

ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Leida Gilvane Cantalice Ribeiro¹
Josiano Régis Caria²

RESUMO

Este estudo propõe-se a problematizar a temática formação da competência leitora a partir de oficinas pedagógicas para o ensino de estratégias de compreensão com alunos do 1º ano do ensino médio da rede Estadual da Cidade Manaus. Tem como objetivo avaliar em que aspectos o ensino de estratégias de leitura contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora dos referidos estudantes. A pesquisa foi realizada numa abordagem qualitativa com uma coleta de dados onde se focou a busca a visão dos discentes sendo norteada por meio de aplicação de formulário com questões fechadas visando entender o fenômeno. Acredita-se que as oficinas para o ensino de estratégias de leitura por meio de sequências didáticas seja um bom começo para a organização do trabalho pedagógico em sala de aula e conseqüentemente um dos caminhos para uma educação de qualidade pautada também na formação de leitores competentes que conseguem decifrar o verdadeiro sentido das palavras.

Palavras-chave: Compreensão Leitora. Sequências Didáticas. Estratégias de Leitura

1 INTRODUÇÃO

A leitura não está limitada à apenas ao contexto escolar, é um processo pelo qual o ser humano obtém informações podendo usa-las na interação e convivência no meio social facilitando a compreensão do mundo à sua volta. Todavia, é perceptível o desenvolvimento da leitura a partir de modelos tradicionais gerando com isso muitas discussões nas aulas de língua portuguesa. A principal inquietação está em se dar importância e o devido espaço para o ensino de leitura dentro de uma proposta sistematizada em sala de aula. Percebe-se que outras atividades descontextualizadas, como o ensino de uma gramática tradicional, sobrepõem-se ocasionando práticas ultrapassadas que desconsideram a realidade do aluno. Tal atuação acaba gerando o analfabetismo funcional que embora saibam reconhecer letras e números, os indivíduos são incapazes de compreender textos simples ou realizar operações matemáticas mais bem elaboradas.

¹ Licenciada em Letras pela Uniasselvi, Formadora de Professores na Semed, Alfabetizadora.

² Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia, Especialista em Informática e Educação, Licenciado em Letras pela UFAC, Formador de Professores pela GTE/DDPM/Semed e professor de Língua Portuguesa no EM da SEDUC/AM.

No território nacional, de acordo com pesquisa desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro, 50% dos entrevistados não conseguem compreender o conteúdo de um texto, por isso declaram não ler livros. Independentemente de ter concluído o Ensino Fundamental ou Ensino Superior, são visíveis as dificuldades no domínio pleno da leitura. Os dados alertam para importância da compreensão efetiva dos gêneros textuais e que estes influenciam no desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional do sujeito. São ilimitadas as possibilidades que os textos oferecem de leitura.

Logo, é fato que nas últimas décadas há uma grande deficiência no processo de leitura, compreensão e produção textual por partes dos alunos que estão saindo do ensino fundamental e ingressando no ensino médio. Um grande número de discentes não conseguem produzir ou até mesmo interpretar textos simples como uma narração, por exemplo, isso por que até alguns anos, a leitura consistia no simples reconhecimento de letras, sílabas e palavras.

Tendo em vista tal realidade o presente estudo tem como objetivo avaliar em que aspectos o ensino de estratégias de leitura contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora de estudantes do ensino médio. Para isso, buscou-se refletir sobre as contribuições das estratégias de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora por meio dos recursos bibliográficos, a elaboração de um percurso metodológico para o ensino das estratégias e por fim analisar em que aspectos tal prática contribuiu para o desenvolvimento da compreensão leitora dos sujeitos pesquisados.

A ação é procedente de uma experiência pedagógica desenvolvida no estágio III em uma turma do 1º ano que segundo depoimento da professora apresenta dificuldades em participar das atividades de forma a exporem suas ideias sobre um determinado texto. Ao falar sobre sua prática em sala de aula, a docente declarou que por falta de tempo e do livro didático apenas copia os textos no quadro e discute com a turma o teor da mensagem ali instaurada. Em seguida propõe uma atividade escrita. Acrescentou que a falta de interesse dos alunos desmotiva e interfere em suas ações quando o processo envolve o trabalho com a leitura. Diante disto, buscou-se elaborar uma proposta voltada para o trabalho com estratégia de leitura visando à inserção dos discentes em momentos de interação previamente planejados pela pesquisadora. Logo, toda a ação foi sistematizada a partir de uma sequência didática, organizadas em oficinas, voltada para o ensino de estratégias de leitura cujo objetivo consistia em comparar a ideia principal entre dois textos com o mesmo título. Com isso, surge também a problemática do estudo que vem indagar em que aspectos o ensino de estratégias de leitura contribui para a compreensão leitora de estudantes do 1º ano do ensino médio?

Diante deste contexto, acredita-se que o presente estudo irá contribuir para repensarmos as metodologias que envolvem o ensino da leitura e escrita no contexto escolar. As práticas metodológicas devem estar alicerçadas num fazer intencional e reflexivo que exige planejamento contínuo das ações.

Para melhor explanação e entendimento da estruturação do trabalho o item Fundamentação Teórica fora estruturado em dois subitens intitulados “O que é Ler?”, “Para que vou Ler? Os Objetivos da Leitura”, “O ensino da Língua Portuguesa Hoje”. Nos referidos componentes serão apresentados uma breve reflexão sobre o conceito de leitura, a ciência quanto à importância de se propor um objetivo antes da leitura, como está sendo vivenciado atualmente o ensino da Língua Materna no contexto escolar e o trabalho com sequência didática para o ensino de estratégias de leitura.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O QUE É LER?

Ao fazermos uso da linguagem para interagirmos, acarretamos mensagens que só atingem sua finalidade nesse processo quando possibilitam a leitura. Portanto, a leitura é a ponte que nos permite o acesso ao universo dos textos e a inúmeros outros universos neles contidos ou referidos. A leitura não consiste em apenas conhecer o código e decodificá-lo e sim “um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, P. 22, 1988). Para a autora, a ação envolve em primeira instância a existência de um leitor ativo e em seguida de um objetivo o qual guiará a leitura rumo a uma finalidade previamente planejada.

Ler não é apenas decodificar letra por letra e palavra por palavra, é um processo de interação e compreensão de mundo entre autor e leitor. “Quando lemos, nossos pensamentos preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas. [...] Nós podemos fazer uma pergunta ou inferência”. (GUIROTTO E SOUZA, 2010, p.45). Entretanto, apenas ter esses pensamentos não é o suficiente para reter totalmente as informações de modo que o leitor crie sentidos para o que lê. É crucial que ele use o pensamento numa conversa interior, ação que o tornará leitor estratégico. Este, questiona, procura respostas para suas perguntas fazendo conexões com os personagens, situações problemas e constroem a partir da palavra

escrita significados baseados nos seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p.53) definem a leitura como:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: característica do gênero, do sistema de escrita, etc.

A leitura também é a forma como se interpreta um conjunto de informações que estão presentes em um livro, em diversos gêneros textuais e até mesmo em um acontecimento. Portanto, o texto escrito ganha significado quando o leitor discerne nas entrelinhas o que o autor quis transmitir, dando dessa maneira sentido ao texto, identificando, compreendendo informações, inferindo, deduzindo, situando o texto com o contexto, criticando, replicando e concluindo.

O educando deve estar ciente que a leitura não ocorre apenas pela institucionalização da obrigação de ler na escola, mas sim, pelo sentido que a mesma traz para sua própria vida como um todo. Como conceitua os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 54), refere-se ao leitor como integrante de um grupo social. Este, “é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua”. Com isso, o objetivo da escola seria garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva. Isto significa dizer que leitura é uma atividade complexa que envolve o sujeito inteiro na sua relação com os outros e o mundo (BAJARD, 2002).

A compreensão e o reconhecimento da palavra é um processo complexo que depende da memória do leitor, nela o sujeito armazena seu conhecimento prévio. No entanto, se o aluno não é fluente em decifrar e entender as palavras, a sua memória se preocupará em apenas decodificá-las. Nesse sentido quando não há fluência no processo de leitura o leitor tende a pensar somente nos sons que formam a palavra, o som de cada letra e suas combinações ao mesmo tempo em que tenta entendê-las. Assim, memória fica comprometida sobrando muito pouco para a compreensão. (GUIROTTTO E SOUZA, 2010).

Para Bakhtin (1981) a leitura está ligada a um fenômeno social, ou seja, lê é muito mais que decodificação de uma palavra ou de signos linguísticos. A ação leitora é um procedimento de constituição de significados e atribuição de sentidos que se dá a partir das relações sociais dentro de um processo histórico do sujeito. Com isso, ao se trabalhar com a leitura e a escrita se está ao mesmo tempo atribuindo-lhes um caráter sócio-histórico do diálogo. A linguagem,

por sua vez, constitui-se na representação social, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (BAKHTIN, 1981, p. 95). Nesta perspectiva, o leitor concretiza seu universo e expande sua compreensão. Num processo de interação entre os locutores surge um espaço de discursividade onde leitor e autor dialoga configurando um processo de leitura e de troca.

2. 2 PARA QUE VOU LER? OS OBJETIVOS DA LEITURA

Ao planejarmos o ato da leitura significa traçar objetivos antes mesmo de ter contato direto com o texto. Segundo Solé (1988, p.22) o leque de objetivos que podem conduzir o leitor a situar-se perante um texto é inúmero:

[...] devanear; preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, etc.

Os textos são diferentes e possuem suas especificidades que oferecem diferentes possibilidades e limitações para a transmissão das informações escritas. Para isso, é importante que os objetivos sejam esclarecidos, assim se poderá traçar características do processo de leitura a ser feito ou potencializar estratégias potencializando-as rumo a uma finalidade.

Na escola, é crucial oferecer ao aluno um objetivo para que ele leia um texto. Tal objetivo não deixa de ser uma motivação porque proporciona situar-se perante um texto de forma organizada e assim saber o que e porque está lendo. O educando deve estar ciente que a leitura não ocorre apenas pela institucionalização da obrigação de ler na escola, mas sim, pelo sentido que ela traz para sua própria vida como um todo. Esse porque ler está extremamente relacionado com a ciência em informar o leitor-aluno o que aquela leitura e aquele determinado gênero textual poderá proporcionar-lhe inúmeras oportunidades como um ser sociável.

2.3 O ENSINO DA LINGUA PORTUGUESA E O TRABALHO COM ESTRATÉGIAS DE LEITURA

O ensino de Língua Portuguesa atualmente tem enfrentado sérios problemas. Tal situação é decorrente da ideia de que esse ensino deveria corresponder ao estudo da norma culta da língua pautado numa gramática normativa. Entretanto, com o avanço dos estudos na área,

percebeu-se que o ensino de Língua Materna não poderia se prender somente a esse aspecto. Para Travaglia (2002), o ideal seria que esse ensino desenvolvesse a competência comunicativa no aluno. Para isso, faz-se necessário desenvolver também a sua competência gramatical que é até aqui um grande problema. As pesquisas dão conta que a forma que a gramática estava sendo utilizada era falha e as metodologias usadas pelos professores também. Inicialmente os estudos causaram o desequilíbrio na prática docente por apenas apontarem as críticas e não uma alternativa que provocasse mudanças. Com isso criou-se um clima de total desconforto nas salas de aula, pois os educadores já não tinham mais certeza do que deveriam ensinar nem como deveriam fazê-lo, e os alunos, por sua vez, já estavam descontentes com a disciplina.

Com relação à desmotivação para com o ensino da Língua Portuguesa Neves (1990) traz uma pesquisa realizada com 170 professores da disciplina do ensino fundamental e ensino médio, a qual objetivava entender o andamento das aulas desses professores. Foi percebido que há um desânimo muito grande tanto dos professores quanto dos alunos quando o assunto era o trabalho em sala de aula com a língua materna. A principal causa do desânimo estava relacionada ao trabalho fragmentado por parte professor por ficarem oscilando entre gramática normativa e descritiva. Como a gramática normativa passou a ser criticada, o docente teme em assumi-la como parte do seu trabalho, mas também não aceita trabalhar só com a gramática descritiva porque julga que ela não ensina.

Se o educador não consegue ter para si próprio um fim e uma certeza daquilo que é seu objeto de ensino, que dirá o aluno. O aluno se vê obrigado a fazer uma série de exercícios repetitivos e sem aplicação, com o único objetivo de alcançar nota. Essa é uma situação que não pode continuar. Estar ciente do que se ensina abrange também preparar o aluno para lidar com a linguagem nas suas diversas manifestações de uso, sendo esta uma das finalidades do ensino da Língua Portuguesa. O domínio da língua materna é fundamental para o acesso às demais áreas do conhecimento. O saber linguístico influencia na compreensão crítica e na produção de diferentes textos numa linguagem padrão. Por isso, é importante o professor estar ciente de sua prática e ter autodomínio em desenvolvê-la de forma que atenda aos reais objetivos do ensino da língua materna. Este exercício envolve o desafio de despertar nos alunos o gosto pela leitura e não apenas o ensinar de uma gramática descontextualizada. Para isso vale ressaltar “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”. (BAKHTIN, p. 262, 2011)

Cabe salientar que seja escrito ou oral os gêneros do discurso são de extrema heterogeneidade os quais facilitam o diálogo do dia a dia seja num espaço formal ou não. Hoje

parece ser unânime a ideia de que o texto tenha seu espaço nos estudos da área de linguagem e em muitas salas de aula. Porém, durante um longo período não fora tomado como objeto de análise nas pesquisas e menos ainda na escola. Com as contribuições de estudos advindos, principalmente, do campo da psicologia e das ciências linguísticas, discussões importantes emergiram em relação ao estudo dos textos na sala de aula e com isso mudanças substanciais vêm acontecendo perceptivelmente. O objetivo da escola seria garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva. Isto significa formar leitores críticos e reflexivos, sendo que essa prática perpassa por uma ação pedagógica consciente e planejada, a qual exige do professor a articulação de situações de ensino de leitura com garantia de uma aprendizagem significativa. As estratégias responsáveis pela compreensão devem ser vivenciadas pelo aluno ao perceber na prática o que o docente faz ao se deparar com situações no decorrer da leitura de forma real.

De acordo com Cabral (1986), para a compreensão do processo de leitura são consideradas as seguintes etapas identificadas como: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. A decodificação resulta do reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com os significados; a compreensão ocorre quando o leitor capta do texto a temática e as ideias principais; a interpretação é a fase de utilização crítica do leitor, o momento em que faz julgamentos sobre o que lê e a retenção é o que o leitor absorve do que compreendeu ou interpretou sobre o texto.

O ato de ler em sala de aula poderá ser desenvolvido por meio do ensino de estratégias de leitura, “um procedimento chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade - é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta” (Coll, 1987 apud Solé, 1998 p. 68). Nesse sentido, usa-se a capacidades de pensamento estratégico, o qual não deve ser propriamente uma receita, para sistematizar ações possibilitando o avanço e eficácia durante o processo de leitura.

A utilização de estratégia de leitura admite a compreensão e interpretação de forma independente dos textos lidos chamando a atenção do professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor autônomo, crítico e reflexivo. Para que o aluno entenda e aprenda a lidar com as estratégias, as mesmas devem ser integradas a uma atividade de leitura significativa. Assim, faz-se necessário articular situações de ensino de leitura em que se garanta sua aprendizagem significativa. Quando se ensina as estratégias de compreensão, o aluno deve vivenciar e assistir ao que o professor faz quando ele mesmo se depara com a leitura ou com dificuldade de leitura. Entendemos que é através do movimento

entre teoria e prática em situações reais de leitura, que o professor poderá com lucidez perceber a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento, tornando-se e formando leitores autônomos e competentes.

A proposta de ensino envolvendo estratégias de compreensão leitora é pautada em seis habilidades, a saber: *conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese*. Entre este repertório de compreensão destaca-se como essencial a de ativar conhecimento prévio, que agrega todas as demais por evidenciar a previsão, a interlocução, o questionamento, a indagação. “Tal conhecimento é ativado na mente humana como um grande arco cultural, sob a qual são abrigadas as estratégias de leitura”. (Smith, 1989 apud Giroto e Souza 2010, p.66). A atividade envolve a formulação de hipóteses baseadas nas experiências de vida do leitor que serão confirmadas ou refutadas durante o contato com o texto.

Giroto e Souza (2010) expõe que um momento de leitura que prioriza os saberes dos leitores a partir de suas vivências tende a sustentar todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. A construção de significados permite fazer conexão com episódios importantes da sua vida, com outros textos e com fatos que acontecem no mundo contribuem para a assimilação do que foi lido. Compreendida como saber ler nas entrelinhas, a *inferência* leva o leitor a buscar informações que estão explícitas e implícitas no texto. Diariamente somos levados a fazer inferências, como exemplo, sobre as expressões faciais, linguagem corporal e tom de voz dos sujeitos com quem convivemos. Inferir significados também é *visualizar*, pois, quando os leitores visualizam e criam imagens mentais como cenários e figuras enquanto leem elevando o nível de interesse e a atenção mantendo-os dentro de um processo significativo.

Uma vez estimulados, os alunos podem fazer uso da estratégia de *indagação* por meio de perguntas ao texto que podem ser respondidas no durante a leitura favorecendo com isso a compreensão das palavras. Com a habilidade leitora ativada, o sujeito está apto *sumarizar* o que leu, ou seja, a buscar a essência do texto sendo capaz determinar a importância da mensagem destacando sua ideia principal. Tendo ultrapassado tal fase também é possível *sintetizar*. Esta estratégia significa mais do que fazer o resumo do texto, constitui-se em dar sentido às informações. O leitor atribui significados ao fato a partir da própria experiência parafraseando os conteúdos a partir da sua visão de forma coerente. (GUIROTO E SOUZA, 2010).

Na perspectiva de Solé (1988) as habilidades para o ensino da leitura podem ser trabalhadas em três etapas de atividades envolvendo o texto: o antes, o durante e o depois da leitura. O antes da leitura é caracterizado de estratégias que envolvem a antecipação do tema ou ideia central a partir de informações sobre os autores, notas da edição, glossário, bibliografia,

prefácios, posfácios, notícias de apresentação, ilustração, dimensões, parágrafos, negritos, sublinhados, enumerações, quadros, legendas, título, prefácios, resenhas, subtítulos, resumos, citações, referências existentes num texto, etc. O momento também é direcionado para levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto, expectativas em função do suporte, função da formatação do gênero e antecipação da mensagem contida no texto.

Ainda citando a autora, a mesma defende que para tornar o momento de leitura ainda mais prazeroso faz-se necessário os alunos estarem motivados para que encontrem sentido durante a ação. O sentido no que iremos fazer só será possível diante do conhecimento prévio dos objetivos que se pretende alcançar com a leitura. Os envolvidos têm que se sentir envolvidos e que são capazes de cumprir tal tarefa. Um fator que contribui para despertar o interesse pela leitura consiste em o material oferecer desafios. Assim, a utilização de textos desconhecidos, porém com temáticas familiares, levando em conta os conhecimentos prévios da criança com relação ao texto que será lido. Há de se chamar atenção para que se proponha a ajuda necessária para que construam significados adequados sobre o material, ou seja, não explicar o que será lido e os termos mais complexos que os compõe. Assim, crê-se que as situações de leitura mais motivadoras também são mais reais a partir do momento que as crianças leem para se libertar, para sentir prazer o prazer de ler ao se aproximar da biblioteca, do cantinho da leitura em sala de aula.

Com relação ao antes da leitura De Nicola (2006) contribui com Solé (1988) citando alguns elementos que podem propiciar o momento que antecede a leitura. Entre os elementos destacam-se a identificação do gênero textual, do autor, da época e suporte pelo qual o texto é disponibilizado. Quanto à identificação do gênero fica viável leitor está ciente que se trata de artigo de jornal, propaganda, um conto de fada ou um poema etc. Ao conhecer as especificidades que os compõe irá facilitar a tomada de postura frente à leitura. Ao se tratar do autor, permite antecipar a temática ou a tendência do texto, pois, a história de vida de quem escreveu, sua profissão, ideologia e área de estudo direciona as discussões para uma determinada área do conhecimento. Ao revelar o contexto histórico em que a produção escrita foi desenvolvida revela-se a época precisa de sua inserção. Por fim, a identificação do veículo que disponibiliza o texto, se o mesmo está disposto em um jornal, revista, boletim de uma associação, cartaz, livro, etc. Além dos elementos citados, o autor chama atenção para a criação de expectativas em torno do título. Quando se cria perspectivas com relação ao conteúdo do

texto a partir deste elemento formulam-se hipóteses que posteriormente serão ou não refutadas pelos leitores no durante a leitura.

No durante a leitura se confirma, rejeita ou retifica das antecipações ou expectativas criadas na fase anterior. O momento envolve localização ou construção do tema ou da ideia principal, esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário, formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo criando expectativas com relação à sucessão de acontecimentos, construção do sentido global do texto, identificação das pistas que mostram a posição do autor e relação com outros textos.

Durante o processo no qual os alunos tem o contato direto com o texto é primordial o trabalho com a leitura compartilhada baseada em momentos de situações conjuntas de ensino e partilha. “Nesta fase se aprende a utilizar toda uma série de estratégias que deverão fazer parte da bagagem do aluno, para que ele possa utilizá-la de maneira autônoma” (Solé, p. 117, 1988). No decorrer das atividades se desenvolverá atividades dinâmicas propondo diferentes situações de leitura num ato inteiramente complexo com intervenção do professor que modela cada situação a ser proposta de forma sistêmica. Assim ao se propor momento de leitura compartilhada se contribuirá para que o aluno “formule previsões sobre o texto a ser lido; formule perguntas sobre o que foi lido; esclareça possíveis dúvidas sobre o texto; resuma as ideias do texto”. (PALINCSAR; BROWN apud SOLÉ, 1988, p. 118). Depreende-se que se trata de oportunizar o leitor fazer previsões coerentes sobre o que está lendo dentro de um processo ativo e pleno controle de compreensão.

O depois da leitura vem consolidar o conhecimento global do texto com relação à construção da síntese semântica, o uso do registro escrito para melhor compreensão, troca de impressões a respeito do texto lido, relação de informações para tirar conclusões e avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto de forma crítica. Trata-se das estratégias de identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação de perguntas e respostas abordadas dentro de uma prática posterior ao durante a leitura. (SOLÉ, 1988).

Para que se desenvolvam as estratégias de compreensão faz-se necessário atentar para organização e planejamento das ações. Quando a prática pedagógica, mais especificamente voltada para o desenvolvimento da compreensão leitora, não é premeditada poderá ocasionar atos repetitivos e desmotivadores para um aprendizado significativo. Segundo Libâneo (1990, p. 161) “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um

momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”. Nesse caso, vale frisar a importância da organização do tempo pedagógico por meio de sequências didáticas.

Os modos de organização do trabalho em sequência didática são diversos e sobre esse assunto Leal (2005 p. 77) “cita cinco formas de organização das atividades, entre outras possíveis: atividades permanentes, projetos didáticos, atividades sequenciais, atividades esporádicas e jogos”. Entre estas, destaca-se atividades sequenciais que é a articulação de diferentes momentos em torno de um mesmo assunto ou conteúdo. Como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) sequência didática é um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Portanto, possibilitam pensar o trabalho pedagógico de modo articulado, sistemático e contextualizado com vistas ao desenvolvimento das capacidades previstas nos direitos de aprendizagem.

A organização do tempo pedagógico em sala de aula por meio de sequência didática permite que o professor trabalhe com diversas atividades como leitura, pesquisa, trabalho em grupo, aula dialogada, produções textuais coletivas e individuais, pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita”. BRASIL (1997, p. 21).

A cerca das estratégias que foram apresentadas, vale ressaltar a importância de pô-las em prática também dentro de uma proposta metodológica de oficinas pedagógica. Esta é uma ação que beneficia a construção e reconstrução de saberes, a discussão e reflexão crítica em torno de experiências adquiridas. Para definir tal termo Paviani (2009, p. 78) destaca que “uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos”. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. Tal prática não se reduz apenas num momento de contato para diálogos infundados sem sentido. São “momentos específicos em sala de aula que o professor planeja o ensino de uma estratégia.”. (Giroto; Souza, 2010 p. 59). Para tanto, é preciso desenvolver um trabalho sistemático de compreensão textual, o qual consiste num fazer pedagógico motivador e significativo. Numa perspectiva interacionista o educando será instigado a participar de situações de troca de conhecimentos ora por meio do trabalho em equipe, ora no grande grupo e individualmente.

3 MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo se enquadrou no âmbito de uma abordagem qualitativa pautada na fenomenologia como corrente de pensamento por apresentar complexidade e possibilitar a análise da realidade e reflexão a partir da interpretação do fenômeno assim como das práticas e atitudes dos participantes. Ainda segundo Oliveira (2009) a abordagem em questão pode assinalar-se como uma tentativa de se explicar em profundidade o sentido e as características do resultado das informações obtidas por meio das técnicas utilizadas. Quanto aos objetivos gerou-se uma pesquisa descritiva já que envolveu como métodos procedimentais a observação, registro, análise, classificação e interpretação dos fatos coletados, precisamente sem interferência da pessoa do pesquisador. Realizou-se uma descrição planejada da forma como os fatos ocorreram visando a entender a compreensão dos sujeitos envolvidos compreenderam uma dada realidade.

Quanto ao procedimento técnico consistiu-se em uma pesquisa participante por propor a integração do investigador que assume uma função do grupo a ser pesquisado, mas sem interferência do mesmo no resultado (MULLER, 2013). No entanto a coleta de dados fora norteada por observação assistemática que “ é muito utilizada por pesquisadores na fase exploratória da investigação, quando esses não conhecem bem o contexto a ser investigado, não podendo dessa forma prevê os fatos.” (SOUZA, 2007, p. 172). Também se fez uso de aplicação de formulário objetivando colher dados voltadas à problemática do estudo. Esta por sua vez deu-se depois do desenvolvimento das oficinas de leitura. Todas foram direcionadas para os alunos objetivando a compreensão do problema.

O estudo partiu de uma experiência desenvolvida no estágio III realizado numa escola pública da rede estadual do Município de Manaus com vinte alunos do 1º ano do ensino médio, sendo estes os sujeitos da pesquisa. O desenvolvimento das atividades pautou-se no trabalho com estratégia de leitura visando à inserção dos alunos em momentos de interação previamente planejados e dentro de uma proposta de letramento ativo por “estabelecer a possibilidade do leitor de enquanto lê, ativar explicitamente, por meio das estratégias, o conhecimento prévio estimulando-os a fazer conexões entre suas experiências, seu conhecimento sobre o mundo e o texto” (Giroto; Souza, 2010 p. 55).

Logo, toda a ação foi sistematizada a partir de uma sequência didática voltada para o desenvolvimento da competência leitora. O objetivo de aprendizagem a ser motivada pela ação

consistia em comparar a ideia principal entre dois textos com o mesmo título. O primeiro tendo como autora a escritora Rosana Murray e o Segundo o cantor Seu Jorge.

A organização se deu de acordo com o esquema da (figura 1), tendo como ponto de partida a situação inicial que consistia na apresentação da proposta para os alunos. Foram expostas cada fase do processo. A oficina 1 fora identificada como o antes da leitura, oficina 2 como o durante e a oficina 3 o depois. A situação final envolveu a avaliação de toda a ação que culminou com relatos dos discentes, numa conversa informal, e aplicação dos formulários. Assim todo o processo fora desenvolvido num período de cinco horas/aula durante cinco encontros.

FIGURA 1- ESQUEMA: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE ESTRATÉGIAS LEITURA



Adaptação: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2005)

No primeiro dia, ainda como parte da situação inicial, se propôs uma reflexão sobre o verdadeiro sentido da palavra leitura, seu significado e importância na vida do ser humano. Cada aluno ficou com um gênero textual impresso para que relatassem sua função e características. Foram lembrados os tipos de linguagens (verbal e não verbal) e leitura como uma ponte para o conhecimento e como atribuição de sentidos. O texto proposto para a leitura na situação inicial foi um texto não verbal publicado no livro didático de língua portuguesa para o ensino médio do autor De Nicolas. Seguindo o planejamento da sequência de atividades foram

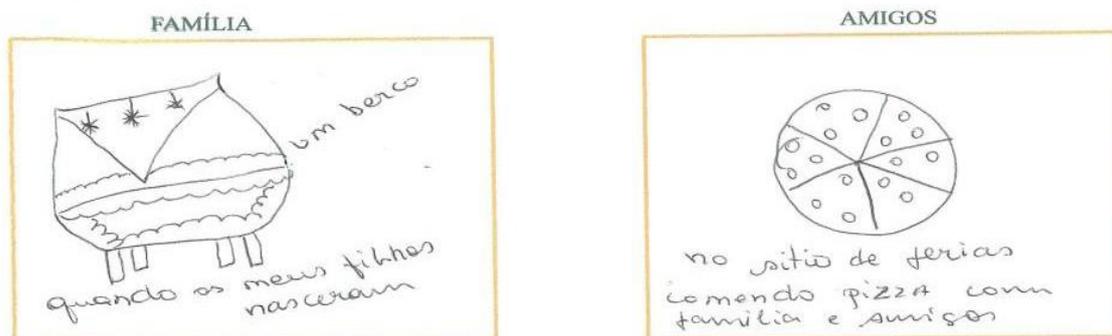
distribuídas imagens do texto para que os alunos interpretassem o teor da mensagem do autor ali exposta oralmente e por meio da escrita.

Para o aluno A o texto referia-se à busca pelo conhecimento que é representado pela figura do livro, lendo de forma superficial sem aprofundar-se na leitura dos outros símbolos. Sem nenhuma informação concreta sobre o autor, gênero e contexto histórico do texto todos os discentes participaram com as mais diferentes visões. A partir do exercício proposto ficou visível a importância de se fornecer informações sobre o texto a ser lido. Não bastava apenas observá-lo, era necessário que os alunos reconhecessem o código utilizado. Isso significava entender que a linguagem não verbal tenta representar além dos livros voando, do homem com a rede em uma das mãos e uma tesoura na outra. Apenas essas informações não foram suficientes para se chegar até à essência do texto. Com isso, fica visível que somente com decodificar dos signos não se atribui sentido ao processo de compreensão leitora. Apenas num segundo momento as informações verdadeiras, relacionadas ao texto, foram repassadas e todos ampliaram suas visões entendendo o objetivo do autor.

A oficina 1, fora direcionada para o antes da leitura que **apropriou-se** no trabalho em torno do gênero textual, da autora e do título do texto. Por meio de questões de antecipação dos sentidos o poema intitulado “**FELICIDADE**” de Roseana Murray norteou os seguintes questionamentos: Qual a estrutura do texto a ser lido? Se vocês fossem escrever um texto com esse título, que palavras usariam? Represente um momento de felicidade vivido com sua família e amigos por meio de um desenho.

FIGURA 2- ATIVIDADE DE ANTECIPAÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO

1-Lembre-se de um momento marcante e feliz vivido com a FAMÍLIA E AMIGOS. Desenhe uma ação ou um objeto que possa representar o acontecimento.



2- Se você fosse escrever um poema com o título FELICIDADE, que palavras você usaria no texto?

Seja feliz e amar a Deus, e procurar
fidelidade, compreensão e simplicidade
aprender, que na vida, tudo tem retorno

Fonte: A autora

A priori, os alunos demonstraram-se tímidos sem saber como desenvolver a atividade sendo necessária uma intervenção. A partir de um diálogo e colaboração da professora regente entenderam a proposta participando efetivamente. A conclusão da oficina se deu com a socialização no grande grupo dos trabalhos desenvolvidos como podemos observar na imagem acima (figura 2).

A Oficina 2 configurou o durante a leitura, por meio do trabalho em equipe organizaram a sequência do poema a partir de uma leitura silenciosa. Em seguida desenvolveu-se leitura compartilhada do texto, onde compararam a organização feita com a do texto original através dos slides. O objetivo era retirar de cada estrofe a ideia principal. Representando por meio de uma sentença ou palavras. O momento também era para observar se suas predições se confirmaram ou não. Concordando com isso, com a visão de Sólé (1988) quando expõe sobre as atividades atribuídas á segunda oficina.

Dando continuidade às atividades concernentes ao segundo momento, usando a mesma dinâmica, explorou-se o texto 2 também intitulado “FELICIDADE” do Cantor seu Jorge. Cada grupo recebeu o texto com as estrofes embaralhadas num envelope. Ao som do vídeo da música os educandos organizavam a letra do gênero musical e ao mesmo tempo envolviam-se num processo de leitura. Através de uma de análise aprofundada, interpretaram o texto seguindo os mesmo direcionamento do texto 1. De posse do poema foram instigados a traçar comparações observando os detalhes das expressões e o sentido das palavras empregadas em ambos os textos.

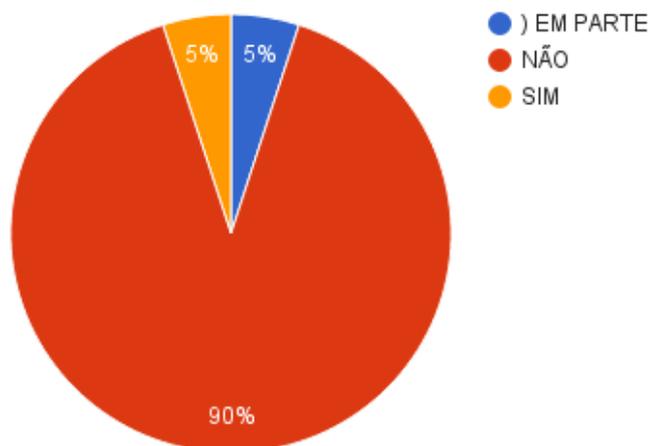
O quinto momento foi nomeado como oficina 3, sendo que nas etapas anteriores ocupou-se com alguns aspectos enquanto processos que contribuem para a elaboração da compreensão leitora. Esta fase centrou-se na identificação da ideia principal dos textos em estudo. Para isso, fez-se uma retomada das aulas anteriores a partir de cartazes confeccionados pelas equipes (SOLÉ, 1988). Em seguida, em dupla, fizeram a releitura dos textos e responderam a um exercício escrito visando a concretização do objetivo geral proposto pela sequência didática.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente trabalho apresentou experiências pedagógicas desenvolvidas no estágio III com alunos dos anos finais do ensino médio. Foi perceptível a dificuldade dos alunos em participarem das atividades de forma a exporem suas ideias. A forma de abordagem dos textos por meio de sequências didáticas lhes era estranha. Segundo depoimento da professora regente quando indagada sobre sua prática de leitura em sala de aula, declarou que por falta de tempo e o livro didático apenas copia os textos no quadro e discute com a turma o teor da mensagem ali instaurada. Em seguida propõe uma atividade escrita. Acrescentou também que a falta de interesse dos alunos desmotiva e interfere em suas ações quando o processo envolve o trabalho com a leitura. Do outro lado estão os discentes que também expuseram suas impressões criticando a forma como a professora agia em sala de aula quando o assunto era leitura. As atividades eram limitadas ao livro sem uma interação e envolvimento real com o texto.

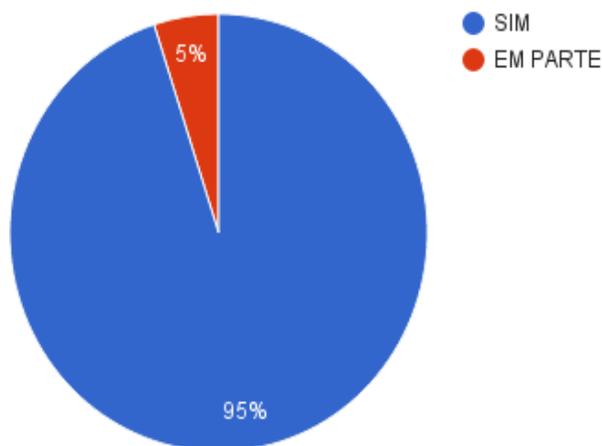
Ao se tomar como parâmetro a visão dos alunos com relação à metodologia desenvolvida no estágio, eles se posicionaram diante das contribuições do ensino de estratégias de leitura para a compreensão leitora. Tais dados foram obtidos por meio de formulário com três questões fechadas objetivando entender o fenômeno.

GRÁFICO 1- CIÊNCIA QUANTO À EXISTÊNCIA DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A COMPREENSÃO DE TEXTOS.



O gráfico 1 vem demonstrar os aspectos observados que levaram em conta se os alunos tinham conhecimento sobre a existência de estratégias de leitura para se chegar à compreensão efetiva de um texto. Os dados apontam que noventa por cento dos discentes ainda não tinham conhecimento da existência de estratégias de leitura para facilitar a compreensão textual. Outros cinco por cento disseram conhecer em parte e o restante expressou ter noção de que sejam estratégias para compreensão leitora.

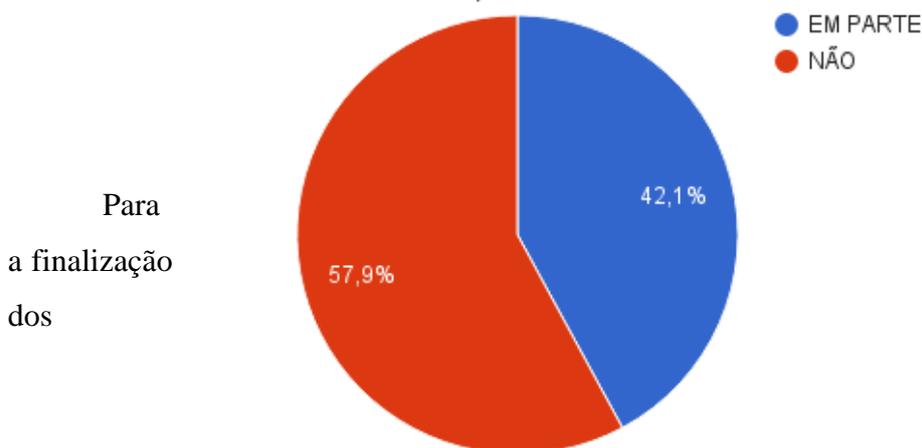
GRÁFICO 2- NÍVEL DE COMPREENSÃO DOS TEXTOS TRABALHADOS A PARTIR DA METODOLOGIA APLICADA.



Quando indagados se a metodologia usada nas oficinas contribuiu para a compreensão efetiva dos textos trabalhados, apenas cinco por cento dos alunos disseram entender os textos

parcialmente. Enquanto a grande maioria demonstrou ter entendido os textos a partir das etapas propostas durante o estudo.

GRÁFICO 3- O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL



questionamentos, averiguou-se quanto ao uso das estratégias trabalhadas para a leitura de outros textos no cotidiano escolar. Ficou visível que mais de cinquenta por cento dos discentes revelaram não estar dominando totalmente os usos das estratégias ao ponto de usá-las no seu cotidiano. Porém, outros declararam ter segurança em usá-las mesmo que ainda de forma parcial.

5 CONCLUSÃO

Dado o exposto, fica visível que apesar da metodologia usada ter tido grande aceitação por parte dos alunos, ainda é necessário aprofundá-la quando o assunto é despertar nos discentes o gosto pela leitura. Acredita-se que é preciso ir além das vivências para a realização de um trabalho progressivo com os textos. O professor precisa planejar suas ações pautadas num início (objetivo), meio e fim. Conhecer bem quais habilidades os seus alunos já possuem e estabelecer quais são aquelas almejadas (perfil de entrada e perfil de saída esperado para aquele ano). Fazer o diagnóstico sempre deve ser sua primeira ação. Um segundo aspecto que deve ser levado em consideração refere-se ao papel da escola, esta precisa garantir a exploração da diversidade de gêneros. Defende-se aqui, que, em todas as etapas de escolaridade, sejam realizados estudos

sistemáticos, por meio de diferentes formas de organização do trabalho pedagógico entre estes projetos didáticos e sequências didáticas para o ensino também de estratégias de leitura.

Os tempos atuais exigem práticas inovadoras no contexto escolar que possam motivar a participação efetiva dos alunos. Tais práticas devem voltar-se para um ensino que realmente faça sentido. Assim, o conteúdo a ser ensinado deve ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a relacionar o material de maneira consistente e não arbitrária. Um trabalho progressivo e aprofundado com os gêneros textuais orais e escrito, envolvendo situações em que essa exploração faça sentido, faz-se necessário. Cabe à escola este desafio, fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente, logicamente partindo do pressuposto que é indispensável para que possam agir com autonomia na sociedade letrada.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- _____, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BAJARD, E. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- LEAL, Telma. **Organização do trabalho escolar e letramento**. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. alfabetização e letramento: conceitos e reflexões. Belo horizonte: Autêntica, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O planejamento escolar**. In. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.
- MULLER, Antônio José. **Metodologia Científica**. Indaial: Uniasselvi, 2013.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1990.
- OLIVEIRA, Maria Marly. **Projetos, relatórios e textos na educação básica: como fazer**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA; Renata Junqueira de. ; MENIN, Ana Maria C. S.; GIRROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; RENA, Dagoberto Buim. **Ler e Compreender**: Estratégia de leitura. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras. 2010.