v.2, n.8, 2025 - Agosto

REVISTA
O UNIVERSO OBSERVÁVEL

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO AMAPÁ

Joaquim Carlos Nascimento dos Prazeres[1]

Revista O Universo Observável
DOI: 10.5281/zenodo.16907395
ISSN: 2966-0599

[1]Licenciatura plena em Biologia pela Universidade federal do Pará (UFPA) com formação continuada em Física, Química e Matemática, na Faculdade Uninter - Ibpex. Pós - Graduado em Gestão e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Fatech. Pós – Graduação e Especialização em Direito Ambiental e Gestão Ambiental pela Faculdade Unifael.
E-mail: Joaquim.nascimento.stn@gmail.com
Lattes: https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=AE5807843E2AE9CB1B8574FF53BB286D#

REVISTA O UNIVERSO OBSERVÁVEL

v.2, n.8, 2025 - Agosto

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA NO SEGUNDO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO AMAPÁ

Joaquim Carlos Nascimento dos Prazeres

PERIÓDICO CIENTIFÍCO INDEXADO INTERNACIONALMENTE

ISSN
International Standard Serial Number
2966-0599
www.ouniversoobservavel.com.br

Editora e Revista
O Universo Observável
CNPJ: 57.199.688/0001-06
Naviraí – Mato Grosso do Sul
Rua: Botocudos, 365 – Centro
CEP: 79950-000

O Conhecimento é o horizonte de eventos.

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

RESUMO

A investigação exigiu antecedentes da mesma, quando se elaborou o objetivo de avaliar o jogo matemático como ferramenta pedagógica nas aulas de matemática do primeiro segmento do Ensino Fundamental na Escola Municipal Aracy Nascimento em Macapá, no Estado do Amapá. Assim, foi necessário o uso da metodologia da investigação científica no sentido de traçar os caminhos da pesquisa, o que levou a essa sistematização quando se defiu o enfoque da investigação, o desenho da investigação, o nível da investigação, a modalidade da pesquisa, a população, a amostra, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análises dos dados. A investigação na supracitada escola permitiu a constatação de que uma das grandes problemáticas da escola é adaptar os recursos pedagógicos às atividades desenvolvidas em sala de aula, principalmente nas aulas de matemática. Nesse contexto, propõe-se o uso de jogos como uma forma de incentivar o aluno a participação e solução de problemas diários. Abordar-se-á a importância da utilização de jogos como um recurso de ensino para auxiliar e dinamizar as aulas de matemática, o jogo possibilita a ação em parceria entre professor e alunos permitindo sua manipulação nas diversas disciplinas, através da construção de competências para atuar na sociedade.
Palavras-chave: Jogo; Ensino, Matemática; Aprendizagem, Alunos; Escola.

ABSTRACT

The investigation required background research, which led to the objective of evaluating the mathematical game as a pedagogical tool in mathematics classes for the first stage of Elementary Education at Escola Municipal Aracy Nascimento in Macapá, in the State of Amapá. Thus, it was necessary to apply scientific research methodology to outline the research paths, which led to the systematization of the study by defining its focus, design, level, type of research, population, sample, data collection instruments, and data analysis procedures. The research conducted at the aforementioned school revealed that one of its major challenges is adapting pedagogical resources to the activities carried out in the classroom, especially in mathematics lessons. In this context, the use of games is proposed as a way to encourage students to participate and solve daily problems. The study highlights the importance of using games as a teaching resource to support and enhance mathematics lessons. Games enable collaborative action between teachers and students, allowing their use across various subjects through the development of skills necessary for functioning in society.
Keywords: Game; Teaching; Mathematics; Learning; Students; School.

1. INTRODUÇÃO

Segundo Paulo Freire: "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Aprender a ler é apresentado como algo esplêndido, pois dá acesso a outro universo que ainda era desconhecido a quem não compreendia a leitura. Ler não é, apenas, decodificar as letras do alfabeto, mas reconhecer o

Como antecedente da investigação crucial para o desenvolvimento da pesquisa se pensou de imediato na elaboração dos objetivos da mesma e nesse sentido foram elaborados os objetivos geral e específicos. Como objetivo geral se definiu em analisar a leitura no processo ensino aprendizagem nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Santa Inês em Macapá, o Estado do Amapá como escola da rede estadual de educação do Amapá. Os objetivos específicos foram delineados em identificar os novos caminhos da educação brasileira com vista a aquisição da leitura de alunos do Ensino Fundamental, verificar a aprendizagem da leitura de alunos do Ensino Fundamental, descrever o processo de compreensão da leitura de alunos do Ensino Fundamental, listar os indicadores de dificuldades de desenvolvimento das habilidades pressupostos pelo nível de leitura dos alunos e pontuar as estratégias para a leitura de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental.

Outra situação de suma importância também sobre os antecedentes da investigação foi a elaboração das perguntas norteadoras da pesquisa. Com isso, foram definidas as perguntas norteadoras geral e específicas, de forma que a pergunta geral se delineou em constatar como se desenvolve a leitura no processo ensino aprendizagem nas turmas de 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Santa Inês em Macapá, o Estado do Amapá como escola da rede estadual de educação do Amapá? E considerando a pergunta geral se gerou as minúcias que foram as perguntas específicas sistematizadas em quais os novos caminhos da educação brasileira com vista a aquisição da leitura de alunos do Ensino Fundamental?, qual a aprendizagem da leitura de alunos do Ensino Fundamental?, qual o processo de compreensão da leitura de alunos do Ensino Fundamental?, quais os indicadores de dificuldades de desenvolvimento das habilidades pressupostos pelo nível de leitura dos alunos? e quais as estratégias para a leitura de alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental?

O Conhecimento é o horizonte de eventos.
ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

Por muito tempo a escola vem formando leitores inaptos à leitura. Isso quer dizer que ainda há uma concepção de leitura muito forte que está ligada a compreensão de que este ato é apenas a decodificação de letras, sílabas e palavras, descartando ou deixando em segundo plano a utilização social e a importância que a própria leitura possui para a construção de conceitos e transformação da realidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) enfatizam que, se a escola objetiva formar cidadãos aptos a compreender as diversas manifestações textuais que venham a se defrontar durante a vida, é necessário uma organização do trabalho educativo para que aprendam e apliquem isso na escola (1997, p. 55). Ademais, este trabalho tem como finalidade analisar e identificar, através do levantamento de dados, as dificuldades de leitura do aluno e do docente.

A importância pessoal desta produção científica esbarra no fato da autora desta produção científica ter larga experiência em regência de classe no segundo segmento do Ensino Fundamental e ter constatado a grande dificuldade de aprendizagem em leitura que se apresentam por longos anos nesse segmento de ensino, quando alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental já deveriam nesse estágio ter domínio da leitura, portanto, vislumbrar um trabalho de excelência com os alunos para que dominem em tempo a leitura que subsidiará sua vida social.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Um dos filósofos mais populares e influentes da atualidade, Pierre Lévy, defende o conceito de "conhecimento colaborativo", que tem aplicações não apenas para resolver questões acadêmicas, como provas, mas também para a vida prática de quem adquire esse conhecimento. Ele defende o uso de novas mídias e tecnologias no prol do ensino. Lévy acredita que o papel futuro dos professores será o de guias ou facilitadores. Por fim, ele afirma que não é possível adquirir conhecimento sem depender de esforço.

Segundo Lévy (2003), a Educação assume novos contornos que fecham, tanto do Professor quanto do Aluno, novas maneiras de ensinar e aprender. Infelizmente, antes de discutir esse novo cenário, o Brasil precisa superar um legado negativo - resultado de décadas de atraso - priorizando questões que podem fundamentar uma Educação emancipadora e libertadora, como por exemplo, o investimento na formação de novos professores, a adição de critérios meritocráticos para o reconhecimento desses profissionais (que incluem muito mais do que a valorização salarial), a reformulação dos currículos de Ensino e o estímulo para que os Alunos se sintam desafiados a alcançar novos patamares. Além disso, o filósofo afirma que o Professor deve trabalhar numa perspectiva multidisciplinar, à semelhança do que já ocorre nas Escolas americanas e europeias.

Acredita-se que, para a realidade brasileira, simplesmente importar os modelos de trabalho no exterior não é uma alternativa sensata, uma vez que aqui ainda há outros patamares a serem realizados, os quais coincidem justamente no estabelecimento de políticas públicas que ultrapassam o prazo dos mandatos dos dirigentes. Afinal, mais que um programa de governo, a Educação é e deve ser uma política de Estado a ser abraçada por todas as famílias e por toda a sociedade.

O Plano Nacional para Educação recentemente sancionado prevê aplicação de 10% do PIB até 2024. Essa iniciativa é válida, porém o mais importante não é unicamente a disponibilização de recursos financeiros, mas também a qualidade na aplicação. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apurado anualmente a partir de metas qualitativas condicionais pelo Ministério da Educação, avalia a evolução do Ensino desde o nível fundamental até o Ensino médio.

O Brasil tem avançado nas séries iniciais; no entanto, as séries finais do ciclo fundamental não apresentam rendimento escolar que corresponda às metas esperadas, resultando assim em altas taxas de reprovação e abandono.

O fortalecimento do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que foca na segurança alimentar e nutricional, ajudou o país a superar o flagelo da fome, inclusive as metas condicionais pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura, e, além disso, contribui para a manutenção dos Alunos de baixa renda nas Escolas. Somente neste ano, foram repassados pouco mais de 400 milhões de reais aos municípios e estados. De qualquer forma, a fiscalização da sociedade e a gestão administrativa continuarão sendo os pilares que farão com que os recursos sejam maximizados.

O PROUNI e o FIES são outros mecanismos - a primeira realização de concessão de bolsas; o segundo, financiamento estudantil para o Ensino superior - que potencializa e diversifica as formas de ingresso nas faculdades. Há pouco mais de 80 anos, quando nasceu o Ministério da Educação, o órgão naquela época é responsável pelas atribuições concernentes à saúde pública, que foi posteriormente desmembrado (em 1953), o Brasil tem apresentado modelos diversos e um discurso quase sempre vinculado ao aumento de recursos.

Para o fortalecimento do Ensino Médio criou-se o programa como o PNAIC (Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa), em que atua como parceiro dos municípios e estados, oferecendo sua expertise por meio de seus técnicos e professores. O analfabetismo (na faixa de 15 anos ou mais de idade) é um dos problemas ainda não superados pelo Programa, apesar das estatísticas

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

apresentadasem diminuídas de suas incidências no país.

Apresenta-se também o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), cujo principal objetivo é promover o aperfeiçoamento e a valorização da formação de Professores para a Educação básica por meio do Fornecimento de bolsas para Alunos de licenciatura, em parceria com Escolas de Educação básica da rede pública de ensino. Há muito a ser feito. Existem boas estratégias, todavia cabe à sociedade manter o boato que produzirá, com seu tempo, desenvolvimento, crescimento e a verdadeira justiça social que não torna as pessoas iguais, mas permite que as oportunidades sejam realizadas.

As constantes transformações ocorridas no mundo, advindas do processo de globalização, têm gerado mudanças na política, na economia, na cultura, na história e, consequentemente, na educação. As novas configurações estabelecidas pela globalização ocasionaram mudanças no *poder local* e impactos na divida externa e interna. Com isso, há a "fusão" do global e do local, ocasionando uma nova realidade: um único "global". Debruçar estudos sobre esta nova categoria é necessário para compreender o novo *papel dos municípios* e do *"regime de colaboração"* entre a União, os Estados, os Municípios e as Comunidades quanto as perspectivas para a educação, em especial, à educação básica. Não se pode pensar em uma educação do futuro sem situá-la neste contexto macro-político globalizado que transforma a economia, a cultura e as comunicações.

Na análise de Freire (2003), a principal conseqüência estabelecida pela chamada "sociedade do conhecimento" é a necessidade de uma *aprendizagem ao longo de toda a vida* fundada em *quatro pilares* que são, ao mesmo tempo, pilares do conhecimento e da formação continuada. Essas bases podem ser utilizadas como norte de orientação com vista a uma educação do futuro.

Aprender a conhecer – Prazer de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, curiosidade, autonomia, atenção. Inútil tentar conhecer tudo. Isso supõe uma cultura geral, o que não prejudica o domínio de certos assuntos especializados. Aprender a conhecer é mais do que aprender a aprender. Aprender mais linguagens e metodologias do que conteúdos, pois estes envelhecem rapidamente. Não basta aprender a conhecer. É preciso aprender a pensar, a pensar a realidade e não apenas "pensar pensamentos", pensar o já dito, o já feito, reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro.

Aprender a fazer – É indissociável do aprender a conhecer. A substituição de certas atividades humanas por máquinas acentuou o caráter cognitivo do fazer. O fazer deixou de ser puramente instrumental. Nesse sentido, vale mais hoje a competência pessoal que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações de emprego, mas apta a trabalhar em equipe, do que a pura qualificação profissional. Hoje, o importante na formação do trabalhador, também do trabalhador em educação, é saber trabalhar coletivamente, ter iniciativa, gostar do risco, ter intuição, saber comunicar-se, saber resolver conflitos, ter estabilidade emocional. Essas são, acima de tudo, qualidades humanas que se manifestam nas relações interpessoais mantidas no trabalho. A flexibilidade é essencial. Existem hoje perto de 11 mil funções na sociedade contra aproximadamente 60 profissões oferecidas pelas universidades. Como as profissões evoluem muito rapidamente, não basta preparar-se profissionalmente para um trabalho.

Aprender a viver juntos – a viver com os outros. Compreender o outro, desenvolver a percepção da interdependência, da não violência, administrar conflitos. Descobrir o outro, participar em projetos comuns. Ter prazer no esforço comum. Participar de projetos de cooperação. Essa é a tendência.

No Brasil, como exemplo desta tendência, pode-se citar a inclusão de temas/eixos transversais (ética, ecologia, cidadania, saúde, diversidade cultural) nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que exigem equipes interdisciplinares e trabalho em projetos comuns.

Aprender a ser – Desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa. Para isso não se deve negligenciar nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. A aprendizagem não pode ser apenas lógica, matemática e linguística. Precisa ser integral. Eis algumas categorias em torno da educação do futuro, que indicam o surgimento de temas com importantes consequências para a educação. As categorias "contradição", "determinação", "reprodução", "mudança", "trabalho", "práxis", "necessidade", "possibilidade" aparecem frequentemente na literatura pedagógica contemporânea, sinalizando já uma perspectiva da educação, a perspectiva da pedagogia da práxis. Essas categorias tornaram-se clássicas na explicação do fenômeno da educação, principalmente a partir de Hegel e de Marx. A dialética constitui-se, até hoje, no paradigma mais consistente para analisar o fenômeno da educação. Pode-se e deve-se estudá-la. Elas não podem ser negadas, pois ajudarão muito na leitura do mundo da educação atual.

3. TEORIAS E CONCEPÇÕES DE LEITURA

Podemos destacar que o processo de leitura é a interação entre leitor, autor e texto. Neste processo, o leitor é um agente ativo, pois este, com

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

base em sua leitura, organiza os seus pensamentos e toma atitudes. Pode-se afirmar, então, que ler é um ato que nos propicia conhecer a nós e aos outros, adquirir emoções e refletir sobre o mundo.

Para Kleiman (2008a), a leitura é um ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados", não devendo ser compreendida, apenas, como um processo de transcrição fonética da fala.

O processo de leitura é complexo em relação a produção de sentidos, uma vez que necessita da interação entre autor, texto e leitor. Não deve-se afirmar, então, que a compreensão de determinado texto está unicamente ligada ao escrito ou ao perpassar da ideia do autor, mas sim na interação entre o tripé outrora destacado. Ao trabalhar com a leitura, é necessário destacar essa relação, para que o alunado possa compreender como este processo acontece e se consolida.

Além disso, o leitor, sendo um agente ativo neste processo, constroi a significação daquilo que lê, tomando como base os conhecimentos prévios que possui e o interpretando com base no descrito no texto, pelo autor. Além disso, o leitor deve considerar as pistas deixadas no texto pelo próprio autor e, a partir disso, utilizar para a formulação de suas compreensões. Neste processo, o docente deve exercer um papel "não a correção de tal leitura, mas descobrir com o leitor os passos desta caminhada, para que esse leitor/aluno perceba onde os encadeamentos feitos poderão estar sendo responsáveis pelo sentido final inadequadamente produzido" (Geraldi, 1996, p. 125-126).

Partindo deste princípio, "cabe ao professor um papel ativo nesse processo, perguntando, fazendo refletir, fazendo argumentar, escutando as leituras de seus alunos para com elas e com eles reaprender o seu eterno processo de ler" (Geraldi, 1996, p. 126).

Goodman (1976 *apud* Kleiman, 2008, p. 29) aponta que a leitura deve ser compreendida como uma "atividade de interação entre o pensamento e a linguagem. [...] é um processo complexo através do qual o leitor reconstrói, até certo ponto, uma mensagem encodificada por um escritor". Isto recorre devido ao processo de interação e participação ativa do leitor, que o leva a compreensão para além do que está escrito no texto. Considerando que a leitura é uma atividade preditiva, Goodman (1976) enfatiza que o leitor necessita de diversas informações no processo de ler.

Além disso, Goodman (1976 *apud* Kleiman, 2008a, p. 30 ainda argumenta que "a leitura não é um processo serializado de percepção e identidade sequencial, mas um processo que envolve seletividade e a capacidade de antecipar a informação", consentido que a leitura é um processo de interação entre o tripé leitor-texto-autor.

O processo de leitura crítica compreende dizer que o indivíduo valida o que está posto no texto com base em critérios conceituais que carrega previamente. Isto quer dizer que, para que isso ocorra, o leitor deve possuir acesso a um vasto campo de conhecimento, que possibilite-o ir para além, apenas, da decodificação de determinado texto. Com isso, a cada novo texto lido, uma nova estrutura de conceitos é internalizada pelo leitor, possibilitando a produção e construção de novos sentidos, sendo o leitor um agente ativo neste processo.

Para além da capacidade de ler e interpretar um texto de maneira crítica, com o desenvolvimento da leitura, o leitor passa a identificar outras características do autor e do próprio escrito, como a lógica, autenticidade e o propósito. Para construir os seus próprios entendimentos sobre a leitura, o leitor está, constantemente, avaliando, criticando e interpretando a informações contidas no texto.

Pode-se afirmar, portanto, que um texto nunca está acabado ou nos é fornecido de uma maneira cíclica, pois o processo da construção do seu sentido é realizado de maneira dialógica, entre leitor-texto-autor. Para Koch e Elias (2010), todos os escritos possuem características que estão implícitas e que dependem da construção de sentidos realizada pelo leitor para serem compreendidas.

Tendo em vista esta dinâmica de construção de sentidos, depende da qualidade do repertório que o leitor possui para que possa realizar as considerações pertinentes. Sendo o leitor um sujeito ativo no processo de leitura, cabe a ele a mobilização de seus conhecimentos prévios para compreender as lacunas existentes no texto, que estão postas de maneiras implícitas.

Dialogando com Solé (1998), é necessário salientar que, por mais que o leitor construa seu próprio significado partindo do texto, não deve ser desconsiderado que há um significado transpassado pelo autor do escrito.

Compreende-se, portanto, que, mais do que um processo produtivo, a leitura é um processo interativo. É neste momento de interação, conforme destacado por Orlandi (1999), que os interlocutores envolvidos nesse processo elaboram as suas significações. A atividade de ler, consequentemente, não pode e não deve ser compreendida como uma ação passiva, uma vez que é através da operacionalização do texto que o leitor destaca as suas incompletudes.

Para mais, é necessário destacar que a compreensão é um processo que ocorre de maneira individual e subjetiva, dependendo das condições que a leitura é realizada pelo indivíduo.

Com isso, verifica-se que um texto é diverso e variado para cada indivíduo. Um único texto pode ter diversas possibilidades de leitura e de compreensão, variando de acordo com leitores,

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

tempo, locais e entre outros determinantes. Assim, cada escrito se reinventa e reproduz novos textos, novos sentidos e novas aplicações.

Para desencadear a compreensão leitora, o leitor precisa assumir uma postura autônoma quando se depara com um texto, atribuindo novos significados ao escrito, com base nos conhecimentos prévios que carrega. Esta ação congrega o raciocínio, abstração e outras características da leitura, apoiada em contextos sócio-cognitivos discursivos.

Partindo desse entendimento, a leitura deve ser compreendida como um processo, também, de raciocínio, pois deriva da utilização de um saber prévio, com a finalidade de interpretar o escrito ao qual se lê e, dessa forma, sanar possíveis incompreensões que possam aparecer no decorrer da leitura. Um leitor de boa eficiência está sempre atento com o seu processo de compreensão dos textos que lê.

Na perspectiva sociointeracionista da linguagem, a atividade de leitura é compreendida como um processo que envolve não apenas o que está escrito enquanto texto, mas os conhecimentos prévios que o sujeito que lê carrega consigo. A leitura não é um monólogo ou um processo solitário, mas é interacionista, dialógica, uma vez que é mediada pela relação estabelecida entre leitor-autor. Neste processo está compreendida uma ação recíproca entre estes agentes (Orlandi, 1999).

Para Geraldi (1988), o leitor não se concebe exclusivamente por suas leituras, mas comparece já no processo de geração do texto que lerá. Conforme apontado por Orlando (1999, p. 18-19), "[...] um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa". O leitor exerce, ao mesmo tempo, uma dupla função: a de co-enunciador e enunciador. Enquanto leitor virtual, ele participa da produção textual como co-enunciador. Enquanto leitor real, é enunciador da significação que construiu em sua leitura, em que o autor, nesse momento, passa a co-enunciador (Geraldi, 1988). Deve-se considerar, ainda, que o leitor, idealizado pelo autor, pode não se identificar com nenhum leitor real, enquanto diversos leitores reais podem formar sentidos diferentes a partir de um único texto.

Tendo em vista estes aspectos, Freire (1996, p. 12) enaltece que "[...] ler não é só caminhar sobre as palavras e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão do texto, e também como vincular o texto/ contexto com meu contexto, o contexto do leitor".

Dessa forma, o processo formativo nos espaços escolares contribuem de forma ímpar para o desenvolvimento de leitores. Todavia, o que tem se observado é que a prática dos docentes, na maioria das vezes, está limitada, com defasagens e não fortalecem dois dos principais agentes do processo de ensino e aprendizagem: o professor e o aluno.

Indubitavelmente o processo de formação para a leitura está intrinsecamente relacionado com a metodologia que o docente utiliza para trabalhar com os alunos. Cabe salientar que a leitura deve tornar o aluno um agente ativo no processo, devendo o professor sempre promover e repensar diferentes estratégias para que isso seja alcançado.

Desta maneira, Kleiman (2010) tem destacado que a leitura trabalhada nas salas de aula devem ser em prol da construção de significados e não, apenas, da busca pelos significados contidos no texto, o que tem ocorrido nos espaços das escolas brasileiras. Para que isso ocorra, é necessário que as práticas de leitura propiciem ao aluno ser um agente participativo, devendo ser levadas em consideração o seu grau de desenvolvimento quanto às leituras apresentadas a ele, no intuito de desenvolver o seu conhecimento linguístico e cognitivo.

3.1. Estratégias de leitura

Segundo Solé (1998, p. 69-70), estratégias leitoras "são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança". Na atividade de construir sentido por meio da leitura, o leitor precisa utilizar várias estratégias sociocognitivas a fim de realizar o processamento textual, que depende não só das características internas do texto, como do conhecimento que armazena, pois é esse conhecimento que define as estratégias a serem utilizadas na produção/recepção do texto. O processo de produção textual é caracterizado por ser um processo ativo e contínuo do sentido e se liga a redes de unidades e elementos suplementares, ativados de acordo com um dado contexto sociocultural, constituinte ímpar para a construção do sentido.

A ativação das estratégias de leitura implica, segundo Koch (2010), a mobilização de três grandes redes de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. É essa rede de conhecimento que permitirá ao leitor interagir com textos de gêneros variados de acordo com o contexto e seus objetivos de leitura.

A perspectiva atual, que se pauta nos elementos sociointeracionais, considera que o contexto sociocognitivo é mister para que se estabeleça a interlocução entre os Interactantes sociais. Assim, entende-se por contexto, na visão defendida atualmente pela Linguística Textual, não só o contexto (elemento material), mas, também a situação de interação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e imediata, além do contexto sociocognitivo (conhecimento de mundo, sociointeracional, etc) dos interlocutores. O contexto

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

sociocognitivo abarca todos os outros. (KOCH, 2010). Portanto, considerando o contexto sociocognitivo dos sujeitos sociais, admitem-se leituras diversas para um mesmo texto.

Já que ficou entendido que os leitores buscam informações em seus conhecimentos para construir sentidos, fez-se uma breve discussão sobre a natureza desses conhecimentos, levando em consideração as leituras feitas a partir de Koch (2010) e Kleiman (2010). São eles:

A) Conhecimento linguístico: corresponde ao conhecimento da gramática e do léxico, é responsável pela organização do material linguístico na superfície textual e pelas escolhas dos termos. A escolha dos elementos coesivos nos processos de reiteração, associação e conexão também fazem parte do conhecimento linguístico dos sujeitos. Esse conhecimento abrange desde o saber pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, estendendo-se até as noções sobre o seu uso.

B) Conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo: compreende todas as informações arquivadas na memória dos sujeitos. São conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como referentes às nossas vivências, além de eventos situados no espaço e no tempo. No momento do processamento textual, para haver compreensão, a parte do nosso conhecimento de mundo envolvida para a leitura do texto, deve ser ativada.

C) Conhecimento sociointeracional: envolve nosso entendimento sobre as formas de interação por meio da linguagem. Relaciona-se com a realização de certas ações por meio da linguagem. Esse tipo de conhecimento envolve:

C.1. Conhecimento ilocucional: possibilita reconhecer os propósitos dos falantes em situações de interação;

C.2. Conhecimento comunicacional: são os meios adequados para atingir os objetivos desejados. Trata, por exemplo, da escolha pela variante linguística adequada a cada situação de comunicação; os gêneros adequados às situações comunicativas;

C.3. Conhecimento metacomunicativo: conhecimento sobre as nações linguísticas que possibilitam ao locutor assegurar a compreensão textual e conseguir aceitação de seus objetivos pelos leitores. Extingue-se (on-line ou a posteriori) perturbações na comunicação. As paráfrases, parênteses de esclarecimentos, procedimentos de atenuação são meios para evitar equívocos;

C.4. Conhecimento superestrutural: relativo ao reconhecimento dos textos que se encaixam às diversas situações da vida social. Referem-se, ainda, sobre as unidades globais que caracterizam e distinguem os vários tipos de texto, sobre sua ordenação ou sequenciação. Além disso, também, tratam da conexão entre objetivos e estruturas textuais globais.

Reitera-se que esses tipos de conhecimento precisam ser ativados durante a leitura para se chegar à compreensão, quando as partes se juntam para gerar um significado.

Assim, para chegar ao entendimento de um texto, o leitor precisa colocar em ação todas as estratégias necessárias para preencher os vazios, uma vez que a leitura é uma atividade de solução de problemas. Embasado em conhecimentos como os descritos acima, o leitor selecionará estratégias de ordens cognitivas, sociointeracionais e textuais. Sobre elas, discorreremos.

As estratégias de ordem cognitiva são referentes ao uso que o leitor faz do conhecimento que arquiva. Tal uso dependerá dos objetivos traçados para a leitura, dos conhecimentos disponíveis no texto, bem como no contexto. Isso oportunizará o leitor reconstruir sentidos pertinentes ao projeto de dizer do autor ou, até mesmo, sentidos bem diferentes. Segundo Koch (2010), essas estratégias são referentes a cálculos mentais realizados pelos agentes de leitura, como é o caso das inferências, segundo as quais o leitor poderá, partindo de um dado contexto, criar novas informações a partir daquelas disponíveis no texto. Já que o texto não é explícito, as inferências constituem estratégias cognitivas.

As estratégias de ordem sociointeracionais referem à manutenção dos objetivos traçados durante a interação verbal. São determinadas socioculturalmente e são relacionadas, dentre outras, à polidez, preservação de das faces, desconstrução de mal-entendidos.

As estratégias textuais, como diz Koch (2009, p. 51) “[...] não deixam de ser também interacionais e cognitivas em sentido lato”, são referentes às escolhas textuais feitas pelos interlocutores a fim de produzir sentido. São referentes ao projeto de dizer do produtor do texto, ou seja, as sinalizações por ele deixadas.

Tomando como base o pensamento de Solé (1998, p. 19) de que “a aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição”, bem como as colocações de Kleiman (2001, p. 203) que refletem que “a formação do leitor crítico não ocorre espontaneamente, trata-se de uma tarefa de ordem cognitiva e de ordem social [...]. Sem atividades que permitam refletir, retomar, reelaborar, avançar nesse processo, será a resposta pronta que predominará”, entendemos a necessária participação do professor no ensino de estratégias leitoras. Os alunos precisam ser orientados para a construção de sentidos sobre o que leem. Processo em que devem ser combinadas as informações visuais presentes no texto e os conhecimentos do leitor.

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

Solé (1998) deixa claro que ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variados.

É de interesse dessa pesquisa, dentre outros, verificar se o professor conhece as concepções de leitura e tem definição, essencialmente, daquela que defende uma abordagem interacional de língua; se está familiarizado com as diversas estratégias facilitadoras da leitura, além de um acervo amplo de conhecimentos prévios sobre os assuntos em estudo. Verifica-se, ainda, nesse contexto se o professor tem a necessária formação como agente de letramento, ou seja, aquele que promove de forma efetiva as práticas de leitura e de escrita tornando-as relevantes para a formação de cidadãos que por meio da língua (inter) agem na recepção e produção de textos, orais e escritos, de forma dialógica e contextualizados. Com base nas leituras de Kleimam (2010, p.16) "[...] todo professor é por definição um agente de letramento" e "todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora". Assim, munido dessas características, o professor conduzirá os alunos para a compreensão e construção de sentidos.

O ensino de estratégias leitoras se justifica pela necessidade de formação de leitores autônomos, capazes de dialogar com textos diversos, muitas vezes, diferentes dos utilizados durante a instrução. Esses textos podem ser complexos, pela alta criatividade ou não estarem bem redigidos. De qualquer maneira, como partem de uma grande variedade de objetivos, cabe esperar que a estrutura textual também fosse variada, bem como as possibilidades de compreensão. (Solé, 1998).

Solé (1998) traz a contribuição de Bruner e colaboradores (Wood, Bruner, Ross, 1976), os quais desenvolvem uma metáfora denominada "andaime" a fim de explicar o papel do ensino em relação à aprendizagem do aluno. Segundo tal metáfora, assim como os andaimes se localizam acima do edifício que colaboram na construção, os desafios advindos do ensino devem estar além dos que o leitor consegue resolver. Mas, assim como os andaimes são retirados após a construção do edifício se o trabalho for a contento, também as ajudas do professor devem, progressivamente, cessar, logo que os alunos se mostrem competentes e puderem controlar a aprendizagem.

Assim, entende-se que o ensino eficiente é aquele que garante a interiorização do que foi ensinado e o uso autônomo por parte do aprendiz nas mais variadas situações advindas das práticas sociais.

3.2. Enfoque da investigação

A pesquisa sobre a leitura entre alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental na Escola stadual santa Ines, caracteriza-se como qualitativa e quantitativa, pois, a conjugação de elementos quantitativos e qualitativos possibilita ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando ganhos relevantes para a presente pesquisa.

Segundo Creswell (2007), os métodos mistos combinam os métodos predeterminados das pesquisas quantitativas com métodos emergentes das qualitativas, assim como questões abertas e fechadas, como formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e textuais. No método misto o pesquisador baseia a investigação supondo que a coleta de diversos tipos de dados garanta um entendimento melhor do problema pesquisado.

3.3. Desenho da investigação

A pesquisa que se desenvolveu para gerar esta dissertação de mestrado se caracterizou no dato de ser de cunho relacional. A investigação aconteceu em função da relação de pessoas na Escola Estadual Santa Inês no que diz respeito a leitura entre os alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental e com base nesse teor se definiu a pesquisa de desenho não experimental, considerando que não foi necessário a utilização de espaço específico para panipulação de substância experimental. Então, se pode neste momente ser sustentado pela fundamentação de Alvarenga (2008) uma vez que a autora externa que a pesquisa não experimental acontece em ambientes que se tem como base os aspectos sociais, do tipo relação entre pessoas.

3.4. Nível e modalidade da pesquisa

O título da definida investigação é sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura, que vai investigar não somente os efeitos, mas as causas do fenômeno que ocorre na escola, portanto, a pesquisa será de nível explicativo.

No que diz respeito ao caráter explicativo, considera-se que o presente estudo pode ser assim caracterizado, tendo em vista que pretende ir além da simples descrição dos significados individuais a serem observados, procurando explicá-los á luz do contexto no qual o ator está inserido, de acordo com a abordagem de Severino (2007. p. 123) informando que é aquela que orienta o registro e análise do fenômeno, procura sempre explicar as causas.

Por ser parte integrante da investigação, se faz necessário também definir a modalidade e de acordo com o título elaborado e da forma como está delimitado, assegura-se no momento para essa pesquisa a modalidade de estudo de caso, que segundo Alvarenga (2008, p.42) é uma abordagem

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

metodológica de investigação especialmente adequada quando procura-se compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. A autora, ainda, afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação, quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenômeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenômeno, do programa ou do processo.

3.5. População

Uma investigação apresenta seu universo, o que nada mais é do que todos os sujeitos aptos para serem investigados, que darão respostas consistentes e pertinentes a pesquisa. Desta forma, de acordo com a natureza do título, a população que se apresenta são 04 professoras de Língua Portuguesa e 120 alunos da Estadual Santa Inês. Quem estabelece essa sustentação científica é Sampieri (2006. p. 238) quando diz que a população é o conjunto de todas as pessoas envolvidas com o fenômeno social investigado.

3.6. Amostra

De acordo com a população de uma investigação científica, faz-se necessário, apoiando-se na ciência em estabelecer uma amostra, que é uma parte definida da população que deve retratar uma ilustração segura nos resultados investigados, sendo assim, a mesma foi estipulada da seguinte forma: 02 professoras de Língua Portuguesa, sendo 50% e 60 alunos, sendo 50% deles. Essa questão é então sustentada por Alvarenga (2008. p. 63) tratando com muita propriedade que é uma parte representativa da população a ser estudada.

3.7. Instrumentos de coleta de dados

Um dos instrumentos de coleta de dados é a entrevista, a qual se organiza com uma estrutura que extrai dados consistentes e precisos também na investigação, o que de acordo com a pesquisa foi determinada para sua realização, a qual se efetivará junto aos professores da Escola Estadual Santa Inês. A entrevista contará com uma lista de temas, sendo entrevista não estruturada, conforme o que assegura Martins Junior (2009. p. 219), aquela que apresenta um roteiro definido, porém, de acordo com a necessidade pode sofrer alteração, no sentido de melhor entendimento e respostas do entrevistado.

Outro instrumento de coleta de dados que apresenta relevante importância numa investigação científica é o questionário, que não deixa de registrar precisões na pesquisa, sendo estabelecido para essa investigação, estruturado com perguntas abertas e objetivas, o qual será aplicado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Santa Inês em Macapá, Estado do Amapá, considerando a certeza do domínio da leitura e escrita, defendido por Severino (2007. p. 125), sendo aquele instrumento estruturado por questões sistematicamente organizadas, que objetiva o registro de informações escritas dos sujeitos investigados.

3.8. Procedimentos de análises dos dados

Todos os dados investigados serão extraídos de pessoas, onde a escola está inserida, no caso os professores e os alunos da Escola Estadual Santa Inês, sendo assim, cada categoria de sujeitos investigados serão organizados em tabelas e gráficos que possibilitarão uma visão ampla do cenário real pesquisado. A partir de então haverá o registro dissertativo do resultado da investigação. A apresentação e análise dos dados é uma forma de como os resultados da investigação serão discriminados, como expressa Alvarenga (2008. p. 7) que os dados gerados precisam ser necessariamente estar em formatação clara e compreensiva.

4. CONCLUSÃO

O estudo e a análise aqui realizados foram muito importantes para compreensão do processo de desenvolvimento de leitura. As teorias, juntamente com os dados coletados através da entrevista realizada com as professoras e do questionário aplicados aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, foram fundamentais para uma reflexão final a respeito do processo de ensino aprendizagem da leitura e de como esse processo deveria ser desenvolvido na escola.

No início, se tinha apenas um objetivo: levantar as possíveis causas de os alunos não compreenderem o que leem. No desdobramento do trabalho, na busca de teorias para embasar os estudos, algumas mudanças foram ocorrendo, auxiliando a delimitar melhor o tema. Percebeu-se, através das respostas das professoras, que muitas vezes, as docentes, diante da primeira dificuldade de leitura dos alunos, buscam justificativas para o fraco desempenho deles. Porém, não se faz uma reavaliação da prática pedagógica, analisá-la de forma a encontrar um caminho novo que possa trazer resultados mais satisfatórios para ambos: educador e educando.

Esta pesquisa mostrou que é muito importante a reflexão constante sobre práticas pedagógicas relacionadas à leitura. Teoricamente, sabe-se o quanto isso é importante, mas quando se trata dos problemas enfrentados em sala de aula, a rotina torna os educadores um pouco cegos, bitolados em suas ações pedagógicas, incapazes de ter a sensibilidade de perceber as reais necessidades e interesses dos alunos. Ficam presos aos livros didáticos, aos conteúdos impostos pelas disciplinas,

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

esquecendo que o mais importante para os mesmos e, principalmente, para a sociedade em que vivemos, é fazer com que os alunos saiam da escola lendo, compreendendo o que leem e escrevendo satisfatoriamente. Ensina-se a eles conteúdos (que também são importantes), mas não se dão conta de que para compreendê-los, eles precisam ter as habilidades próprias da leitura e escrita. Há alunos do 6º ano que mal conseguem ler um enunciado, as questões mais óbvias e simples, não são compreendidas. O que se deve fazer? Continuar justificando a incompetência dos alunos? Pensa-se que se deve mudar a forma de lidar com essas dificuldades de leitura, partir das necessidades dos alunos sem lhes impor apenas conhecimentos apresentados por livros, às vezes distantes de suas realidades. Os materiais didáticos servem, sim, de auxílio para a prática pedagógica, mas não de ferramentas únicas.

Essas considerações enfatiza que as docentes são graduadas em Letras, apenas uma tem especialização em Coordenação Pedagógica.

Através desse estudo é possível perceber que as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas pelas docentes procuram desenvolver um trabalho contextualizado de leitura, pois há uma preocupação em relacionar o seu trabalho de leitura com a realidade em que o aluno se insere.

Quanto ás estratégias de ensino utilizadas pelas docentes, não foi possível perceber nenhuma estratégia de leitura, mas sim encaminhamentos que possibilitam aos alunos construir sentidos.

Neste estudo observa-se através dos resultados, que os alunos sentem, com maior frequência, as dificuldades de aprendizagem diretamente relacionadas ao desenvolvimento das habilidades implicadas pela leitura referentes à decodificação e à compreensão de textos.

Os critérios de avaliação devem ser empregados de forma adequada, à medida que permitirá a identificação de eventuais dificuldades de aprendizagem, possibilitando o planejamento de intervenções que garantam um desempenho escolar apropriado.

Por isso, embora um tanto limitada, essa pesquisa terá, certamente, uma repercussão muito significativa em termos de prática pedagógica. Talvez seja esta uma saída possível para os problemas de sala de aula: a reflexão sobre a própria prática embasada em estudo e pesquisa.

REFERÊNCIAS

Alliende, f.; Condemarín, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Alvarenga, E. M. de. *Metodologia da investigação qualitativa e quantitativa: normas técnicas de trabalhos científicos*. 2. ed. Assunção, Paraguai: [s. n.], 2008. Versão em português: Cesar Amarilhas.

Alves, R. *O que é científico?* 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

Bakhtin, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

Barros, B.; Tanure, C.; Vera, L. *Aquisições: um perfil das operações no Brasil*. Nova Lima: Fundação Dom Cabral, 2003.

Bello, J. L. P. *Educação no Brasil: a história das rupturas*. Rio de Janeiro: Pedagogia em Foco, 2001.

Bock, M. B. *Psicologia: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva, 1999.

Boruchovitche, E. A psicologia cognitiva e a metacognificação: novas perspectivas para o fracasso escolar brasileiro. *Tecnologia Educacional*, v. 22, 1999.

Brasil. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

Brasil. *Lei nº 9.394/1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.

Cerqueira, J. B.; Ferreira, E. M. B. Os recursos didáticos na educação especial. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 1-10, 1996.

Colomer, T.; Camps, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Demo, P. *Educar pela pesquisa*. 2. ed. Campinas: Editores Associados, 1997.

Desll'isola, R. L. P. *Leitura: inferência e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

Ferreira, L. S. *Produção de leitura na escola: a interpretação do texto literário nas séries iniciais*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

Funayma, C. A. (org.). *Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

Freire, P. *A importância do ato de ler*. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

Frigotto, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2002.

Geraldi, J. W. *A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor*. Série Ideias, n. 5. São Paulo: FDE, 1998.

Kleiman, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

Kleiman, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

Adriano, G. A. C.; Cervi, G. M. As vozes dos estudantes: entendimentos acerca da escola,

ISSN: 2966-0599
contato@ouniversoobservavel.com.br
www.ouniversoobservavel.com.br
Periódico Científico Indexado

educação e aprendizagem. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, p. 100-116, 2017.