



ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA QUE LEVEM OS ALUNOS À COMPREENSÃO DE ENUNCIADOS NOS EXERCÍCIOS DA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Solange Diva Valentini – solange_valentini@hotmail.com
Nelson dos Santos – nsantos@utfpr.edu.br - UTFPR

RESUMO

O presente artigo, de caráter teórico-conceitual, objetiva apresentar estratégias de leitura para possibilitar aos estudantes do ensino fundamental maior capacidade de entendimento diante dos enunciados de exercícios apresentados nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Diante das dificuldades apresentadas por grande parte dos alunos e das respostas equivocadas encontradas na resolução dos exercícios, buscaram-se formas de mediar a resolução dessas atividades e desenvolver a autonomia por parte desses alunos. Para tanto, nos fundamentamos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento da leitura e escrita e seus impactos na formação dos estudantes, bem como o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Em intervinculação com tais pressupostos, os escritos de Isabel Solé, especificamente na obra “Estratégias de leitura”, auxiliaram na elaboração de estratégias que fundamentem a compreensão dos enunciados dos exercícios da Língua Portuguesa. Vale destacar, que as estratégias apresentadas são baseadas em práticas de alfabetização adaptadas para a realidade dessa fase escolar e em experiências adotadas em anos anteriores e que foram bem aceitas pelos alunos, que demonstraram avanço em seu rendimento escolar e maior compreensão ao resolver as atividades propostas.

Palavras chave: leitura; enunciado; língua portuguesa.

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano de sala de aula, sabe-se que o uso de textos é uma prática comum a todas as disciplinas, assim, percebe-se que os alunos sabem ler e leem durante as aulas e em diferentes momentos, porém, poucos entendem o conteúdo lido. É significativo, portanto, o número de estudantes que apresentam dificuldade no processo de leitura, como por exemplo, nos enunciados dos exercícios. Percebe-se, assim, que, no momento de realizar os exercícios de compreensão, esses alunos se deparam com a dificuldade de entender o comando do enunciado – aqui entendido como texto que antecede o exercício. Nota-se que, em leituras direcionadas pelo professor, a

interpretação ocorre com maior facilidade e que esta dificuldade ocorre, sobretudo, quando leem sozinhos.

A esse respeito, Silva (2004) constata que os estudantes, pelos mais variados motivos, realizam, com grande dificuldade ou precariedade, a leitura, sendo que até mesmo a decodificação de palavras e frases é efetivada com limitações, trazendo sérias repercussões para o entendimento do que se lê. Assevera, ainda, que

A escola hoje vive o enorme desafio de proporcionar ao conjunto das crianças brasileiras o domínio da linguagem culta – que é uma das tarefas precípua da escola –, sendo que boa parte das crianças não procede de grupos sociais que a praticam ou mesmo a valorizam. Elas podem conviver com a palavra escrita em seu cotidiano, o que é próprio da vida urbana, mas poucas são as que convivem com a palavra impressa, especialmente em livros (SILVA, 2004, p. 70).

Diante da constatação das dificuldades que os alunos do ensino fundamental têm em resolver exercícios pela falta de compreensão dos enunciados apresentados durante as aulas de Língua Portuguesa, buscou-se compreender os motivos de tal situação.

De acordo com Solé (2014, p.19), leitura “é questão de escola, de projeto curricular e de todas as matérias”, portanto, se os alunos apresentam dificuldades em compreender o que leem nos enunciados dos exercícios de Língua Portuguesa, é provável que apresentem essa mesma dificuldade nas outras disciplinas e nas avaliações internas e externas que realizam.

É notória a necessidade e a importância da mediação do professor nesse processo e percebe-se que, diante da leitura e orientação do professor, a compreensão se torna possível, porém, a intenção é que os alunos tenham autonomia para a realização independentemente da mediação do professor, pois nem sempre terão esse auxílio.

Diante do exposto, questiona-se: como o professor pode organizar estratégias de ensino para que o aluno compreenda os enunciados dos exercícios? Tendo como norte tal pergunta, objetiva-se, no presente artigo discutir, a partir de uma revisão teórico-conceitual, a elaboração de estratégias de leitura que levem os alunos à compreensão de enunciados nos exercícios da disciplina de Língua portuguesa. Especificamente, objetiva expor os elementos envolvidos no processo de leitura e escrita, bem como destacar

o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Para tanto, os pressupostos teóricos desenvolvidos por autores da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente por Vygotsky e Luria, fundamentarão a discussão sobre o desenvolvimento da leitura e escrita e seus impactos na formação dos estudantes, bem como o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Em intervinculação com tais pressupostos, os escritos de Isabel Solé, mais precisamente em sua obra “Estratégias de leitura”, auxiliarão na elaboração de estratégias que fundamentem a compreensão dos enunciados dos exercícios da Língua Portuguesa.

Deste modo, o presente estudo possui caráter exploratório, pois objetiva viabilizar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito (GIL, 2002). Para tanto, se caracteriza como pesquisa bibliográfica, ou seja, é “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Somados à revisão bibliográfica, foram relatados alguns exemplos de práticas que envolvem estratégias de leituras elaboradas por pesquisadores, bem como pela autora deste estudo.

Com este norte teórico, serão discutidos, a seguir, os fundamentais teóricos que balizarão a análise das estratégias para o entendimento dos enunciados dos exercícios da Língua Portuguesa.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Refletir sobre a forma como os alunos aprendem ou não aprendem implica retomar os próprios estudos; requer que o professor busque estratégias para mediar a construção/apropriação do conhecimento por parte de seu alunado. Diante das dificuldades dos estudantes, cabe ao professor rever sua própria prática e buscar alternativas que o auxiliem na tarefa de ensinar.

Nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2008), encontramos orientações acerca do trabalho com gêneros textuais, porém, nada se lê a respeito dos enunciados de exercícios, objeto dessa pesquisa.

Sendo assim, torna-se necessário entender de que forma a significação do vocabulário se dá para, a partir daí, discutir estratégia de ensino que auxilie o aluno a compreender o que lê e responder de forma adequada àquilo que leu. A esse respeito discorreremos a seguir.

2.1 A aprendizagem da linguagem escrita: pressupostos para elaboração de estratégias de leitura

Luria (1987) explica que a estrutura da *linguagem escrita* é completamente diferente da estrutura da linguagem oral. Na escrita, o processo de controle permanece nos limites da atividade do próprio sujeito que escreve, sem que haja correções do destinatário. Assim, afirma o autor, aquele que escreve deve construir sua comunicação de tal forma que o leitor possa realizar o caminho inverso desde a linguagem exterior até o sentido interno do texto exposto.

Para tanto, a escrita resulta “de uma aprendizagem especial, que começa com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita” (LURIA, 1987, p. 169). Aquele que escreve deve, necessariamente, elaborar a frase, conscientemente, mediado pelas regras gramaticais e da sintaxe, por exemplo. Luria enfatiza, ainda, que

A linguagem escrita é um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento, incluindo operações conscientes com categorias verbais e possibilitando o retorno ao já escrito, garantindo o controle consciente sobre as operações que se realizam. (LURIA, 1987, p. 171)

Já na linguagem oral, prevalecem os elementos de vinculação com as situações práticas e cotidianas, bem como é uma linguagem dirigida a um interlocutor e as reações deste permitem àquele que fala corrigir sua alocução em curso. Dispõem, além dos meios de codificação verbal, de uma série de meios expressivos e complementares e marcadores (entonação, pausas, mímicas, etc.), que servem para marcar o essencial e colocar em manifesto os elementos fundamentais da ideia (LURIA, 1987).

Klein (2007) explica que determinados objetos do conhecimento, mesmo presentes na prática cotidiana, nem sempre se manifestam de modo tal que

possibilitem a apreensão de seus mecanismos e, por consequência, exigem situações específicas de ensino-aprendizagem. Este é o caso, por exemplo, da escrita que para sua aprendizagem requer o ensino de elementos, regras e relações que não são espontaneamente apreensíveis.

Sendo assim, é necessário que sejam fornecidas ao aprendiz condições especiais de refletir sobre os mecanismos e recursos da escrita, os quais, a depender das mediações disponibilizadas, poderão promover a estruturação mais complexa da consciência, já que linguagem escrita é um poderoso instrumento para elaborar o processo de pensamento (Luria, 1987).

Deste modo, se no início a linguagem oral influi sobre a escrita, posteriormente, a linguagem escrita pode agir sobre a oral, posto que o bom desenvolvimento da linguagem escrita – automatizada – demanda que as regras desta comecem a se transferir para a oral e o sujeito passa a falar tal como escreve, num estilo que não permite elipses ou agramatismos (LURIA, 1987).

Vygotsky (1995, p. 327) aponta que, na condição de objetivação da linguagem interior, a linguagem escrita é a “forma mais elaborada, mais exata e mais completa de linguagem”. O autor explica que na linguagem escrita o pensamento se expressa por meio dos significados formais das palavras, das quais depende muito mais do que na linguagem oral. Por isso, Vygotsky (1995, p. 327) ressalta que “a linguagem escrita constitui, em comparação com a linguagem oral, uma forma de linguagem mais desenvolvida e sintaticamente mais complexa; para expressar uma mesma ideia requer muito mais palavras que na linguagem oral”. Demanda, ainda, reflexão, deliberação e eleição, o que envolve, por sua vez, intencionalidade.

Luria (1987) ressalta que para o processo de compreensão – da comunicação oral ou escrita – é essencial a *busca de sentido* que conduz à *escolha de alternativas surgidas*. Aquele que escuta ou leitor não se propõe a compreender palavras isoladas ou frases separadas, pois o ato de compreensão é composto por tentativas de decifrar o significado de toda comunicação, aquilo que constitui a *coerência* ou o *sentido interno* que fornece à comunicação profundidade ou o *subtexto*. Tentativas são dirigidas à busca do *contexto* da comunicação percebida, sem o qual nem a compreensão do texto e nem a avaliação correta dos elementos que entram em sua composição são

possíveis. Desta feita, Luria (1987) enfatiza que a decodificação da comunicação verbal é considerada um processo complexo e ativo.

Sob tais pressupostos, Martins (2013) enfatiza que a linguagem escrita não se restringe a um hábito motor, mas, fundamentalmente, como uma *aquisição psicológica complexa*, posto representar o domínio de um sistema simbólico altamente complexo.

A esse respeito, Luria (1987) ressalta que a compreensão do significado das palavras e de seu sentido individual representa um ato complexo, uma vez que cada palavra possui grau de homonímia (pluralidade de significados e de sentidos), sendo fundamental realizar o processo de escolha de significados e sentidos, sobretudo, pelo contexto no qual a palavra está inserida. Alerta para o fato de que a percepção inadequada do significado das palavras ou, inclusive, de uma só palavra conduz à compreensão inadequada do texto.

Luria (1987) destaca duas condições fundamentais para a compreensão do significado das palavras: 1) frequência com que a palavra é usada na língua, a qual é determinada pela inclusão desta palavra na prática humana; 2) é determinante para a escolha do significado o contexto verbal no qual a palavra está inserida.

Há ainda que se considerar, conforme aponta Luria (1987), que podem ocorrer dificuldades na percepção do significado das frases nas quais a estrutura superficial divorcia-se de sua estrutura profunda. Nestes casos, é necessária uma determinada transformação, que realize a passagem da estrutura sintática (disposição das palavras) superficial para a estrutura sintática lógica, profunda. Exemplifica tal situação com as frases “Júlia deu uma ameixa” e “Júlia pediu uma ameixa”, explicando que ainda que possuam estrutura superficial idêntica, as estruturas sintáticas são profundamente diferentes (LURIA, 1987). Dificuldades ainda maiores podem surgir, de acordo com Luria (1987), na decodificação de frases multissignificativas; frases complexas que envolvem comunicações de relações e que envolvem o genitivo atributivo (quando o significado depende da ordem das palavras, como por exemplo, irmão do pai, pai do irmão); nas construções reversíveis; nas construções relativas que envolvem a palavra *que*; nas construções comparativas e de inversão semântica.

Subsidiado nos estudos de Vygotsky acerca do significado da palavra, Luria (1987) explica que as frases não são elos isolados de uma cadeia única, posto que cada frase influi ou inclui em si o sentido da anterior e este fenômeno foi chamado por Vygotsky de *influencia ou incorporação/fusão dos sentidos*, fundamental na compreensão do conteúdo do texto. Este tipo de atividade orientadora de busca do sentido possui como tarefa descobrir os elos da alocação que se devem se correlacionar adquire um caráter complexo quando se trata de um texto completo, quando se devem aproximar elementos que estão muito distantes entre si.

Vale destacar, conforme Silva (2004, p. 71), que a “leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita, sendo o leitor um sujeito ativo que interage com o texto”.

De acordo com Luria (1987), o processo de individualização e aproximação dos *núcleos semânticos* é evidente no processo de leitura. O movimento dos olhos durante a leitura não é um movimento linear de uma palavra a outra e nem de uma frase a outra, mas um movimento que se detém nos lugares mais informativos. Movimento do olhar é um itinerário complexo, com avanços e retrocessos, com comparações entre partes do texto. Demanda, portanto, processo de análise ativa e de precisão do conteúdo do texto e por meio do confronto de seus elementos é designado como um processo de análise através da síntese.

À medida que a leitura vai se automatizando, este processo se acelera, se abrevia e o hábito de leitura começa a se transformar na capacidade de separar o essencial sem acompanhar o processo da comparação externa entre elementos distantes (LURIA, 1987). Leitura rápida ou em diagonal não se baseia em movimentos oculares velozes, mas como resultado da capacidade de ver aquilo que é essencial e de individualizar o sentido geral do texto, que é um processo altamente automatizado. Até a aparição da automatização para a separação daquilo que é essencial, o sujeito utiliza de meios auxiliares (grifos, assinalamentos, resumo e outros códigos).

Luria (1987) ressalta, ainda, que as dificuldades de compreensão de um texto dependerão do conteúdo ou probabilidade que apresenta um ou outro de seus elementos e que determinam as possibilidades de dedução correta ou incorreta. Apreender o conteúdo, bem como superar dificuldades existentes na

aprendizagem da leitura e da escrita, demanda um trabalho sistematizado e intencional, a ser discutido a seguir.

2.2 O papel do professor na aprendizagem da leitura e da escrita

Conforme assinalado anteriormente, a reflexão de alguns objetos de conhecimento – como a leitura e a escrita – demandam situações específicas que nesta época histórica ocorrem, majoritariamente, na escola. Klein (2007) alerta, ainda, que

[...] as situações pedagógicas específicas, e não a escola, é que são imprescindíveis para o aprendizado. Ou seja, essas situações podem ocorrer independentemente da escola (quem não conhece alguém que foi alfabetizado em casa?). Mas, como constituem situações especiais, não corriqueiras, não espontâneas na vida cotidiana, requerem uma sistematização própria. E a escola é uma instituição fundamental porque sua função é garantir a realização dessas condições (KLEIN, 2007, p. 10).

Para tanto, a relação ensino-aprendizagem instituída no contexto escolar se manifesta como relação entre sujeitos, com características específicas – o professor e o aluno. Ainda que ambos sejam sujeitos do mesmo processo, os papéis que desempenham são diferenciados, uma vez que

[...] ao professor, enquanto detentor dos fundamentos do conhecimento científico, cabe o papel de mediador, ou seja, de desenvolver procedimentos adequados para viabilizar a apropriação desse conhecimento pelos alunos. A estes cabe o esforço teórico-prático dessa apropriação. (KLEIN, 2007, p. 10).

Tuleski (2012) enfatiza que a aquisição da linguagem está permeada pelas relações da criança com o mundo e da qualidade das mediações que as fundamentam. Deste modo, o papel do professor resulta essencial neste processo, uma vez que se volta à *articulação intencional entre o ensino e a aprendizagem*. Vygotsky (1988) afirmou, de forma contundente, que é o ensino que promove desenvolvimento, destacando, inclusive, que a qualidade do primeiro condiciona o segundo. Ao explicar as diferenças entre aprendizagem e desenvolvimento, ressalta que “[...] uma correta organização da aprendizagem

da criança conduz ao desenvolvimento mental [...]” (VYGOTSKY, 1988, p. 115). Deste modo, não é suficiente o estudante frequentar a escola, é imprescindível que lhe seja oferecido uma situação de ensino adequada.

Tendo isso em vista, é possível compreender que a escola tem, então, papel fulcral no desenvolvimento dos estudantes, pois é nela que a partir de mediações culturais planejadas e intencionais criam-se as condições para que os estudantes se apropriem dos conhecimentos acumulados pela humanidade (KLEIN, 2007).

Para explicar tal avanço, Vygotsky (1988) enaltece que existem dois níveis de desenvolvimento: o Nível de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Próximo. O primeiro refere-se ao desenvolvimento já alcançado pelo estudante, ou seja, às capacidades intelectuais já consolidadas. Já a Zona de Desenvolvimento Próximo é referente às capacidades que estão em processo de desenvolvimento. É a distância entre o que o estudante consegue realizar sozinho e o que é capaz de realizar com a mediação de um adulto ou indivíduo que domine tais conhecimentos.

Tornar potencialidades dos estudantes é um fato que demanda, por um lado, a sistematização e planejamento de estratégias e metodologias por parte dos professores que tornem os conteúdos ensinados. Por outro lado, é fundamental que os alunos se esforcem, num ato ativo, para se apropriarem dos conteúdos disponibilizados. Com tal perspectiva, discutiremos, no próximo item, as estratégias de leitura para o entendimento dos enunciados de exercícios de Língua Portuguesa.

2.3 Estratégias de leitura para a compreensão dos enunciados de exercícios da Língua Portuguesa

Klein (2007) chama a atenção para o fato de que o processo de ensino-aprendizagem requer uma rica e ampla variedade de estratégias, consoantes com a objetividade do conteúdo estudado, para que o desenvolvimento seja promovido.

Especificamente sobre a compreensão da leitura, Solé (2014) alerta para o fato que a maioria das atividades escolares é direcionada à avaliação da leitura ao invés de enfatizar o ensino de estratégias que acarretem na formação

do leitor competente. Estratégias de leitura são, conforme explica Solé (2014), procedimentos que, por envolverem conteúdos de ensino, precisam ser ensinados. Conteúdos estes, conforme explicitados anteriormente, demandam *aquisição psicológica complexa*, já que envolve o domínio de um sistema simbólico altamente complexo (MARTINS, 2013; LURIA, 1987).

Tais afirmações norteiam, no contexto atual, a demanda por elaboração de estratégias referentes à leitura, tanto para sua aprendizagem em si (codificação em língua escrita e decodificação da língua escrita – a leitura) quanto pela construção do sentido da leitura. Silva (2004) chama a atenção que não são poucos os casos em que os alunos leem sem saber para que é o seu verdadeiro motivo. “Leem apenas porque é preciso ler, porque o professor mandou. Se tivessem uma orientação inicial mais clara, talvez o exercício fosse mais fácil e, certamente, mais proveitoso” (SILVA, 2004, p. 72).

Desta forma, fica mais evidente o papel do professor para a realização efetiva da leitura por parte do estudante, na medida em que aprendizagem da leitura envolve complexas dimensões, conforme aponta Soares (2008): dimensão linguística, que possibilita a passagem da oralidade para a escrita; dimensão cognitiva, que possibilita às atividades mentais a interação com a escrita em relação a aquisição do código, bem como na produção do seu significado; e dimensão sociocultural que manifesta a funcionalidade e adequação da leitura e da escrita nas práticas sociais. Solé (2014) destaca que o desenvolvimento de um leitor proficiente demanda, por parte do docente, o desenvolvimento de um trabalho efetivo.

Assim, a leitura tal como salientado por Luria (1987) e Klein (2007), é um processo complexo que demanda o domínio do sistema alfabético/ortográfico e compreensão e o uso da linguagem escrita em diversas práticas sociais, ocupando um lugar de destaque no processo ensino-aprendizagem.

Ante o exposto, é essencial a necessidade, por parte do professor em mediar a leitura feita pelo aluno, chamando a atenção para a pontuação presente no enunciado e instigando-os a perceber qual é o comando, o que é pedido que se faça nesse exercício. É premente, assim, auxiliá-los, por exemplo, a perceber onde há informação e onde há pergunta no enunciado em questão.

Solé (2014) reitera que algumas estratégias, realizadas pelo professor, podem auxiliar a compreensão da leitura até mesmo antes da leitura em si, tais como: antecipação do tema e/ou ideia principal; levantamento do conhecimento prévio dos estudantes a respeito do assunto. Outras estratégias podem ser utilizadas durante a leitura, a saber: confirmação, rejeição ou correção das expectativas criadas antes da leitura; localização e/ou construção do tema ou da ideia principal; explicações de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; discussão de conclusões implícitas no texto, com base em outras experiências e conhecimentos; identificação de palavras-chave; elaboração do sentido global do texto; relação de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos. Além destas estratégias, atividades posteriores à leitura podem ser realizadas, tais como: construção da síntese do texto; emprego do registro escrito da síntese; discussão de impressões sobre o texto; análise e contraposição sobre as informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto lido (SOLÉ, 2014).

Somada a esta estratégia, o trabalho em conjunto entre estudantes pode se revelar uma ação profícua na leitura e compreensão dos enunciados de exercícios. Coelho (s/d) explica que tal auxílio pode proporcionar avanço na aprendizagem na medida em que o instrutor auxiliar (no caso, um estudante que tenha maior domínio da leitura e do conteúdo) exerce o papel de fala auxiliar e decodifica a instrução do professor de maneira mais acessível a outro estudante. Nas palavras da autora, “Todas elas recebem a mesma instrução, mas algumas captam melhor a mensagem do professor e tornam-se colaboradoras da classe” (COELHO, s/d, p. 61)

A esse respeito, na busca de estratégias que ajudassem a melhorar o rendimento de alguns alunos em determinada escola da rede pública, em uma turma de sexto ano, nos momentos de realização de atividades do livro didático, propusemos o trabalho em duplas para que um aluno com mais habilidade de leitura colaborasse com um aluno com menos habilidade e compreensão leitora. Percebemos que, o vocabulário utilizado por eles, muitas vezes, era capaz de alcançar o entendimento daquele aluno que até então não compreendia o comando do exercício. Durante essa experiência, os alunos ficavam livres para ajudar ou não, permanecer com a mesma dupla ou trocar a

cada aula. Na maioria das situações houve progresso tanto para o aluno ajudante quanto para o “ajudado”.

Outra estratégia que pode ser utilizada para a promoção da leitura refere-se à utilização de recursos gráficos que direcionem a leitura. Conforme já salientado, Luria (1987) enfatiza o uso de grifos, assinalamentos, códigos, para a orientação da leitura para o destaque do sentido geral do texto. A esse respeito, Silva (2004) destaca que grifar um trecho do texto, de modo que ele seja realçado, possibilita que seja identificada a ideia principal do enunciado. Solé (apud Silva, 2004) enfatiza que ao grifarmos o texto ou identificamos os seus marcadores, realizamos operações que garantem o comando e o controle sobre a leitura. Pensando nisso e nas práticas de alfabetização utilizadas alguns anos atrás, foi possível perceber que alguns alunos não percebem a pontuação nos enunciados e, dessa forma, não sabem quando a frase é afirmativa e quando é interrogativa, ou seja, respondem onde não há pergunta. A forma encontrada para mediar esse entendimento foi marcar a pontuação dos enunciados utilizando cores diferentes, fazendo-os perceber a diferença entre os pontos e a finalidade de cada um. Aos poucos, os alunos vão se habituando a perceber a importância da pontuação para a compreensão de textos e enunciados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um pressuposto para a compreensão do processo de aquisição da leitura e da escrita infere que este conhecimento não se restringe ao amadurecimento de estruturas cognitivas ou à aquisição do hábito de treinar a coordenação motora fina e da associação de sons e símbolos visuais.

Chama-nos a atenção, conforme aponta Sforni (2004), que a ausência de critérios para a análise do motivo pelo qual os estudantes apresentam dificuldades na aquisição da leitura traz, conjuntamente, a ausência de critérios para a análise das ações docentes, o que resulta no desenvolvimento de inúmeras tarefas sem valor formativo tanto para o aluno quanto para o professor. O desenvolvimento profissional docente implica, portanto, a capacidade de pensar teoricamente as situações de ensino.

Especificamente sobre a elaboração de estratégias que visem a compreensão da leitura de enunciados de exercícios de Língua Portuguesa – objeto de estudo deste artigo – constatamos a presença de conhecimentos que vão além da simples elaboração de estratégias que visem a compreensão do enunciado. Ou seja, é fundamental entender a complexidade que envolve o processo de apropriação da linguagem escrita, bem como a aprendizagem da leitura, conforme salientado por Luria (1987).

Em síntese, demanda o desenvolvimento do pensamento, sobretudo, de operações conscientes, pois o ato da escrita exige reflexão, deliberação e intencionalidade sobre o que se escreve. Da mesma forma, ao ler um texto é exigido decifrar o sentido do texto, sendo que este ato envolve um processo complexo e ativo pelo sujeito (LURIA, 1987).

Tais elementos são princípios ao trabalho do professor na medida em que a concretização da compreensão da leitura, de forma geral, e o entendimento dos enunciados, de forma específica, demandam situações pedagógicas específicas, bem como a criação de metodologias, procedimentos e estratégias que auxiliem na apreensão sobre o que se lê e que propicie sentido ao conteúdo lido.

Deste modo, estudos teórico-práticos a esse respeito, destacados nesta pesquisa, enfatizam a função docente no processo de ensino, bem como enaltecem a presença na revisão metodológica realizada na prática do professor. Obviamente, um aprofundamento acerca destas questões é necessário, mas consideramos que a revisão aqui realizada propicia um outro entendimento, mais complexo e aprofundado, acerca do processo de ensino-aprendizagem da leitura, de forma geral, e da compreensão dos enunciados de exercícios da Língua Portuguesa, em específico.

REFERÊNCIAS

COELHO, Sonia Maria. A Alfabetização na Perspectiva Histórico-Cultural. In: **Conteúdo e Didática de Alfabetização**. P. 58-71. s/d. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf>. Acesso em novembro, 2015

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo:

Atlas, 2002.

KLEIN, Lígia Regina. **Fundamentos para uma Proposta Pedagógica para o Município de Campo Largo**. Campo Largo, PR: PM/SED, 2007.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso; supervisão de tradução de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013

PARANÁ, Secretaria de Estado da Estado do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa Curitiba**. Curitiba: SEED, 2008.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.

SILVA, Vitória Rodrigues e. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. In: **História**, São Paulo, v. 23 (1-2), p. 69-83, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura** (recurso eletrônico); tradução: Claudia Schilling; 6ª edição – Porto Alegre; Penso, 2014.

TULESKI, Silvana Calvo. A apropriação da linguagem escrita pela criança e possibilidades de intervenção pedagógica pautadas na Psicologia Histórico-Cultural. In: CHAVES, Marta; LIMA, Elieuz Aparecida de; FERRAREZE, Sineide (orgs). **Teoria Histórico-Cultural e formação de professores**: estudos e intervenções pedagógicas humanizadoras. Maringá: Programa Interdisciplinar de estudos de populações. Laboratório de Arqueologia, Etnologia e Etno-história – UEM, 2012 (p. 29-44)

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. (p. 103-118)

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995.