



PIBIC/CNPq/UFPG-2009

## ENSINO DE LEITURA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE CAMPINA GRANDE

Cintia Rodrigues Gomes dos Santos<sup>1</sup>, Maria de Fátima Alves<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta as experiências vividas durante um ano de vigência do Projeto PIBIC – UFPG (2008-2009) intitulado *Leitura, formação docente e implicações nas práticas de Ensino*. O objetivo principal da pesquisa foi discutir e analisar estratégias de leitura e de compreensão textual com professores de escolas públicas da cidade de Campina Grande (PB), a fim de subsidiá-los a trabalharem a leitura, em sala de aula, dentro de uma perspectiva interacionista de linguagem. Para a execução de tal objetivo foram realizados encontros mensais com 08 (oito) professores do Ensino Fundamental, com o intuito de perceber as implicações das práticas de ensino de leitura para a formação do aluno-leitor. Foram também elaboradas estratégias de leitura pelos próprios docentes e, além disso, foram observadas e analisadas 20 horas-aulas de leitura ministradas por eles. Os resultados da pesquisa foram satisfatórios, uma vez que 85% das estratégias de leitura elaboradas pelos docentes e das aulas ministradas por eles foram consideradas produtivas, propiciando, aos discentes, a participação efetiva nas discussões dos textos, o uso de inferências, levantamento de hipóteses, etc.

Palavras chave: estratégias de leitura, interação, formação leitora.

READING TEACHING AND CONTINUING EDUCATION OF PUBLIC SCHOOL TEACHERS IN THE MUNICIPALITY OF CAMPINA GRANDE

### ABSTRACT

This work presents our yearlong experiences with PIBIC-UFPG Project (2008-2009) on *Reading, Teaching education and its implications in Teaching Practices*. The main objective of the research was to discuss and analyze reading and textual comprehension strategies with public school teachers in the municipality of Campina Grande (PB), aiming to provide them with tools to work with reading in their classrooms, based on an interactionist perspective of language. To achieve this objective, we carried out monthly sessions with 08 (eight) fundamental education teachers aiming to verify the implications of teaching practices of reading to instruct reader/students. Also, we observed and analyzed 20 hours of reading class given by the teachers who elaborated reading strategies on their own. The results of the research were satisfactory due to the fact that 85% of the strategies elaborated by those teachers as well as the classes they gave were considered to be productive, leading the students to engage effectively in discussions of texts by using inferences, hypotheses, etc.

Key words: reading strategies, interaction, reader training

### 1-INTRODUÇÃO

As práticas de leitura no contexto escolar, principalmente no Ensino Fundamental e Médio, tem preocupado vários estudiosos pelo fato de tais práticas restringirem-se a um mero processo de decodificação de signos linguísticos, em detrimento de um processo ativo e complexo de construção de conhecimentos. No Ensino Fundamental, a partir do qual espera-se que o aluno adquira competência

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Pedagogia, Unidade Acadêmica de Educação, UFPG, Campina Grande (PB), email: [Cintia.rodriguesgs@gmail.com](mailto:Cintia.rodriguesgs@gmail.com)

<sup>2</sup> Pedagogia, Prof<sup>a</sup>. Dra Departamento de Engenharia agrícola, UFPG, Campina Grande (PB), E-mail: [mfatimaalves@uol.com.br](mailto:mfatimaalves@uol.com.br)

necessária para ler e compreender textos, dos mais variados gêneros, posicionando-se criticamente em relação a eles, percebe-se, segundo resultados de diversas pesquisas na área de leitura (Kleiman (1989, 2002, 2004, 2006), Orlandi (1996), Solé (1998), Marcuschi (2001), Antunes (2003), Lodi (2004), Koch (2006), Alves (2007), entre outras, que as atividades de leitura não propiciam a formação leitora dos alunos com o mínimo de proficiência para a compreensão de textos. O que se observa, na maioria das vezes, é uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – “quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto”. (Cf. Antunes, 2003, p.27)

Tendo em vista essa realidade, a presente pesquisa busca subsidiar professores do Ensino Fundamental de escolas públicas pesquisa, no sentido de planejarem/ construir atividades de leitura e de compreensão textual que ampliem a competência leitora dos alunos. Além disso faz parte do interesse do presente estudo, analisar atividades de leitura propostas pelos docentes- sujeitos da pesquisa, bem como aulas de leitura ministradas por eles.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, na cidade de Campina Grande (PB) e teve o seu *corpus* constituído por 07 estratégias de leitura e compreensão textual elaboradas pelos docentes e 20 horas- aula de leitura ministrada por eles.

O trabalho fundamentou-se teoricamente em pesquisas teórico-metodológicas desenvolvidas por Kleiman (2002), Marcuschi (2001), Koch (2006), Alves ( 2007, 2008), Pietre (2007), Antunes (2003), entre outras. Estudiosos esses que concordam com o fato de que é necessário e urgente redimensionar as práticas de leitura no contexto da sala de aula, tornando o aluno um leitor crítico que, diante de um dado texto, seja capaz de opinar, comparar, concordar, discordar e construir conhecimentos.

Para efeito de clareza, o trabalho encontra-se subdividido da seguinte forma: referencial teórico que contempla as concepções de leitura, o processo de compreensão textual e os níveis de processamento de sentido no texto; Aspectos metodológicos da pesquisa; transcrição e análise de atividades de compreensão textual elaboradas pelos docentes; Análise de aulas ministradas pelos professores, e Considerações Finais.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1. Leitura: diversas concepções sobre um mesmo tema**

A leitura tem sido abordada de diferentes formas por diferentes áreas de conhecimento (Linguística, Psicolinguística, Pedagogia, Análise do Discurso.), gerando, assim, uma verdadeira política em torno de um mesmo objeto de estudo e, conseqüentemente, um grande número de trabalhos e pesquisas acerca dos processos/ concepções e estratégias de leitura. Os estudos, nessa área, vão desde o fato de se conceber a leitura como uma atividade de decodificação de signos linguísticos, isto é, voltada apenas para o reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças do texto até a concepção de leitura como uma relação entre leitor e autor, sujeitos sociais, num processo que será necessariamente dinâmico e mutável. Fazendo assim, um percurso que vai dos modelos de processamento de leitura (*ascendente* e *descendente*) às vertentes discursivas, enunciativas e sociais da leitura.

Do ponto de vista da Linguística Textual, por exemplo, a leitura é um ato individual de construção de significados, num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses objetivos do momento.(Cf. KLEIMAN, 1992)

Para Orlandi (1996, p. 09), a leitura, em uma perspectiva discursiva, “não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentido, em uma palavra de historicidade.”E de forma ainda mais objetiva, ela define a leitura como momento crítico da produção da unidade textual da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto.

Na perspectiva enunciativa, de modo especial, na visão bakhtiniana, a leitura caracteriza-se por uma situação de interação verbal e, como tal, pressupõe um diálogo vivo entre os interlocutores. Além disso, um texto nunca se encerra nele próprio, mas sim dialoga com outros textos e com outrem, portanto, compreender um texto é adotar uma postura responsiva e ativa em relação a ele e, dessa forma, assumir uma posição de concordância ou discordância, uma adesão ou uma objeção.

E na perspectiva social, conforme Kleiman (2006), o que interessa no estudo de um texto não é apenas levar os alunos a encontrarem respostas para as perguntas que lhe são propostas nos materiais didáticos,

mas respostas que sejam provenientes da capacidade específica dos alunos, da análise que eles fazem do contexto interacional e de suas tomadas de posições constitutivas da compreensão da linguagem.

Entendemos que é centrada nas concepções acima apresentadas, que a escola deve fundamentar suas práticas de leitura, de forma que favoreça o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e a formação leitora destes. Entretanto, segundo resultado de diversas pesquisas, a título de exemplo, as de Kleiman (2002), Colaço (1999), Geraldi (2001), entre outras, as concepções de leitura, anteriormente mencionadas, não subsidiam as práticas da maioria dos professores do Ensino Fundamental em sala de aula, razão pela qual, os alunos ainda são habitualmente orientados a lerem palavra por palavra sem, contudo, atentar para o fio condutor do sentido do texto, ou melhor, para a macroestrutura deste.

## 2.2. Compreensão de textos: algumas considerações

De acordo com Marcuschi (2001), o material didático continua sendo uma peça importante no ensino de língua, contudo, muitos dos textos e exercício de compreensão não satisfazem e não atingem os objetivos que devem realmente atingir, quais sejam: treinar raciocínio, o pensamento crítico, a capacidade argumentativa e a formação de opinião.

A compreensão de textos é considerada, na maioria dos casos, como uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto ou atividade de cópia. Compreender textos resume-se, no geral, a uma atividade de extração de conteúdos.

É comum, segundo o autor citado, que os exercícios de compreensão nada tenham a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado. Os exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permite expansão ou construção de sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas identificar conteúdos.

Acreditamos que o problema mais sério das práticas de leitura e compreensão de textos na escola é fruto da tipologia de perguntas do LDP, que, muitas vezes, se resume a perguntas cópias, objetivas, metalinguísticas, vale-tudo (Cf. MARCUSCHI, 2001), que apontam apenas para a decodificação. Os exercícios de compreensão com esses tipos de perguntas não levam a reflexões críticas sobre o texto, nem a construção de sentido.

Neste sentido, torna-se evidente a relevância de ensinar a leitura numa perspectiva interacionista de linguagem e de se adotar estratégias adequadas no tratamento da compreensão de texto em sala de aula, contribuindo assim, para a formação de leitores críticos.

As propostas de atividades de compreensão de textos nos livros didáticos de Língua portuguesa, seguidas fielmente pela maioria dos professores, promovem o uso de automatismos, de identificação e pareamento das palavras contidas no texto, que conforme já foi dito, levam o aluno apenas a extrair do texto aqueles trechos que repete o material decodificado na pergunta do autor do LDP, ou do professor.

Para Marcuschi (2001), a questão da compreensão de textos nos Livros didáticos de Português apresenta problemas sérios tais como: *a concepção limitada de língua* tomada como um instrumento de comunicação não problemático e capaz de funcionar com transparência e homogeneidade, *a tipologia de perguntas* que se resumem a perguntas cópias, isto é as perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras, a perguntas vale tudo que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. Às vezes, a ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.

Feitas essas considerações sobre as concepções de leitura e o processo de compreensão de textos, discutiremos de forma mais específica a concepção de leitura no contexto escolar.

## 2.3. A concepção escolar de leitura

Com base em pesquisas desenvolvidas por Kato (1985), Leffa (1999), Kleiman (1989, 2005), Naspoline (1996), Solé (1998), Lodi (2004), Koch (2006), Alves (2007), entre outras, podemos dizer que as concepções predominantes de ensino de leitura na escola restringem-se ao modelo *ascendente* de leitura que prioriza a mera decodificação de palavras ou frases isoladas em um texto, em detrimento de um processo interacional que leve aluno, texto e autor a se encontrarem, mediante estratégias de antecipação, de inferenciação, transformação, etc.

No modelo *ascendente*, o papel do leitor, diante do texto, é processar seus elementos componentes, considerando primeiramente as letras, depois as palavras, as frases em um processo ascendente, seqüencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. Ler, nesta perspectiva, é basicamente decodificar palavras, o que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral. Uma vez feita essa decodificação, chega-se, supostamente, sem problemas a um conteúdo. As propostas de ensino baseadas no presente modelo de leitura vêem o texto como uma unidade de sentido absoluto independente de quem o lê e de suas condições de produção. É um modelo centrado no texto conforme

ressalta Solé (1998, p. 23), e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos, e mesmo de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um de seus elementos.

A limitação do modelo em discussão exclui simultaneamente os processos de inferência léxica, os conhecimentos prévios do leitor e as condições de produção do texto, três fatores imprescindíveis ao processo de compreensão textual. A leitura, nessa perspectiva, nada mais é do que um processo de percepção e decodificação. “O texto escrito é tratado como um objeto determinado, cabendo ao leitor realizar um processo linear de análise e síntese do significado das partes de informações visuais (lingüísticas) para a apreensão do significado do escrito” (LODI, 2004, p.43).

Isso acontece exatamente porque o texto é visto na escola como *um repositório de mensagens e informações e/ou como um conjunto de elementos gramaticais*, conforme observa Kleiman (2002). Essa concepção limitada de texto gera um leitor passivo que quando não consegue construir o sentido do texto, acomoda-se facilmente ao processo de decodificação. Enquanto um conjunto de elementos gramaticais, o texto passa a ser visto apenas como um pretexto para o ensino regras sintáticas. Os aspectos estruturais dos textos são tidos como entidades de significação e função que independem do contexto em que se encontram inseridos. As palavras portadoras de sentido único devem ser decodificadas e compreendidas uma a uma para que o leitor entenda a mensagem do texto, gerando a ilusão de que aquilo que o autor diz no texto tem apenas um significado e todo leitor captará suas intenções e mensagens da mesma forma.

Do ponto de vista de Kleiman (op.cit), as concepções que geralmente predominam no contexto escolar são: *a leitura como decodificação, a leitura como avaliação e a leitura numa concepção autoritária*. A primeira compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, “para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta” (KLEIMAN, 2002, p.20).

A segunda concepção, a de *leitura como avaliação*, segundo a autora, consiste em um tipo de prática que inibe, ao invés de promover a formação de leitores. A prática é justificada, segundo Kleiman (op.cit.), porque permitiria ao professor perceber se o aluno está entendendo ou não, apesar de sabermos que é mais fácil perder o fio da estória quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à pontuação, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta.

A *leitura numa concepção autoritária*, por sua vez, parte do pressuposto de que há apenas uma maneira de abordar o texto, e uma interpretação a ser alcançada. Nessa concepção de leitura, a análise de elementos discretos seria o caminho para se chegar a uma leitura autorizada, a contribuição do aluno e sua experiência é dispensada, e a leitura torna-se uma avaliação do grau de proximidade ou de distância entre a leitura do aluno e a interpretação autorizada.” (KLEIMAN, 2002, p.23).

Essa visão equivocada acerca da leitura e do texto fundamentam, segundo Kleiman (p.16), práticas desmotivadoras perversas de leitura sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro quanto fora da escola.

Diferentemente das concepções apresentadas, na concepção de leitura com foco na relação *auto-texto-leitor*, os sujeitos são vistos como atores/ construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos nos textos, considerando o próprio lugar da interação e da construção de interlocutores ( Cf. KOCH, 2006, p.10).

Concordamos com o ponto de vista de Koch porque entendemos que a leitura é um processo ativo de construção de sentido e se assim o é, a escola não deve tratar a leitura como um mero processo de extração de conteúdos.

Ao elaborar questões sobre um dado texto, segundo Naspoline (1996, p.57), deve-se levar em consideração os seguintes processos cognitivos: *antecipação, transformação, inferência, crítica, extrapolação, situação – problema*.

A *antecipação* consiste em responder perguntas antes de ler, para antecipar o que acontecerá no texto; na *transformação*, por sua vez, solicita-se soluções diferenciadas para um ou mais fatos do texto. No que concerne ao processo de inferência, há uma relação entre a visão de mundo e conhecimento do leitor e as ideias apresentadas pelo autor do texto. E quanto à crítica, destaca-se a questão de o aluno-leitor julgar fatos e situações, dar opiniões sobre estruturas e marcas lingüísticas do texto e argumentar sobre a opinião omitida. Por fim, a *extrapolação* e a *situação-problema* são importantes para que o leitor perceba a ideia principal do texto e seu relacionamento com outras ideias temáticas, assim como proponha soluções a partir de um desafio relacionado à temática.

O uso de estratégias produtoras de compreensão leitora é essencial ao desenvolvimento da competência linguística do leitor. Por isso consideramos pertinente o ponto de vista de Solé ao afirmar que é necessário ensinar estratégias de compreensão para formar leitores autônomos, capazes de enfrentar textos diversos, por isso, o professor deve estar ciente de querer que as crianças possuam amplos repertórios de estratégias, mas que saibam utilizar as estratégias adequadas para a compreensão do texto. (Cf. SOLÉ, 1998, p.72 e 73).

Para tanto, faz-se necessário formar professores para formar leitores porque, do nosso ponto de vista, não há como desenvolver o gosto pela leitura sem levar em conta a perspectiva da leitura como um processo dialógico que presume encontro e responsabilidade mútua entre leitor e autor. E para haver esse encontro por, sua vez, é preciso processar diferentes níveis de sentido em um mesmo texto.

## **2.4. Níveis de processamento de sentido no texto**

Segundo Collaço (1999), um dos problemas que interfere no processo de compreensão de textos, por parte dos alunos, consiste na falta de um trabalho consistente acerca dos três níveis de processamento de sentido: o *nível explícito*, *implícito* e *metaplícito* definido pela autora da seguinte forma:

O *nível explícito* corresponde àquilo que o autor diz claramente. É o que está expresso nas linhas do texto, constituindo-se em uma atividade de decodificação. O sentido se constrói a partir do valor lexical das palavras e das relações sintáticas entre elas. Acontece praticamente de forma automática. Ao passo que o *nível implícito* corresponde àquele sentido que deve ser lido, embora não escrito, onde a compreensão se dá a partir da leitura das entrelinhas. Aqui se constrói o significado daquilo que não está escrito, a partir das informações contidas no texto, mas que o escritor achou desnecessário explicitar, pois julgou ser informação comum a todos. Já o *nível metaplícito* é aquele que só pode ser construído através do conhecimento do contexto, onde o leitor faz deduções sobre as intenções do autor em relação ao texto, realizando suposições sobre a situação em que foi escrito. Esse nível corresponde à maneira como o texto deve efetivamente ser lido. O leitor lança mão de elementos culturais.

No nível explícito, há uma preocupação com o reconhecimento do léxico do texto, com a leitura fluente, numa sequência ordenada (sem enxergar a totalidade), com as associações das significações gramaticais, entre outras.

No nível implícito, por sua vez, são levados em consideração raciocínio para efetuar inferências, reconhecimento dos pressupostos nos textos, explicações dos subentendidos (insinuações escondidas por trás das informações), reconhecimento das modalidades (maneira de se expressar dos locutores, entre outras).

Já no nível metaplícito são considerados o conhecimento do contexto, da situacionalidade, relação de intertextualidade, compreensão da intenção do autor, posicionamento crítico do leitor perante a leitura, identificação das diferentes possibilidades de leitura presente em um texto.

A partir de pesquisas realizadas por ALVES e AQUINO (2007), é possível afirmar que na escola há de fato o predomínio de atividades de leitura voltadas para o nível explícito em detrimento do nível implícito e metaplícito.

Essa, inclusive, foi uma das conclusões que nos impulsionou a realizar uma pesquisa de natureza interventiva capaz de auxiliar os docentes a redimensionarem suas práticas de ensino de leitura na escola, conforme demonstram os procedimentos metodológicos a seguir e a análise dos dados posteriormente.

## **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

### **3.1. Caracterização da pesquisa**

A pesquisa que realizamos durante a vigência do PIBIC 2008-2009 foi de natureza interventiva, conforme já foi frisado. Como tal, menciona o sentido de intervir como "mediar, vir entre, pôr-se como intercessor." (BARROS, 1994, p. 159).

A proposta da pesquisa-intervenção para a prática docente, segundo Rocha (2001, p. 184), não visa à mudança imediata da ação instituída, pois a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática, assim como entre sujeito e objeto. No âmbito da escola, a questão se vincula à afirmação de uma micropolítica do cotidiano para a construção de uma trajetória concreta dos movimentos sociais.

A pesquisa-intervenção atualiza a perspectiva teórico-metodológica da análise institucional e tem como desafio interrogar os múltiplos sentidos cristalizados nas instituições. /.../ a pesquisa-intervenção afirmará uma dimensão positiva do cotidiano institucional, na qual os atores estão atentos às experiências vividas, refletindo sobre os modelos pedagógicos e institucionais estabelecidos. Além disso, implica uma análise dos efeitos das práticas como produto das ações coletivas (ROCHA, 2001, p. 185)

### **3.2. Sujeitos da pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida mediante a participação da bolsista, da coordenadora do projeto e de 08 (oito) professores que trabalham com as séries iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Francisco Manuel da Mota, na cidade de Campina Grande (PB).

### 3.3. Procedimentos de coleta dos dados

O *corpus* foi constituído praticamente, por três conjuntos de dados:

O primeiro foi representado pela análise de aulas de leitura já ministradas pelos participantes da pesquisa, em 2007. Os resultados da análise foram apresentados e discutidos pela equipe executora da presente pesquisa e pelos professores- sujeitos da pesquisa, atentando para aspectos relevantes, tais como a diferença básica entre leitura como decodificação e leitura como processo interativo/discursivo. A relevância do ponto mencionado justifica-se porque o resultado da análise das aulas dos referidos professores comprovou o predomínio da leitura decodificada<sup>3</sup>.

É importante frisar que após a discussão acerca do problema das atividades de mera decodificação em aula de leitura, foi feito um trabalho, pela coordenadora da pesquisa e pela bolsista, no sentido de discutir algumas abordagens teórico-metodológicas na área da leitura, principalmente, no que concerne às estratégias de leitura, à tipologia da compreensão textual em LDP e aos níveis de processamento de sentido (explícito, implícito e metaplícito) em um texto.

De forma mais precisa, faremos uma descrição dos encontros de formação continuada que subsidiaram, teórica e metodologicamente, os professores/ sujeitos da pesquisa para trabalharem a leitura dentro de uma nova perspectiva de linguagem.

Desde o início da vigência do projeto, os encontros entre a coordenadora e a bolsista- aluna do Curso de Pedagogia da UFCG- ocorreram semanalmente e de forma sistemática, com o intuito de discutirem os objetivos da pesquisa, as teorias sobre o ensino de leitura, estratégias de compreensão leitora e formação do aluno-leitor. No âmbito destas discussões merecem destaque diversas pesquisas, tais como: *Leitura: diversas concepções sobre um mesmo tema* (ALVES, 1998); *A concepção escolar da leitura* (KLEIMAN, 2002); *Compreensão de texto: algumas reflexões* (MARCUSCHI, 2001); *Leitura, Texto e Sentido* (KOCH e ELIAS, 2006); *Níveis de Processamento de sentido* (COLAÇO, 1999); *A contribuição da leitura na formação lingüística do aluno e na sua constituição como sujeito leitor* (Coleção Pró-letramento: Linguagem e Alfabetização, 2006); *Quando a leitura não é só atribuição de sentidos* (Almeida, 2007); *A Formação Docente e a análise de atividades de leitura no Livro Didático* (RITTER, 2008).

A partir das reflexões acerca dos textos acima mencionados e com base nos objetivos da pesquisa, elaboramos um cronograma de atividades, visando à reflexão dos professores sobre o problema da leitura na escola, e um possível redimensionamento de suas práticas de ensino de leitura, tornando o aluno leitor. Para se ter uma ideia mais clara acerca do cronograma, veja-se o seguinte roteiro de atividades realizadas com os docentes e com toda a equipe pedagógica da escola.

### 3.4. Sobre os encontros<sup>4</sup> de formação docente

Os encontros seguiram basicamente o roteiro que se segue.

#### Roteiro de atividades para execução da pesquisa

- Apresentação dos objetivos do projeto – PIBIC 2008/2009.
- Reflexão sobre estratégias de compreensão leitora voltadas para a questão da decodificação.

<sup>3</sup> Leitura essa, que, segundo Kleiman (1995, p. 20), consiste na atividade composta por uma série de automatismos de identificação das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário, isto é, para responder alguma pergunta sobre a informação do texto, o leitor só precisa do passar de olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta.

<sup>4</sup> Os encontros preparados para serem realizados quinzenalmente com os docentes aconteceram em datas e prazos diferentes, em função do calendário da escola e das datas sugeridas pela diretora e equipe pedagógica. Durante esses encontros, que duravam em torno de quatro horas, muitas reflexões foram feitas acerca do ensino de leitura e os professores participaram ativamente, socializando a interpretação dos textos lidos e, especialmente, as atividades elaboradas por eles com o apoio da equipe responsável pelo projeto.

- Discussão de teorias acerca da leitura, estratégias de compreensão leitora e tipologias de perguntas em atividades de compreensão textual em Livros didáticos de língua portuguesa.
- Realização de oficinas com os professores sobre estratégias de leitura e atividades de compreensão textual.
- Elaboração de estratégias de leitura e de compreensão de textos<sup>5</sup>, por parte dos docentes envolvidos na pesquisa.
- Análise de estratégias de leitura e de atividades de compreensão leitora sugeridas pelos professores-sujeitos da pesquisa.
- Aplicabilidade das estratégias de compreensão leitora no espaço da sala de aula
- Análise das aulas observadas, atentando para a formação leitora do aluno.

Depois de apresentados e discutidos os objetivos da presente pesquisa, passamos a discutir, juntamente com os professores, questões relevantes no que concerne a um trabalho produtor de leitura na escola. Essas discussões ocorreram ao longo dos encontros realizados com os docentes da escola - campo de pesquisa, nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro de 2008. Nesses encontros foram trabalhados, entre outros, os textos de Leffa (1999), ALVES (2007), KOCH E ELIAS (2006) MARCUSCHI, (2001), conforme já foram destacados.

A discussão sobre os textos acima embasaram teoricamente os professores sobre a leitura em diversas perspectivas, indo do modelo ascendente de leitura<sup>6</sup> até a leitura interacional e discursiva, como um processo ativo de construção de sentido, mediado pela interação entre leitor, texto e autor.

A leitura, na perspectiva interacionista de linguagem, a título de exemplo, a dos PCNs (2008), é vista como um o processo ativo de compreensão e interpretação de textos, que considera uma série de fatores essenciais à construção de sentido no texto, sem que esteja explícito nele. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra.

“A leitura trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas”. (PCNs 1998, pp.69-70).

Os docentes também puderam compreender que em uma perspectiva discursiva, a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentido, em uma palavra de historicidade, conforme destaca ( ORLANDI, 1996, P. (09). De forma ainda mais objetiva, a leitura pode ser vista como momento crítico da produção da unidade textual da sua realidade significativa. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto.

Todo o processo interacional e discursivo de leitura, sem dúvida, depende do uso de estratégias do leitor, assunto também discutido com os professores, mais precisamente, *as estratégias de antecipação ou de previsão, as de inferência e de verificação*. O primeiro tipo de estratégias permite supor o que está por vir no texto a ser lido, o segundo, isto é, estratégias de inferências possibilita ao leitor deduzir o que não está explícito no texto, e o terceiro, estratégias de verificação, possibilita ao leitor checar a veracidade ou não das previsões e inferências feitas no decorrer da leitura.

Foi também discutida a questão da tipologia de perguntas<sup>7</sup> em livros didáticos de língua portuguesa, focalizando a diferença, por exemplo, entre perguntas cópia, objetivas, inferenciais, subjetivas, entre outras.

Além da discussão sobre a tipologia de perguntas, foi importante também para os docentes participantes da pesquisa a compreensão dos níveis de processamento de sentido em um texto: o *nível explícito, implícito e metaplcito*, já explicitados no referencial teórico do presente trabalho.

<sup>5</sup> Os textos sugeridos para as atividades de compreensão leitora foram os seguintes: A esperteza da raposa ( para os professores de 1ª série); Narizinho( para os professores de 2ª série); Por que criança não pode trabalhar? ( para os professores de 3ª série) e o príncipe desencantado para os de 4ª série. Vale salientar que outros textos foram sugeridos pelos próprios professores, como por exemplo, a fábula “ O “galo que logrou a raposa”, conforme veremos no item referente à elaboração das propostas.

<sup>6</sup> Modelo esse que considera que o leitor, diante do texto, processa seus elementos componentes, considerando primeiramente as letras, depois as palavras, as frases em um processo ascendente, seqüencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. Ler, nesta perspectiva, é basicamente decodificar palavras, o que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral.

<sup>7</sup> (Cf. MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas considerações. In: DIONISIO, Ângela e BEZERRA, Auxiliadora. **O Livro Didático de Língua Portuguesa: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.p.46-59.

Após toda a discussão, acima mencionada, foram realizadas *oficinas de textos*, a fim de levar os professores a terem conhecimento ,na prática, das concepções e estratégias de leitura, bem como, dos níveis de processamento de sentido dos textos.

As oficinas sobre estratégias de leitura e compreensão textual foram realizadas mediante o trabalho com os seguintes textos: O Patinho feio (Koch e Elias – 2006), A cigarra e a formiga (fábula de esopo) e o texto Zeca do morro.

O segundo grupo de dados constituiu-se a partir da elaboração de atividades/propostas de leitura e de compreensão textual, por parte dos professores, com base no referencial teórico da pesquisa. O planejamento e a execução das atividades de leitura, pelos professores, tiveram um acompanhamento sistemático da equipe do projeto.

O terceiro grupo de dados trata-se da análise das aulas/atividades de leitura planejadas pelos docentes, verificando a apropriação da teoria/conceitos e a pertinência das propostas para a formação leitora dos alunos.

Apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, passaremos à análise dos dados.

#### **4. ESTRATÉGIAS DE LEITURA E PRÁTICAS DE ENSINO: EFEITOS DE UMA PESQUISA INTERVENTIVA.**

##### **4.1. Transcrição e análise de estratégias de leitura e de compreensão de textos elaboradas pelos sujeitos da pesquisa**

Embasados no referencial teórico da pesquisa, os professores elaboraram 07 atividades de leitura acerca dos <sup>8</sup>seguintes textos:1) Narizinho (Monteiro Lobato); 2) A esperteza da raposa (fábula de Esopo);3) Por que criança não pode trabalhar? (Hélio Mattar), 4) O galo que logrou a raposa (Isopo); 5) O príncipe desencantado (Flávio de Sousa); 6) menores abandonados; 7) O menino maluquino (Ziraldo).

Das 07 (sete) estratégias/ propostas de compreensão textual elaboradas pelos professores, 06 (seis) foram consideradas produtivas e apenas 01 (uma) como não-produtiva, o que demonstra a apropriação da teoria/conceitos pelos docentes acerca da leitura e também a pertinência das propostas para a formação leitora dos alunos. A tabela, a seguir, demonstra em percentuais os resultados da elaboração das estratégias acima mencionadas.

Tabela 01

|                             | Nº de Estratégias | %    |
|-----------------------------|-------------------|------|
| Estratégias produtivas      | 06                | 83,3 |
| Estratégias não- produtivas | 01                | 16,7 |
| Total                       | 07                | 100% |

Para uma melhor compreensão acerca de tais estratégias de compreensão leitora elaboradas, veja-se três das atividades propostas:

##### **Estratégia 01:**

##### **A Esperteza da Raposa (Fábula de Esopo)**

---

<sup>8</sup> Quando falamos sobre estratégias de leitura nos referimos a um conjunto de ações ordenadas e dirigidas à consecução de uma meta. Quanto às estratégias de compreensão leitora, as quais dizem respeito a um conjunto de “procedimentos que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingí-los, assim como sua avaliação e possível mudança” ( SOLÉ, 1998).

Denominamos de estratégias produtivas nas aulas de leitura aquelas que levam os alunos a participarem ativamente das aulas, levando em conta seus conhecimentos prévios e sua relação com os novos conhecimentos e por estratégias não produtivas, aquelas estratégias que não favorecem a interação / trabalho de construção conjunta do saber. Estratégias que tratam a leitura como mera decodificação e que em nada contribuem para a ampliação dos conhecimentos dos alunos.



A raposa estava velha demais, já não conseguia caçar como antigamente. Fazia dias que não comia, e seu estômago roncava de fome.

Um dia, deitada a sombra de uma árvore, a raposa começou a sentir um cheiro delicioso de comida. Levantou-se e avistou uma carroça carregadinha de sardinha que ia em direção ao mercado.

Assim que viu a carroça, a raposa pensou em comer os peixes.

Assim que viu a raposa, o carroceiro pensou no dinheiro que ganharia com a venda daquela valiosa pele. Sem perder tempo levantou a espingarda, fez mira e disparou.

Para sorte da raposa, além de enxergar mal, o carroceiro tinha péssima pontaria.

Para azar do carroceiro, a raposa era esperta e teve logo uma ótima idéia: cair no chão e fingir-se de morta. Foi o que fez.

Orgulhoso de sua façanha, o homem desceu, pegou sua caça, jogou na carroceria e seguiu viagem.

Cole a tira<sup>9</sup> que completa a história

### **Estudo do texto<sup>10</sup>**

#### **Discussão/antecipação da leitura**

- Retomada geral sobre as características da fábula;
- Exploração do título;
- Por que será que o título da fábula é “A Esperteza da Raposa”?
- Qual o significado da palavra “esperteza”? Alguém poderia dar um exemplo de uma atitude de esperteza?
- Após a leitura individual e coletiva:

#### **Questões:**

- A raposa e o carroceiro tinham atitudes diferentes. Por que a raposa ficou interessada quando viu a carroça?
  - E por que o carroceiro ficou interessado quando viu a raposa?
  - Por que a raposa foi considerada esperta ao cair no chão e se fingir de morta?
  - O que você acha que aconteceu depois que a raposa foi jogada na carroceria? Ilustre o final da história.
- 
- Agora leia as tiras, recorte-as e cole apenas a que completa a história.
  - ( confirmação ou não das hipóteses levantadas pelos alunos )

#### **Moral:**

- Qual o significado da moral da história: “Os gananciosos colhem o que merecem”?
- Você sabe o que é uma pessoa gananciosa?
- Quem apresentou atitude de ganância?

#### **COMPLEMENTAR**

- Pesquisar no dicionário o significado da palavra “ganância” e registrar.

<sup>9</sup> No final do texto foram apresentadas três tiras contendo enunciados diferentes para que o aluno escolha a que melhor se adequa à conclusão da fábula.

<sup>10</sup> Proposta de atividade apresentada pela professora que leciona o 2º ano do Ensino Fundamental.

- Recortar a história para alguém da família.
- Aproveitar as atitudes dos personagens para discutir sobre valores éticos e morais (relacionar a história com a realidade-atitude de pessoas em convívio com outras).

Partindo do pressuposto de que a leitura é um processo ativo de construção de conhecimentos, ou uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (Cf. PCNs 1998, pp.69-70), é possível afirmar que a proposta de compreensão textual elaborada pela professora do 2º ano sobre a fábula “A Esperteza da Raposa”, é produtiva e se enquadra em uma proposta interativa de compreensão leitora, visto que leva os alunos a participarem da discussão do texto e a fazerem levantamento de hipóteses, inferências etc.

Como se observa, a professora fez uso de estratégias de antecipação bastante relevantes, tais como: *“Porque será que o título da fábula é “A esperteza da raposa”? Esse título lembra outra história que vocês já leram? Qual o significado da palavra esperteza? Alguém poderia dar um exemplo de uma atitude de esperteza?”* Neste sentido, concordamos com Soares (2006), ao afirmar que *“...dentre outras habilidades/capacidades a leitura inclui fazer previsões sobre o texto, construir significados combinando conhecimento prévio e informação textual”*.

No que diz respeito às questões de compreensão, a professora propiciou aos alunos um conhecimento crítico em relação à fábula e uma visão global do texto. Para Marcuschi (2001, p.53), as perguntas globais *“..levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos”*

Com efeito, a proposta como um todo é relevante porque engloba características de uma leitura na perspectiva interacional de linguagem que envolve previsões, inferências, questionamentos, conhecimentos de mundo, e o mais importante, faz com que o leitor compartilhe seus conhecimentos prévios com outros indivíduos.

Podemos ver isso claramente quando a professora propõe que o leitor conte a história lida para outras pessoas da sua família. A atividade também promove a discussão de valores éticos e morais, importantes para a formação do cidadão.

## **Estratégia 02**

### **Por que criança não pode trabalhar?**

Criança não pode trabalhar por um motivo simples: por que ela está ocupada sendo criança. Ser criança é ter a liberdade de fazer uma porção de coisas: ir à escola, brincar, ler, praticar esportes, conviver com outras crianças. Ser criança é ser livre para inventar brincadeiras, fazer descobertas e, aos pouquinhos, aprender a ler o mundo.

Quando uma criança trabalha, não sobra tempo para brincar e estudar. As crianças que trabalham, ao invés de papel e lápis, usam enxadas e pás. Em vez de conviver com outras crianças na sala de aula, elas passam o dia cercadas de adultos suando a camisa em lavouras, em carvoarias, em lares de estranhos, em lixões e nas ruas.

Muitas vezes essas crianças se machucam trabalhando. Algumas carregam objetos ou sacos pesados, que lhes dão dores nos braços e nas costas. Outras se queimam, se cortam, ficam doentes. Para elas, a liberdade de brincar, estudar e jogar é somente um sonho enquanto descansam para mais um dia de trabalho...

Para garantir todas essas liberdades foram criados os direitos da criança. No Brasil, esses direitos estão na lei: eles compõem o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Segundo o ECA, toda criança tem direito à vida e à saúde, à liberdade e à dignidade, à convivência com a família, à educação, ao lazer e a muitas outras coisas.

O ECA diz com todas as letras: abaixo dos 16 anos, é proibido trabalhar. Mas estar escrito na lei não é suficiente. É preciso que os governos, as famílias e as empresas estejam atentas e prontas a ajudar as crianças que trabalham, tirando-as dessas atividades, garantindo que eles possam estudar e ajudando suas famílias a acolhê-las com dignidade e carinho.

Texto: **Por que criança não pode trabalhar?**

- Expor o título do texto e promover a seguinte discussão:
  1. Alguém conhece já ouviu falar sobre o título desse texto? “Por que criança não pode trabalhar?”
  2. Quem conhece alguma criança que trabalha? E por que trabalha?
  3. Você já ouviu falar alguma coisa sobre o trabalho infantil?
- Entregar o texto para ser lido pelos alunos silenciosamente, em seguida em voz alta (para facilitar o entendimento dos alunos que não lêem fluentemente)
- Levantar as seguintes questões:
  - a) No texto diz: que ser criança é ser livre para inventar brincadeiras, fazer descobertas e aprender a ler o mundo. O que você já inventou ou descobriu? Você sabe o que é ler o mundo?
  - b) “A criança que trabalha ao invés de papel e lápis usa enxada e pás”. O que isso quer dizer?
  - c) “Para muitas crianças a liberdade de brincar, estudar e jogar é apenas um sonho”. Por quê?
  - d) Agora você vai dizer o que achou de mais interessante nesse texto e por quê?

A proposta acima, a nosso ver, é produtiva porque explora a questão do título do texto, voltado para o trabalho infantil e apresenta estratégias de antecipação relevantes para a compreensão da leitura, a título de exemplo: *Quem conhece alguma criança que trabalha? Você já ouviu alguma coisa sobre trabalho infantil?* Essas perguntas possibilitam o diálogo entre professor e aluno, e, conseqüentemente, a construção conjunta do saber. Entendemos também que tais perguntas, diferentemente das perguntas cópias e/ou de extração de conteúdos dos textos, os alunos terão a chance de participar ativamente da discussão fazendo uso de seus conhecimentos prévios e, o mais importante, tornando-se um sujeito ativo em relação ao que ele lê.

Depois, a professora destaca algumas passagens do texto que levam, de fato, os alunos a refletirem sobre a problemática do trabalho infantil, como por exemplo: *A criança que trabalha, ao invés de papel e lápis usa enxada e pás. O que isso quer dizer?*, *Para muitas crianças a liberdade de brincar, estudar e jogar é apenas um sonho. Por quê?* Certamente, essas perguntas são de natureza inferencial, uma vez que exigem não apenas o conhecimento explícito no texto, mas o conhecimento textual e outros: pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.

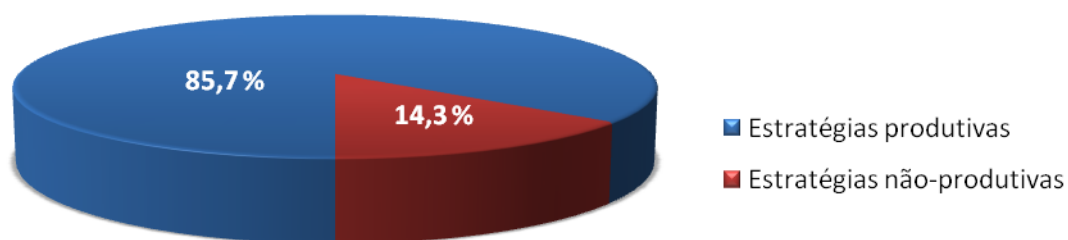
Como se observa, a professora explora o nível metaplícito do texto, que de acordo com Colaço (1999), seria aquele que só pode ser construído através do conhecimento do contexto, onde o leitor faz deduções sobre as intenções do autor em relação ao texto, realizando suposições sobre a situação em que foi escrito.

A atividade em análise evidencia que as questões sugeridas pela professora propiciam a construção de sentido desde o começo do texto.

Desse modo, compreendemos com Kleiman (2002) “que na aula de leitura, em estágios iniciais, o professor serve de mediador entre o aluno e o autor. Nessa mediação, ele pode fornecer modelos de estratégias específicas de leitura fazendo predições, perguntas e comentários”.

O gráfico a seguir demonstra a pertinência das estratégias de leitura e de compreensão textual elaboradas pelos professores-sujeitos da pesquisa.

## Nº de estratégias



### 4.2. Transcrição e análise das aulas de leitura ministradas pelos docentes

Como já foi frisado nos aspectos metodológicos da pesquisa foram observadas 20 horas-aula dos professores-sujeitos da pesquisa com o intuito de perceber se eles de fato se apropriaram das teorias da leitura discutidas durante o projeto de pesquisa e se foram capazes de trabalhar atividades de leitura de forma produtiva, isto é, de modo que contribua para a formação leitora do aluno. Dessas 20 horas-aula, 85,7% foram consideradas como produtivas, mas em função da limitação do espaço do presente artigo, transcreveremos e analisaremos apenas uma aula de uma professora do 5º ano, com duração de 02 horas e 30 minutos.

AULA - MENINO MALUQUINHO

## Atividade de Língua Portuguesa

Ler é viver aventura! Leia o texto e depois responda as questões abaixo:



Profª. Quem já leu alguma história do menino maluquinho?

Al: Eu [ eu...[eu

Profª. Vamos fazer o seguinte: leiam primeiro o texto. Que história é essa?

Al: QUADRINHOS

Profª: É

(( Leitura em voz alta pelos alunos))

Profª: Vocês acham que está precisando mesmo de um professor de português?

AL: Ele falou tudo errado: CROVIS...MARIA CRARA

Profª: Tem certeza de que tem alguma coisa errada aí?

AL: Ele falou tudo com "R" CROVIS...e é CLOVES

Profª E não é CROVIS? MARIA CRARA...Nã:::o?

A: Não é CLARA.

Profª.: Vocês já me disseram né o que é esse texto?

Al: JÁ ...QUADRINHOS.

Profª: E os personagens dessa história... vocês conhecem?

Al: Sim...MENINO MALUQUINHO

Profª: E o amigo dele...JUNIN?

Al: Não

Profª JUNIN é esse que fala aí " Qual é a novidade Maluquinho?

AL: MALUCO PROFESSORA, ele chama maluquinho de maluco.

Profª: Esse amigo dele de vez em quando aparece nas histórias...chama-se Junim.

Al: Professora...todo dia ele aparece na televisão.

Prof. Quem foi que escreveu esse texto aí?

Al: ZIRALDO

Proª: Vocês conhecem histórias que ele escreveu?

AL: Professora Maluquinha.

Profa. Como é a professora maluquinha?

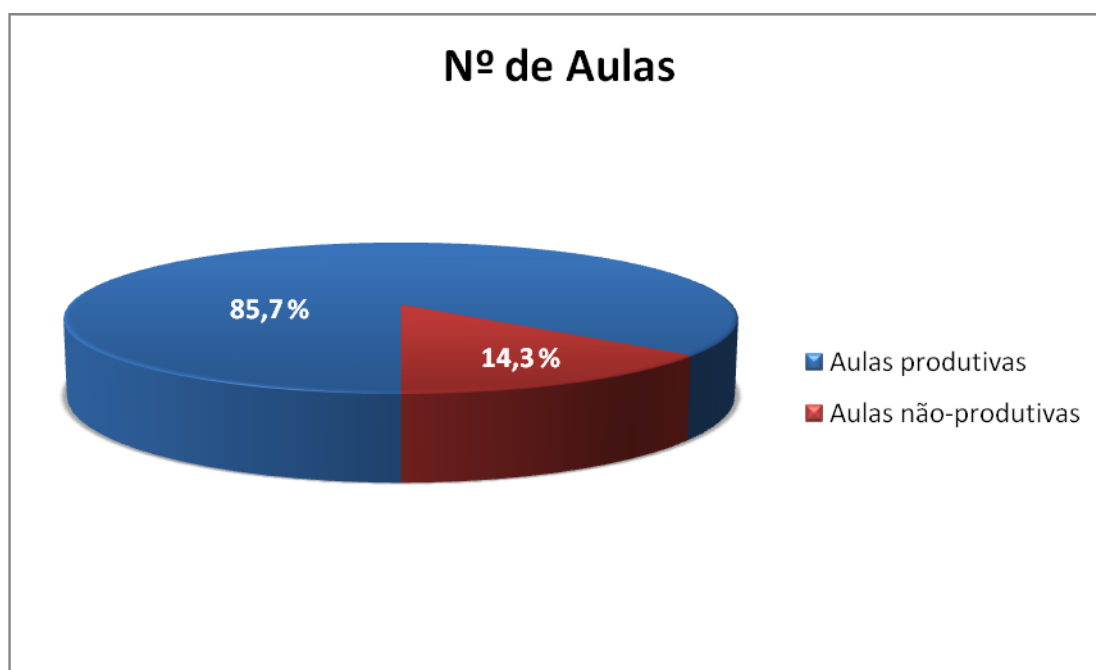
Al: Ela é muito doida.

Profª: Depois ...eu vou entregar uma atividade para vocês responderem sobre o texto.

Profª: Algum recurso não-verbal chamou a atenção de vocês?  
A 1: A panela na cabeça dele.  
Al 2: O papagaio  
Al. 03: [ [mas o papagaio?  
Prof. Quando utilizamos esse texto temos uma linguagem verbal que ÈEEEEEEEE?  
Als: O texto  
Profª: E a não-verbal?  
Als: Os desenhos...  
Profª: Preste atenção no recurso não-verbal... o que ele parece estar sentido do 1º ao 7º quadrinho?  
Als: Feliz [[ alegre  
Profª: Na opinião de vocês... o menino maluquinho combina mais com o primeiro ou com o segundo rostinho?  
(( A professora desenha as carinhas no quadro))  
Profª. No último quadrinho... o que a expressão do menino mostra?  
Als: Ele tá triste porque o /.../ disse que ele está precisando de um professor de português.[ ele tá com raiva.  
Profª. Que novidade... o menino maluquinho tinha para contar?  
A: Que ele tinha ensinado o papagaio a falar?  
Prof Ele teve sucesso?  
Al: Teve. /.../  
((Depois a professora vai falar sobre o fenômeno da variação linguística)).

A nosso ver, a aula acima fundamenta-se em uma perspectiva interacional de linguagem, uma vez que os alunos são instigados a participarem do estudo do texto fazendo uso de seus conhecimento prévios, e dos conteúdos presentes no texto. Entendemos que ela contribui para desenvolver a capacidade cognitiva dos alunos em relação ao Gênero textual Histórias em Quadrinhos, aos aspectos verbais e não verbais e ainda ao fenômeno da variação linguística, não explicitado aqui em função da extensão da aula. Observa-se uma troca de turnos ao longo de toda aula com o intuito de levar os alunos a construírem sentido a partir do que eles lerem, não que a interação se restrinja a uma mera troca de turnos entre professores e alunos, vai muito além disso, uma vez que se trata de um processo que presume troca, compartilhamento de sentidos, negociação de idéias. Nesse sentido, concordamos com BRAIT (1995, p. 2006) ao destacar que um contexto interacional não é algo dado previamente, mas uma construção negociada no jogo de intersubjetividades e que depende das diferentes competências dos participantes, de seus desejos e de suas intencionalidades, e principalmente da maneira como a interação começa e se desenvolve no intercurso interacional. Nessa mesma linha de pensamento, é possível acreditar que a interlocução abre espaço para que cada um dos participantes interaja parcialmente no projeto de construção de sentido do outro.

O gráfico a seguir demonstra os percentuais das aulas observadas e analisadas durante a pesquisa.



## CONCLUSÕES

Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, concluímos que :

- Quando embasados, teórica e metodologicamente, os professores do Ensino Fundamental de escolas públicas são capazes de trabalhar a leitura dentro de uma perspectiva interacionista de linguagem.
- As estratégias de leitura elaboradas pelos docentes – sujeitos da pesquisa - em sua maioria foram produtivas, uma vez que possibilitaram, aos alunos, um jogo intersubjetivo com o autor do texto, ou seja, eles não apenas extraíram conteúdos dos textos lidos ou respondem questões de mera decodificação, de livros didáticos de língua Portuguesa, conforme acontece frequentemente nas escolas, mas participaram ativamente das discussões dos textos lidos, fazendo uso de seus conhecimentos prévios.
- A pesquisa contribuiu para que os professores - sujeitos da pesquisa- tivessem uma visão mais ampla acerca das estratégias e práticas de ensino de leitura e compreensão de textos no contexto escolar, como também propiciou a eles condições necessárias para que, diante de um dado texto, fossem capazes de elaborar atividades produtoras de leitura.
- Há necessidade de se fazer a transposição dos discursos científicos sobre as atividades linguísticas, presos às Academias e aos Cursos de Pós- graduação, para o contexto escolar, mediante pesquisas que favoreçam a formação docente e um trabalho de língua materna que desenvolva a competência comunicativa dos aprendizes, e, mais precisamente, a capacidade destes no sentido de lerem textos e se posicionarem, criticamente, em relação ao texto lido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Maria de Fátima. **A leitura no contexto escolar**: concepções e estratégias de ensino. Projeto PROLICEN - 2007 (mimeo).
- \_\_\_\_\_. Aulas de leitura no ensino fundamental e implicações na formação leitora. In: **Anais do ENALEF** – Encontro Nacional de Letramento. João Pessoa, UFPB - 2007.
- ANTUNES, Irandé. Explorando a leitura. In: **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. 1998.
- COLLAÇO, Silvana Faccin. **Níveis de processamento de sentido**. Texto apresentado no II SENALE. Pelotas: UECE, 1999.
- FERREIRA, Maria Beatriz. (2006). A contribuição da leitura na formação lingüística do aluno e na sua constituição como sujeito leitor. MEC – Secretaria de Educação Básica: Coleção PRÓ- LETRAMENTO.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2002. p. 15-30.
- \_\_\_\_\_. e MORAIS, Silva. Leitura e Práticas disciplinares. IN: \_\_\_\_\_. **Leitura e Interdisciplinaridade**: Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2005. p. 85-119.
- \_\_\_\_\_. (2006). Leitura e práticas sociais no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUBZEN, Clécio e MENDOÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, V.M. Leitura, texto e sentido. In: \_\_\_\_\_. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LEFFA, Vilson. Perspectivas no estudo da leitura: leitor, texto e interação social In: \_\_\_\_\_. **O ensino da leitura e da produção textual**. Pelotas, Educat, 1999.
- LODI, A. C. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentido**. Tese de Doutorado. PUC-SP/ LAEL, 2004.
- MAGALHÃES, Maria Cecília (org.) **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de textos: algumas considerações. In: DIONISIO, Ângela e BEZERRA, Auxiliadora. **O Livro Didático de Língua Portuguesa**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.p.46-59.

ORLANDI, Eni. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. São Paulo: Artmed, 1998.

TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.