

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARIETE DE SOUZA AMORIM

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO

Rio Branco
2015

MARIETE DE SOUZA AMORIM

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tatiane Castro dos Santos

Rio Branco
2015

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

A524e Amorim, Mariete de Souza,
Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de letramento / Mariete de
Souza Amorim. – 2015.
66 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de
Mestrado Profissional em Letras, 2015.

Inclui referências bibliográficas.
Orientador: Prof.^a Dr.^a Tatiane Castro dos Santos.

1. Leitura. 2. Leitura – Estratégias. 3. Letramento. I. Título.

CDD: 372.41

Bibliotecária: Maria do Socorro de Oliveira Cordeiro CRB 11/667

MARIETE DE SOUZA AMORIM

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO

Dissertação aprovada pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em 24 de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Tatiane Castro dos Santos
Orientadora - Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof^a. D^a. Márcia Verônica Ramos de Macêdo
Membro interno - Universidade Federal do Acre – UFAC

Prof^a. Dr^a. Elizabete Carvalho de Melo
Membro externo – Universidade Federal do Acre - UFAC

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
Suplente – Universidade Federal do Acre – UFAC

Dedico este trabalho às minhas amadas filhas Andressa e Anabelly, e ao meu amado esposo Edi Carlos Rodrigues, meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que nunca me desamparou e me deu forças para seguir em frente, mesmo com todas as adversidades que surgiram.

À CAPES, órgão financiador que investe na pós-graduação fomentando e financiando diversas pesquisas.

À UFAC, nobre Universidade que oferece excelentes cursos de graduação e pós-graduação, além de dispor de professores competentes que contribuem para um ensino de qualidade na formação das mais diversas áreas.

À Prof.^a Dr.^a. Tatiane Castro dos Santos, minha orientadora, que com dedicação, paciência e afinco, compreendeu os momentos em que tive que me distanciar do texto, e me deu todo o suporte que necessitei para chegar até aqui, desde livros até um lugar para debruçar-me sobre a escrita.

À banca examinadora, pelas relevantes contribuições, desde a qualificação até a defesa.

À minha família, que compreendeu os momentos em que estive ausente, e que sempre me incentivou a investir em minha formação.

Aos meus amigos, que sempre me ofereceram uma palavra de ânimo, de incentivo e compreenderam as vezes que abdiquei de estar com eles para fazer leituras ou escrever.

Ao professor André, meu colega de trabalho, que se dispôs a me ajudar e fazer a tradução do resumo para a língua inglesa.

*Ler é reconhecer o mundo através de espelhos.
Como esses espelhos oferecem imagens
fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura
só é possível quando se tem um conhecimento
prévio desse mundo.*

Leffa (1996)

AMORIM, Mariete de S. **Estratégias de compreensão leitora**: uma proposta de letramento. 2015. 66 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC). Rio Branco. 2015.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo elaborar, a partir de um estudo bibliográfico, uma proposta de intervenção que contribua para a mobilização de estratégias de leitura que favoreçam o letramento dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Para tanto, propõe uma discussão sobre as diversas concepções de leitura, letramento e sobre as estratégias que facilitarão a aquisição e desenvolvimento de habilidades e competências leitoras. Essas discussões são feitas com base nos estudos de Kleiman (1995), Leffa (1996), Solé (1998), Soares (1998), Rojo (2009), Koch e Elias (2013), dentre outros. A concepção de leitura que adotamos na construção desse trabalho é a defendida por Leffa (1996) e Soares (1998), que concebem a leitura como um processo que envolve a interação entre o texto e o leitor na busca da compreensão. Durante esse processo, o aluno necessita mobilizar estratégias que corroborem para a efetivação da leitura. A fim de consolidar essas habilidades e competências, elaboramos, com base no referencial teórico e na Matriz Curricular Nacional de Língua Portuguesa (formada por seis tópicos e 21 descritores), um conjunto de atividades, no formato de um Quiz, que visam a oportunizar a utilização de estratégias de compreensão leitora e contribuir para o desenvolvimento do letramento dos alunos, considerando que a proposta contempla a leitura de diferentes gêneros textuais.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias de leitura. Letramento.

AMORIM, Mariete de S. **Reading comprehension strategies: a proposal for literacy.** 2015. 66 f. Master's thesis – Professional Master's Program in Letters (PROFLETRAS), Universidade Federal do Acre (UFAC). Rio Branco. 2015.

ABSTRACT

This dissertation has as main goal, to elaborate, from a bibliographic study, an intervention proposal that contributes to a reading strategy mobilization that promote students' literacy of final grades in elementary teaching. Therefore, it proposes a discussion about several reading concepts, literacy, and about the strategy that facilitate the acquisition and development of skills and competencies readers. These discussions are made based on Kleiman's study (1996), Leffa (1996), Solé (1998), Soares (1998), Rojo (2009), Koch and Elias (2013), among others. Leffa (1996) and Soares (1998) defend the conception of reading we use in the elaboration of this work. This conception conceive the reading as process that involves interaction between the text and the reader in search of understanding. During this process, the student needs mobilizing strategies that contribute to the effectuation of reading. In order to consolidate these skills and competencies, we elaborate, based on theoretical and on "Matriz Curricular Nacional de Língua Portuguesa" (formed by 6 topics and 21 descriptors), a set of activities, in a Quiz format, That enabling the use of strategies to understand the reading and to contribute to the development of students' literacy, considering that the proposal includes the reading of different textual genres.

Keywords: Reading. Reading strategies. Literacy.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Subescalas de Leitura	15
Quadro 2-	Diferentes Níveis de Proficiência	16
Quadro 3-	Comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000.	17
Quadro 4-	Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de Gêneros variados em cada um dos estágios (resumo) – LP 8ª série do ensino fundamental	17
Quadro 5-	Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências. Língua Portuguesa – 8ª série EF – Brasil – SAEB 2001 e 2003.....	18
Quadro 6-	Evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho – SEAPE 2014	19
Quadro 7-	Estrutura do QUIZ: Jogando com estratégias.....	52

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. ENSINAR E APRENDER A LER: O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	14
2.1 Breve análise do desempenho dos alunos nas avaliações em leitura.....	14
2.2 Concepções de Leitura.....	20
2.3 O ensino da leitura na perspectiva do letramento	28
2.4 Estratégias para o desenvolvimento da competência leitora	34
3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	45
3.1 Opções metodológicas.....	45
3.2 Descrição da proposta: Leitura – jogando com estratégias	50
3.2.1 Apresentação.....	50
3.2.2 Desenvolvendo a atividade.....	54
3.2.3 Orientações Finais.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS.....	65

1. INTRODUÇÃO

Minha formação como leitora não foi uma das mais exemplares. Oriunda de uma família simples e numerosa (dez filhos), o acesso a livros, material impresso acontecia na escola. Considerando o conhecimento que tenho hoje sobre a leitura, não lembro de ter vivenciado, durante o antigo “1º grau”, situações significativas que a envolvessem. Porém, enquanto aluna do antigo “2º grau”, lembro de um fato que, não sei ao certo por que, ficou registrado na minha memória. Foi quando na aula de literatura, a professora solicitou que fizéssemos a leitura do livro “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo. Até então, nada de novo. No entanto, lembro que fiz “a leitura” do início ao fim, mas não compreendi, e, por não compreender, considerei o livro chato. Hoje compreendo melhor o que aconteceu. Eu estava diante de um texto literário que exigia de mim, enquanto leitora, habilidades e competências que eu ainda não havia adquirido, ou ainda não havia aprendido a usar determinadas estratégias de compreensão, embora estivesse cursando uma série em que elas já deveriam ter sido desenvolvidas.

Afinal, nas aulas de língua portuguesa, a prioridade sempre foi a gramática normativa. Mesmo depois de quase vinte anos de término da educação básica, ainda lembro da gramática de capa azul que a escola adotava, na qual tínhamos o alfabeto inteiro com questões para classificar as orações subordinadas. Por mais incrível que pareça, eu gostava de classificá-las. Foi com essa expectativa que prestei o vestibular para letras vernáculas – queria aprender mais sobre gramática. Qual não foi minha surpresa ao constatar que não era bem o que eu esperava.

Foi durante os quatro anos de curso superior que comecei a refletir sobre a leitura, sobre como o ensino de regras, normas não dá conta de formar leitores. Foi na Academia, que passei a me interessar mais pela leitura, pelos livros, literários ou não. Entendi que a leitura é um processo que envolve a compreensão, esta, por sua vez, ocorre a partir da interação entre o texto e o leitor. Percebi a importância da leitura e, de uma coisa tinha certeza – eu queria lecionar, queria contribuir para a formação de futuros leitores. Foi com esse objetivo que prestei concurso estadual para professor e fui aprovada.

Assim, comecei minha carreira como professora em 2011, portanto, minha experiência é limitada quando comparada a de colegas que lecionam há dez, vinte

anos. Presenciei, certa vez, uma situação de discriminação por parte dos próprios alunos, de uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental, na escola que leciono, com aqueles que, ainda, têm problemas com a decodificação. Foi no início de um ano letivo, na semana de diagnóstico, quando pedi, antecipadamente, para que alguns alunos se preparassem (dei a eles a cópia dos textos para que adquirissem familiaridade), pois fariam a leitura em voz alta do texto que iríamos estudar. Quando um dos alunos selecionados começou a ler (decodificar com muita dificuldade) os outros pediram, sem constrangimento nenhum, “professora, lê a senhora, que nós não estamos entendendo nada”. Isso demonstra que, os alunos associam leitura ou o ato de ler à decodificação.

Afinal, existem alunos que decodificam, mas, quando perguntamos de que se trata o texto, não sabem, pois não compreendem. Fatos como esse me fizeram refletir, pois, não podemos querer que nosso aluno compreenda um texto argumentativo se não o ensinarmos, por exemplo, a diferenciar fatos de opiniões, se não mostrarmos as estratégias necessárias para a compreensão desse gênero textual. É preciso ensinar aos alunos que existem estratégias que os ajudam a compreender o que leem, inclusive, que elas podem ser usadas em diversos gêneros e tipos textuais.

Nesse sentido, foi pensando na importância da leitura, na dificuldade dos alunos, nos resultados das avaliações externas e em minha experiência como professora, que surgiu o interesse em desenvolver essa pesquisa que contribuísse para melhorar a prática dos professores / colegas de língua portuguesa, uma vez que a responsabilidade maior em desenvolver as habilidades de leitura recaem, na maioria, sobre o professor de língua portuguesa, embora deva ser vista como uma responsabilidade multidisciplinar.

Acredito que um dos principais fatores que elevam os índices negativos, quando o assunto é proficiência em leitura, está associado a não aplicação de estratégias adequadas para o desenvolvimento da compreensão leitora. Por isso, esse estudo tem por objetivo, elaborar uma proposta de intervenção que contribua para a mobilização de estratégias de leitura que favoreçam o letramento dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

Saliento que, mesmo que o trabalho com estratégias de leitura envolva mais aspectos cognitivos, metacognitivos individuais do aluno, inseri nesse estudo a prática de letramento, como parte do objetivo, uma vez que, as estratégias de compreensão

leitora serão aplicadas em diversos tipos e gêneros de textos que circulam socialmente, dentre os quais: notícias, artigo de opinião, charges, tirinhas, textos informativos. Além de a proposta almejar uma interação entre alunos e professores, nela, consideramos a mediação, a andaimagem¹ oferecida pelo professor, um dos requisitos para a mobilização de estratégias com vistas a compreensão dos textos.

Assim, para ler, é necessário que o leitor ative conhecimentos que já possui sobre o assunto, que faça inferências e previsões sobre o que se lê, que analise as escolhas linguísticas e, acima de tudo, que compreenda que ler envolve também compreensão do contexto sócio-histórico de produção do texto, portanto, uma prática social.

Segundo Rojo (2009), no relatório do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA 2000, o Brasil está entre os 32 países no qual os alunos obtiveram os piores resultados nas capacidades de leitura. Podemos inferir que essas dificuldades de localização, identificação, interpretação, de reconhecimento das diferentes formas de tratar uma informação quando se compara um texto, apontadas no relatório há cerca de 15 anos, ainda se fazem presentes, atualmente, na escola. Pensando nos dados e nos objetivos traçados, faz-se necessário, nessa pesquisa, ensinar estratégias de compreensão leitora que permitam ao aluno transpor essas dificuldades surgidas ao longo de seu processo histórico, pois como afirma Solé (1998), a aprendizagem da leitura permite ao sujeito agir com autonomia nas sociedades letradas e o coloca à frente das pessoas que não adquiriram essa aprendizagem.

O contexto social e cultural do qual fazemos parte atualmente requer que os sujeitos sejam letrados, pois estamos rodeados por uma diversidade de situações que requerem de nós que façamos uso da compreensão leitora para adquirirmos conhecimento, ou até mesmo como forma de entender as escolhas de palavras feitas pelo nosso interlocutor. Quando lemos uma notícia veiculada na internet, por exemplo, será a nossa compreensão leitora que nós permitirá perceber o juízo de valor que a escolha de uma palavra em detrimento de outra proporciona. São anúncios publicitários, letrados, jornais, revistas, livros, imagens, ou seja, uma gama de situações na qual o leitor se sairá melhor ou pior de acordo com o seu nível de

¹ De acordo com Bortoni-Ricardo (2010), Andaimagem é processo no qual um membro mais experiente do grupo oferece auxílio, ajuda, andaimes a um aprendiz.

letramento, quanto mais letrado, maior será a compreensão que terá dos aspectos que envolvem essa leitura.

Essas exigências tendem a aumentar ainda mais, o que implica, conseqüentemente, a necessidade de desenvolver métodos e estratégias que garantam, ao aluno, o desenvolvimento e ampliação da competência de compreensão que envolvem os discursos que permeiam a nossa sociedade. É o que pretendemos com esse estudo.

Com bases nessas considerações, esta dissertação visa a contribuir para que os alunos alcancem essa progressão. Para tanto, no segundo capítulo, apresento uma breve análise dos desempenhos dos alunos em leitura em avaliações externas, seguido de uma abordagem sobre as concepções de leitura e letramento(s) com base nos principais estudiosos da área, pois acredito que o professor precisa conhecê-las para que possa adotar a concepção que julga ser adequada, e só a partir daí propor estratégias que possibilitem desenvolver a leitura. Em seguida, discuto a respeito de letramento, refletindo sobre a sua importância como produto final da compreensão leitora. Para finalizar o capítulo, discorro sobre as estratégias de leitura: o que são? por que devemos usá-las? como usá-las? dentre outras questões.

No terceiro capítulo, baseada em todas as discussões e análises dos teóricos realizadas, apresento uma proposta de intervenção baseada em um Quiz² com o título “Leitura: jogando com estratégias”, o qual os professores poderão utilizar em suas aulas, como uma possibilidade de ensino que favoreça a utilização e aplicação das estratégias de leitura pelos alunos. Contudo, salienta-se que o professor é livre para adaptar a proposta de acordo com a realidade de sua escola e de seus alunos.

Por fim, seguem as considerações finais e as referências.

² De acordo com João Miguel de Almeida Silva et al. “O dicionário de língua inglesa Oxford apresenta como resultado de busca da palavra quiz o seguinte significado: entretenimento baseado em perguntas e respostas; que pode ser complementado pelo dicionário Cambridge, que o define como jogo composto por perguntas e respostas que pode ser usado como um teste informal”. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n4/v34n4a17>>. Acesso em: 26/05/15.

2. ENSINAR E APRENDER A LER: O DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

2.1 Breve análise do desempenho dos alunos nas avaliações em leitura

Desde muito cedo é necessário incentivar, nas crianças e jovens, o hábito da leitura. Esta é uma habilidade imprescindível nas relações sócio comunicativas e na formação de leitores competentes. Nesse contexto, a escola adquire a função de desenvolver e ampliar essa habilidade que surge mesmo antes do sujeito ter contato com esta instituição, mas que necessita dela para ser ampliada.

A leitura que se aprende extra escola é aquela que, mesmo quem nunca a frequentou faz, como por exemplo, é possível fazer uma leitura se vai chover ou não observando como estão as nuvens, é possível ler um olhar seja ele de repreensão, de amor, de medo. Esse é um tipo de leitura que é inerente ao ser humano. Como nos diz Freire (1992, p. 11), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”. No entanto, outros tipos de leitura também são necessárias na formação do leitor, e são essas que cabe à escola ensinar.

Um dos grandes problemas é o fato de que estar inserido em uma instituição escolar não é garantia de desenvolvimento das habilidades em leitura. É o que revela, por exemplo, dados apresentados por sistemas avaliativos, a saber: PISA, SAEB³, SEAPE⁴. Jurado⁵ (2002:9 *apud* ROJO, 2009, p.32), baseado no PISA 2000, mostra que

Dentre os jovens na faixa de 15 anos que freqüentam a escola, aproximadamente 10% não chegaram a alcançar o nível 1 de leitura; 30% chegaram ao nível 1; 35% conseguiram alcançar o nível 2; 19%, o nível 3; 5%, o nível 4; e somente 1% dos nossos jovens chegou ao nível 5. Estes dados refletem o tipo de ensino que os jovens têm recebido. A maior parte dos jovens avaliados (65% entre os níveis 1 e 2) mal conseguem “localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal em um texto compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal.”

³ Sistema de Avaliação da Educação Básica

⁴ Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar

⁵ JURADO, S. G. O. G. *Letramento no ensino médio: Práticas e perspectivas*. Mimeo, inédito, 2002.

As habilidades individuais em leitura avaliadas por esse sistema estão divididas em cinco níveis, conforme observamos no Quadro 1:

Quadro 1- Subescalas de Leitura

Nível	Identificação e recuperação de informação	Interpretação	Reflexão
1	Localizar uma ou mais partes independentes de informação explicitamente apresentada. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.	Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão no texto.	Fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatos relevantes na questão e no texto.
2	Localizar uma ou mais partes de informação, podendo ser necessário o uso de inferência e a consideração de diversas condições.	Reconhecer a idéia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não está proeminente e o leitor precisa fazer inferências básicas. Efetuar comparação ou contraste a partir de uma característica apresentada no texto.	Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e conhecimentos externos derivados da experiência ou atitudes pessoais.
3	Localizar e em alguns casos reconhecer a relação entre diversas partes de informação que contemplem múltiplas condições. Lidar com informações concorrentes ou com outros obstáculos, tais como idéia oposta às expectativas ou expressões que contenham duplas negativas.	Integrar diversas partes de um texto de modo a identificar uma idéia central, entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão. Comparar, contrastar ou categorizar a partir de diversas características. Lidar com informações concorrentes ou outros obstáculos textuais.	Fazer conexões, comparações, dar explicações, ou avaliar característica presente em um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimento menos familiar para estabelecer relacionamento com o texto em um sentido mais amplo.
4	Localizar e organizar diversas partes relacionadas de informação.	Interpretar o significado de nuances de linguagem em parte do texto a partir de considerações sobre o texto completo. Entender e aplicar categorias em contextos não familiares. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com	Usar conhecimento formalizado ou público para fazer hipótese ou avaliar criticamente um texto. Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.

		conteúdo ou forma que podem ser não familiares.	
5	Localizar e organizar diversas partes profundamente relacionadas de informação, inferindo quais informações no texto são relevantes. Lidar com conceitos contra-intuitivos.	Demonstrar entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdos ou forma sejam não familiares. Lidar com conceitos contra-intuitivos	Avaliar criticamente ou construir hipóteses a partir de conhecimento especializado. Lidar com conceitos contra-intuitivos.

Fonte: Relatório Nacional PISA 2000.

É preocupante constatar que 10% dos alunos em idade escolar não conseguiu, sequer, desenvolver as habilidades mais básicas como a localização de uma informação explícita em um texto, ou ainda, que apenas 1% desses alunos conseguiu demonstrar entendimento completo e detalhado em textos que não lhe eram familiares e que exigiam um nível maior de compreensão. Para estabelecer o Nível de Proficiência em Leitura de um país, é avaliada uma pontuação mínima para cada nível como mostra o Quadro 2:

Quadro 2 – Diferentes Níveis de Proficiência

Abaixo do Nível 1 Menor que 335	Não atingiu as habilidades básicas que o Pisa objetivava mensurar.
Nível 1 Entre 335 a 407	Localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas.
Nível 2 Entre 408 a 480	Localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal, em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos de experiência pessoal.
Nível 3 Entre 481 a 552	Localizar e reconhecer as relações entre várias informações presentes no texto; integrar várias partes de um texto em uma ordem para identificar a ideia principal, compreendendo uma relação ou construindo o sentido de uma palavra ou frase; construir conexões, comparações ou explicações ou avaliar uma característica do texto.
Nível 4 Entre 553 a 625	Localizar e organizar informações relacionadas em um texto; interpretar os vários sentidos da linguagem em uma parte do texto, levando em conta o texto como um todo; empregar o conhecimento formal ou público para formular hipóteses sobre um texto ou para avaliá-lo criticamente.
Nível 5 Maior que 626	Localizar e organizar várias informações contidas no texto, inferindo a informação; demonstrar uma compreensão global e detalhada de um texto com conteúdo ou a forma não familiar; avaliar criticamente ou por hipótese um texto, extraindo dele determinado conhecimento

Fonte: Relatório Nacional PISA 2000

O Brasil, nessa edição do Pisa 2000, alcançou a média de 396 pontos em leitura, que estabelece o Nível 1 em proficiência. O que implica dizer que os alunos conseguiram desenvolver apenas habilidades básicas como, por exemplo, localizar informações explícitas em um texto ou o reconhecimento do tema central.

Esse resultado, ao longo de uma década, sofreu um pequeno avanço: saímos do Nível 1 e estamos no Nível 2, como mostram os dados comparativos do Quadro 3.

Quadro 3 – Comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000.

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

Esse avanço foi muito lento. Ao longo de três edições, o país não conseguiu sair do Nível 1, inclusive, apresentado, em 2006, um dos seus piores resultados. Foi apenas nas duas últimas edições que chegou ao Nível 2, apresentando o seu melhor resultado em 2009.

Embora sendo um sistema de avaliação internacional, os dados apresentados pelo Pisa não diferem dos resultados apontados pelas avaliações nacionais. No Saeb, por exemplo, a proficiência em leitura, ao invés de 5 Níveis, é dividida em quatro estágios, que vão desde o Muito Crítico ao Adequado. Para cada estágio é exigida uma pontuação mínima, a fim de avaliar como está o processo de construção de competência e o desenvolvimentos de habilidades de leitura dos educandos. É o que mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo) – LP – 8ª série do ensino fundamental:

Muito Crítico Proficiência 0 a 125	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura exigíveis para a escolarização completa no ensino fundamental.
Crítico Proficiência 125 a 175	Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (textos simples e textos informativos). Algumas das habilidades já consolidadas neste estágio: inferir o sentido metafórico de uma expressão; identificar (em fábulas) a intenção implícita contida na fala das

	personagens, o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de textos poéticos; distinguir um fato da opinião relativa a este fato e identificar a finalidade de um texto informativo longo; estabelecer relações de causa e consequência em textos de diferentes gêneros; identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e a ideia central de um texto poético.
Intermediário Proficiência 175 a 250	Os alunos que se encontram nesse estágio desenvolveram algumas habilidades de leitura mais compatíveis com a escolarização plena no ensino fundamental. Isso lhes permitirá continuar a escolarização no ensino médio com um déficit menor. Além das habilidades descritas para o estágio precedente, são alunos que desenvolveram mais algumas, destacando-se: distinguir entre vários enunciados aqueles que expressam uma opinião; identificar um tema de um texto argumentativo e a tese de um texto dissertativo, estabelecendo relações entre elas e os argumentos oferecidos para sustentá-la; identificar o conflito gerador em uma narrativa mais complexa e os diferentes tipos de narrador.
Adequado Proficiência >250	São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série (textos poéticos de maior complexidade, informativos, com dados pictóricos em tabelas e gráficos). Habilidades importantes, dentre outras, que foram explícitas na análise dos testes: depreender relações de causa e consequência implícitas no texto; reconhecer o efeito de sentido provocado pela seleção e escolha de determinadas expressões; identificar a sequência temporal de uma narrativa e diferentes pontos de vista em um mesmo texto; reconhecer relações de causa e consequência a partir de enunciados com termos e sintaxe menos usuais; identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação; e reconhecer as intenções no uso de gírias e expressões coloquiais em um texto.

Fonte: Relatório Nacional do Saeb 2003.

Essas habilidades apresentadas no quadro acima integram a Matriz Curricular de Língua Portuguesa e são chamadas de descritores. Por exemplo, no estágio Crítico, estão presente descritores como: D1 (Localizar informações explícitas em um texto); D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão); D4 (Inferir uma informação implícita em um texto); D11(Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato). O Quadro 5 apresenta os resultados das edições 2001 e 2003.

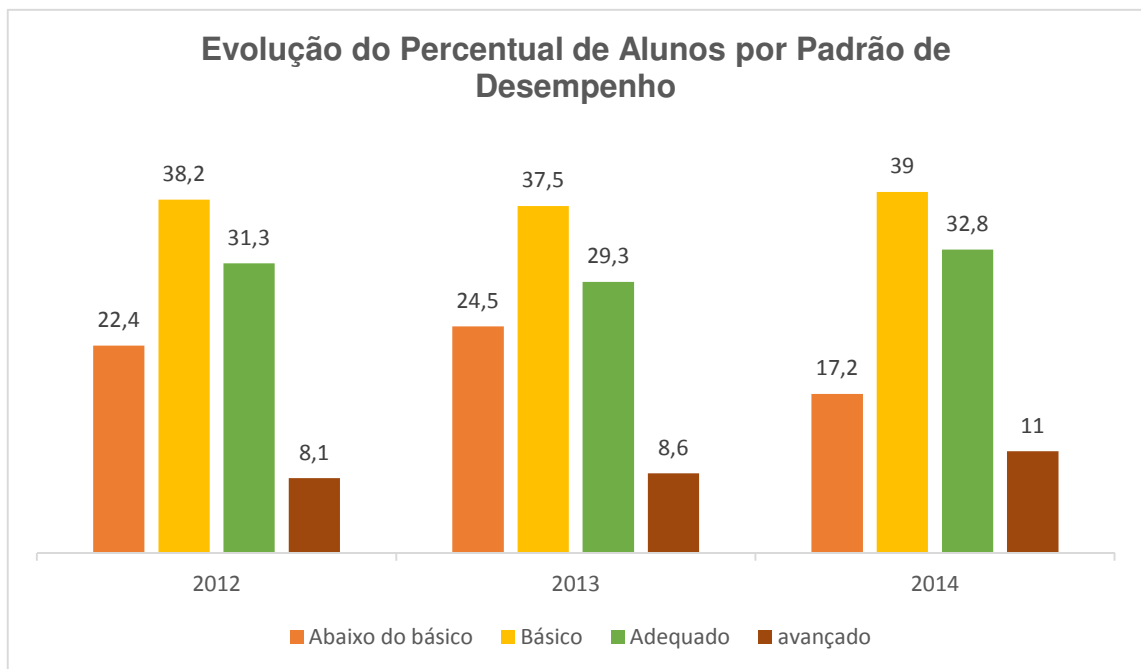
Quadro 5 – Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências Língua Portuguesa – 8ª série EF – Brasil – Saeb 2001 e 2003

Estágio	2001	2003
Muito Crítico	4,9	4,8
Crítico	20,1	22,0
Intermediário	64,8	63,8
Adequado	10,3	9,3
Total	100,0	100,0

Fonte: Relatório Nacional do Saeb 2003.

O que se espera, sempre, em avaliações como essa, é que os estágios crítico e Intermediário diminuam para que o Adequado aumente. Entretanto, a tabela revela que, mesmo tendo um resultado positivo com a diminuição do quantitativo em estágio Muito Crítico, também houve um declínio nos estágios Intermediário e Adequado, aumentando o estágio Crítico. A diminuição dos índices em estágio Intermediário só seria considerada positiva se esses alunos tivessem saído do Intermediário para o Adequado e não regredido para o Crítico. Esses resultados, em nível de Brasil, não são muito diferentes quando particularizados. É o que revelam, por exemplo os dados do SEAPE 2014 do Acre, apresentados no quadro 6:

Quadro 6



Fonte: Elaborado a partir do site oficial do SEAPE

A partir dos índices apresentados no quadro 6, o Estado do Acre, nessas três últimas edições, alcançou, respectivamente, as médias: 236,3; 234,6; 243,4. Isso significa que o Estado está dentro do estágio Intermediário, com possibilidade de alcançar o Adequado. Todavia, quando analisamos os aspectos mais individuais apontados pelos índices, constatamos que muito ainda precisa ser feito. A maior parte dos alunos, 71,8%, estão entre o Básico e o Adequado, quando o ideal seria estar entre o Adequado e o Avançado.

Esses dados demonstram tanto os progressos obtidos quanto a necessidade de buscar formas de possibilitar aos educandos o desenvolvimento das habilidades

em leitura. O que nos faz refletir e questionar qua(l) (is) o(s) fator(es) causador(es) desse fracasso: propostas didáticas ineficientes? Metodologias ultrapassadas? Falta de comprometimento do educando? Desinteresse em ensinar por parte do professor? Desconhecimento de que as estratégias de leitura precisam ser ensinadas? Ou ainda, a adoção de uma concepção de leitura que não dá conta de atender as exigências sociais, que requerem, cada vez mais, níveis elevados de leitura?

Provavelmente mais de uma resposta será considerada correta para explicar esse fracasso. No entanto, abordaremos apenas algumas delas, a começar pelas concepções de leitura e as estratégias que podemos usar para aprender a ler.

2.2 Concepções de Leitura

Para Solé (1998) a escola, com todos os seus segmentos, precisa ter bem definida a concepção de leitura por ela adotada, pois somente assim será capaz de avaliar satisfatoriamente seus alunos, bem como propor metodologias eficientes que propiciem o ensino da leitura. A autora afirma que:

O problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. (SOLÉ, 1998, p. 33).

O que se pode constatar é que, ainda hoje, nas aulas de língua portuguesa e demais disciplinas, ensinar leitura, para alguns professores, resume-se, na maioria, à leitura de um texto pelos alunos ou pelo professor e a resolução de um questionário que alguns chamam de “atividades de compreensão” ou de “atividades de interpretação”. Essas atividades consistem na resolução de perguntas a respeito do texto. Essas perguntas, geralmente, são perguntas em que basta o aluno “procurar” no texto que encontrará a resposta. São perguntas explícitas que não fazem o aluno refletir, que não ensinam como o texto deve ser lido, que não estimulam as estratégias que poderiam facilitar sua compreensão e, muitas vezes, o texto ainda é pretexto para o ensino de gramática, como afirma Geraldini (1997). O aluno que responder corretamente o questionário “compreendeu” o texto, adequadamente. Portanto, terá uma avaliação positiva, ao contrário do aluno que teve dificuldades na resolução das questões, que terá uma avaliação negativa.

Atividades como essas são comuns não só nas aulas de língua portuguesa, mas também nas demais disciplinas, o que acaba refletindo, por exemplo, a concepção de leitura adotada pela instituição escolar – leitura como decodificação. O reflexo abrange, inclusive, as avaliações externas, que exigem níveis de competência leitora diferentes do que as escolas têm ensinado. Para Rojo:

Se perguntarmos a nossos alunos o que é ler na escola, eles possivelmente responderão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão)". (ROJO, 2009, p. 79).

É fato que, torna-se imprescindível ao professor conhecer as concepções de leitura e as estratégias que possibilitam o seu aprendizado para que possa ter condições de adotar a que favoreça o crescimento do educando para viver em sociedade.

Assim como o homem passou por um processo de evolução ao longo de sua história, a leitura também evoluiu, o que possibilitou o surgimento de várias concepções de leitura. Segundo Rojo (2009), no início da segunda metade do século XX a leitura era concebida como um simples ato de decodificação no qual o homem, alfabetizado, tinha acesso no momento em que decifrava o código escrito fazendo a sua transposição para a fala. “Nessa teoria, as capacidades focadas eram as de *decodificação* do texto, portal importante para o acesso à leitura” (ROJO, 2009, p.76). Embora tendo surgido há quase um século, essa concepção, ainda hoje, é vista como sinônimo de leitura, principalmente, nas salas de alfabetização.

Durante o processo de alfabetização o enfoque é a aquisição do código, seja alfabético ou numérico. Essa aquisição é muito importante para o desenvolvimento do educando, principalmente porque ela é um dos primeiros passos para a leitura dos textos escritos. O educando que não manejar bem a decodificação enfrentará dificuldades na compreensão dos escritos. Esse educando pode ser comparado a alguém que se sente perdido ao tentar compreender um texto escrito em uma língua estrangeira, ou seja, não compreende nada, pois não aprendeu a decifrar aquele código.

A concepção de leitura como decodificação é importante, entretanto, torna-se um problema se for considerada como suficiente para fazer daquele que domina esse processo um bom leitor. Esse fato pode ser comprovado no momento em que

perguntamos o que se compreendeu da leitura feita, percebemos que muitos conseguem decifrar fluentemente o código, no entanto, não conseguem compreendê-lo. Solé (1998, p. 23) enfatiza que a leitura envolve muito outros processos além da decodificação. A autora afirma que:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Essa abordagem (decodificação), portanto, não dá conta de todas as capacidades envolvidas em um processo de leitura, portanto, não deve ser o único foco de ensino das instituições escolares, embora seja importante ensiná-la como pré-requisito para o desenvolvimento das demais capacidades.

Posteriormente, a leitura passou a ser vista como um processo de extração de significado do texto, o que implicava, conseqüentemente, na crença de que os textos eram um produto que continham todas as informações de que se precisava, e que para se ter acesso a elas, bastava extraí-las, ou seja, os erros de leitura eram vistos como prova de que o leitor não era eficiente o suficiente para extrair os significados do texto. Nesta perspectiva, descarta-se a existência de textos ambíguos, redundantes, mal escritos, e eleva-se o texto a um patamar de perfeição. Para Koch e Elias (2013, p.10), nessa concepção “a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que ‘tudo está dito no dito’ (...) cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto”.

Conceber a leitura apenas como um processo de extração de significado do texto pode trazer sérios problemas para o leitor, visto que este será considerado o único responsável pela não compreensão textual. Ao deparar-se com um texto, o leitor terá que reconhecer o sentido das palavras, no entanto, se pensarmos em um texto literário, por exemplo, esse leitor enfrentará dificuldades, pois os textos literários trabalham com uma linguagem figurada, representativa, e mesmo que o leitor recorra ao dicionário, talvez, ainda assim, não consiga compreendê-lo.

Segundo Leffa (1996), a compreensão textual na leitura como extração de significado é considerada um processo ascendente no qual a compreensão sobe do texto para o leitor. Este precisa fazer uma leitura linear, observando a sequência do

texto e sua estrutura. Leffa afirma, ainda, que, na verdade, o que se faz nessa concepção nada mais é do que uma cópia, reprodução do texto, na medida em que é impossível extrair, retirar o conteúdo do texto como se o leitor fosse esvaziá-lo, não ficando nada para ser “extraído” pelo próximo leitor.

Ao adotar essa concepção, o professor, a escola, a equipe gestora, estará privilegiando uma concepção que não dá conta da complexidade que envolve a leitura, principalmente porque não considera os textos como produtos ideais e não como produtos reais que, muitas vezes, trazem sérios problemas de composição. O leitor que não consegue reproduzir o que está no texto é considerado um leitor ineficiente.

Em outro momento de seu percurso, a leitura passou a ser concebida como uma forma de atribuir significado ao texto. Essa concepção tem como foco o leitor, dessa forma “o mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade” (LEFFA, 1996, p.14). Quando paramos para refletir sobre essa concepção, percebemos que houve, em relação às outras concepções, um avanço, principalmente porque, ao focar no leitor, ela considera que aquele leitor construiu o significado do texto baseado nos conhecimentos prévios que possui do mundo, o que não deixa de ser fator importante para a compreensão de um texto. Nessa concepção:

A compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto, mas no aspecto temporal e mutável do ato da leitura. O interesse do pesquisador ou do professor não está no produto final da leitura, na compreensão extraída do texto, mas principalmente em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos, que voltas o leitor dá para atribuir um significado ao texto. (LEFFA, 1996, p.15)

Entretanto, por ser considerada um processo descendente, ou seja, a compreensão desce do leitor para o texto, a qualidade da leitura dependerá da qualidade do leitor. Este fato possui várias implicações. Dentre elas, a crença de que por pior que seja o texto, se ele for lido por um bom leitor será compreendido, pois este saberá utilizar meios que facilitem sua compreensão, como por exemplo, fazer inferências, interpretar o significado das palavras pelo contexto sem precisar recorrer ao dicionário, se não compreendeu um fragmento, avançar a leitura esperando que com o término dela consiga compreender.

Ter o leitor como o centro do processo de leitura tem suas implicações. A primeira, é o professor considerar toda e qualquer compreensão como pertinente ao texto lido, pois, como o foco está no leitor e depende de seu conhecimento prévio, o texto trará tantas interpretações quantos forem seus leitores. A segunda é o professor considerar que seus alunos não são qualificados para ler determinado texto, que não possuem estratégias, recursos que ajudem na compreensão e passa a considerar como uma leitura pertinente apenas a que ele (professor) fez a respeito do texto, não aceitando posições que diferem da sua. Essa posição pode prejudicar o educando, por exemplo, num processo avaliativo, fazendo com que sua resposta seja considerada incorreta se não estiver tal qual o professor deseja.

Existe, ainda, a concepção de leitura que tem como foco o autor. De acordo com (KOCH e ELIAS, 2013, p. 10), nela

a leitura é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, (...) o foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções.

Ao adotar essa concepção de leitura, o professor estará considerando que um texto não pode ser compreendido sem que se faça um estudo sobre seu autor. Quem era? Em que época viveu? Como foi sua trajetória de vida? Sobre o que gostava de escrever? Muitos professores incentivam o estudo da biografia dos autores para compreender suas obras, principalmente, quando o assunto são os textos literários, o que, de certa forma, pode tornar-se prejudicial, já que, elevam-se os textos de autores renomados, clássicos, e exclui-se a leitura de textos igualmente bons, mas que não possuem autores conceituados. Nessa perspectiva, acredita-se que somente conhecendo a autoria do texto será possível captar as intenções do autor ao produzi-lo. Nessa abordagem, o leitor exerce um papel passivo de captação das ideias, não contribuindo para a construção dos significados do texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa defendem a existência de um leitor ativo que interage com o texto e com o autor durante o processo de leitura, ou seja, o foco não está apenas no autor como nessa concepção.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias

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

A concepção de leitura como interação entre autor-texto-leitor defendida pelos PCN (1998) também é defendida por Koch e Elias (2013). As autoras afirmam que:

Há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (p.13).

Nessa concepção de leitura, para que o sentido de um texto seja construído, é necessário atentar para o contexto de produção-recepção do mesmo. No contexto de produção situa-se o autor, que escreve com base em conhecimentos adquiridos naquele contexto sócio-histórico, sociocognitivo no qual está inserido, deixando no texto as pistas necessárias para sua compreensão. Do outro lado, no contexto de recepção, está o leitor, que pode ser contemporâneo do autor, ou viver em época totalmente diferente do mesmo, o que resultará em diferentes conhecimentos de mundo, de língua, de crença, de ideologias, de valores, dentre outros. Entre ambos, situa-se o texto.

Quando o leitor tem acesso ao texto, começa o processo de interação, já que ele utilizará os elementos lingüísticos presentes no texto para identificar as pistas deixadas pelo autor e mobilizará seus conhecimentos prévios fazendo inferências, levantando hipóteses na tentativa de construir sentido para aquela leitura.

Alguns estudiosos, no entanto, não dão ênfase a esse tripé autor-texto-leitor detendo-se mais na relação estabelecida entre leitor e texto. Para Solé (1998, p.22),

A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [*obter uma informação pertinente para*] os objetivos que guiam sua leitura. (...) O significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.

Segundo a autora, quando o leitor se dirige a um texto, ele tem um objetivo específico. Esse objetivo o guiará durante a leitura que, associado aos conhecimentos prévios que ele possui, lhe proporcionará a compreensão textual. A autora defende, ainda, que um mesmo texto poderá ser compreendido de formas diferentes por leitores que tenham objetivos distintos durante sua leitura.

Essa possibilidade de um mesmo texto ser compreendido de forma diferente de acordo com o objetivo da leitura é reforçada quando consideramos que o conhecimento de mundo de um leitor difere do outro. Cada sujeito tem dentro de si uma representação do que seja o mundo, tem conhecimentos, valores, crenças, ideologias, princípios. No momento em que se inicia uma leitura, esses conhecimentos são ativados, e contribuem para que o leitor faça previsões, levante hipóteses, faça inferências que são confirmadas ou refutadas durante a leitura, que podem ser iguais e/ou diferentes de outro leitor.

Além do conhecimento de mundo e dos objetivos, Solé (1998) também cita a motivação como fator imprescindível para a compreensão. Segundo a autora, o leitor se sentirá motivado quando o conteúdo do texto estiver ligado aos seus interesses, isso fará com que ele leia com objetivo. Por outro lado, quando não há interesse e motivação, a compreensão é dificultada. Contudo, ela defende que o interesse pode ser despertado. Ele dependerá da forma como o professor apresenta determinada leitura, do entusiasmo que demonstra ao falar sobre o texto, dos recursos que explora, sejam visuais ou textuais, para motivar o aluno para a leitura.

Leffa (1996, p.17) é outro defensor da concepção de leitura como interação entre texto e leitor. Para ele

a produção (...) da compreensão só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto e se determinadas condições estiverem presentes. (...) O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler.

Assim, tanto Solé (1998) quanto Leffa (1996) defendem que, para que ocorra compreensão, é preciso ter objetivos que guiem o leitor a ler um determinado texto. Estes objetivos podem ser os mais diversos como, por exemplo, ler por prazer, por fruição, ler para estudar determinado assunto, ler para se manter informado sobre as atualidades, ler para escrever, entre outros.

A leitura, quando é guiada por um objetivo, torna-se uma leitura mais eficaz, visto que o leitor utilizará estratégias que permitam alcançar o objetivo proposto para determinada leitura. Se o objetivo é ler para estudar determinado conteúdo, por exemplo, o leitor fará uma leitura mais atenta destacando as partes principais, fazendo observações, relendo trechos que não foram compreendidos, ou seja, o leitor, com foco em seu objetivo utilizará diversas estratégias para alcançá-lo.

Entretanto, ainda hoje, nas salas de aulas, existem “leitores” que foram “acostumados” a utilizar uma estratégia pouco adequada. Quando um professor, por exemplo, passa uma atividade de “compreensão”, percebe-se que, muitos alunos leem, primeiramente, as perguntas propostas para, só depois, lerem o texto procurando as respostas. Os alunos mostram-se “acostumados”, pois, como falamos anteriormente, a leitura era vista como um processo de decodificação do texto, no qual o professor passava, e alguns ainda passam, atividades de compreensão com perguntas em que basta o aluno copiar a resposta tal qual está no texto para que tenha um conceito positivo. Dessa forma, já que o objetivo é responder a um questionário, alguns alunos não se dão ao trabalho de ler o texto e tentar compreendê-lo, apenas o reproduzem.

Para Leffa (1996), a leitura vai muito além disso, ela envolve múltiplos processos. Esses processos podem ocorrer, por exemplo, no momento em que se está lendo ou após a leitura e incluem desde habilidades de baixo nível que executamos automaticamente como decodificar, até estratégias de alto nível que executamos conscientemente, como parar a leitura de um trecho que não foi compreendido e relê-lo. Solé (1998. p. 27) reitera essa posição afirmando que:

Quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendermos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso, a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação.

Durante o processo de leitura fazemos uso, constantemente, de recursos mentais cognitivos e metacognitivos. Os cognitivos são aqueles que ocorrem sem que se dê conta do processo. Os metacognitivos são aqueles que ocorrem deliberadamente, ou seja, o leitor se dá conta do processo que está executando, como por exemplo, os objetivos que o levaram àquela leitura, o monitoramento da compreensão, o levantamento de hipóteses, as inferências, a utilização de estratégias

que permitam corrigir eventuais problemas de compreensão durante a leitura. Dessa forma, considera-se que

a leitura rápida e fácil, concentrada no conteúdo, é uma atividade cognitiva. A descoberta de que houve um problema e de que uma correção no rumo da leitura tinha que ser feita para recuperar o texto é uma atividade metacognitiva” (LEFFA, 1996, p. 50).

São justamente as estratégias que fazem parte das atividades cognitivas e metacognitivas que precisam ser ensinadas em nossas escolas. Nossos alunos precisam ser ensinados a ler, a observar leituras sendo feitas pelo professor, a ler junto com o professor, a conhecer os recursos que lhe estão disponíveis durante uma leitura. Essas e outras estratégias devem ser ensinadas com o objetivo de desenvolver a compreensão leitora de nossos alunos, com vistas ao letramento, ou seja, nossos alunos precisam aprender a ler e escrever com competência porque são práticas sociais das quais farão uso cotidianamente. Quanto maior forem seus níveis de letramentos, mais condições terão de dominar as mais diversas práticas.

2.3 O ensino da leitura na perspectiva do letramento

Letramento é uma palavra de uso recente na Língua Portuguesa. De acordo com Soares (2012), uma das suas primeiras ocorrências data, aproximadamente, três décadas, quando foi publicado o livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” de Mary Kato (1986). De lá para cá, tornaram-se amplas as discussões que envolvem essa palavra, não dicionarizada, que surgiu da necessidade de atribuir um nome a um “fenômeno” que pouco se conhecia. Dito de outra maneira, já se conheciam palavras como alfabetizar, alfabetização “ensinar a ler e a escrever”; alfabetizado “aquele que sabe ler e escrever”; analfabeto “o que não sabe ler e escrever”; analfabetismo “estado ou condição de analfabeto”; Entretanto, o contrário da palavra analfabetismo - alfabetismo “estado ou condição de alfabetizado” pouco se conhecia. A esse deu-se um novo nome: Letramento. Soares (2012, p. 19), justifica que “novas palavras são criadas, ou a velhas palavras dá-se um novo sentido, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos”.

O letramento emerge da necessidade de entender esse “estado ou condição” de quem é alfabetizado, ou seja, daquele que sabe ler e escrever. Essa necessidade

surgiu a partir das novas demandas sociais, que requerem não apenas um indivíduo que saiba ler e escrever, mas um indivíduo que saiba fazer uso dessa leitura e dessa escrita para atender as exigências que socialmente lhe são expostas. Por exemplo, muitas empresas utilizam, como critérios para a seleção de seus empregados, testes que avaliam as capacidades de leitura e de escrita. A primeira, geralmente, com interpretação de texto. A segunda, com a produção de um texto pré-estabelecido. Isso significa que, não basta ao sujeito saber ler e escrever, ele precisa fazer uso da leitura e da escrita em qualquer que seja a situação ao qual for submetido. Isto é, aquele que compreendeu o que leu, e a partir dessa compreensão, escreveu o que lhe foi solicitado, se sairá melhor do que aquele que apenas usou a técnica de decodificar e codificar. Isso fará com que ele adquira um estado ou condição diferente daquele que apenas saber ler e escrever, mas que não sabe usa essa “tecnologia” em seu favor.

Soares (2012) destaca que não se trata de mudanças de níveis sociais ou econômicos, mas de mudança de seu lugar social, de seu modo de viver e de interagir com as relações vividas em sociedade, o olhar com que o sujeito passa a enxergar o mundo à sua volta.

Esse nova maneira de entender a leitura e a escrita a partir de seus usos sociais, fez com que ocorressem mudanças nos critérios avaliados pelo Censo para verificar o número de pessoas analfabetos e de alfabetizados. Segundo Soares (2012, p. 21)

durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja: da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um “bilhete simples”). Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mas que a simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia a tentativa de avaliação do nível de **letramento**, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da “tecnologia” do ler e escrever.

Esse novo modo de compreender a leitura e a escrita situadas dentro das práticas sociais trouxe implicações para o ato de “ensinar a ler e a escrever”, ou seja, para a alfabetização. Ser alfabetizado não garantia o domínio dos usos sociais da leitura e da escrita, por isso, se fazia necessário repensar de que maneira se dava esse processo de ensino-aprendizagem da língua, de modo que favorecesse esses usos, desenvolvendo, assim, o letramento desses alunos.

Foi assim que surgiu a concepção defendida por autores como Soares (1998) de que era preciso alfabetizar letrando. Estava-se diante de dois processos diferentes, alfabetização e letramento, que requeriam habilidades e competências distintas, mas que traziam implicações diretas um sobre o outro. A alfabetização devia ocorrer por meio de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, por meios de práticas de letramento. No entanto, mesmo com essa nova compreensão, a escola ainda tem se preocupado apenas com a alfabetização, sem considerar que o educando é um ser social que transita por várias esferas sociais que requerem dele competências e habilidades que vão além do que a escola tem ensinado. Segundo Kleiman (1995, p.20),

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Para Kleiman, a alfabetização é um tipo de prática de letramento e não o único. E trará maiores contribuições para o letramento dos alunos se ocorrer a partir do contanto com as diversas práticas sociais de uso da leitura e da escrita. De acordo com Soares (2004), essa associação entre letramento e alfabetização, de certa forma, é fruto de todo um processo no qual, vinculou-se o uso competente da leitura e da escrita à aprendizagem inicial da escrita, isto é, à alfabetização. A autora destaca ainda que, a alfabetização e o letramento

embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam em formas de aprendizagem diferenciados e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (SOARES, 2004, p. 15)

A autora, em nenhum momento, minimiza a importância da alfabetização, entretanto, defende que esta ocorra num contexto de letramento, no qual o indivíduo seja conduzido a eventos variados de usos da leitura e da escrita. Kleiman (2005, p. 22) denominou esses eventos variados de eventos de letramento, “as ocasiões em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão dos textos”. Isso implica em contanto com textos “reais” que circulam socialmente com as mais diferentes finalidades, além do que, o foco será a interação, a colaboração entre os participantes dessa prática em prol da aprendizagem.

Possivelmente, esse tem sido um dos grandes problemas da escola, conceber a alfabetização sem considerar as diversas práticas de letramento. Dessa forma, a escola estará considerando que aprender a ler e a escrever, no sentido restrito de apenas se apropriar de uma tecnologia, são competências suficientes para que o indivíduo tenha sucesso. Todavia, as pesquisas que apresentamos revelam justamente o contrário, até porque, os critérios avaliados vão muito além do ler e escrever. Elas consideram como critérios os níveis de alfabetismo e, conseqüentemente, o letramento dos alunos. O alfabetismo é compreendido como um

conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, conjunto esse que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo, de acordo com sua história de práticas sociais, e que pode, como vimos, ser medido e definido por níveis de desenvolvimento de leitura e de escrita, como fazem o INAF e os exames nacionais. (ROJO, 2009, p. 97).

As habilidades, competências, as capacidades adquiridas por um indivíduo, de compreender informações escritas e de usá-las para solucionar situações que se enfrentam todos os dias são frutos de sua história, das práticas sociais a que esteve exposto. Um indivíduo que desde muito cedo tem acesso a práticas sociais de leitura e escrita, práticas de letramento, terá mais condições de desenvolver habilidades e competências do que àqueles que foram privados desse acesso. Na igreja, em casa, no trabalho, na rua, na escola, seja escrevendo ou lendo um recado, lendo um jornal, revista ou livro, essas práticas são as mais diversas possíveis e estão em todo lugar, no entanto, nem sempre com a mesma intensidade.

O letramento é apontado como uma prática que ocorre socialmente entre os indivíduos. Para Soares (1998, p.72), “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

No entanto, sabemos que existem práticas sociais que são valorizadas e outras estigmatizadas. Street⁶ (1993 apud Rojo 2009) defende a existência de dois enfoques para o letramento: o autônomo e o ideológico. De acordo com o enfoque autônomo, o letramento independe do contexto social, basta apenas que o indivíduo tenha um contato escolar com a leitura e a escrita para que, gradualmente, alcance determinados níveis de desenvolvimento. Por outro lado, para o autor, as práticas de

⁶ STREET, B. V. *Cross-cultural Approaches to Literacy*. New York: Cambridge University Press, 1993.

letramento, no enfoque ideológico, estão diretamente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade. Sendo assim, existem práticas, contextos e valores sociais diferentes. As práticas de letramento ocorridas nas esferas sociais que detêm o poder são mais valorizadas do que as que ocorrem em contextos desprestigiados. Conseqüentemente, os participantes desses contextos terão poderes também diversos, serão ou não valorizados.

Baseada nos estudos de Street (1993), Soares (1998) fala da existência de uma versão fraca e uma versão forte do conceito de letramento. A versão fraca estaria diretamente ligada ao enfoque autônomo. Nela, o indivíduo se adapta de acordo com as necessidades e exigências sociais do uso da leitura e escrita. Ou seja, para ele, saber apenas o essencial para enfrentar as situações cotidianas já é suficiente. Já a versão forte do letramento estaria mais próxima do enfoque ideológico e seria revolucionária, já que contribuiria não para a adaptação do sujeito, mas para a formação do indivíduo, procurando capacitá-lo e torná-lo cada vez mais forte para atuar em qualquer meio cultural. “Para tanto, leva em conta os *múltiplos letramentos*, sejam valorizados ou não, globais ou locais” (ROJO, 2009, p. 100).

Múltiplos letramentos no sentido de que não se lê apenas na escola, não se lê apenas o que a escola quer. Os escritos estão nos mais diversos meios, são dos mais diversos tipos e circulam nos mais diversos suportes, por isso, o trabalho com a leitura e a escrita não pode ser focado apenas em práticas socialmente valorizadas, como por exemplo, ler e estudar apenas as obras clássicas. O que se percebe é que as pessoas, ao contrário do que algumas pesquisas apontam, têm, sim, o hábito de ler, entretanto, essas leituras não são consideradas por não fazerem parte das adotadas pelas instituições detentoras da cultura dominante. Segundo Rojo, (2009) as abordagens mais atuais apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem. Dessa forma,

o conceito de letramento passa a ser plural: letramento(S). Hamilton (2002: 4) chama os letramentos *dominantes* de “institucionalizados” e os distingue dos letramentos *locais* “vernaculares” (ou “autogerados”). Entretanto, não os vê como categorias independentes ou radicalmente separadas, mas interligadas. Para a autora, os *letramentos dominantes* estão associados a organizações formais tais como a escola, as igrejas, o local de trabalho, o sistema legal, o comércio, as burocracias. Os letramentos dominantes prevêem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juizes) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os

chamados *letramentos “vernaculares”* não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e são práticas, muitas vezes, de resistência. (p. 102).

Se existem diversas práticas sociais de leitura e escrita, se existe mais de um tipo de letramento, portanto, letramento(S), o desafio da escola, no contexto atual, é dar voz e vez aos letramentos chamados de “*vernaculares*” que nascem na vida cotidiana dos sujeitos e que são frequentemente estigmatizados pelas instituições detentoras do poder. Até porque, a ampliação do acesso às tecnologias digitais tem trazido grandes mudanças para dentro dos muros da escola, inclusive para as práticas de letramento. Se antes, para ler um livro era preciso comprá-lo, hoje é possível fazer o *download* grátis de muitos livros. Se antes, para ler as notícias era necessário comprar um jornal, hoje elas estão disponíveis em tempo real na internet. Dessa forma, o leitor tem acesso, todos os dias, aos mais diversos tipos de leitura, conseqüentemente, a escola passa a ser um lugar onde convivem múltiplos letramentos, dominantes e vernaculares, mesmo que nem sempre essa convivência seja harmoniosa. Segundo Rojo (2009, p. 115):

O papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo (...) os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir à cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais. (...). Nesse sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua. (...) Cabe, portanto, também à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica.

Para que o papel da escola, do qual fala a autora, seja cumprido, é preciso partir do princípio de que nossos alunos precisam ser ensinados a ler os mais diversos tipos de textos, sejam eles pertencentes às culturas valorizadas ou não. A partir do momento em que a escola, com todos os seus segmentos, adotar essa concepção de leitura que prevê a formação de leitores com altos níveis de letramento, que saibam aplicar os conhecimentos aprendidos nas mais diversas situações cotidianas, sejam elas mais simples ou mais complexas, que sejam cidadãos críticos capazes de lutar pela defesa de seus objetivos, os resultados negativos mostrados nas pesquisas sofrerão mudanças significativas.

Para tanto, faz-se necessário aprender estratégias de leitura que auxiliarão o educando na sua formação como um leitor competente. Competente no sentido de que compreende o que lê e sabe aplicar os conhecimentos aprendidos. Essas estratégias serão abordadas no próximo tópico.

2.4 Estratégias para o desenvolvimento da competência leitora

O estudo das estratégias de leitura que abordaremos a seguir terá como base teórica principal os estudos realizados por Isabel Solé, que foram apresentados em seu livro *Estratégias de Leitura*, publicado em 1998.

No tópico anterior, abordamos as concepções de leitura e letramento, pois as consideramos importantes para a compreensão dos processos que envolvem a leitura. No entanto, não basta conhecê-las. É de fundamental importância que a leitura seja ensinada, de maneira adequada, desde cedo em nossas escolas. Os professores precisam estar cientes da existência de estratégias que contribuem para o desenvolvimento da competência leitora, pois “a criança *pode aprender e de fato aprende* à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas devem ser ensinadas” (SOLÉ, 1998, p.60).

Com o intuito de conceituar as estratégias, Solé (1998) propõe uma distinção em relação aos procedimentos. Para tanto, utiliza o conceito estabelecido por Coll⁷ (1987:89, *apud* SOLÉ, 1998, p.68) “Um procedimento – com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta.” Observe que o autor fala em ações ordenadas, o que se subentende, que as ações utilizadas para alcançar determinados objetivos seguem uma determinada ordem. Já as estratégias de compreensão leitora “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” (SOLÉ, 1998, p. 70).

⁷ COLL, C. *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a La elaboración Del curriculum escolar*. Barcelona: Laia, 1987.

As estratégias são procedimentos, no sentido de conjunto de ações, no entanto, esses procedimentos envolvem planejamento, incluindo a flexibilidade dessas ações, que podem ser reordenadas, abandonadas, ou aplicadas tal qual o planejado para alcançar o objetivo para o qual foram propostas. A autora ressalta ainda, que as estratégias não são prescrições, que não podem ser modificadas, elas apenas indicam, apontam qual seria o melhor caminho a seguir em determinadas situações. Ou seja, quando o leitor se depara com um problema durante sua leitura, e a estratégia – ação – que está utilizando já não é suficiente para o seu prosseguimento, ele pode abandoná-la e empreender uma outra estratégia para solucionar o problema.

São as estratégias, cognitivas e metacognitivas, das quais o leitor faz uso durante a leitura, que possibilitam a compreensão textual. Elas permitem a tomada de consciência, o controle, a correção de possíveis falhas do que se está ou não compreendendo. Essas estratégias não podem ser ignoradas quando o assunto é o ensino da leitura. A escola sempre apregoou que um dos seus objetivos seria a formação de cidadãos críticos, no entanto, tem desconsiderado que é formando leitores competentes que esse objetivo será alcançado. Por isso, temos insistido na importância do ensino das estratégias de compreensão leitora,

porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução. (...) Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (SOLÉ, 1998, p. 72)

Formar leitores autônomos exige um comprometimento, por parte do educador, com esse processo de formação. O leitor iniciante precisa ter o professor como modelo a ser seguido. A autora frisa que:

Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional. (SOLÉ, 1998, p. 116)

Segundo Solé, o professor deve proporcionar aos alunos os “andaimes” necessários para o aprendizado das estratégias. Ele deve conduzir o aluno, mostrando como utilizar determinadas estratégias, como proceder quando houver falhas na compreensão, mostrando, inclusive, que algumas estratégias se adéquam mais a um tipo de texto do que em outros. Mas, não basta mostrar, é preciso promover situações para que o aluno ponha em prática, com o seu auxílio, as estratégias ensinadas, e isso deve ser feito até que o leitor consiga usá-las sozinho, ou seja, até que ele se torne um leitor autônomo.

Para Bortoni-Ricardo (2010) “andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz” (p.26). Para a autora, trabalhar com a andaimagem na mediação com a leitura pode trazer efeitos positivos, já que o aluno – aprendiz, terá um membro mais experiente – professor que o auxiliará, mostrando como proceder.

Para que o leitor alcance autonomia, ele deve aprender quais são as estratégias que podem ajudá-lo a alcançar esse objetivo. Para tanto, Solé (1998) frisa que o professor deve partir do princípio de que o ensino das estratégias de leitura perpassa três etapas básicas: antes, durante e depois da leitura. Para cada uma dessas etapas existem estratégias específicas que garantirão a progressão da compreensão.

Segundo Solé (1998), na primeira etapa, **antes da leitura**, algumas estratégias são de fundamental importância. A primeira delas é a *motivação*. Para a autora, “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido” (P. 91). Esse sentido para a leitura só será alcançado se a criança souber os objetivos daquela leitura, e principalmente, se sentir que é capaz de alcançá-lo. Associado a isso, a criança também precisa achar interessante o que se propõe que ela faça. A motivação pode ser suscitada.

Outra estratégia importante antes da leitura é conhecer seu *objetivo*. Quando o leitor se propõe a fazer uma leitura, ele precisa ter bem claro o objetivo que pretende alcançar, pois é esse objetivo que guiará a sua postura perante o texto. O mesmo texto pode ter mais de uma interpretação se os seus leitores se dirigirem a ele com objetivos diferentes. A autora destaca que nem todos os textos são lidos da mesma

maneira, isto porque, eles possuem estruturas diferenciadas de acordo com o gênero a que pertencem. Mas o bom leitor sabe reconhecê-las e usar as estratégias necessárias para a compreensão de cada caso. Reforça, ainda, que existem vários objetivos, dentre os quais: ler para obter uma informação precisa; ler para obter instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer, dentre outros. Conhecer qual deles está guiando a leitura permite um controle ainda maior da compreensão.

Ativar os conhecimentos prévios é outra estratégia que deve ser empregada antes da leitura. Solé (1998) tomando como base o estudo de Baker e Brown⁸ (1984) afirma que:

Se o texto estiver bem escrito e o leitor possuir um conhecimento adequado do mesmo, terá muitas possibilidades de poder atribuir-lhe significado. Se isso não acontecer, e considerando sempre o caso de um texto razoavelmente redigido, isto pode suceder por três tipos de motivos (Baker e Brown, 1984): Pode ser que o leitor não possua os conhecimentos prévios exigidos para poder abordar o texto. Podemos possuir o conhecimento prévio, mas o texto em si não nos oferece nenhuma pista que nos permita recorrer a ele. Por último, pode acontecer que o leitor possa aplicar determinados conhecimentos e construir uma interpretação sobre o texto, mas esta pode não coincidir com a que o autor pretendia. (P. 103-104).

Muitas vezes, o leitor deixa de compreender o texto porque não possui os conhecimentos prévios que são necessários para a sua compreensão. Eles são de suma importância, e refletem, inclusive, na produção escrita. Só se consegue escrever sobre aquilo que se sabe. O professor precisa considerar que, durante o ensino da leitura, ao abordar determinado texto, os conhecimentos prévios de seus alunos não serão homogêneos, conseqüentemente, uns conseguirão atribuir mais sentido ao texto do que outros.

Antes de iniciar a leitura também é importante *estabelecer previsões sobre o texto*. O professor deve mostrar aos seus alunos que existem nos textos, sejam eles quais forem, indicadores que permitem prever, levantar hipóteses sobre o texto. Segundo Solé, esses indicadores podem ser um título, uma ilustração, que vão deixando pistas para que se compreenda o texto. Entretanto, a autora ressalta que

⁸ BAKER, L.; BROWN, A. L. Metacognitive skills and reading. In: PEARSON, P. D. (ed.). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, 1984, p. 353-394.

levantar hipóteses não é garantia de que elas se confirmem. Na verdade, toda previsão é passível de erros, ela pode ser confirmada ou refutada durante a leitura.

E por último, a autora destaca uma estratégia que, para muitos, pode ser considerada inusitada, que é *promover as perguntas dos alunos*. Isso porque:

Os professores dedicam a maior parte das suas intervenções a formular perguntas aos alunos e estes, logicamente, dedicam-se a respondê-las, ou pelo menos a tentar. No entanto, alguém que assume responsabilidade em seu processo de aprendizagem é alguém que não se limita a responder às perguntas feitas, mas que também pode interrogar e autointerrogar. (SOLÉ, 1998, p.110)

O aluno precisa ser estimulado a refletir sobre o texto e formular suas próprias perguntas. Ao fazer isso, o professor estará incentivando o aluno a controlar, a assumir a responsabilidade de seu aprendizado. No entanto, muitos professores deixam de fazê-lo, alguns por falta de conhecimento sobre a importância dessa estratégia, outros por terem medo de perder o controle da situação, se não souberem responder às indagações.

Na segunda etapa, **durante a leitura**, também devem ser aplicadas estratégias que facilitem a compreensão textual. Segundo Solé, a leitura compartilhada é excelente para o ensino/aprendizagem delas. Atualmente, nas escolas, chama-se leitura compartilhada aquela na qual o professor divide os parágrafos do texto para que cada um dos alunos selecionados leia um dos parágrafos em voz alta. No entanto, essa leitura compartilhada, de que fala a pesquisadora, é totalmente diferente da que se tem aplicado e compreendido nas escolas. Para ela, “a ideia que preside as tarefas de leitura compartilhada é, na verdade, muito simples: nelas, o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma” (SOLÉ, 1998, p.118). Os PCN (1998) chamam esse tipo de leitura de leitura colaborativa. Segundo o documento:

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre os índices lingüísticos que dão sustentação aos sentidos atribuídos. É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciam muito do nível de autonomia dos alunos. É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas lingüísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculem preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado,

a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos. (BRASIL, 1998, p. 72-73).

Tomando como base os estudos de Palincsar e Brown⁹ (1984, apud Solé, 1998) ressalta que, nessas tarefas de leitura compartilhada, é importante que professor e aluno *formulem previsões* sobre o texto que se vai ler, que *levantem questionamentos*, que *esclareçam possíveis dúvidas*, que *confirmem ou abandonem as previsões* feitas. Essas estratégias permitem que o aluno participe ativamente no processo de construção do sentido do texto. Segundo a autora

Alguns autores (por exemplo, Cassidy Schmitt e Baumann, 1989) ressaltam outras estratégias, como “avaliar e fazer novas previsões” e “relacionar a nova informação ao conhecimento prévio”, cujo interesse é evidente. No entanto, na minha opinião, estas estratégias podem ser incluídas em uma leitura ampla das anteriormente mencionadas e por isso podem ser consideradas integradas a elas. Em síntese, trata-se de que o aluno seja um leitor ativo, que constrói uma interpretação do texto à medida que o lê. (SOLÉ, 1998, p. 118)

Além da leitura compartilhada, o professor também precisa incentivar a leitura independente. O aluno precisa ler de forma autônoma. É durante esse tipo de leitura que ele consegue avaliar até que ponto tem aprendido a utilizar as estratégias trabalhadas. Quando o aluno consegue compreender os textos lidos, sem o auxílio do professor, significa que ele tem compreendido e usado adequadamente as estratégias estudadas.

Solé (1998) destaca que, durante a leitura, é imprescindível que se detectem os erros ou as lacunas de compreensão. Segundo ela, “para ler eficazmente, precisamos saber o que podemos fazer quando identificamos um obstáculo, o que significa tomar decisões importantes no decorrer da leitura” (p. 125). Ou seja, o aluno, quando identificar que existem falhas na compreensão precisa recorrer às estratégias que melhor se adéquam ao tipo de falha detectado.

Um obstáculo muito comum enfrentado pelos alunos é a falta de concentração. Esta pode ocorrer tanto na escola quanto fora dela. Alguns alunos se dispersam com muita facilidade, conseqüentemente, a leitura que farão do texto será superficial, já

⁹ PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering na comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1, (2), 1984, p. 117-175.

que o baixo nível de concentração faz com que apenas reproduzam o que está escrito, ao invés de construir um significado para o texto. Seria importante que quando isso acontecesse o aluno parasse a leitura, e a retomasse do ponto em que o obstáculo surgiu.

Outro problema apontado pela autora é a incompreensão de palavras de frases do texto. Segundo ela, essa lacuna tanto pode ser pela incompreensão quanto pela atribuição de um significado diferente, portanto, não coerente com a interpretação do texto, o que acaba impossibilitando o leitor estabelecer o tema, identificar o núcleo da mensagem ou, ainda, compreender determinados acontecimentos dentro do texto. Diante de um quadro como esse, o leitor precisa saber o que fazer.

De acordo com Solé (1998), uma das opções, logo desconsiderada, seria *abandonar o texto e dedicar-se a outra coisa*, no entanto, ela demonstraria que o leitor se consideraria incapaz de realizar aquela leitura. Outra opção, mais inteligente, seria *ignorar a palavra ou frase e continuar lendo*.

Isto às vezes dá resultado e de fato é uma estratégia que os leitores experientes utilizam com grande frequência (...). Mas outras vezes não funciona: se a palavra aparece repetidamente, ou se ao saltar o parágrafo problemático percebemos que nossa interpretação do texto se ressentiu, não podemos continuar ignorando e precisamos fazer algo mais. (SOLÉ, 1998, p. 129)

O leitor poderia ainda *aventurar uma interpretação* para a palavra ou frase que ele não compreendeu testando se ela poderia ser encaixada ou se deveria ser abandonada. Se isso não der certo, ele pode optar por *reler o contexto* no qual está inserido aquela palavra ou frase para poder inferir o seu significado. Muitos professores optam por essa estratégia. E por fim, ressalta a autora, quando nenhuma dessas estratégias dá resultado, é preciso, para solucionar o problema, *acudir a uma fonte especializada*, que pode ser o professor, o dicionário, um colega. Afirma ainda que:

Para ensinar as estratégias que podem ser adotadas ante as lacunas de compreensão, não se deve fazer muito mais do que o imprescindível para a compreensão do texto: discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representam desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; explicar às crianças o que podem fazer quando se deparam com problemas no texto. (P. 130-131).

As lacunas de compreensão fazem parte do processo de aprendizado da leitura. É importante que, a princípio, elas existam, pois, dessa forma, o professor terá condições de ensinar a seus alunos o que deve ser feito para preenchê-las. Deve-se salientar que nesse processo não existem estratégias novas, ou específicas. Basta que o aluno retome algumas estratégias usadas anteriormente para que os problemas de compreensão sejam sanados, senão minimizados.

A terceira e última etapa no ensino das estratégias de leitura ocorre **depois da leitura**, e prevê como estratégias a *identificação da ideia principal*, a *elaboração de resumo e a formulação e respostas de perguntas*.

Antes de mostrar como deve ser conduzido o trabalho com a estratégia de *identificação da ideia principal*, é importante que se compreenda o seu conceito. Solé (1998) tomando como base os estudo de Aulls¹⁰ (1978) promove uma distinção entre *tema e ideia principal*. Segundo ela, para Aulls, o *tema* pode ser expresso por uma palavra ou sintagma e diz respeito àquilo de que trata um texto, já a *ideia principal*, tem por finalidade informar sobre o(s) enunciado(s) mais importantes que o autor utilizou para desenvolver o tema.

Para Solé, esse conceito não deixa de ter sua limitação pois considera que, quando se fala em ideia principal, acredita-se ser aquela que o autor lhe atribui como principal e, para tanto, o faz com base em seus objetivos e conhecimentos prévios, fato que não é considerado durante a leitura. A autora se posiciona a respeito e defende a existência de “ideias principais” identificadas ou inferidas por leitores ativos que se dirigem ao texto com objetivos diferentes.

A meu ver, tudo o que se diga ou escreva sobre a ideia principal deveria levar em conta este fato, inerente à ideia de um leitor ativo e responsável pela variedade de “ideias principais” que diferentes leitores podem identificar em um texto, ou inferir do mesmo, ainda que se tenha pedido a eles que descubram a ideia fundamental que o autor queria transmitir. (SOLÉ, 1998, p. 136).

Essa teoria de que existe a ideia principal do autor e a ideia principal do leitor toma como base os estudos de Van Dijk¹¹ (1979), que fala sobre “relevância textual”

¹⁰ AULLS, M. W. *Development and remedial reading in the middle grades*. Boston: Allyn e Bacon, 1978.

¹¹ VAN DIJK, T. A. Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes*, 2, 1979, p. 113-126

e “relevância contextual”. Segundo Solé (1998), Dijk considera como relevância textual a importância que se atribui aos sinais deixados pelo autor para marcar o que ele considerou mais importante, como por exemplo, o tema, o título, os subtítulos, os comentários, as introduções, as palavras-chaves, as repetições, os destaques, dentre outros. Já a relevância contextual diz respeito à importância que o leitor, no momento da leitura, atribui a determinadas partes do texto, em função de seu objetivo, de seu conhecimento prévio, de seu interesse. As partes relevantes para autor e leitor podem ou não coincidir quando o assunto é ideia principal.

Ensinar a identificar ou a gerar a ideia principal é de fundamental importância. No entanto, muitos professores acham que estão ensinando como identificá-la pelo simples fato de formularem questões pedindo para que seus alunos a identifiquem. Isso não é ensino. Segundo Solé (1998, p.138), isso acontece porque pouco se conhece sobre o assunto, ou seja, sabe-se sobre sua relevância, mas não se sabe como ensinar. Para a autora, o ensino da ideia principal precisa partir do princípio de que ela “resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos”. Para tanto, tem-se acesso a elas

(globalmente ou parágrafo a parágrafo) aplicando uma série de regras (Brown e Day, 1983): regras de omissão ou supressão – levam a eliminar informação trivial ou redundante -, regras de substituição – mediante as quais se integram conjuntos de fatos ou conceitos supraordenados -, regras de seleção – que levam a identificar a ideia o texto, se ela estiver explícita – e de elaboração – mediante as quais se constrói ou gera a ideia principal. (SOLÉ, 1998, p. 139)

Novamente, a autora destaca que não basta dizer quais são as estratégias que se deve aplicar para alcançar determinado objetivo – neste caso, identificar a ideia principal. O aluno precisa de uma etapa de *demonstração de modelos*, na qual, o professor mostra como ele faz para identificar a ideia principal. Segundo Solé, o professor pode fazer várias atividades, dentre elas: explicar o que é a ideia principal e para que serve; recordar os objetivos da leitura; mostrar como o tema se relaciona diretamente aos objetivos da leitura; informar aos alunos o que é considerado mais importante e por que; e no final discutir todo o processo seguido, mostrando que a ideia principal não se encontra formulada tal qual no texto, mas é produto de uma elaboração pessoal e, por isso, pode ser formulada de diversas formas. Ao fazer isso,

o professor estará contribuindo para que o aprendizado da ideia principal realmente se efetive.

Outra estratégia que deve ser aplicada após a leitura é a *elaboração de resumo*. Segundo Solé (1998, p. 143) “a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”. Ou seja, assim como para identificar a ideia principal é necessário aplicar regras de *omissão e seleção*, por exemplo, para fazer um resumo também. É necessário omitir a(s) informação(s) que consideramos pouco importantes para o objetivo daquela leitura, ou seja, é uma informação secundária, e selecionar as que consideramos relevantes. Segundo ela, outras regras importantes são a *generalização e construção ou integração*, pois elas permitem que se substituam informações presentes no texto utilizando-as de forma mais genérica e reduzida no resumo.

Da mesma forma que as demais estratégias, o resumo também precisa ser ensinado. O aluno aprenderá a resumir assistindo a resumos sendo feitos pelo professor, fazendo resumos junto com o professor, até ser capaz de desenvolvê-lo sozinho. Utilizando como base os estudos de Cooper¹² (1990), Solé (1998) aponta algumas dicas dadas pelo autor para se ensinar a elaborar um resumo. Dentre elas: ensinar a encontrar o tema e a omitir informações secundárias; ensinar a deixar de lado informações que se repetem; e ensinar a identificar ou elaborar uma frase que resuma determinado parágrafo. A autora reforça que um resumo sempre é elaborado a partir do que o leitor considera como ideia principal, e isso precisa ficar bem claro para o leitor.

Solé finaliza as estratégias que devem ser empregadas depois da leitura falando a respeito de *formular e responder a pergunta*. Para ela, quando se pretende promover uma leitura ativa é essencial que se formule perguntas pertinentes sobre o texto, pois isso demonstra que o leitor está capacitado para controlar seu processo de leitura. A autora insiste na importância que os modelos de leitura exercem sobre o aluno. Este precisa assistir como fazer para iniciar o processo de aprendizado de determinada estratégia.

¹² COOPER, J. D. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje / Visor / MEC, 1990.

Segundo a pesquisadora, muitos alunos encontram dificuldades para focar no que realmente é importante em um texto. Essas dificuldades, geralmente, advêm do tipo de perguntas que estão acostumados a responder. Perguntas que priorizam detalhes explícitos sem adentrar realmente nos aspectos responsáveis pela compreensão.

Este fato tem o efeito de minimizar em dupla direção. Por um lado, os alunos “sabem” que deverão responder a uma série mais ou menos arbitrária de perguntas e por isso podem dirigir sua atenção mais para o fato de encontrar estratégias que permitam respondê-las do que para compreender o texto e elaborar uma interpretação plausível do mesmo. (SOLÉ, 1998, p.156)

A maior parte das atividades de leitura realizadas nas salas de aula utilizam as estratégias de formulação de perguntas. Entretanto, são poucas as situações nas quais as perguntas requeiram uma resposta que faça o aluno refletir, inferir a partir dos elementos do texto. O que se vê são perguntas que exigem uma resposta literal. Solé destaca a importância de se formular perguntas pertinentes, pois, contribuiria para que os alunos tivessem modelos adequados que os auxiliaria quando tivessem que se auto interrogar, além do que proporcionaria aos professores um conhecimento preciso do que estão avaliando em seus alunos.

Vale ressaltar, diante de tudo o que foi exposto que:

Não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura. (...) estamos falando de um leitor ativo e daquilo que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor. (p. 133)

As estratégias de leitura não podem ser vistas como uma sequência rígida a ser seguida. Elas podem ser aplicadas em todas as etapas de leitura com a finalidade de contribuir para que o leitor alcance a compreensão do texto. Quem vai determinar qual a melhor estratégia a ser usada é o tipo de texto e os objetivos que se pretende alcançar com aquela leitura. O certo é que todas devem ser ensinadas. Os alunos precisam conhecê-las, e precisam aprender a usá-las nas mais diversas situações. Dessa forma, a escola estará cumprindo o seu papel na formação de leitores proficientes, de leitores autônomos.

3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

3.1 Opções metodológicas

Para o desenvolvimento deste trabalho, optamos por uma abordagem qualitativa de natureza aplicada (CÓRDOVA e SILVERIA, 2009), por considerá-la a mais adequada para compreendermos o processo de formação de leitores proficientes, com foco nas estratégias de compreensão leitora que são, ou poderiam ser colocadas em prática para a efetivação dessa formação.

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como exploratória, pois busca o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos e a descoberta de novos conhecimentos através do levantamento de hipóteses. Para tanto, utilizamos como procedimento a pesquisa bibliográfica, fazendo um levantamento dos principais autores que abordam a problemática em questão. Com base nesse estudo, elaboramos uma proposta de intervenção que poderá ser desenvolvida nas aulas de língua portuguesa, nas séries finais do Ensino Fundamental, a fim de contribuir com a formação de leitores competentes no espaço escolar.

A pesquisa bibliográfica foi de fundamental importância para que pudéssemos definir que tipo de concepção de leitura adotaríamos para a realização deste trabalho. Assim, optamos por uma concepção de leitura adotada por autores como Leffa (1996) e Solé (1998), que a concebem como um processo de interação entre o leitor e o texto. Aliada a esta concepção, discutimos, ainda, a importância de um ensino de leitura a partir dos seus diversos usos nas práticas sociais, que contemple diversos gêneros textuais, de modo que favoreça o letramento dos alunos.

Por isso, entre as várias possibilidades de se promover o desenvolvimento das habilidades leitoras e, conseqüentemente, o letramento, escolhemos trabalhar com as estratégias de compreensão leitora, usando uma ferramenta tecnológica (um jogo de computador, no formato de Quiz, apresentado em disco compacto - CD), porque acreditamos ser uma forma de inserir, no contexto atual, novas práticas de ensino da leitura.

O aluno, diante dessa ferramenta, terá acesso a uma prática de letramento ao mesmo tempo que terá condições de interagir com o texto, de ativar conhecimentos prévios, de fazer inferências, de levantar hipóteses que serão ou não confirmadas após a leitura. O aluno necessitará, então, aplicar estratégias de compreensão, uma

vez que, ao tentar responder as questões do jogo, terá a chance de voltar ao texto para relê-lo na íntegra ou fragmentos dele, bem como poderá identificar as palavras-chaves, ideias centrais que o ajudarão a compreender o texto. Dessa forma, será possível contribuir nesse processo de formação leitora.

A importância da utilização de estratégias para o desenvolvimento da competência leitora torna-se importante, também, quando pensamos nas avaliações externas a que nossos alunos serão submetidos, uma delas é a Prova Brasil. Esta é aplicada a cada dois anos nas séries finais do ensino fundamental I, II e do ensino médio, para avaliar habilidades em língua portuguesa (foco na leitura) e matemática (foco na resolução de problemas). O principal objetivo da Prova Brasil, de acordo com as diretrizes da avaliação, é contribuir para melhorar a qualidade do ensino, reduzindo as desigualdades e democratizando a gestão do ensino público.

Para alcançar esse objetivo, foi estabelecido que a avaliação dos alunos levaria em conta competências e habilidades que estes precisam desenvolver ao longo da educação básica, no nosso caso, com foco na leitura. Para tanto, são utilizados como critérios avaliativos os descritores que fazem parte da Matriz Curricular Nacional, também utilizados por outros programas, como por exemplo, o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) que ocorre anualmente em todas as séries.

Os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o foco em leitura, que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. O fato de se avaliar apenas a leitura não reduz a importância dessas avaliações, tendo em vista que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento e para o consequente exercício da cidadania. (BRASIL, 2008, p. 21)

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa utilizada por esses dois sistemas avaliativos e por outros é composta por seis tópicos: I – Procedimentos de Leitura; II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; III – Relação entre Textos; IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto; V – Relação entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e VI – Variação Linguística. Dentro de cada tópico, estão distribuídos os descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para o 8º e 9º do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio são avaliados 21 descritores distribuídos em tópicos, a saber:

Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Tópico III. Relação entre Textos

- D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
- D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar a tese de um texto.
- D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
- D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
- D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Tópico VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Todas as competências e habilidades leitoras elencadas anteriormente nos 6 tópicos, são de fundamental importância e necessárias para a formação leitora do aluno, pois, ensinando as estratégias necessárias, por exemplo, para diferenciar as partes principais das secundárias em um texto (D9), o aluno terá mais condições de desenvolver sozinho essas habilidades.

O professor de Língua Portuguesa, geralmente, utiliza esses descritores para formular questões que compõem as avaliações internas (provas e simulados), principalmente os simulados. Estes, por sua vez, são usados para mensurar em quais descritores o alunos apresentam os piores resultados, pois serão esses os descritores nos quais o professor se deterá em suas aulas. Ou seja, essas habilidades e competências são vistas como componentes essenciais no aprendizado da leitura.

O que propomos aqui é uma maneira diferenciada de trabalhar com esses descritores. Por isso, apresentamos uma proposta que contempla a mobilização de estratégias de compreensão leitora aplicada aos descritores de Língua Portuguesa. Reiteramos a palavra “diferenciada”, porque, o que propomos prevê a mediação do professor, a interação, a andaimagem, muito diferente de um simulado em que o aluno, individualmente, em um processo cognitivo resolve as questões, dentro de um determinado tempo, para compor um dado. Nossa proposta requer interação entre os participantes, mobilização de estratégias nas quais o foco não será o individual, mas o coletivo, não será mensurar quem acertou mais questões, mas os caminhos que serão, que poderão ser usados para lograr êxito e chegar à compreensão do texto.

Dessa forma, consideramos que tal proposta é pertinente, uma vez que, ao refletirmos sobre as exigências sociais de uma sociedade grafocêntrica como a nossa, percebemos como a leitura é importante, e como pode refletir no desenvolvimento do educando. Se o aluno não compreende o que lê, terá menos condições de aprender, porque leitura também é conhecimento e permite o acesso ao conhecimento. Por isso, é importante propormos o que fazer quando não se compreende o que foi lido, e quais as estratégias que podem ser aplicadas para que a compreensão seja alcançada.

A escolha do Ensino Fundamental como área de concentração desse estudo considerou o fato de ser nessa fase escolar que se inicia, oficialmente, na instituição escolar, o processo de formação de leitores, já que, para alguns, essa formação é anterior à escola, para outros, é o primeiro contato mais direto que mantêm com a leitura.

Delimitamos como foco do nosso estudo o quarto ciclo do Ensino Fundamental. A princípio, pensamos em escolher o terceiro ciclo (6º e 7º ano), entretanto, como consideramos que as estratégias metacognitivas se desenvolvem ao longo do processo de escolarização e de formação de leitores, quando o aluno já tem capacidade para, conscientemente refletir sobre elas, optamos pelo último ano do Ensino Fundamental. O 9º ano é composto por alunos que vão passar para o Ensino Médio e que, portanto, já devem ter atingido níveis maiores de letramento e desenvolvido estratégias metacognitivas de leitura.

Escolhemos trabalhar com um jogo (QUIZ) para buscarmos aliar a aprendizagem às novas tecnologias, oferecendo aos alunos aulas mais dinâmicas e interativas. Trabalhar com as novas tecnologias é uma das formas de promover o letramento de nossos alunos e inseri-los na era digital. Vale ressaltar que, por mais que o acesso às tecnologias tenha crescido muito nas últimas décadas, ainda nos deparamos com alunos, da escola pública, excluídos de vários processos sociais, incluindo o mundo tecnológico. Nesse sentido, essa atividade é um modo de inserir o aluno nesse contexto midiático tecnológico.

Entretanto, o percurso trilhado até a obtenção do produto final que aqui apresentamos foi árduo. Uma das primeiras dificuldades enfrentadas foram as técnicas. Para encontrar um programa que possibilitasse as idas e vindas nas páginas, que fosse compatível com todos os computadores, que apresentasse um *layout* original, recorreremos a ajuda de profissionais, de tutoriais e de pesquisas na internet

para que soubéssemos utilizar os vários recursos na construção de um QUIZ. Resolvida essa etapa, passamos para as escolhas dos textos. Optamos por usar textos retirados, exclusivamente, da internet por disponibilizar, a alunos e professores, vários gêneros e tipos textuais, de forma mais acessível.

O processo de elaboração das questões foi bastante criterioso, primeiramente, recorreremos à Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o estudo dos seus seis tópicos e vinte e um descritores, observamos os objetivos de cada descritor, bem como, os exemplos disponibilizados na Matriz. Tomando-os como base, posteriormente, buscamos textos diversificados e elaboramos questões que alcançassem os objetivos de cada descritor. Tivemos o cuidado de elaborar cada questão, de forma que, todas fossem originais.

Elaboramos 10 (dez) questões para cada tópico, totalizando um jogo com 60 (sessenta) questões. Essa quantidade, por tópico, dará condições ao professor de proporcionar os andaimes necessários para que o aluno mobilize estratégias de compreensão leitora, isto porque, durante a execução do QUIZ, o papel do professor é de fundamental importância nos procedimentos que envolvem as estratégias ANTES e DEPOIS da leitura. Ele será o mediador desse processo com vistas ao letramento do alunos e, para isso, precisa de tempo.

Esperamos que, com a aplicação dessa proposta, o aluno amplie e consolide seus conhecimentos sobre como alcançar a compreensão de um texto, sobre as estratégias que estão disponíveis para alcançá-lo, sobre a importância de ser um bom leitor e, mais importante ainda, sobre ser possível tornar-se um bom leitor.

3.2 Descrição da proposta: Leitura – jogando com estratégias

3.2.1 Apresentação

Caro (a) colega, esta proposta foi elaborada para contribuir, principalmente, com as aulas de língua portuguesa, na busca pela formação de leitores competentes. Para desenvolver essa proposta, é necessário usar, além dos recursos que já se utiliza em sala de aula (cópias de textos, livros didáticos...), outras ferramentas que busquem a atenção dos alunos, visto que vivemos um momento histórico em que as tecnologias são bem mais atrativas para eles do que a metodologia tradicional a que estão acostumados. Se pararmos para refletir sobre isso, vamos perceber a importância de se trabalhar com novas metodologias. É só lembrar das várias situações em que se

percebe, em alguns alunos, mais interesse pelo aparelho celular do que pelas aulas, ou ainda, das vezes em que a simples presença de um computador e um Datashow despertou-lhes o interesse e a curiosidade em saber o conteúdo a ser trabalhado naquele dia.

Considerando essa realidade, essa proposta procura promover um diálogo entre leitura e tecnologia sem perder o objetivo principal que é a formação de leitores. Para tanto, elaboramos um QUIZ com o objetivo de consolidar as habilidades e competências leitoras adquiridas ao longo do Ensino Fundamental, por isso, esta proposta visa a atender, preferencialmente, alunos do 9º ano, série na qual espera-se que as habilidades e competências previstas tenham sido atingidas. Porém, nada impede que o professor aplique a propostas em outras séries do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) desde que faça as adaptações necessárias.

Assim, a proposta desenvolvida apresenta-se no formato de um jogo de perguntas e respostas (QUIZ) que vai auxiliar o professor no trabalho de desenvolvimento da competência leitora dos alunos do Ensino Fundamental, nas séries finais. O aluno irá aprender, de forma lúdica, a colocar em prática estratégias que o ajudarão a compreender textos de diferentes gêneros e complexidades.

O QUIZ foi elaborado com base na Matriz de Referência de Língua Portuguesa, que é formada por seis tópicos e vinte e um descritores. Cada tópico avalia uma habilidade que o aluno precisa dominar para ser um bom leitor. Dentro de cada tópico existem descritores que avaliam as competências que os alunos precisam ter para alcançar determinada habilidade. Por exemplo, para que o aluno adquira a habilidade “Procedimentos de Leitura” (Tópico I), ele precisa ser competente em: localizar informações explícitas em um texto (D1); inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D3); inferir uma informação implícita em um texto (D4); identificar o tema de um texto (D6); e distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (D11). Essas cinco competências, juntas, permitem ao leitor utilizar com habilidade tais procedimentos de leitura.

O QUIZ possui a seguinte estrutura:

Quadro 7 – Estrutura do QUIZ: Jogando com estratégias

TÓPICO	DESCRIPTOR	QUESTÕES POR DESCRIPTOR	QUESTÕES POR TÓPICO
I	D1	2	10
	D3	2	
	D4	2	
	D6	2	
	D14	2	
II	D5	5	10
	D12	5	
III	D20	5	10
	D21	5	
IV	D2	2	10
	D7	1	
	D8	1	
	D9	1	
	D10	1	
	D11	2	
	D15	2	
V	D16	3	10
	D17	3	
	D18	2	
	D19	2	
VI	D13	10	10
TOTAL GERAL:			60

Fonte: Elaborado pela autora

Como se pode observar no quadro 7, escolhemos um padrão no qual cada tópico contém, ao final, dez questões. Tópicos com uma quantidade maior de descritores ficaram com menos questões por descritor, ao passo que, tópicos com menos descritores apresentam um número maior de questões por descritor.

O QUIZ pode ser usado em dois ambientes diferentes. Primeiro, na sala de informática, tendo o cuidado para que o jogo tenha sido previamente instalado em todas as máquinas, e verificando quantos computadores estão disponíveis, para, assim, proceder com a divisão da turma. Caso a escola não disponibilize desse espaço, sugerimos o segundo ambiente, a sala de aula. O professor fará uso de computador e datashow e, coletivamente, acessarão as questões do jogo.

Embora o primeiro ambiente seja o mais adequado para a realização da proposta, em virtude de o aluno manusear diretamente o jogo, o segundo ambiente não deixa de ter as suas vantagens. Mesmo sendo o professor aquele que vai clicar na opção a ser marcada, serão os alunos que vão escolhê-la. O momento da escolha

será de fundamental importância. Com certeza, surgirão escolhas diferentes que permitirão ao professor promover uma discussão com os alunos sobre as razões que os fizeram escolher uma alternativa em detrimento de outra. Inclusive, é neste momento que o aluno explicitará qual estratégia usou para escolher a resposta, isto permitirá desenvolver o debate, a argumentação e a contra argumentação entre os alunos, que precisarão chegar a um consenso para escolher a resposta. Se, mesmo assim, eles escolherem a alternativa errada, caberá ao professor orientá-los a recorrer à melhor estratégia para chegar à resposta certa.

O professor pode optar, ainda, por aplicar o QUIZ em pequenos grupos promovendo uma gincana entre os alunos. O debate, a interação, nessa opção, podem ocorrer, primeiramente, entre os componentes do grupo, sendo ampliado, posteriormente, para discussões entre os grupos. Para tornar mais dinâmica e lúdica essa opção, o professor pode confeccionar plaquetas com as letras das alternativas e distribuí-las para os grupos. Quando autorizados pelo professor, cada grupo levanta a placa correspondente à opção escolhida, para que o professor possa anotar os pontos e, antes de clicar na alternativa que a maior parte dos grupos escolheu, o professor pode escolher os grupos que optaram por alternativas diferentes para que os mesmos possam defender a opção feita. Assim, cada um terá a oportunidade de defender a sua opção possibilitando trocas de conhecimento. Esta dinâmica é muito importante para o aprendizado e está prevista nos PCN de língua portuguesa, que a chamam de *negociação do conhecimento*, além do que, possibilita e permite que os alunos tenham contato e ajuda de leitores mais experientes.

Vale ressaltar que as possibilidades de desenvolvimento da atividade (no laboratório de informática ou na sala de aula) são produtivas e serão definidas pelo professor, de acordo com as condições materiais da escola em que atua e dos objetivos por ele propostos. Enfatizamos que a aplicação dessa proposta, no laboratório de informática, não modifica o papel do professor como mediador da aprendizagem das estratégias. As questões contemplam diversos gêneros e tipos de textuais, por isso, antes da leitura, é importante que o professor promova situações que favoreçam a mobilização, por parte dos alunos, de estratégias, como ativar os conhecimentos que já têm sobre o assunto, mediante a leitura do título, ou ainda, fazer previsões sobre o assunto do texto para, só depois, pedir aos alunos que leiam o texto para poderem responder as questões.

Conforme abordamos no parágrafo anterior, a interação antes, durante e depois da leitura é de fundamental importância, uma vez que nosso objetivo não é avaliar individualmente os alunos (como em provas e simulados), e, sim, possibilitar a aprendizagem de estratégias que o ajudem a compreender os mais diversos gêneros e tipos de textos que circulam socialmente.

Estimamos que, para a aplicação dessa proposta, são necessários seis encontros de duas horas, totalizando doze horas de estudo. Isto porque, mesmo sendo um trabalho lúdico (um jogo), requer inferências, levantamentos de hipóteses, discussões, debates, confirmação ou refutação de hipótese, todo um processo que exige tempo. Por isso, optamos por fazer apenas dez questões por tópico, para que o que está antes e após o processo de leitura não seja deixado de lado e o professor tenha tempo de explorar todas as possibilidades.

É importante ressaltar que esses encontros não precisam ser sequenciais. Fica a critério do professor decidir a melhor maneira de aplicar a proposta, que pode ocorrer ao longo do ano letivo ou apenas em um bimestre, de acordo com os objetivos pré-estabelecidos.

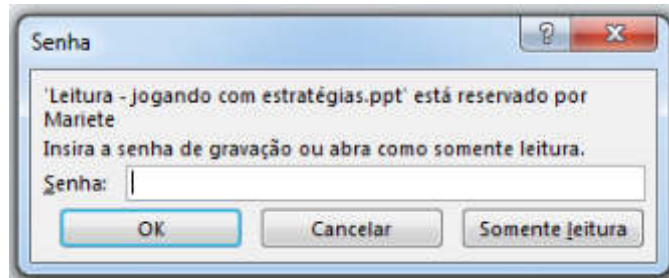
3.2.2 Desenvolvendo a atividade

Caro (a) professor (a), sua participação no desenvolvimento dessa atividade é de fundamental importância. O professor é um agente letrador, por isso, é importante motivar os alunos para a leitura, incentivá-los a fazer inferências, levantar hipóteses, ativar os conhecimentos prévios antes da leitura do texto. Após a leitura, sua intervenção também é importante, pois faz-se necessário confirmar ou refutar as previsões feitas, reiterar estratégias aplicadas corretamente ou refutar estratégias inadequadas.

Para facilitar a aplicação dessa proposta, procuramos ser o mais didático possível, por isso, usamos uma interface simples de fácil manuseio tanto para o aluno, quanto para o professor. Para iniciar o jogo basta seguir os seguintes passos:

1º PASSO:

Ao inserir o disco, escolha a opção abrir ou executar. Clicar duas vezes no título “leitura: jogando com estratégias”. Ao fazer isso, o computador abrirá a caixa de diálogo a seguir:

**2º PASSO:**

Clique na opção “somente leitura”, visto que o arquivo está protegido para preservar os direitos autorais. Ao proceder dessa maneira, o computador o direcionará para a seguinte página:



3º PASSO:

Com a página aberta, basta apertar no botão F5 que o jogo estará pronto para iniciar.



LEITURA: JOGANDO COM ESTRATÉGIAS

Será que você é um bom leitor?
Que tal descobrir?

**4º PASSO:**

Clicar na opção AVANÇAR para acessar ao menu:

MENU

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA

II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO
GÊNERO E / OU DO ENUNCIADOR NA
COMPREENSÃO DO TEXTO

III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS



IV. COERÊNCIA E COESÃO NO
PROCESSAMENTO DO TEXTO

V. RELAÇÃO ENTRE RECURSOS
EXPRESSIVOS E EFEITOS DE
SENTIDO

VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

5º PASSO:

Com o MENU aberto, o professor pode clicar (se estiverem em sala de aula), ou pode pedir para os alunos selecionarem (se estiverem no laboratório de informática), o tópico escolhido para aquela aula. A título de exemplificação, caso o escolhido seja o tópico I: “Procedimentos de Leitura”, o aluno terá acesso à seguinte página:

A cigarra e a formiga – Monteiro Lobato

Questão 1**Questão 2****Questão 3**

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé do formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas. A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém. Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique... Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina. - Que quer? – Perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir. - Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu... A formiga olhou-a de alto a baixo. - E que fez durante o bom tempo que não construiu a sua casa? A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse. - Eu cantava, bem sabe... - Ah!... Exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas? - Isso mesmo, era eu... Pois entre, amiguinha! Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo. A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.



Do livro fábulas, monteiro lobato, 1994.

<http://luciajardindasletras.blogspot.com.br/2010/08/cigarra-e-formiga-formiga-boa-monteiro.html>. Acesso em: 23/05/2015.

6º PASSO:

Após a leitura do texto, o aluno encontrará, no canto superior esquerdo ou direito (dependendo do texto), o link para as questões sobre o texto lido. É importante lembrar que as questões foram elaboradas a partir dos descritores que compõem o tópico. Ao clicar no item **Questão 1**, o aluno terá acesso à página que contém a primeira questão:

QUESTÃO 1. “Só parava quando cansadinha”. Esse trecho do texto refere-se

- A) A todos os animais
- B) A cigarra
- C) As formigas
- D) A formiguinha friorenta



7º PASSO:

A página que contém as questões, além das alternativas para a escolha, apresenta a possibilidade de voltar ao texto antes de respondê-las. Para que isso ocorra, basta clicar na opção “Voltar ao texto” que o aluno será redirecionado para o texto.

A cigarra e a formiga – Monteiro Lobato

Questão 1**Questão 2****Questão 3**

Houve uma jovem cigarra que tinha o costume de chiar ao pé do formigueiro. Só parava quando cansadinha; e seu divertimento era observar as formigas na eterna faina de abastecer as tulhas. Mas o bom tempo afinal passou e vieram as chuvas. Os animais todos, arrepiados, passavam o dia cochilando nas tocas. A pobre cigarra, sem abrigo em seu galinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém. Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro. Bateu – tique, tique, tique...

Aparece uma formiga friorenta, embrulhada num xalinho de paina.

- Que quer? – Perguntou, examinando a triste mendiga suja de lama e a tossir.

- Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...

A formiga olhou-a de alto a baixo.

- E que fez durante o bom tempo que não construiu a sua casa?

A pobre cigarra, toda tremendo, respondeu depois dum acesso de tosse.

- Eu cantava, bem sabe...

- Ah!... Exclamou a formiga recordando-se. Era você então que cantava nessa árvore enquanto nós labutávamos para encher as tulhas?

- Isso mesmo, era eu...

Pois entre, amiguinha!

Nunca poderemos esquecer as boas horas que sua cantoria nos proporcionou. Aquele chiado nos distraía e aliviava o trabalho. Dizíamos sempre: que felicidade ter como vizinha tão gentil cantora! Entre, amiga, que aqui terá cama e mesa durante todo o mau tempo. A cigarra entrou, sarou da tosse e voltou a ser a alegre cantora dos dias de sol.



Do livro fábulas, monteiro lobato, 1994. <http://luciajardindasletras.blogspot.com.br/2010/08/cigarra-e-formiga-formiga-boa-monteiro.html>. Acesso em: 23/05/2015.

8º PASSO:

Com o texto aberto, é só clicar na **Questão 1** que o aluno visualizará novamente a pergunta.

QUESTÃO 1. “Só parava quando cansadinha”. Esse trecho do texto refere-se

- A) A todos os animais
- B) A cigarra
- C) As formigas
- D) A formiguinha friorenta



9º PASSO:

Escolhida a resposta, basta clicar na opção desejada. Se os alunos escolherem uma das três opções erradas, eles serão direcionados à seguinte página:

**OPS!!!!****Releia o texto com
mais atenção****Tentar novamente****10º PASSO:**

Ao clicar na opção “Tentar novamente” a página que contém a questão abrirá mais uma vez:

QUESTÃO 1. “Só parava quando cansadinha”. Esse trecho do texto refere-se

- A) A todos os animais
- B) A cigarra
- C) As formigas
- D) A formiguinha friorenta



11º PASSO:

Quando escolherem a opção correta, aparecerá a mensagem:

**12º PASSO:**

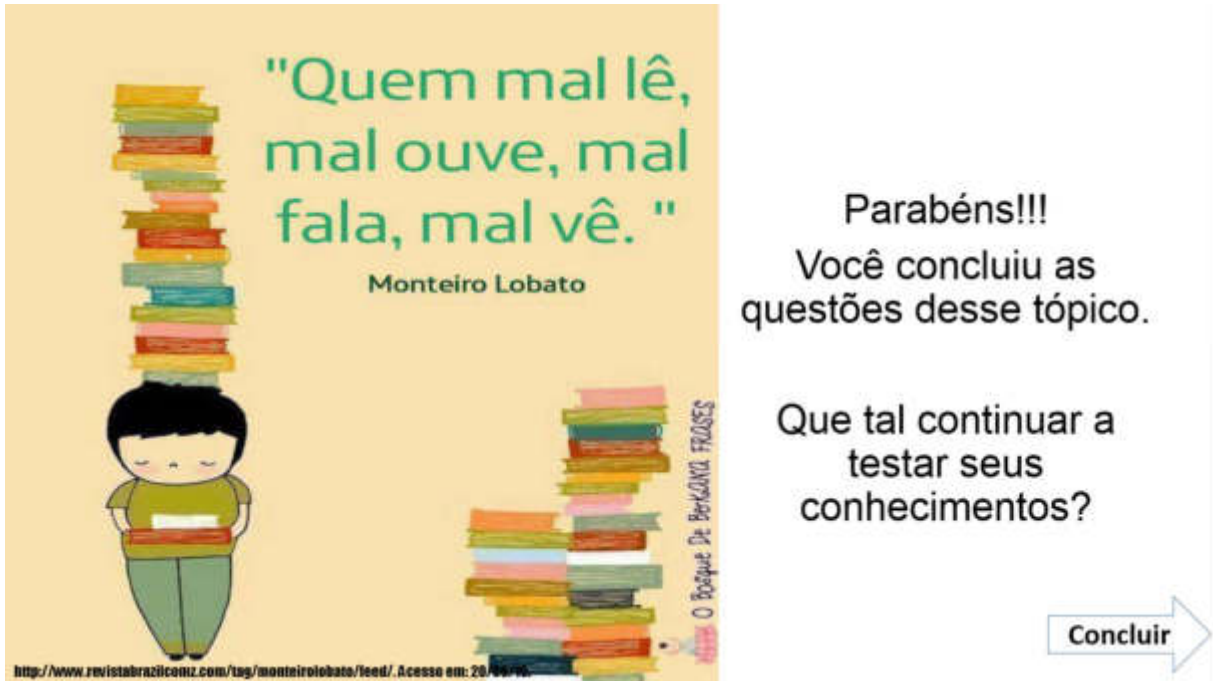
Para finalizar a questão, basta clicar no link “Próxima questão” que o aluno terá acesso a questão de número 2:

Questão 2. “A pobre cigarra, sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém”. A expressão destacada poderia ser substituída por

- A) Resolveu
- B) Pensou
- C) Recordou
- D) Deixou



A dinâmica a ser usada nas demais questões será a mesma até que se conclua o fechamento do tópico:



"Quem mal lê,
mal ouve, mal
fala, mal vê. "
Monteiro Lobato

Parabéns!!!
Você concluiu as
questões desse tópico.

Que tal continuar a
testar seus
conhecimentos?

Concluir

Para o fechamento do tópico, será necessário clicar na opção "Concluir" que levará o aluno ao MENU principal, dando-lhe a oportunidade de testar seus conhecimentos nos outros tópicos.

MENU

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA

IV. COERÊNCIA E COESÃO NO
PROCESSAMENTO DO TEXTO

II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO
GÊNERO E / OU DO ENUNCIADOR NA
COMPREENSÃO DO TEXTO



V. RELAÇÃO ENTRE RECURSOS
EXPRESSIVOS E EFEITOS DE
SENTIDO

III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS

VI. VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Uma preocupação que tivemos, durante a construção dessa proposta, foi a de não deixar que o aluno pulasse etapa sem conseguir analisar e responder

corretamente cada uma das questões. Por isso, o avanço das janelas se dá via *mouse*, ao se clicar nos links disponíveis. Isso significa que, o aluno só terá acesso a próxima questão quando responder corretamente a anterior, assim, só concluirá o tópico após acertar todas as questões. O aluno necessitará, portanto, ativar seus conhecimentos, buscar estratégias que permitam chegar à resposta correta e concluir com êxito as dez questões que integram o tópico selecionado.

3.2.3 Orientações Finais

Professor, esperamos que essa proposta possa contribuir para o enriquecimento do trabalho com a leitura que diariamente é desenvolvido em sala de aula. Que ela seja concebida como mais uma oportunidade de promover o letramento, de garantir que o aluno mobilize todas as estratégias disponíveis para efetivar a compreensão dos mais diversos textos que circulam socialmente. Esperamos que, ao aplicar a proposta, novos conhecimentos sejam compartilhados, novas estratégias sejam aprendidas, novos comportamentos leitores sejam formados, pois só assim, essa proposta terá cumprido o fim a que se destina.

Queremos salientar, ainda, que essa proposta é apenas uma sugestão, ela pode ser adaptada para atender a realidade de sua escola e de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do processo de elaboração desse trabalho, procuramos não perder de vista seu objetivo principal: elaborar uma proposta de intervenção que contribuísse para que o aluno mobilizasse estratégias de compreensão leitora que, favorecessem, assim, o desenvolvimento do letramento dos alunos.

A fim de lograr êxito nessa empreitada, fizemos uma discussão sobre os baixos resultados que as avaliações externas (PISA, SAEB, SEAPE) apresentaram, nos últimos anos, no tocante às habilidades de leitura por elas avaliadas, o que resultou na constatação de que, grande parte dos alunos, desenvolveram apenas habilidades e competências de níveis mais básicos, como por exemplo, a identificação de informações explícitas, em detrimento de habilidades mais complexas, como o estabelecimento de relações de causa e consequência, a comparação entre textos, entre outras.

Partimos dessa constatação para apontar, como uma das possíveis causas para esses resultados insatisfatórios, a ausência de uma concepção de leitura que dê conta das exigências da sociedade moderna atrelando-a ao uso de estratégias que permitam o desenvolvimento da compreensão leitora. Para tanto, defendemos, durante nossas reflexões, a leitura como um processo que envolve interação entre o leitor e o texto, e por conseguinte, requer a mobilização de estratégias diversificadas para o alcance da compreensão.

Acreditamos que as discussões que apresentamos e a proposta que elaboramos trarão importantes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem das estratégias de compreensão leitora e incidirá, diretamente, sobre os dois participantes desse processo: o professor e o aluno. Este, porque terá a seu dispor um material elaborado com base nas habilidades e competências que ele precisa desenvolver ao longo da educação básica, possibilitando a mobilização de um conjunto de estratégias, aplicadas aos mais diversificados gêneros textuais que circulam socialmente, portanto, participará de uma prática de letramento. Além do que, permitirá a interação entre aluno-professor, aluno-aluno, numa construção coletiva e colaborativa da aprendizagem. Aquele, porque disporá de mais um recurso tecnológico, que envolvem as habilidades e competências necessárias para o aprendizado da leitura, além disso, permitirá que o professor atue como um agente

letrador, à medida que, contribuirá na mediação do processo de aprendizagem, fazendo intervenções e proporcionando os andaimes que julgar necessário.

Enfatizamos que os resultados, aqui apresentados, apontam para futuros desdobramentos, tanto no que diz respeito às causas do insucesso na aquisição e desenvolvimento de competências e habilidades em leitura, quanto na adaptação da proposta, considerando novas perspectivas, pois quando o assunto é leitura, letramento, estratégias, as discussões não se esgotam.

A elaboração dessa proposta permitiu que compreendêssemos o quanto o trabalho do professor é importante. As escolhas que faz devem ser motivadas por objetivos claros, pois refletem aquilo em que acreditam. Por isso, os textos, a elaboração das perguntas, das alternativas consistiu em um processo criterioso de construção, uma vez que não se podia perder o objetivo de contribuir para a utilização de estratégias para o alcance da compreensão leitora.

Essa proposta pode suscitar outras como, por exemplo, trabalhar os descritores a partir do gênero, o que implicará na discussão de outros conceitos que não discutimos aqui por não ser o foco desse trabalho.

Acreditamos que esse trabalho cumpriu os objetivos a que se propôs, por ser um “jogo” que pode ser adaptado e servir como modelo para trabalhos com outras séries e outras disciplinas, além de ser uma proposta acessível, prática, dinâmica, viável, interessante e que diverte enquanto ensina. Por isso, esperamos que possa, de fato, ser executado nas mais diversas salas de aula, pois só assim, terá razão de existir.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stela Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil : ensino fundamental : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

GERALD I, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 17/07/15.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola, in _____. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-64.

KLEIMA, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: < http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf>. Acesso em: 23/06/15.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed.. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de Leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stela Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013.

Relatório Nacional do Saeb 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSaeb2003_1.pdf>. Acesso em: 17/07/15.

Relatório Nacional Pisa 2000. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33683964.pdf>>. Acesso em: 17/07/15.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda PEIXOTO. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 10/06/15.

Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem. Disponível em: <<http://www.seape.caedufjf.net/resultados/resultados-2013/resultados-por-escola/>>. Acesso em: 17/07/15.

SOARES, M. B. **Letramento** – Um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: CEALE/ Autêntica, 1998.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, Jan /Fev /Mar /Abr, n. 25, p.5-16, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artemed, 1998.