

## **O Reconhecimento das Estratégias de Leitura por Professores em Formação**

---

### **Reflections on Pre-service Teachers' Reading Strategies**

*Adriana da Silva<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Neste trabalho, analisam-se as práticas das estratégias de leitura de alunos do Curso de Letras. Considera-se que as estratégias de leitura influenciam a compreensão de textos. São os procedimentos realizados durante a atividade de leitura que facilitam a compreensão de textos ou as operações que realizamos ao abordar um texto (CHAMOT, 2005; ALVERMANN, 2001). Aplicou-se um questionário para identificar as práticas de leitura de alunos do quarto período de Letras, pois eles serão futuros professores de língua portuguesa e terão a tarefa de avaliar a leitura e a compreensão de seus alunos. Concluiu-se que esses futuros professores, muitas vezes, não se sentem seguros em relação à leitura, ora usam estratégias, ora não, mas não as usam de maneira consciente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Estratégias. Compreensão. Formação de professor. Texto.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

## 1 Introdução

**E**m nossa prática, constatamos que pouca atenção é dada à questão do ensino de leitura nos cursos de Letras. Isso acontece, pois se considera que o aluno que chega à Educação Superior é um leitor que desenvolveu essa habilidade nos 12 anos de ensino de língua portuguesa na escola. Esperamos que esse aluno seja um bom leitor, mas existe uma grande diferença entre ser um bom leitor e ensinar o processo da leitura, pois, depois de formado, esse professor em formação deverá dominar e ensinar o processo da leitura.

Os alunos estão constantemente em contato com os mais diferentes textos orais ou escritos que circulam na nossa sociedade. Para obter sucesso na atividade de leitura, o leitor precisa dominar diferentes estratégias, conhecimentos linguísticos e até mesmo extralinguísticos. A teoria sobre a leitura já é bem conhecida, mas, na prática, ainda temos dificuldade de conduzir o processo de ensino da leitura. O problema é que, muitas vezes, a escola tem falhado na atividade de capacitar o aluno a ler. Assim, quando chega ao Ensino Superior, por exemplo, o aluno ainda tem dificuldades para realizar essa atividade.

Em sala de aula, nas licenciaturas, é possível constatar que os professores em formação têm dificuldades ao ler textos acadêmicos, mas também encontram dificuldades ao ler gêneros de circulação social. Considera-se que a habilidade de leitura é importante para qualquer universitário, mas torna-se especialmente mais importante, por exemplo, para o aluno do curso de Letras, pois no futuro será responsável pelo trabalho com o texto e os gêneros textuais em sala de aula. Ao trabalhar nesse curso, surgiu um questionamento: Será que o professor de língua materna em formação pode ser considerado um bom leitor e tem conhecimento da leitura enquanto um processo

complexo que envolve fatores linguísticos e extralinguísticos? Outras questões foram levantadas em busca de se compreender o perfil leitor desse professor em formação e sua perspectiva sobre a leitura. Será que esse aluno pratica o uso de estratégias na sua leitura? Como percebe a atividade da leitura? Domina diferentes estratégias de leitura?

Para tentar responder a essas questões, aplicou-se um questionário a alunos do 4º período de Letras de uma faculdade particular para avaliar suas práticas de leitura. O perfil leitor desses alunos de Letras foi traçado a partir das análises de suas respostas. Com isso, pretendeu-se verificar os conhecimentos desses alunos sobre as estratégias de leitura, pois eles serão futuros professores de língua portuguesa e terão a tarefa de, por exemplo, ensinar a leitura para seus alunos e avaliar a compreensão textual deles. Além disso, espera-se que esses alunos sejam conhecedores das estratégias, pois no futuro deverão trabalhá-las em suas aulas.

## **2 Leitura e estratégias**

Em nosso cotidiano, é comum a ideia de que os jovens não leem e essa crença também é ressaltada pela mídia e por professores em geral. Até mesmo o governo, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, reconhece que o eixo do ensino de língua concentra-se no domínio da leitura e da escrita pelos alunos e as reconhecem como atividades responsáveis pelo fracasso escolar. É importante ressaltar que a leitura deve fazer parte desse processo.

A leitura é uma atividade que requer do leitor não apenas habilidades linguísticas, como reconhecer palavras, estruturas sintáticas, sentidos de frases, mas também extralinguísticas, como acessar seus conhecimentos, estabelecer objetivos e

expectativas para construir uma unidade de sentido (KLEIMAN, 1989; SILVA, 1997; KOCH, 2002; SILVA, 2004). As pesquisas em leitura e compreensão textual demonstram que há complexas interações entre leitor, texto e seus conhecimentos de mundo (CLARK, 1996; SILVA, 1997; KOCH, 2002). Nessa perspectiva, faz-se necessário adotar um modelo de leitura que leve em consideração tanto as informações linguísticas apresentadas no texto quanto as construídas pelo leitor, numa determinada situação de interação.

Estudar a leitura é importante para que possamos identificar como se dá essa interação entre produtor e leitor, em determinados contextos, a partir de diferentes tipos de textos e gêneros textuais. No entanto, como muitas vezes, na escola, através dos livros didáticos, os textos são usados apenas para exemplificar a estrutura morfossintática da língua portuguesa, percebe-se que os alunos passam anos estudando a língua na Educação Fundamental e na Básica, mas, quando chegam à Universidade, não sabem ler e escrever efetivamente, pois foram treinados para segmentar a língua e não para compreender e produzir textos (POSSENTI, 1996).

Os estudos sobre o texto, realizados por linguistas, psicólogos e educadores, indicaram novos caminhos para a compreensão do processo da leitura. Hoje, conhece-se mais sobre a leitura e compreensão de textos do que há 40 anos (KINTSCH; VAN DIJK, 1978; KINTSCH, 1988; BRITTON; GRAESSER, 1996; KOCH; TRAVAGLIA, 1989; KOCH, 2002), mas, mesmo assim, ainda não houve o impacto desse conhecimento acumulado no ensino de língua portuguesa.

Para desenvolver a habilidade de leitura, o leitor deve realizar uma série de estratégias de leitura que são os procedimentos realizados antes, durante e após a leitura e que facilitam a compreensão de textos. As estratégias de leitura levam o leitor a refletir sobre as relações de sentido de um texto

e a estabelecer a relação entre fatores linguísticos e extralinguísticos. É importante ressaltar que essas estratégias variam em função de leitores e operações cognitivas que eles fazem para compreender o texto, assim como aspectos textuais, por exemplo, a estrutura do texto, a organização interna do texto, o tipo e o gênero textual. Em função desses fatores, o leitor deverá construir “estratégias que permitirão elaborar e testar hipóteses que serão levantadas durante a leitura” (DI PIETRI, 2007, p. 22).

As estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; JOLY et al., 2004) receberam outros nomes em função de suas especificidades, como, por exemplo, estratégias de compreensão (ALVERMANN, 2001; cognitivas e metacognitivas (KLEIMAN, 1989; SALATACI; AKYEL, 2002). Há autores que classificam as estratégias como conscientes e inconscientes. As inconscientes, por exemplo, são aquelas relacionadas aos conhecimentos lexical, sintático e semântico, mas as conscientes são aquelas técnicas de sublinhar as informações mais importantes do texto, ler com um objetivo, verificar títulos e subtítulos como pistas para construir a compreensão e ler efetivamente, ou seja, criar uma representação significativa para o texto, uma unidade de sentido (KOCH, 2002).

Joly et al. (2004, p. 261) afirmam que “as estratégias de leitura caracterizam-se por serem planos flexíveis que os leitores usam, adaptados às diferentes situações”. Em função disso, elas sempre variam e não funcionam como um modelo fixo a ser seguido por cada leitor, na leitura de todo e qualquer texto.

De acordo com essa perspectiva, a compreensão de um texto pode ser facilitada. Não há como seguir uma única fórmula, mas é possível treinar o leitor para adquirir essa capacidade de interagir com o texto a fim de construir o seu sentido. Assim, o leitor deixa de lado a passividade e se torna um sujeito ativo, capaz de estrategicamente construir o sentido

do texto. O problema é que a escola parece não incorporar essa realidade em seu cotidiano e, muitas vezes, o professor não está preparado para treinar o aluno, pois desconhece as estratégias que facilitam a leitura.

Muitos pesquisadores buscaram compreender as diferenças entre bons e maus leitores. Resumindo as ideias apresentadas por Duke e Pearson (2002, p. 1), verifica-se que os bons leitores: a) são leitores ativos; b) criam objetivos para a leitura; c) avaliam constantemente se sua leitura confirma os objetivos já levantados; d) fazem uma varredura pela superfície do texto antes de iniciar a leitura, para apreender a estrutura do texto e as seções que o compõem; e) elaboram previsões sobre o que virá; f) leem seletivamente, tomando decisões; g) constroem, revisam e questionam os significados; h) assim como tentam determinar o significado de palavras e de conceitos desconhecidos a partir do próprio texto; i) selecionam, comparam e integram seu conhecimento prévio com as informações do texto; j) pensam sobre os autores do texto, seu estilo, opinião, intenções, ambiente histórico, e assim por diante; l) monitoram sua compreensão do texto, fazendo ajustes em sua leitura como necessário; m) o processamento de texto não ocorre somente durante a atividade de leitura, pois podem continuar processando-o mesmo depois de concluir a leitura. É nessa perspectiva que Di Pietri (2007, p. 22) considera “a leitura como uma atividade baseada na elaboração e verificação de hipóteses.”

Na verdade, espera-se que o futuro professor seja um bom leitor, capaz de ler estrategicamente. Dessa forma, espera-se que o professor de língua materna em formação conheça e utilize diferentes estratégias de leitura. Será que os professores em formação reconhecem o uso dessas estratégias na leitura? Será que eles usam algumas dessas estratégias em suas leituras? Cabe lembrar que essas estratégias não são usadas em qualquer

leitura, pois não se trata de uma lista a ser checada em cada leitura, mas se considera que ter a noção dessas estratégias pode facilitar a leitura. Mas é importante verificar como esses alunos percebem a leitura e as estratégias nela envolvidas para levá-los a refletir sobre esse processo. Chartier resume a preocupação que se tem com esse aluno:

Caberá aos futuros professores orientar leituras. Por isso, fazê-los refletir sobre suas maneiras de ler, sobretudo no contexto da formação inicial, poderia ajudá-los a definir estratégias e percursos de leitura mais adequados para o desenvolvimento de processos de formação de seus alunos (CHARTIER, 2005, p. 89).

O que se pretende é verificar como os futuros professores de língua portuguesa percebem a leitura e verificar se eles usam estratégias de leitura em suas leituras. É importante entender como isso ocorre na realidade desses alunos para se pensar em formas de trabalhar a leitura de forma eficiente nos cursos de graduação, principalmente nas licenciaturas.

### **3 Metodologia**

Elaborou-se um questionário (Anexo A) que foi respondido por 27 alunos do 4º período de Letras, noturno, de uma Instituição de Ensino Superior particular localizada na periferia de Belo Horizonte. O questionário foi respondido em sala de aula, aplicado pela professora da turma, no primeiro dia de aula do semestre, na disciplina Linguística Textual, lecionada no primeiro semestre de 2008. A maioria dos alunos era do sexo feminino, com idades entre 21 e 50 anos, pessoas que trabalham durante o dia para pagar a faculdade. Todos oriundos do ensino público e muitos afastados da escola por vários anos.

Na verdade, partiu-se para a elaboração do questionário, pois os alunos dessa turma apresentavam muitas dificuldades de

escrita e sempre que solicitados em produções mais abertas, escreviam pouco. É conveniente lembrar que se tratava de uma turma de pessoas que trabalhavam o dia todo e à noite estudavam, em função disso, na hora das produções, estavam cansados e tinham muitas dificuldades. Por isso, a metodologia de uso de questionário adotada na turma permitiu que eles escrevessem mais. Reconhecemos as limitações do questionário, que pode levar o aluno a se guiar de forma a tentar respondê-lo de acordo com a vontade do professor, mas a turma não interagiu de forma satisfatória nas produções livres, assim optou-se por um questionário fechado para verificarmos algumas indicações de problemas e percepções desses alunos para, no futuro, se trabalhar com outra metodologia.

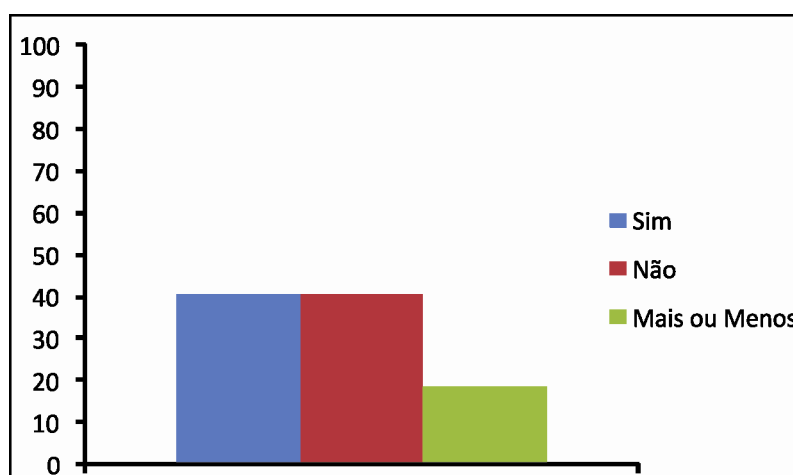
#### **4 Resultados**

Aqui serão apresentados os resultados obtidos a partir das respostas dos alunos ao questionário, assim como a discussão desses dados.

##### **4.1 Os futuros professores e a leitura**

Inicialmente, procurou-se verificar como os professores em formação se viam enquanto leitores. É comum, em algumas licenciaturas, encontrar futuros professores que afirmam não gostar de ler. Na turma em questão, os alunos se queixavam muito das leituras, gostavam das aulas expositivas e participavam pouco dos debates em sala. Assim, as perguntas 1 e 2 (Anexo A) são questões relativas ao hábito de leitura dos futuros professores. Sobre a pergunta *você se considera um bom leitor*, constatou-se que 40,74% responderam que sim, 40,74% responderam não e alguns alunos criaram um novo item, o mais

ou menos. Assim, 18.52% responderam mais ou menos. Vê-se que, basicamente, não há diferença entre os alunos que se consideram bons leitores e os maus.



**Gráfico 1** - Considerações sobre ser um bom leitor.

Parece que a maioria ainda não se considera um bom leitor, mas qual será o conceito de leitura na percepção desses alunos? Se não se consideram bons leitores, como poderão ensinar o gosto pela leitura no futuro? Para tentar entender isso, eles deveriam justificar suas respostas.

Ao analisar as razões apresentadas, notou-se que, no grupo dos alunos que responderam sim, 14,81% relacionaram leitura à quantidade e 25,93% disseram que buscam compreender o texto, associar seus conhecimentos e não ficar apenas na decodificação. Já no grupo daqueles que responderam não, detectou-se que 7,41% só leem quando o professor manda, 14,81% disseram que não leem tudo, 7,41% não têm tempo e 14,81% apontaram problemas com a interpretação e o desejo de não fazer apenas uma leitura de decodificação. No grupo dos

indecisos, 2% relacionaram à quantidade, 1% explicaram que só leem aquilo que interessa e 2% não souberam explicar.

No grupo dos professores em formação que se consideram bons leitores, prevalece a noção de leitura enquanto compreensão, não apenas decodificação, mas muitos ainda têm a ideia de que é a quantidade que garante o posto de bom leitor.

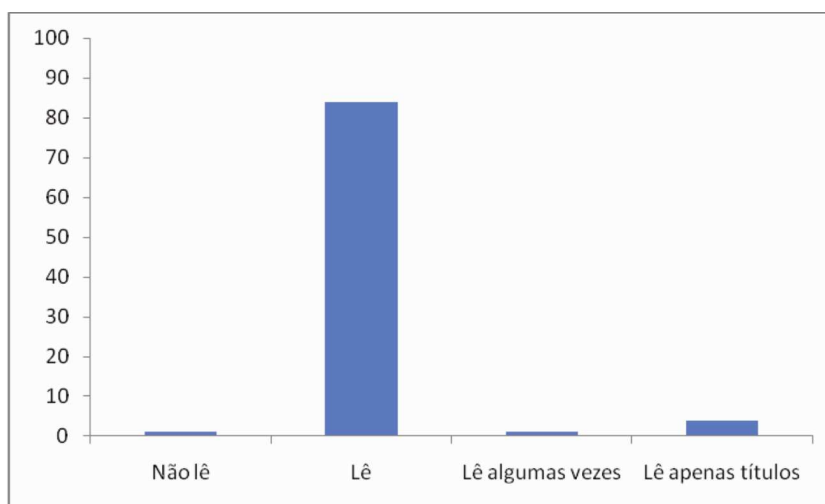
#### **4.2 A verificação das estratégias de leitura usadas pelos professores em formação**

Nas outras perguntas (Anexo A), procurou-se verificar se os professores em formação reconhecem o uso de algumas estratégias comuns aos leitores experientes, como, por exemplo, a leitura de títulos para inferir o assunto abordado no texto; o uso do contexto para definir palavras desconhecidas; a busca de novas fontes sobre o assunto para esclarecer pontos do texto; as técnicas de sublinhar partes importantes do texto e a de fazer anotações sobre o texto após a leitura.

É sabido que bons leitores fazem uma varredura pela superfície do texto antes de iniciar a leitura, para apreender a estrutura do texto e as seções que o compõem (DUKE; PEARSON, 2002, p. 1). Em sala de aula, foi possível verificar que muitos dos professores em formação não usavam esse tipo de estratégia em suas leituras.

Conforme ilustrado no Gráfico 2, muitos dos futuros professores utilizam estratégias de leituras antecipatórias, como, por exemplo, a leitura de títulos e subtítulos. De acordo com o gráfico, 1% afirmaram que não leem títulos e subtítulos, 4% leem apenas os títulos, 1% só algumas vezes e 84% afirmaram que leem, pois consideram que esses elementos servem como pistas para os leitores construírem o sentido dos textos. Assim, a maioria faz a leitura de títulos e subtítulos, pois os considera

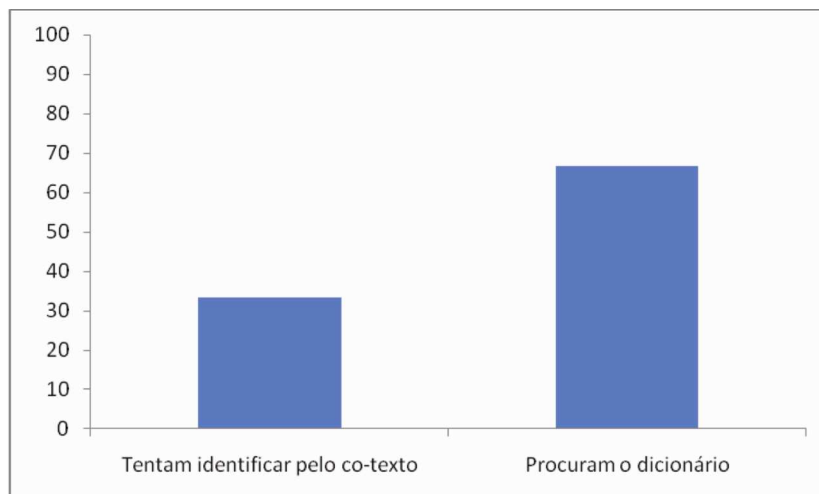
como elementos que podem guiá-los na busca pelo sentido durante a leitura.



**Gráfico 2** - Estratégias de leitura dos títulos e subtítulos.

Assim, essa é uma estratégia da qual os alunos têm consciência e a consideram importante na leitura de um texto.

De acordo com Duke e Pearson (2002, p. 1), os bons leitores tentam determinar o significado de palavras e de conceitos desconhecidos a partir do próprio texto. Nos nossos dados, 33,33% dos professores em formação afirmaram que buscam identificar primeiro a palavra no contexto e só depois fazem uso do dicionário, mas 66,67 % preferem procurar primeiro o significado dessas palavras no dicionário. Nesse aspecto, verifica-se que os alunos preferem usar o dicionário a tentar descobrir o significado através do próprio texto.

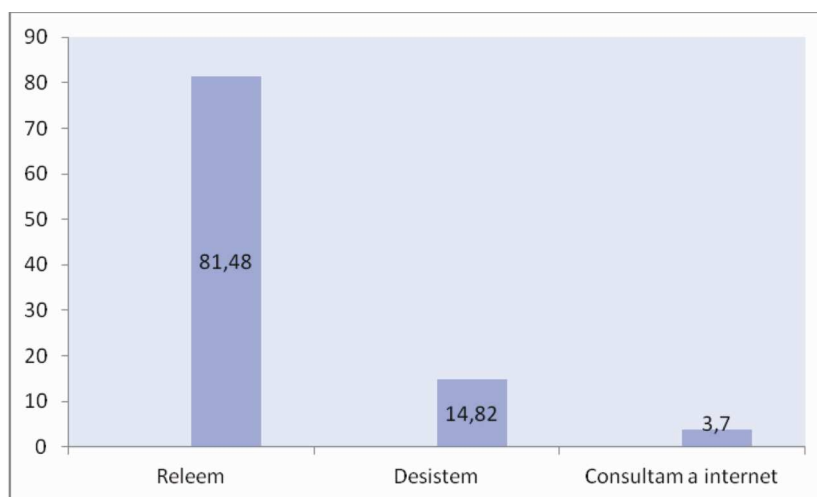


**Gráfico 3** - O uso da estratégia de encontrar palavras desconhecidas pelo contexto ou recorrer ao dicionário.

A partir do Gráfico 3, é possível afirmar que os professores em formação preferem usar o dicionário e ainda não estão conscientes da importância de se usar o contexto para descobrir o significado das palavras no próprio texto. Sabe-se que não há um sinônimo perfeito e que o significado de uma palavra no texto está relacionado ao conjunto de palavras que estão ali relacionadas, assim, espera-se que o leitor proficiente seja capaz, na maioria das vezes, de usar a estratégia de leitura de inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do próprio texto.

Ainda conforme ressaltado por Duke e Pearson (2002, p. 1), bons leitores são ativos; constroem, revisam e questionam os significados; monitoram sua compreensão do texto, fazendo ajustes em sua leitura como necessário. Assim, espera-se que, ao encontrarem alguma dificuldade na leitura de um texto, sejam capazes de reler esse texto e reformular a leitura. De acordo com as respostas dos futuros professores, 81,48% releem o texto e

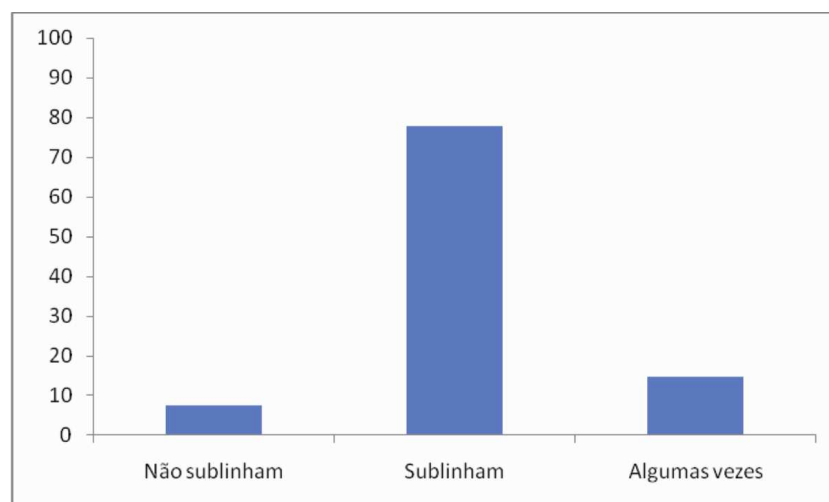
procuram outras fontes, 14,82% desistem e 3,70% procuram a internet.



**Gráfico 4** - Comportamento diante de alguma dificuldade na leitura de um texto.

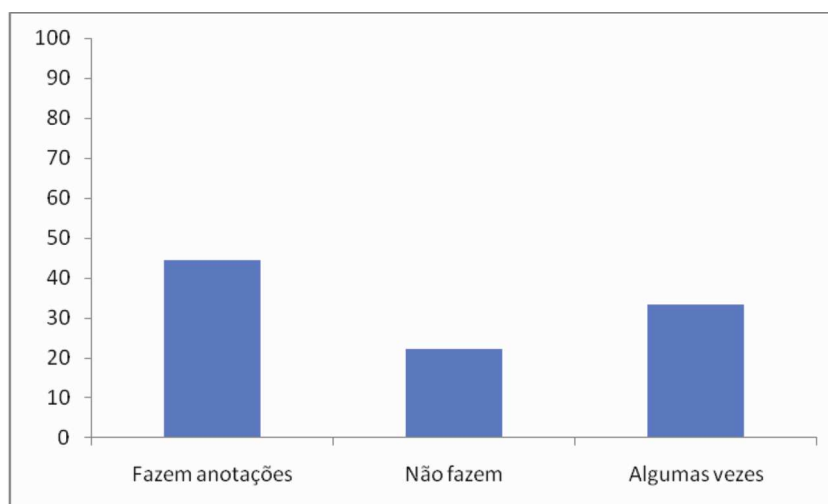
Isso demonstra que eles procuram resolver o problema a partir do próprio texto, buscam estabelecer uma interação através da leitura. Dessa forma, percebe-se que a maioria age como um leitor ativo.

Na prática, em sala de aula, percebe-se que bons leitores têm o hábito de selecionar as informações textuais a partir de grifos e destaques. Observou-se que a maioria faz uso da estratégia de sublinhar o texto durante a leitura. No Gráfico 5, verifica-se que 7,41% afirmaram que nunca sublinham o texto; 77,78% sublinham conceitos, palavras desconhecidas; 14,81% só de vez em quando. Muitos dos professores em formação ressaltaram que aprenderam isso apenas no curso de Letras, pois na Educação Básica não tinham esse hábito.



**Gráfico 5** - O uso da técnica de sublinhar o texto.

De acordo com a perspectiva de Duke e Pearson (2002, p.1), o processamento de texto feito por um bom leitor não ocorre somente durante a atividade de leitura, pois pode continuar processando-o mesmo depois de terminar a leitura do texto. Um exemplo de estratégia de leitura que pode ocorrer após a leitura é a elaboração de anotações textuais. Nos dados encontrados, 44,44% dos futuros professores costumam fazer anotações após a leitura; 22,22% apenas algumas vezes, quando têm dificuldades, ou o assunto é importante e 33,33% não fazem. De acordo com o Gráfico 6, a maioria costuma fazer anotações.



**Gráfico 6** - O uso de anotações após a leitura como uma estratégia de leitura.

As respostas indicam que essa é uma estratégia usada pelos alunos. É sabido que as estratégias não são fixas e variam de leitor para leitor, de acordo com seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos e também em função do tipo e gênero textual. Neste trabalho, procuramos conhecer mais sobre as estratégias usadas pelos professores em formação.

Na próxima seção, os dados levantados nos resultados serão discutidos.

## 5 Discussão

Sabemos que o processo da leitura e compreensão de um texto envolve fatores linguísticos e extralinguísticos. A fim de controlar esse processo, o leitor faz previsões sobre o texto a ser lido e usa estratégias metacognitivas de monitoração para atingir o objetivo de verificação de suas hipóteses (KLEIMAN, 1989,

p. 43). Os experientes, de certa forma, controlam o processo da leitura através de estratégias que podem ser usadas antes, durante e após a leitura (DUKE; PEARSON, 2002, p. 1). O problema é que essa leitura participativa e reflexiva, geralmente, se opõe “aos automatismos e mecanismos típicos do passar do olho que muitas vezes é tido como leitura na escola” (KLEIMAN, 1989, p. 43).

É importante ressaltar que as estratégias variam, por exemplo, em função do grau de conhecimento do leitor em relação ao tema do texto, o tipo de texto, o gênero textual e o objetivo de leitura. Em sala de aula, no Curso Superior, é possível encontrar alunos que, na maioria das vezes, desconhecem as estratégias de leitura, pois foram treinados, na escola, para uma leitura mecânica ou apenas de passar os olhos. Muitos alunos não se consideram bons leitores e acham a leitura uma atividade chata e óbvia. Daí a necessidade de se investigar as crenças, as perspectivas e as concepções dos alunos sobre temas como a leitura.

A leitura é uma atividade tão incorporada ao cotidiano das pessoas que raramente tem-se a oportunidade de pensar em seu funcionamento. Os resultados mostraram que os alunos ainda estão divididos e consideram a leitura como interpretação ou como produto, prevalecendo aqui a quantidade de material lido e não a qualidade da leitura. Além disso, nem sempre usam as estratégias de leitura de maneira consciente e isso abre espaço para que o professor, mesmo na graduação, venha a trabalhar as estratégias explicitamente em sala de aula.

Nos últimos anos, houve um crescimento, no Brasil e no exterior, de estudos sobre as crenças no ensino e aprendizado de línguas, assim como seus métodos de investigação (BARCELOS; ABRAHÃO, 2006). Nessa perspectiva, é necessário investigar como os futuros professores concebem a leitura e quais são suas crenças sobre esse tema. A partir deste

trabalho, observa-se a necessidade de se estudar as crenças dos alunos em relação à leitura. Isso não foi feito neste trabalho, mas já se iniciou um projeto de pesquisa com esse objetivo. Os resultados indicaram que as noções de leitura e estratégias dos alunos ainda são fragmentadas e, muitas vezes, eles não têm a consciência de que a leitura é um processo do qual o leitor participa ativamente através de seus objetivos e hipóteses criadas antes, durante e após a leitura.

Através das respostas dos futuros professores para o questionário, é possível compreender um pouco mais quais são as suas perspectivas sobre a leitura e como eles trabalham ou não as estratégias de leitura. Quando questionados se seriam bons leitores, verificamos que eles ficaram divididos. A justificativa dada por eles serve para compreender mais sobre a perspectiva deles em relação à leitura. Observou-se que a leitura assume diferentes papéis para os professores em formação.

Sabe-se que a leitura pode ser vista na perspectiva de três modelos de processamento textual. No primeiro, a leitura é vista como uma atividade de decodificação, na qual o leitor deve buscar as informações apresentadas no texto. Assim, o leitor deve retirar do texto o significado que está por trás de rabiscos ou sons a ele apresentados, ou seja, uma atividade mecânica, na qual o trabalho do leitor é encontrar a intenção de seu escritor, por exemplo. No segundo, a leitura passa a ser considerada como um processo que se dá na cabeça do leitor através do uso de elementos linguísticos e extralinguísticos. Dessa forma, “o leitor deverá ser capaz de construir um sentido para o texto, tendo como base [...] as características textuais e os seus conhecimentos extralinguísticos” (SILVA, 1997, p. 13). No terceiro, a leitura é um processo de interação entre interlocutores estabelecida via texto. Desse modo, “a leitura não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação

individual isolada do meio e da sociedade em que se vive” (MARCUSCHI, 2008, p. 229).

A leitura é uma atividade complexa, dependente de habilidade, interação e trabalho. Vários fatores que influenciam a leitura poderiam ser apresentados, mas o objetivo deste trabalho foi verificar se os professores em formação relatam usar estratégias de leitura no dia-a-dia. Verificamos que não houve uma diferença significativa entre aqueles que se consideram bons e os maus leitores. Na verdade, a maioria desses professores em formação considera que o fato de ser um bom leitor está relacionado à quantidade de leitura e não à qualidade e à interpretação. Dessa forma, conclui-se que eles ainda percebem a leitura como um produto e apresentam um modelo mais tradicional de leitura. A princípio, parece que alguns deles são mesmo maus leitores, mas quando verificamos o uso de estratégias, através do questionário, constatamos que nem tudo está perdido, mas, na maioria das vezes, não há o uso consciente dessas estratégias.

Por exemplo, a maioria lê os títulos e justifica isso informando que os considera como pistas para que o leitor possa (re)construir o sentido do texto. Em compensação, a maioria prefere usar o dicionário quando encontra uma palavra desconhecida. Assim, verificou-se que a maioria ainda tem uma postura passiva diante do texto, talvez, reflexo de uma concepção de texto enquanto um produto de decodificação. Esses leitores parecem ainda não conseguirem estabelecer uma interação com o texto, um diálogo, daí, se não reconhecem uma palavra, não são capazes de compreendê-la através do próprio texto. Ou pode ser que eles tenham em mente que o uso do dicionário é muito importante e que pode até mesmo ajudá-los na compreensão de textos. Essa é uma questão que merece ser mais investigada em outro estudo através da utilização de outros

instrumentos como, por exemplo, entrevistas, narrativas e tarefas escritas.

Os alunos têm o hábito de reler o texto quando encontram alguma dificuldade no próprio texto e apenas uma minoria desiste ou procura sanar as dúvidas na internet. Isso demonstra que, de alguma forma, eles acreditam que o texto é capaz de responder a qualquer dúvida que eles possam ter durante a leitura. Isso também merece ser mais estudado, pois a dificuldade pode existir em função de problemas textuais, por exemplo, uso inadequado de elementos coesivos, como também em função de elementos extralinguísticos, como, por exemplo, falta de conhecimento prévio sobre o tema apresentado. De qualquer forma, tanto a opção de reler como a de procurar uma maneira de resolver o problema através da internet pode indicar que esses sujeitos procuram estabelecer uma interação com o texto. Talvez, nesse momento, entendam “o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10). Ou seja, tentam estabelecer a construção do sentido, revendo os fatores textuais e até mesmo os extratextuais que garantem a textualidade de um texto, percebendo “o texto como um processo e não um produto acabado” (MARCUSCHI, 2008, p. 96).

Outra estratégia de leitura usada por leitores proficientes é a de sublinhar as informações que eles julgam importantes durante a leitura (DUKE; PEARSON, 2002). Observou-se que os alunos, sujeitos da nossa pesquisa, usam essa estratégia e muitos ressaltam que aprenderam isso no curso de Letras. Eles informaram que sublinham partes importantes e elementos que desconhecem. Verifica-se que eles tentam processar o texto, interagir de alguma forma e não apenas decodificar, e, se fazem isso, de alguma forma, buscam: a) selecionar informações que julgam ser importantes e b) procurar informações que não poderão ser esclarecidas apenas no próprio texto.

Sobre a estratégia de anotação, a maioria faz anotações após a leitura, mas nem sempre. Isso já era esperado, pois as estratégias não são seguidas fielmente, elas variam em função do assunto, do texto e do objetivo de leitura (KLEIMAN, 1989). Pullin (2007) realizou um estudo sobre as práticas de leitura de estudantes universitários de licenciatura de Humanas e Exatas e alunos de pós-graduação, no qual constatou que essa estratégia é muito pouco usada pelos alunos. Na prática, percebe-se que eles não têm o costume de escrever sobre o texto lido. Isso acontece, pois, muitas vezes, são treinados para ler o texto enquanto descobridores do sentido idealizado pelo autor, como decodificadores e não como (des)construtores e (re)construtores de sentidos possíveis. A escola não se preocupa em desenvolver as estratégias de leitura, principalmente aquelas que ocorrem após a leitura. Na maioria das vezes, não está preocupada com o processamento textual, mas com a fixação de conteúdos gramaticais.

## **6 Considerações finais**

A leitura, em uma perspectiva sóciointeracionista, pode ser comparada a um jogo, no qual o leitor participa ativamente (KOCH, 2002). Existe um discurso na sociedade e na mídia de que os alunos não sabem ler e, dessa forma, faz-se necessário pensar em alternativas para melhorar esse quadro. Além disso, é necessário verificar como, por exemplo, alunos de Letras, futuros professores, percebem a leitura e verificar se esses sujeitos reconhecem e dominam as estratégias de leitura.

Acredita-se que o professor de língua portuguesa deve levar o aluno a raciocinar sobre o texto através do uso de estratégias que poderão variar em função do tipo de texto, do gênero e também em função do leitor e de seus conhecimentos linguísticos e extralinguísticos. O problema é que a leitura

recebe pouca atenção nas aulas de língua materna; a escola parece se preocupar em ensinar o aluno a escrever e se esquece de ensiná-lo a ler. Mas será que o futuro professor está preparado para tal tarefa? Percebe-se que os participantes desta pesquisa, muitas vezes, usam as estratégias de leitura, mas não têm consciência disso. Para ensiná-las aos seus alunos de forma mais eficiente, eles precisam primeiro conhecê-las e usá-las de maneira consciente. Não podem considerar a leitura como uma atividade apenas de decodificação. Também não devem associar a leitura à quantidade, mas à qualidade e aos processos de compreensão e de interpretação de textos.

Convém ressaltar que um aluno com esse perfil chega à graduação com problemas de leitura que não foram sanados na escola e, muitas vezes, o professor da Educação Superior reconhece esse problema, mas se recusa a trabalhar a leitura em sala de aula, pois considera apenas que o aluno deveria ser capaz de ler e compreender os textos. Dessa forma, perpetua-se um círculo vicioso.

Concluiu-se que os alunos pesquisados não são maus leitores ou leitores mais ou menos, como se classificaram. Eles fazem o uso de estratégias de leitura, mas, muitas vezes, não de maneira consciente. Parece que consideram ainda a leitura como um produto de decodificação e não como o processamento de um texto. Por isso ainda estão preocupados com a quantidade de leitura e com fatores externos ao processo como falta de tempo, conflitos pessoais e textos chatos. Isso também indica que muitos desses alunos não têm a leitura como um hábito. Dessa forma, como poderão cobrar de seus alunos o gosto e o hábito de leitura? Através do questionário, concluiu-se que os alunos, futuros professores, ainda não se sentem confortáveis em relação à leitura.

Ao serem questionados sobre o uso de estratégias de leitura, percebeu-se que os alunos têm o costume de verificar

títulos e subtítulos, pois os percebem como pistas para a compreensão de textos. Dessa forma, eles têm consciência dessa estratégia que os possibilita fazer previsões sobre textos. Sobre a estratégia de tentar encontrar o significado de palavras desconhecidas a partir do próprio texto, os alunos ainda preferem usar o dicionário. Isso indica que eles ainda não têm consciência dessa estratégia. Além disso, é importante ressaltar que a maioria, ao encontrar alguma dificuldade na leitura, relê o texto, além de usar a técnica de sublinhar partes e conceitos do texto. Os alunos usam estratégias de leituras, mas não têm consciência de que, ao fazer coisas como, por exemplo, buscar o significado de palavras desconhecidas pelo contexto textual, reler o texto em busca de esclarecimentos e sublinhar partes importantes ou não compreendidas do texto, na verdade, estão processando o texto e agindo como estrategistas no jogo da linguagem. Em função disso, não se consideram bons leitores. Os resultados indicam que o professor de português da Educação Superior precisa conscientizar e instrumentalizar seus alunos para que possam aplicar as estratégias de leitura em suas leituras. Nos cursos de licenciatura, essa tarefa ainda é mais importante, pois esses alunos serão futuros professores que terão como tarefa cobrar a leitura e a escrita de seus alunos.

Neste trabalho, notou-se que, muitas vezes, os graduandos demonstraram usar as estratégias de leitura, mas, geralmente, não têm noção desse uso. Daí surge a necessidade de se investigar mais sobre as crenças e concepções desses alunos em relação à leitura e suas práticas de leitura. O professor de Educação Superior precisa verificar quais são as crenças desses alunos sobre a leitura, avaliar como eles praticam essa atividade, detectar falhas e dificuldades para que possa traçar caminhos que levem o aluno a desenvolver essa atividade de maneira satisfatória. A preocupação de qualquer professor, não apenas os língua materna, deve ser a de formar cidadãos críticos

e leitores proficientes. Para tal tarefa, o professor deve atuar como mediador, levar o aluno a conhecer e a aplicar as estratégias, a realizar a atividade de leitura como um jogo estratégico. Em trabalhos futuros, pretende-se abordar novamente essa questão e, para isso, serão usados questionários abertos e entrevistas para entender mais como os alunos de Letras compreendem o processo de leitura e como efetivam esse processo. Através desses estudos, espera-se compreender mais sobre o processo da leitura, entender como os alunos percebem o texto, se têm consciência da complexidade desse processo e, no futuro, propor metas de trabalho com a leitura em sala de aula.

## **Referências**

- ALVERMANN, D. E. Effective literacy instruction for adolescents. **Executive Summary and Paper by National Reading Conference**. Chicago, IL: National Reading Conference. 2001. Disponível em: <<http://www.coe.uga.edu/le/faculty/alvermann/effective2.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2008.
- BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas**. Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.
- BEAUGRANDE, R. de. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society. Norwood: Albex, 1997.
- BRITTON, B. K.; GRAESSER, A. C. (Eds.). **Models of understanding text**. Mahwah: LEA, 1996.
- CHAMOT, A. U. The cognitive academic language learning approach (CALLA): an update. In: RICHARD-AMATO, P. A., SNOW, M. A. (Eds.). **Academic success for English language learners: strategies for K-12 mainstream teachers**, NY: Longman, 2005. p. 87-101.

CHARTIER, A. M. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. (Orgs.) **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 89-98.

CLARK, H. **Using language**. Chicago: The University of Chicago, 1996.

Di PIETRI, E. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DUKE, N. K.; PEARSON, D. Effective practices for developing reading comprehension. In: FARSTUP, A. E.; SAMUELS, S. J. (Eds.) **What research has to say about reading instruction**. Newark, DE: International Reading Association. 2002. Disponível em: <[http://magma.nationalgeographic.com/ngexplorer/0809/ax/effectivepractice\\_s.pdf](http://magma.nationalgeographic.com/ngexplorer/0809/ax/effectivepractice_s.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2008.

JOLY, M. C. R. A.; CANTALICE, L. M.; VENDRAMINI, C. M. M. Evidências de validade de uma escala de estratégias de leitura para universitários. **Interação em Psicologia**, v.8, n.2, p. 261-270, 2004.

KINTSCH, W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. **Psychological Review**, Washinton: DC, v. 95, p. 163-182, 1988.

\_\_\_\_; VAN DIJK, T. A. Toward a model of comprehension and production. **Psychological Review**, Washinton: DC, v. 85, p. 363-394, 1978.

KLEIMAN, Â. **Leitura**. Ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989a.

\_\_\_\_. **Texto e leitor**. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989b.

\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1997

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar a gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1996.

PULLIN, E. M. M. P. Leitura de estudo: estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos universitários. **Ciência & Cognição**, v.12, p. 51-61, 2007.

SALATACI, R.; AKYEL, A. Possible effects of strategy instruction on L1 and L2 reading. **Reading in a foreign language**, Honolulu: AI, v.14, n.10, April, 2002. Disponível em: <<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2002/salataci/salataci.html>>. Acesso em: 18 mar. 2008.

SILVA, A da. **A influência do conhecimento prévio e da estrutura textual na leitura de textos procedimentais**. 1997. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

\_\_\_\_\_. **A leitura e a compreensão da anáfora conceitual**. 2004. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

**ABSTRACT:** In this paper, we examine the practices of reading strategies of students majoring in Portuguese and Literature. It is considered that reading strategies influence reading comprehension, once the procedures performed during the reading activity help readers with the understanding of a text or the operations performed when addressing a text (CHAMOT, 2005; ALVERMANN, 2001). For the purpose of this study, we administered a questionnaire to identify the reading practices of those students majoring in Portuguese and Literature, since they would need to assess their students' reading skills and text comprehension when they became in-service teachers. We concluded that those pre-service teachers do not often feel confident about their own reading strategies, they sometimes do

not use any strategy, and, when they do, they do not use strategies consciously.

**KEYWORDS:** Reading. Strategies. Comprehension. Teacher education. Text.

## **Anexo A**

### **(Questionário apresentado aos alunos)**

1. Você se considera um bom leitor? \_\_\_\_\_ Sim  
\_\_\_\_\_ Não.
2. Por quê?
3. Antes de ler um texto, você verifica seus títulos e subtítulos?
4. O que você faz ao encontrar no texto uma palavra que você não entende?
5. O que você faz quando encontra alguma dificuldade na leitura de um texto?
6. Você sublinha os textos durante a leitura? O que o leva a sublinhar partes ou palavras de um texto?
7. Você faz anotações após a leitura de um texto?

---

**Data de recebimento: 27/03/2012**

**Data de aprovação: 29/06/2012**

