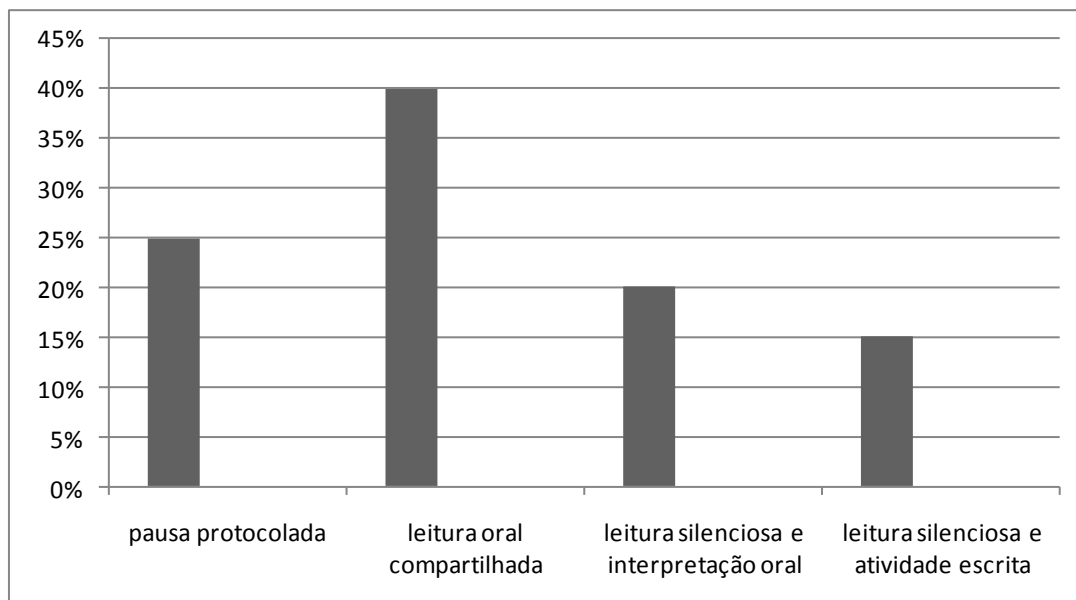
GRÁFICO 7- Estratégias e metodologias utilizadas nas atividades de leitura



Os dados apresentados no gráfico 7 mostram que 35% dos alunos relataram que fazem leitura individual e silenciosa, para realizarem atividades ou resumos baseados nos textos; 25% relataram que fazem leitura oral compartilhada, para, em seguida, realizarem atividades relacionadas aos textos; 23% relataram que realizaram atividades de leitura silenciosa e de leitura oral compartilhada, e que, em seguida, os professores propuseram a discussão dos textos antes da realização de atividades escritas; 17% relataram que o professor, no caso somente o de Língua Portuguesa, lia o texto junto com os alunos, fazendo pausas, para exemplificação ou esclarecimento de significados, interagindo com os alunos, estimulando a interpretação oral.

Para comparar as ideias expostas acima analisemos agora o que os professores responderam sobre as estratégias e metodologias utilizadas no trabalho com leitura na escola:

GRÁFICO 8- Estratégias e metodologias usadas no ensino de leitura



Dos professores entrevistados, 25% (entre esse percentual encontram-se professores de Língua Portuguesa e Literatura) relataram que leem o texto, junto com os alunos ou para eles, fazendo pausas, para exemplificação ou esclarecimento de significados, interagindo com os alunos, estimulando a interpretação oral e escrita. Dentre esses, uma professora de Língua Portuguesa relatou que faz leitura teatralizada, jogral, enfatizando a pronúncia e entonação. Dos demais, 40% disseram que pedem para os alunos fazerem a leitura oral compartilhada para a realização de resumos e outras atividades (esse percentual é bem próximo dos dados revelados pelos alunos); 20% afirmaram que pedem para os alunos lerem silenciosamente o texto mais de uma vez e propõem atividades de interpretação oral e escrita; 15% afirmaram que pedem para os alunos lerem os textos em silêncio para, em seguida, realizarem as atividades.

Todas as respostas apontam que a maioria dos professores tem um propósito em comum no trabalho com leitura: a realização de atividades orais ou escritas.

O ato de ler deve ser considerado algo além de encontrar respostas em um texto. De acordo com Kleiman (1993) a crença de que o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à

mensagem do texto, é equivocada. Segundo a autora essa crença baseia-se no fato de se pensar que o papel do leitor consiste em apenas extrair informações, através do domínio das palavras que, nessa visão, são os veículos das informações. De acordo com Kleiman “uma consequência dessa atitude é a formação do leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação” (1993, p.27).

A autora também faz algumas considerações sobre as modalidades de leitura. Para ela não adianta diversificar as modalidades se elas não são usadas para auxiliar a formação do leitor. Exemplifica isso ao se referir à prática de leitura em voz alta que, segundo ela, na escola, caracteriza-se mais por inibir do que por promover a formação de leitores, pois na maioria das vezes ela está vinculada ao aferimento da capacidade de leitura. Segundo Kleiman este é o principal objetivo da leitura em voz alta: “diferente é a leitura em voz alta que tem por objetivo a apreciação estética da linguagem” (1993, p.32).

A autora também classifica a leitura que é cobrada mediante resumos, relatórios e preenchimentos de fichas como a redução da atividade a uma avaliação desmotivadora. Segundo ela, a insistência no controle diminui a proximidade entre a leitura espontânea, do cotidiano, e a leitura escolar, esta se relacionando mais com o dever e não com o prazer.

Ler somente porque o professor solicita faz com que o aluno faça essa atividade sem objetivos próprios, apenas para cumprir aquilo que foi cobrado, desvirtuando efetivamente o caráter da leitura. Essa visão de leitura é classificada por Kleiman (1993) como concepção autoritária da leitura, a qual parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto e uma interpretação a ser alcançada. A autora, desta maneira define o que é leitura:

A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor. (1993, p.34)

Smith (1999) ressalta que a preocupação do ensino está centrada no que os professores devem fazer para ensinar leitura, porém essa inquietação deve ser substituída pelo que os educadores devem saber sobre leitura para a tomada de decisões nas mais diversas situações. Dessa forma o professor deve verificar as necessidades para a escolha da metodologia mais adequada.

Um fator importante no ensino de leitura é o professor servir de mediador entre o aluno e o texto. A ajuda de um leitor já experiente é fundamental para que o educando adquira certas habilidades necessárias a um leitor competente. Os PCN (1998) afirmam que o aprendizado de leitura deve ser realizado com a intervenção do professor que “deve colocar-se na situação de principal parceiro, agrupar seus alunos de forma a favorecer a circulação de informações entre eles” (p.56). Os Parâmetros Curriculares Nacionais ampliam o conceito de aprendizado de leitura da seguinte forma:

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (PCN, 1998, p.56)

### **3. ESTRATÉGIAS PARA AUXILIAR A COMPREENSÃO LEITORA**

O trabalho com a leitura e o texto em sala de aula pode ser significativo se pautado em práticas que levem os alunos ao desenvolvimento de competências que os permitam, além de decodificar, compreender, inferir e contextualizar. O ensino dessas habilidades é papel da escola que deve proporcionar condições para que o aluno tenha contato com diversos tipos de textos e desta forma atribuir sentido a cada um deles.

Ao trabalharem com leitura, os educadores devem se conscientizar de que o ato de ler não é algo instantâneo e nem algo que se pode limitar a um começo e um fim. Esse trabalho é de natureza constante e exige o uso de estratégias e seguimento de etapas.

Para Solé (1998) as estratégias fundamentais de compreensão de leitura são: a definição de objetivo, atualização de conhecimentos prévios, previsão, inferência e resumo. A autora afirma também que uma proposta de leitura em sala de aula deve contemplar três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Antes de começar o trabalho com leitura é necessário que o aluno seja motivado a realizar tal prática. Um fator que contribui para o interesse da leitura consiste em que o material a ser lido ofereça desafios, sempre levando em conta os conhecimentos prévios do educando. Solé sugere algumas práticas que podem ser motivadoras tais como: leitura fragmentada (um parágrafo, uma ou duas páginas por dia); leitura por prazer, sem intuito de fazer atividades orais ou escritas; leitura com objetivo de solucionar uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para determinado projeto. Entretanto, esclarece que cada uma delas não pode ser usada com exclusividade.

Solé enfatiza que “a motivação está intimamente relacionada às relações afetivas que os alunos possam ir estabelecendo com a língua escrita” (1998, p.92). Portanto, motivar os alunos para ler não consiste em somente o professor convidar o aluno para ler, e sim fazer com que o educando sinta vontade de fazer isso por si mesmo. Tudo isso só será possível se houver planejamento e promoção de situações reais que incentivem o gosto pela leitura.

Para planejar as estratégias para o ensino de leitura deve-se considerar que cada texto possui um objetivo diferente e também um leitor distinto. O que se deve fazer é utilizar diferentes estratégias para cada caso.

Conforme já se afirmou anteriormente, os objetivos dos textos são variados, dentre alguns estão: ler para obter uma informação, para seguir instruções, para aprender, para revisar um escrito próprio, por prazer, para se comunicar e outros. Para cada uma das finalidades são necessárias estratégias diferentes.

Antes de tudo, o professor precisa levar em conta os conhecimentos prévios de cada aluno para que entendimento seja facilitado. Solé cita três procedimentos que podem auxiliar os alunos a atualizarem seus conhecimentos prévios: dar alguma explicação geral sobre o que será lido; ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio; e incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema.

Outro fator de relevância para a motivação para a leitura é o estabelecimento de previsões sobre o texto. O professor deve estimular os alunos a formularem hipóteses sobre aquilo que vão ler, porém, nem sempre as previsões, como por definição, darão uma ideia de exatidão e é nesse momento que o educador deve agir como mediador, sem sancionar os alunos, por se arriscarem em suas suposições, deixando claro que as hipóteses poderão ser confirmadas ou não. Solé ressalta a importância do estabelecimento de previsões da seguinte maneira:

As crianças se tornam protagonistas da atividade de leitura não só porque leem, mas porque transformam a leitura em algo seu. Aprendem que suas contribuições são necessárias para a leitura e vêm nesta um meio de conhecer a história e de verificar suas próprias previsões. (SOLÉ, 1998, p. 109).

Kleiman (1993) por sua vez afirma que as predições não precisam ficar reduzidas àquelas baseadas em conhecimentos mais fechados, como as hipóteses a partir do conhecimento sobre um determinado gênero textual, mas podem ser sobre questões muito mais abertas, como por exemplo, o assunto.

Além de estimular os alunos a fazerem previsões sobre o texto, o professor deve incentivar o próprio aluno a fazer questionamentos sobre ele, pois, segundo Solé, alguém que assume a

responsabilidade em seu processo de aprendizagem é alguém que não se limita a responder às perguntas feitas, mas que também pode interrogar e auto-interrogar. De acordo com a autora, quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não só estão utilizando os seus conhecimentos prévios sobre o tema, mas também estão conscientizando-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. Além disso, o professor pode inferir das perguntas formuladas pelos alunos qual é sua situação perante o texto e ajustar sua intervenção à situação.

Durante a leitura, para a compreensão do texto, uma das capacidades envolvidas é a elaboração de um resumo, que reproduz o significado global de forma sucinta. Para isso, deve-se ter a competência de diferenciar o que constitui o essencial do texto e o que pode ser considerado como secundário. Para isso, o professor pode utilizar em sala de aula a estratégia da leitura compartilhada, na qual o leitor vai assumindo progressivamente a responsabilidade e o controle do seu processo. Solé faz as seguintes considerações sobre a leitura compartilhada:

As tarefas de leitura compartilhada devem ser consideradas a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem estratégias úteis para compreender os textos. Também devem ser consideradas o meio mais poderoso ao alcance do professor para realizar a avaliação formativa de leitura dos seus alunos e do próprio processo e, nesse sentido, devem considerar-se como um recurso imprescindível para intervir de forma possível nas necessidades que os alunos mostram ou que ela infere. (SOLÉ, 1998, p. 117-118)

A leitura compartilhada é uma forma eficaz para que os alunos compreendam as estratégias estipuladas e também ajudam no processo de leitura independente, no qual os alunos podem utilizar as estratégias que estão aprendendo. De acordo com as concepções de Solé, nas atividades de leitura individual, o leitor impõe seu ritmo e utiliza o texto de acordo com a sua finalidade. Para a autora, “como este é o tipo mais verdadeiro de leitura, as situações de leitura independente devem ser incentivadas na escola” (1998, p.121).

Ao trabalhar a leitura individual, a escola pode proporcionar ao aluno materiais diversos para que ele pratique, por si mesmo, algumas estratégias utilizadas nas leituras compartilhadas. Com isso pode-se induzir o trabalho autônomo.

Ao realizar a leitura individual o aluno pode apresentar dificuldades, conforme já foi analisado nos dados pesquisados nos capítulos anteriores. Essas dificuldades podem ser: a compreensão de palavras, frases, as relações que se estabelecem entre as frases e o texto em seus aspectos globais. Quando se trata de dificuldades, é necessário, em primeiro lugar, que professor e aluno identifiquem quais são elas para, em seguida, saberem que estratégias usar. Solé faz as seguintes considerações sobre a compreensão leitora:

Ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto, assim como as estratégias que permitam compensar a não-compreensão. (SOLÉ, 1998, p. 130)

É importante salientar, também, que algumas dificuldades relacionadas ao entendimento podem comprometer mais a eficácia da leitura que outras. O que importa, nesse caso, é o professor saber como lidar com esses obstáculos, não se limitando a classificar o aluno como bom ou mau leitor. Solé cita algumas estratégias que podem ser adotadas diante das dificuldades apresentadas, como o uso do dicionário, a intervenção do professor ou a continuação da sequência do texto que pode sanar alguma dúvida. Outras medidas importantes a serem viabilizadas são a discussão dos objetivos da leitura; o trabalho com materiais de dificuldade moderada que representam desafios; os conhecimentos prévios; o estímulo à inferência e à verificação de hipóteses. A autora complementa ainda que quando nenhuma das estratégias dá resultado, e o leitor avalia que o elemento problemático é crucial para sua compreensão, ele deve recorrer a uma fonte especializada: o professor ou outro leitor mais experiente.

A compreensão do texto resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos. É comum, nas práticas de leitura na escola, os professores, após a leitura, solicitarem que os alunos respondam questões sobre aquilo que leram. Essa atividade, na maioria das vezes, é equivocada, pois nem sempre formular e responder perguntas serve apenas para avaliar. Conforme já foi abordado anteriormente, as perguntas podem servir de pistas para auxiliar na compreensão do texto, não somente para identificar bons ou maus leitores. Solé aponta dois fatores primordiais para a compreensão do texto: a ideia principal e a capacidade de resumir.

De acordo com a autora, para que os alunos compreendam a ideia principal do texto, o professor pode explicar aos alunos em que ela consiste, recordar por que vão ler concretamente o texto. Explicitar sua função real, ressaltar o tema, e, à medida que vão lendo, informar aos alunos o que é considerado mais importante, para que, finalmente, concluam se a ideia principal é um produto de uma elaboração pessoal. Outra estratégia, considerada uma boa escolha por Solé, é o resumo. Essa estratégia ajuda a estabelecer o tema de um texto, gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários. É importante salientar que as estratégias de identificação da ideia principal e de elaboração de resumos devem ser ensinadas. Os alunos precisam saber por que realizar essas atividades e como fazê-las.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler é muito mais do que possuir uma bagagem de técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa e quem ensina essa tarefa deve levar isso em conta. Professores e alunos devem estar motivados para aprender e ensinar a ler.

De acordo com Solé (1998), ao ensinar leitura deve-se levar em consideração as três etapas: antes, durante e depois. Essas etapas envolvem a motivação para a leitura, seus objetivos, os conhecimentos prévios, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas que auxiliem a compreensão. A autora afirma que a leitura na escola deve contemplar as diversas situações: aquelas em que se lê para aprender e aquelas em que apenas se lê por deleite e prazer. Ela reforça que o ato de ler não deve ser considerado um ato competitivo, através do qual se ganham prêmios ou se sofrem sanções, pois os que dominam a habilidade leitora se refugiam na leitura como forma de lazer e evasão e encontram prazer, enquanto os que não dominam tais habilidades tendem a evitá-la.

Na escola pesquisada pôde-se constatar que os alunos possuem dificuldades em leitura, apesar de a maior parte dos entrevistados afirmar que gosta de ler. Outro fator importante detectado é que a maioria dos professores percebe essa dificuldade nos alunos, mas não sabe o que fazer para amenizar ou sanar tais problemas. Também constatou-se que as atividades de leitura são propostas, na maioria das vezes, com a finalidade de fazer atividades orais ou escritas e que não existe um trabalho ou projeto interdisciplinar destinado ao ensino de leitura.

Alguns fatores de dificuldades em leitura encontrados nos alunos, muitas vezes são causados pelo fato de eles não encontrarem sentido em suas práticas. Essas dificuldades podem ser amenizadas ou sanadas se a escola e seus agentes adotarem estratégias e medidas adequadas e, além disso, se conscientizarem de que o ensino de leitura é dever de todos, já que este ato constitui-se em fator primordial para a formação do estudante crítico e letrado. Kleiman reforça essas concepções afirmando que “quando os professores das demais matérias se envolvem com o ensino de leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam” (1993, p.78).

Outro fator importante é a elucidação dos objetivos da leitura ao ensiná-los. Deve-se ter em mente com que finalidade o leitor vai ler: por prazer, para aprender, buscar informações e outras a fim de que as estratégias adotadas sejam eficazes. É importante também não considerar o texto como um depósito de informações previsíveis. Ler para apenas responder questionários se torna uma atividade cansativa e desestimulante para o leitor, que não consegue aferir sentido para tal prática.

O professor, nesse processo, funciona como mediador e não um supervisor que analisa e classifica seus alunos como bons ou maus leitores. Ele deve servir de modelo para os leitores mais inexperientes. Motivar, incentivar e interferir quando necessário, mas de forma que promova o aprendizado sem desestimular ou intimidar o educando.

Sendo um trabalho de responsabilidade da escola, cabe à instituição disponibilizar recursos para a promoção do ensino da leitura significativa. Essas ações exigem o esforço coletivo de todos os profissionais que nela atuam tais como: desenvolvimento de trabalho interdisciplinar, aquisição de materiais que auxiliem o trabalho dos docentes e o aprendizado dos alunos, manutenção de espaços físicos, tais como bibliotecas de qualidade e principalmente que funcionem como suporte para a promoção da leitura na escola. Além disso, o mais importante é que a equipe escolar abra um espaço para a discussão de alternativas para os problemas detectados e também para a promoção do compartilhamento de ideias e dúvidas relacionadas ao ensino de leitura.

Solé (1998) ressalta que nem sempre todas as medidas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem da leitura poderão ser tomadas, mas a escola e seus agentes não podem esperar passivamente uma mudança mágica de situação, sem formular objetivos mínimos. Não importa que os resultados não sejam, de início, espetaculares, mas é fundamental que se acredite que são possíveis mudanças pontuais.

O trabalho em equipe em torno da leitura não é uma questão de tudo ou nada, mas do nível em que estiverem presentes as condições de ensino e aprendizagem, do nível de discussão e crítica construtiva sobre a prática de ensinar a ler para aprender e aprender a ler. De pequenas ações podem surgir grandes resultados e boas contribuições para que o ensino da leitura se torne na escola um momento de prazer e contribua para um aprendizado real e eficaz.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura - teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

## **ANEXOS**

### **I. Entrevista com os docentes da Escola Municipal Conceição Lima Guimarães:**

1. Com que frequência seus alunos praticam atividades de leitura em suas aulas?
2. Cite alguns gêneros e tipos de textos que você costuma trabalhar com seus alunos.
3. Ao realizar atividades de leitura, você percebe que seus alunos sentem alguma dificuldade? Se sua resposta for SIM, especifique qual ou quais são essas dificuldades.
4. Ao se deparar com as dificuldades apresentadas pelos alunos, o que você costuma fazer?
5. Você costuma propor atividades de leitura em sala de aula? Se sua resposta for SIM, relate como são propostas e aplicadas essas atividades
6. Como você avalia seus alunos, como leitores? Justifique.

## **II. Entrevista com os alunos da escola Municipal Conceição Lima Guimarães**

1. Na escola, com que frequência você lê?
2. Que gêneros e tipos de texto você costuma ler na escola?
3. Ao realizar atividades de leitura, você sente alguma dificuldade? Se sua resposta for SIM, especifique qual ou quais são elas.
4. Você sente prazer em fazer atividades de leitura na escola? Explique.
5. Relate como são propostas e aplicadas as atividades de leitura por seus professores.
6. Você gosta de ler? Se sua resposta for NÃO, justifique.
7. Como você se avalia como leitor?
8. Em que momentos, além das aulas de Língua portuguesa, você pratica atividades de leitura na escola?