**Concepções e estratégias de leitura**

Ilda de Fatima de Lourdes Oliveira[[1]](#footnote-1)

Greice Castela Torrentes[[2]](#footnote-2)

**Resumo**: A leitura é a principal habilidade a ser desenvolvida pela escola, haja vista que ao dominá-la, os estudantes podem aprofundar conhecimentos de seus interesses. Diante dessa relevância atribuída à leitura, neste artigo apresentaremos as concepções de leitura ascendente, descente e interacional, bem como apresentamos as principais estratégias que podem contribuir para o desenvolvimento da leitura em sala de aula. Para abordar essa temática tão relevante nos respaldamos nos estudos de autores clássicos como Solé (1998), Kleiman (2008 e 2004), Fulgêncio e Liberato (2006), Koch e Elias (2011).

**Palavras-chave**: Leitura. Concepções. Estratégias de leitura.

**Introdução**

No decorrer da história da educação brasileira, a leitura ora teve foco no texto, ora no leitor, ora na interação. Segundo Leffa, “historicamente pode-se dizer que há na teoria da leitura um movimento, que vai de uma ênfase inicial no texto, passa depois para uma ênfase no leitor e chega-se finalmente a uma ênfase no contexto social” (Leffa, 1999, p. 16). Esse movimento vislumbrado no ensino da leitura reflete a concepção de linguagem de cada período.

O presente artigo visa explicitar teoricamente as concepções de leitura ascendente, descendente e interacional, apresentando considerações sobre cada uma delas. Ao discutir cada uma das abordagens, será possível vislumbrar como elas se manifestam na ação do professor, haja vista que cada uma traz elementos considerados essenciais para o ensino da leitura.

**Concepção ascendente de leitura**

No modelo ascendente ou *bottom up*, a leitura encontra-se centrada no texto. Nesse sentido, Solé descreve que:

[...] se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente (Solé, 1998, p. 23).

Nesta concepção de leitura, tudo o que está contido no texto é considerado importante. Dessa forma, o texto deveria ser processado na sua totalidade. Nessa perspectiva, o leitor teria uma postura passiva, ou seja, ele não interagiria com o texto lido, apenas buscaria informações dentro dele.

Assim, leitores que apresentassem o mesmo nível de leitura deveriam ter a mesma compreensão do texto, tendo em vista que ler seria extrair significados e o texto produz sempre o mesmo significado. Por isso, no trabalho em sala de aula, de acordo com Leffa (1999), o que aconteceria, de acordo com esse modelo, seria a leitura do professor como a correta:

Na medida em que ler é extrair significados, pelo menos em leitores de um mesmo nível de competência. O mais competente pode ditar o significado ao menos competente, incluindo a situação típica de sala de aula, onde o texto significa aquilo que o professor diz que ele significa (Leffa, 1999, p. 19).

Desse modo, a leitura, como explica Koch e Elias, “é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito”(Koch e Elias, 2011, p. 10).

Segundo Leffa, na perspectiva ascendente, ler é “basicamente decodificar, palavra que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral”(Leffa, 1999, p. 19). Podemos inferir, a partir das palavras do autor, que se considerava como fundamental na atividade de leitura, apenas a decodificação. Por isso, se o aluno conseguisse ler o que estava escrito e conseguisse responder ao questionário sobre o texto era porque ele havia compreendido o que lera, ainda que apenas de forma linear.

A concepção ascendente apresentou muitos problemas, haja vista que não se pode atribuir à leitura um caráter linear de significados, pois, como afirma Solé (1998), lemos com diferentes propósitos. A leitura sempre será guiada por um objetivo, ou seja, o leitor lê uma receita para cozinhar, regras de um jogo para poder jogá-lo, jornal para informar-se de algum fato. A leitura, portanto, pode ter muitas finalidades. A interpretação do texto lido pode variar dependo do objetivo que cada leitor tem ao ler. Por tudo isso, Solé afirma que “os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar as crianças a ler e a compreender”(Solé, 1998, p. 22).

Sem levar em consideração os objetivos de leitura,a compreensão de um texto lido, para a concepção ascendente, dependia basicamente do domínio do vocabulário, assim quem tivesse um léxico maior, teria mais facilidade para compreender o que leu. Contudo, Leffa (1999) contesta esse posicionamento, ao afirmar que apenas o vocabulário não basta para compreender determinados enunciados, como é o caso de “Prisioneiros da Balança: uma comédia de peso”. Considerar que o significado está no texto, faz com que ele tenha apenas um significado. Qualquer leitor que faça a leitura, portanto, deve inferir o mesmo sentido, desconsiderando-se totalmente o conhecimento de mundo e a ideologia de cada um. Esse autor aponta que são necessárias outras variáveis associadas ao vocabulário, como “a capacidade de identificar o contexto, acionar o conhecimento de mundo relevante, estabelecer conexões com diferentes partes do texto” (Leffa, 1999, p. 23).

Castela (2009) critica o ensino pautado nessa concepção de leitura, pois o trabalho na escola, para garantir a efetivação dessa concepção, precisaria ter alguns cuidados, “a começar pela escolha do livro didático com textos simplificados, com vocabulário comum e estruturas linguísticas simples” (Castela, 2009, p. 12).

As atividades de interpretação de texto vão exigir do leitor apenas que ele procure no texto as respostas solicitadas, conforme pontua Kleiman (2008) ao comentar sobre essa abordagem:

A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa passar o olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta (Kleiman, 2008, p. 20).

As atividades propostas a partir da leitura, nessa concepção, não representam nenhum desafio para o leitor, haja vista que ele precisa apenas encontrar as respostas que são dadas no texto. Como nos diz Kleiman (2008), nessa perspectiva, os enunciados das perguntas trazem palavras do texto. Assim, cabe ao leitor fazer o pareamento das palavras do questionário com as palavras idênticas no texto.

**Concepção descendente de leitura**

Opondo-se à concepção textual da leitura, na qual o foco se concentrava no texto, na abordagem descendente o foco passa a centrar-se no leitor. Segundo Leffa, na concepção descendente, o sentido da leitura será produzido da seguinte forma:

[...] o sentido é construído de modo descendente, acionado pelos conceitos (“concept-driven”, em inglês). Esses conceitos estão baseados na experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolvem conhecimentos lingüísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos (preferências por determinados tópicos, motivação, estilos de leitura, etc.) (Leffa, 1999, p. 23).

O texto produz sentido para o leitor, a partir do momento em que ele busca, nos conhecimentos que possui armazenado em sua memória, um sentido já existente, portanto, ele é construído previamente.

 Solé explica o modelo descendente ou *top down* da seguinte maneira:

O modelo descendente – top down – afirma o contrário: o leitor não procede letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Assim, quanto mais informações possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. Deste modo, o processo de leitura também é seqüencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizam o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz (Solé, 1998, 23).

Na concepção ascendente, o processamento da leitura se realizaria de cima para baixo e da esquerda para a direita, já na concepção descendente o processamento não ocorre de modo linear, mas por meio de amostragem, sendo que o leitor participa ativamente, elaborando hipóteses que podem ser confirmadas ou rejeitadas a partir da leitura. Essa perspectiva de leitura envolve alguns pressupostos básicos, entre eles podemos citar: estratégias, informações não visuais, realização de previsões e convenções da escrita.

A estratégia de leitura a ser utilizada pelo leitor vai depender do objetivo que ele tem. A leitura de um aluno que estuda um texto porque precisa de nota é diferente da leitura de outro leitor que lê um manual para montar um aparelho. Assim, conforme Solé (1998) e Leffa (1999), podemos ter objetivos práticos ou ocupacionais, recreativos, afetivos e ritualísticos.

A leitura também depende de informações não visuais. Segundo Leffa (1999), as informações não visuais são aquelas que residem na memória do leitor e que fazem com que esse leitor, no momento de uma leitura, principalmente em voz alta, cometa acréscimos, omissões ou trocas de palavras, isso porque ele não lê o que está escrito no papel, mas o que está gravado em sua mente.

Quando o leitor realiza a leitura, a partir do conhecimento prévio que possui, faz previsões sobre o texto, sendo que estas podem ser confirmadas ou invalidadas. Assim, “quanto mais se avança num texto, mais exatamente pode-se prever o que vem a seguir, e quanto maior for nossa experiência geral de leitura maior será nossa capacidade de prever o que um texto pode conter, antes mesmo de iniciar sua leitura” (Leffa,1999, p. 26).

Para fazer as previsões sobre o texto é importante prestar atenção aos recursos utilizados, tais como: tabelas, gráficos, títulos, subtítulos, manchetes, entre outros, que podem auxiliar o leitor a prever o assunto do texto.

Como afirma Leffa, “ler é muito mais do que passar do código escrito para o código oral” (Leffa, 1999, pg. 27). Portanto, o leitor precisa conhecer algumas convenções da escrita para que possa compreender o que lê. Ele precisa, por exemplo, ter conhecimento do que seja uma nota de rodapé, uma citação, etc.

Um dos grandes problemas da leitura na perspectiva descendente foi o fato de o leitor ser visto como soberano na construção do significado, já que, nessa perspectiva, “não há significado certo ou errado, há apenas o significado do leitor. A compreensão é estabelecida entre o texto lido e a experiência vivida por cada leitor”(Leffa, 1999, p. 28). Dessa forma, Castela explica que, nessa abordagem, “toda interpretação realizada pelo aluno é considerada válida, admitindo-se uma leitura diferente para cada leitor” (Castela, 2009, p. 20)*.* Na escola, questões como: “Qual é a sua opinião e o que você acha de...” são pertencentes a esse modelo, pois tudo o que o aluno responder deve ser considerado como correto.

**1.3.3 Concepção interacional de leitura**

A concepção interacional de leitura é constituída a partir da junção do modelo ascendente e descendente, portanto ela não está centrada apenas no leitor ou no texto. O leitor, ao dirigir-se ao texto, precisa recorrer ao processo ascendente, pois, a princípio, necessita decodificar as letras, palavras para assim processar a informação contida no texto. Contudo, o leitor também utilizará durante a leitura seu conhecimento de mundo e seu conhecimento linguístico para interpretá-lo, caracterizando um processo descendente de leitura. Essa concepção enfatiza os aspectos cognitivos e sociais.

De acordo com Solé, essa perspectiva de leitura deve mobilizar alguns conceitos que fazem parte tanto do modelo ascendente como descendente.

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativa em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele. Do ponto de vista do ensino, as propostas baseadas nesta perspectiva ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão (Solé, 1998, p. 24).

Conforme Castela (2009), essa abordagem, assim como a descendente, também valoriza as estratégias de leitura, as quais contribuem para a compreensão dos textos e podem ser transferidas, sem maiores dificuldades, para as mais diversas situações de leitura, podendo colaborar para o desenvolvimento da competência leitora e para a formação de leitores críticos e autônomos. A aprendizagem da leitura e de suas estratégias requer um ensino específico que varia de acordo com o grupo de alunos e o contexto e que, embora não se restrinjam às séries iniciais da escolarização nem a uma única disciplina na escola, necessitam ser ensinadas e desenvolvidas, principalmente, nas aulas de língua materna e estrangeira.

Nesse sentido, Solé propõe alguns itens que auxiliam o professor no trabalho de exploração da leitura, os quais, quando bem trabalhados, podem ajudar os alunos na atualização de conhecimentos que se fazem necessários para a compreensão do texto, a partir do conhecimento prévio:

1. Dar alguma explicação geral sobre o que será lido. Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de indicar sua temática aos alunos, para que possam relacioná-la a aspectos da sua experiência prévia. [...]; 2. Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio. [...] as ilustrações, quando acompanham a escrita, os títulos, os subtítulos, as enumerações [...]; 3. Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema. Trata-se aqui de substituir a explicação do professor proposta no ponto 1 pela dos alunos (Solé, 1998, p. 105-106).

A autora não faz referência ao autor do texto, contudo sabemos que contextualizar quem é o autor do texto pode ajudar os leitores na elaboração de inferências para o material lido. Rojo (2004) afirma que “O texto deixava pistas da intenção e dos significados do autor e era um mediador desta parceria interacional” (ROJO, 2002, p. 3). Portanto, para Menegassi (2010), “autor e leitor são sujeitos ativos que dialogam” (Menegassi, 2010, p. 4). Dessa forma, o texto estará repleto de implícitos que serão preenchidos por meio da interação do leitor com o autor, tendo como pano de fundo o contexto sociocognitivo dos participantes.

É importante destacar que há diferença entre a maneira como o conhecimento prévio é visto na perspectiva interacionista e na descendente. Pois, enquanto nesta, esse conhecimento estabeleceria o sentido do texto, na interacional é considerado participante na construção do sentido de um texto.

Nessa perspectiva, de acordo com Castela (2009), admitem-se várias leituras para um texto, devido às diferenças no conhecimento de mundo de cada leitor, porém o conhecimento prévio não é mais valorizado do que as marcas textuais, como ocorre no modelo descendente. A abordagem interacional tenta explicitar o processo de compreensão, considerando a interação entre autor e leitor por meio do texto.

Consideramos que dentro da concepção interacional de leitura situa-se também o caráter discursivo, por isso só dividimos em três as concepções de leitura.  Menegassi (2005), ao considerar a concepção discursiva de leitura  pontua que “não se lê um texto como texto, mas como discurso, ou seja, levando-se em consideração as condições de produção” (MENEGASSI, 2005, p. 35). Visando a essa análise do texto como discurso situado em um determinado período histórico e social, Rojo (2004) apresenta algumas questões que devem ser consideradas quando se olha para um texto.

Recuperação do contexto de produção do texto: Para interpretar um texto discursivamente, é preciso situá-lo: Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intentado ocupa e assume?  (Rojo, 2004, p. 6).

Para Menegassi (2005) e Rojo (2004) a compreensão de um texto está atrelada ao contexto de produção do discurso. Para tanto, é necessário que sejam levantados dados sobre: o autor, o contexto imediato e o contexto sócio-histórico-ideológico em que o discurso foi produzido e no qual ele será lido.

Na sequência vamos descrever brevemente cada uma das interações citadas anteriormente.

(a) A interação entre os processamentos ascendente e descendente da informação ou interação leitor e texto: nesse caso, ocorre simultaneamente a interação entre o processo ascendente e o descendente de leitura. Assim, a compreensão pressupõe a integração do conhecimento prévio do leitor com as informações dadas no texto. A leitura pode ser dividida em três etapas: pré-leitura, leitura e pós-leitura. As atividades de pré-leitura, de acordo com Castela (2009), devem provocar a necessidade de ler, fornecer recursos para uma leitura eficaz, tornando o aluno um leitor ativo que conhece o objetivo da leitura e emprega seu conhecimento prévio. Enquadram-se nessa etapa as seguintes estratégias: motivação e planejamento do material; determinação de objetivos de leitura e atualização do conhecimento prévio do leitor.

(b) A interação como comunicação entre leitor e autor: No processo de leitura, o leitor busca encontrar no texto as pistas deixadas pelo autor a fim de interagir com ele e assim compreender o texto lido. Dessa forma, na abordagem interacional é possível que os leitores tenham compreensões distintas de um mesmo texto, haja vista, que ela depende do conhecimento de mundo de cada um. Contudo, só são consideradas válidas as leituras que se fundamentam em pistas textuais.

(c) A interação entre os diferentes tipos de conhecimento: Essa forma de interação envolve diferentes tipos de conhecimentos do leitor, como o enciclopédico, textual, lexical, semântico, sintático, entre outros. Se o leitor tiver pouco conhecimento de determinado tipo, ele tentará inferir o que não sabe com base em outros conhecimentos que possui. Esse tipo de interação é utilizado, principalmente, quando se trata da leitura em Língua Estrangeira.

(d) A interação entre o leitor e o outro: Ler é uma atividade social e, por isso, o ato da leitura depende do conhecimento por parte do leitor do contexto sócio-histórico, cultural, ideológico e pragmático em que foi escrito. Faz-se necessário também dominar a linguagem, o gênero discursivo/textual e o conhecimento partilhado pelo grupo que produz e lê esse texto. Assim*,* “ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (Leffa, 1999, p. 30).

(e) A interação com o outro e as condições de produção do discurso: A análise do discurso pode auxiliar no processo de leitura, haja vista que considera o discurso linguagem em uso, contextualizada e com função social.

Durante o ato de leitura propriamente dito se realizam, segundo Castela, as seguintes estratégias de leitura.

[...] controle da compreensão; verificação das hipóteses elaboradas antes da leitura; associação entre as informações do texto e os conhecimentos prévios do leitor; percepção de relações entre as partes do texto; estabelecimento das relações intertextuais; identificação de polifonia no texto; constatação da posição do autor; identificação dos conectores lógicos e suas funções; busca de informações que satisfaçam o objetivo de leitura; realização de inferências e utilização do contexto para deduzir o significado do léxico desconhecido (Castela, 2009, p. 23).

Consideramos relevante esse panorama sobre as concepções de leitura, pois, muitas vezes, o professor não tem consciência de qual concepção orienta a sua prática pedagógica nem do que cada tipo de questão contribui para desenvolver e avaliar nos alunos.

Ter clareza das concepções de leitura que embasam o ensino é relevante para o trabalho docente, contudo julgamos que também seja necessário ter conhecimento do que preconizam os documentos oficiais e, nesse caso, abordaremos os documentos no que concerne à Língua Portuguesa, principalmente no eixo da leitura.

Considerando que a compreensão leitora é algo que deve ser ensinado pela escola, faz-se necessário o reconhecimento da importância de ensinar estratégias aos alunos, bem como mostrar que a leitura deve ter objetivos claros. A respeito disso, discorremos a seguir.

**Estratégias de leitura**

O trabalho com a leitura a partir da concepção interacional prevê a utilização de estratégias que possam auxiliar os alunos na realização dessa atividade. O fato de estarmos abordando as estratégias na formação continuada justifica-se pelos estudos de Kleiman, pois para a autora,

Por volta dos 10 anos, ou após 4 anos de escolarização, o aluno que é bom leitor já apresenta todas as características do comportamento observável do leitor proficiente, com apenas diferenças quantitativas: a distância entre as sacadas é menor, a pausa da fixação é um pouco mais longa, há mais movimentos regressivos, a distância entre o olho e a voz é um pouco menor. Mas a flexibilidade, ou capacidade de adaptar esses mecanismos à dificuldade do material lido já se acha desenvolvida no pequeno leitor. Em outras palavras, ele está preparado para enfrentar as demandas cada vez maiores da escola, que fundamenta todo o processo educacional na leitura (Kleiman, 2004, p. 14).

 A partir das palavras da autora, percebemos que abordar a temática leitura e estratégias de leitura com os docentes de 5º ano é altamente relevante, pois essa é a fase em que a criança está apta para desenvolver suas potencialidades de compreensão leitora.

Quando pensamos no ensino da leitura, obviamente pensamos em maneiras de ensiná-la e, consequentemente, vêm a nossa mente estratégias que podem ser desenvolvidas a fim de favorecer a formação de um leitor proficiente. Segundo Kleiman,

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (Kleiman, 2008 a, p. 49).

Conforme Kleiman (2008), as estratégias de leitura dividem-se em estratégias cognitivas e metacognitivas. Segundo Kato, “estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor” (Kato, 2007, p. 124). Já as “estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas” (Kato, 2007, p. 124).

As estratégias cognitivas são imprescindíveis para o ato de ler, haja vista que conforme Gonçalves,

A compreensão da informação linguística depende do desenvolvimento das capacidades cognitivas para selecionar, processar e (re)organizar informações, mas depende igualmente do nível dos conhecimentos prévios em relação à língua e aos conteúdos abordados no texto (Gonçalves, 2008, p. 136).

Nessa perspectiva, Farias afirma que para ler “o leitor deve possuir habilidades de reconhecimento de palavras e a integração do significado do texto, sendo necessário ter um vocabulário amplo e fluência na leitura” (farias, 2011, p. 87). Portanto, a leitura tem o caráter cognitivo, pois por mais que o professor se esforce para desenvolver a habilidade da leitura em seus alunos ele nunca poderá aprender por estes, isso porque ler é também uma atividade cognitiva e, nesse sentido, aprender a ler depende do sujeito.

As estratégias metacognitivas envolvem ações conscientes para Gonçalves, pois  “metacognição é a capacidade de estar consciente dos próprios processos de pensamento: é o pensar sobre o pensar, a auto-avaliação que nos permite dizer «estou a compreender»” (GONÇALVES, 2008, p. 144). Dessa forma, se o leitor estiver lendo um conto estará certamente valendo-se de estratégias cognitivas, haja vista que ele vai decodificando e compreendendo a mensagem, no entanto, se de repente ele cometer algum equívoco na leitura, confundindo, por exemplo, a fala de um personagem, terá que conscientemente reler alguns parágrafos até encontrar onde perdeu o fio da meada.

Para Kleiman, a partir das estratégias metacognitivas o leitor deve ser capaz de: “autoavaliar constantemente a própria compreensão e determinar objetivos para a leitura” (KLeiman, 2008a, p. 50).

Conforme Solé, “o leitor especialista, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende” (SOLÉ, 1998, p. 72)*.* A autora destaca, portanto, a relevância da metacognição no aprendizado da leitura, pois se o leitor for capaz de ter controle sobre sua leitura, mais autônoma ela será. Nesse sentido, de acordo com Faria (2011), o leitor proficiente, ao chegar ao fim de uma leitura sem obter a compreensão, faz uma retomada do que leu. Isso demonstra o conhecimento sobre a sua própria compreensão, o que deve ser estimulado quando pensamos em estratégias metacognitivas.

Quando o leitor é capaz de ter consciência do seu processamento de leitura, ou seja, se é capaz de perceber quando não teve compreensão do que leu, ou quando consegue descrever os caminhos que percorreu para chegar à compreensão leitora, torna-se mais fácil para ele valer-se de algumas estratégias metacognitivas que lhe auxiliarão na compreensão. Nesse sentido, Kleiman (2008) aponta que:

As atividades em que o leitor poderá se engajar quando ele não entender o texto são diversificadas e flexíveis, e constituem o indício do funcionamento de uma estratégia para conseguir mais eficiência na leitura: por exemplo, se o leitor perceber que não está entendendo, ele poderá voltar para trás e reler, ou poderá procurar o significado de uma palavra-chave que recorre no texto, ou poderá fazer um resumo do que leu, ou procurar um exemplo de um conceito (Kleiman, 2008a, p. 50).

É importante destacar que as estratégias a serem utilizadas pelo leitor para facilitar o processo de leitura são inúmeras, contudo, o primeiro passo para utilização delas é reconhecer que há lacunas durante a leitura, ou como diz Kleiman  “o leitor deve estar ciente de que houve falha na compreensão” (Kleiman, 2008a, p. 50)*.*

Leffa considera que, ao utilizar estratégias metacognitivas, “O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo” (Leffa, 1996, p. 46)*.* Dessa forma, quando está realizando a leitura, o leitor é capaz de perceber que deve reler um determinado parágrafo, localizar as ideias ou palavras-chave do texto, enfim, é capaz de conscientemente monitorar sua própria leitura.

Ao pensar em estratégias podemos nos perguntar: mas, afinal, para que vamos ensinar isso aos alunos? Para responder a essa questão, recorremos a Solé,  que diz que se devem ensinar estratégias de leitura na escola “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”(Solé, 1998, p. 72)*.* A autora tece uma crítica às escolas que se mantêm ensinando a leitura apenas com textos que circulam na esfera escolar, sem utilizar textos que circulam socialmente. Isso porque de nada adianta o aluno aprender estratégias que serão aplicadas somente para aqueles textos que são utilizados na escola.

Nesse sentido, Marini, ao fazer uma releitura dos estudos de  Vygotsky,  relata que o professor deve atuar na zona de desenvolvimento proximal (ZDP), visando mediar a leitura,

Um dos objetivos do treino em estratégias de leitura é levar os alunos a atuarem na zona de desenvolvimento proximal-ZDP (Vygotsky, 1978). Para que os alunos atuem na ZDP e treinem a consciência metacognitiva, os textos utilizados para o treino devem ser adequados ao nível de instrução e/ou série em que está sendo realizado. Não pode ser tão fácil a ponto de não exigir o uso das estratégias metacognitivas e nem tão difícil a ponto de fazer o estudante se desmotivar e desistir da tarefa (Marini, 2006, p. 344).

Portanto, cabe ao professor atuar como mediador nas atividades de leitura e, como apresenta Marini (2006), é preciso que haja coerência entre os textos a serem trabalhados e o nível de desenvolvimento dos alunos, haja vista que a atividade não pode estar nem abaixo nem muito acima daquilo que os alunos são capazes de realizar tanto sozinhos quanto com a mediação do docente.

Ao pensarmos o ensino da leitura, é importante, como afirma Leffa (1999), Koch e Elias (2011) e Solé (1998), que se considere que a leitura tem objetivos diferentes. Portanto, a forma como se lê um romance não se aproxima em nada da forma como se lê uma lista telefônica, pois, a leitura de um romance pode caracterizar fruição, enquanto a leitura da lista telefônica tem por objetivo a mera localização de um endereço ou número. E isso é algo que deve ser ensinado. Portanto, como explica Solé (1998), o professor precisa fazer esse trabalho de andaimes, ou seja, de mediação, procurando conduzir os alunos de uma condição de realização de atividade apenas com auxílio e intervenções para uma condição de autonomia. Seria o que Vigotsky (2011) chamaria de desenvolvimento proximal e real.

Solé (1998) enumera os seguintes objetivos para a leitura:

Ler para obter uma informação precisa; Ler para seguir instruções; Ler para obter uma informação de caráter geral; Ler para aprender; Ler para revisar um escrito próprio; Ler por prazer; Ler para comunicar um texto a um auditório; Ler para praticar a leitura em voz alta; Ler para verificar o que se compreendeu (Solé, 1998, p. 93-99).

Quando se tem clareza dos objetivos da leitura, a interação do aluno com o texto é favorecida, haja vista que poderá ativar estratégias que mais se aproximem da realização da atividade proposta, como afirma Antunes “[...] ninguém lê da mesma maneira sempre, não importa que material. Até mesmo um jornal traz seções diferentes que suscitam diferentes comportamentos de leitura” (Antunes, 2003, p. 77). Ressaltamos, portanto, a importância de que as estratégias de leitura sejam ensinadas aos alunos, bem como sejam esclarecidos a eles os objetivos da leitura. A formação de um leitor proficiente, portanto, perpassa pela forma como ele é conduzido para a aprendizagem da leitura.

Visando ensinar estratégias de leitura aos alunos, os professores podem se valer das etapas de leitura. Conforme Solé (1998), as etapas de leitura são: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Blank (2010) explica cada uma dessas etapas:

Na pré-leitura, é feita uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras/gráficos), predições e também o uso do conhecimento prévio. Durante a leitura é feita uma compreensão da mensagem vinculada ao texto, uma seleção das informações relevantes, uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das predições feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las. Depois da leitura é feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância da leitura, o significado da mensagem, a aplicação para solucionar problemas e a verificação de diferentes perspectivas apresentadas para o tema. Também é realizada uma discussão da leitura, com expressão e comunicação do conteúdo lido após análise e reflexão, seguida de um resumo e de uma releitura do texto (Blank, 2010, p. 23).

 Agora passaremos a descrever cada uma das etapas de leitura anteriormente apresentadas, para garantir maior compreensão.

**PRÉ-LEITURA**

Conforme explicitamos na seção anterior, uma das estratégias de leitura a ser ensinada aos alunos são aquelas que devem ser realizadas antes da leitura. Mas, afinal, o que são atividades de pré-leitura, ou de antecipação?

Solé classifica essas atividades como “motivação para a leitura, objetivos da leitura, revisão e atualização do conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele”(Solé, 1998, p. 89)*.*

Como apresenta a autora, o primeiro passo para uma atividade de leitura é motivar as crianças para lerem e isso só ocorre quando fica claro o objetivo para a realização dessa atividade. O  professor deve explicar as razões pelas quais o texto será lido. Isso servirá de motivação para a leitura, pois não é o fato de o professor explicar todo o conteúdo do texto a priori que irá motivar os alunos para realizarem a leitura.

Amorin, ao abordar a pré-leitura, explica que: “A primeira fase, denominada pré-leitura, tem por objetivo ativar o conhecimento prévio (sistêmico e esquemático) que o aluno possui sobre o assunto e, ainda, levantar hipóteses sobre o assunto do texto a ser lido”(Amorin, 1997, p. 8)*.*

É claro que para o aluno ativar seus conhecimentos prévios e formular hipóteses sobre o texto a ser lido, ele precisa ser ensinado, ou seja, ser conduzido pelo professor e isso acontecerá por meio da mediação.

A ativação dos conhecimentos prévios é de suma importância para compreensão leitora e Kleiman (2008) explica que,

[...] para haver compreensão durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória (Kleiman, 2008b, p. 21).

Portanto, para as autoras Kleiman (2008), Solé (1998),  Koch e Elias (2011), a ativação dos conhecimentos prévios é essencial para a compreensão leitora, pois o leitor traz para sua memória recente os conhecimentos que ele possui a respeito do assunto que será tratado no texto e são esses conhecimentos prévios que o leitor ativa que fará com que ele tenha mais facilidade para realizar as inferências necessárias.

Ao ser estimulado a ativar seus conhecimentos prévios, os alunos terão a condição de formular hipóteses sobre o que vão ler e, assim, confirmá-las ou não no texto. A partir do momento em que o aluno tiver autoconfiança em suas estratégias, mais facilidade ele terá para realizar inferências. Contudo, como afirma Kleiman  “o professor já conhece o texto, ele pode servir de orientador para as predições sobre o desenvolvimento do tema, fornecendo ao aluno aquelas pistas necessárias para a predição”(Kleiman, 2008a, p. 56)*.*

A autora ainda reforça a importância de o professor atuar como um mediador da aprendizagem:

[...] o papel do adulto ou do leitor mais experiente consiste em promover as condições para que ele consiga fazê-lo independentemente. Essa atividade é coerente com a observação de que quando o aluno ainda não é proficiente na leitura, é na interação que se dá a compreensão” (Kleiman, 2008a, p. 60).

Portanto, nesse processo de mediação o professor deve apontar para os alunos elementos no texto que são importantes. Exercícios típicos da fase de pré-leitura envolvem:

[...] observação dos elementos não-verbais do texto (i.e. ilustrações, gráficos, tabelas, diagramas...); análise do título e subtítulo – observando as palavras-chaves e tentando inferir o significado das palavras desconhecidas aí presentes – e a elaboração de um mapa semântico de pré-leitura (Amorin, 1997, p. 8).

A esse respeito, Solé  acrescenta que:

Para estabelecer previsões, nos baseamos nos mesmos aspectos do texto que já mencionamos: superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, etc. E naturalmente, em nossas próprias experiências e conhecimentos sobre o que estes índices textuais nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto (Solé, 1998, p. 107).

As atividades descritas pela autora parecem simples, contudo, se elas não forem ensinadas, os alunos terão dificuldades para identificá-las. Portanto, mesmo uma gravura que apareça no texto é importante, pois elas podem revelar pistas do que será abordado ao longo do material a ser lido.

Assim como as estratégias desenvolvidas durante a etapa de pré-leitura são importantes para a formação de um leitor proficiente, também são importantes as estratégias que devem ser desenvolvidas durante a leitura. A esse respeito trataremos a seguir.

**LEITURA**

A leitura é o momento em que são colocadas em prática as estratégias de pré-leitura. Desse modo, todas as previsões levantadas antes da leitura serão confirmadas ou não “[...] a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto”(Solé, 1998, p.115)*. C*ompreender um texto envolve a capacidade do leitor de relatar com as próprias palavras a mensagem principal transmitida pela obra lida.

Quando se trata da concepção interacional, como o próprio nome nos sugere, durante a leitura o leitor deve proceder a diversas interações, as quais são divididas por Castela (2009) em:

1. interação entre os processamentos ascendente e descendente  da informação ou interação leitor e texto; (b) interação como comunicação entre leitor e autor; (c) interação entre os diferentes tipos de conhecimento; (d) interação entre o leitor e o outro e (e) interação com o outro e as condições de produção do discurso (Castela, 2009, p. 21).

A atividade de leitura exige essencialmente estratégias metacognitivas, pois o leitor tem que avaliar sua própria compreensão. E para chegar a esse nível, o aluno vai precisar muito da intervenção do professor, atuando como par mais competente.

Ao atuar como mediador da leitura, é fundamental que o professor realize a leitura compartilhada. Nessa atividade, o docente seleciona o texto a ser trabalhado e executa a leitura junto com os alunos e, durante essa leitura são estabelecidas estratégias. Solé (1998) apresenta a seguinte definição para leitura compartilhada:

O professor e os alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora também possa haver leitura em voz alta). Depois da leitura, o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas. Primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância. Depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto. Mais tarde formula uma ou algumas perguntas às crianças, cuja resposta torna a leitura necessária. Depois dessa atividade, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando-se deste modo o ciclo (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever), desta vez a cargo de outro “responsável” ou moderador (Solé, 1998, p. 119).

Como é possível perceber ao longo desta pesquisa, e isso fica claro na citação acima, a mediação do professor nas atividades de leitura é que proporcionará aos alunos o desenvolvimento da capacidade de compreensão leitora. Nesse sentido, no desenvolvimento das quatro estratégias de leitura descritas por Solé (1998), temos que dar destaque à atividade de resumo, sendo que a autora julga que o melhor termo a ser utilizado é o de recapitulação. Assim, recapitular é essencial para a compreensão, pois logo após ler, o aluno tem que aprender a recapitular de forma breve aquilo que foi lido.

O desenvolvimento dessas estratégias coletivamente, professor e alunos, é essencial para que aos poucos o controle da atividade seja transferida do professor para o aluno. É importante que o trabalho com as estratégias de leitura não se concentre apenas na explicação de como elas devem ser realizadas, mas que sejam colocadas em prática na sala de aula e o docente mostre na prática como isso realmente se efetiva.

[...] o importante é entender que, para dominar as estratégias responsáveis pela compreensão – antecipação, verificação, autoquestionamento... – não é suficiente explicá-las; é preciso colocá-las em prática, compreendendo sua utilidade (Solé, 1998, p. 120).

Para desenvolver a compreensão durante a leitura, o professor pode propor diversas atividades como conduzir os alunos a lerem parágrafo por parágrafo de um texto e ir registrando, após cada um deles, as ideias principais, ou seja, fazer um resumo do que diz cada parágrafo. Ainda durante a leitura silenciosa realizada pelos alunos, o professor pode solicitar que sublinhem as palavras cujo significado seja desconhecido. Contudo, é preciso esclarecer que o objetivo dessa atividade não é de que os alunos procurem no dicionário o significado de cada palavra, mas que conforme avancem na leitura possam deduzir/inferir o significado da palavra. É claro que, ao iniciar o trabalho com essa estratégia, o professor fará a mediação auxiliando-os na compreensão dos termos que não foram compreendidos e irá mostrando como o próprio texto pode oferecer elementos que nos levam a deduzir os significados das palavras. Assim, antes de consultar de imediato o dicionário, é possível inferir significados a partir do contexto dado pelo texto.

A compreensão de um texto exige do leitor a capacidade de fazer inferência. Para Marcuschi “[...] as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (Marcuschi, 2008, p. 249)*.*  Fulgêncio e Liberato complementam dizendo que “a partir de relações que estabelecemos entre o que é dito e o que conhecemos anteriormente, que é chamado de inferência” (Fulgêncio e Liberato, 2012, p. 31). Assim, ao tratar sobre inferência, as autoras esclarecem que,

É a capacidade que o leitor tem de fazer inferência que permite ao autor não colocar no texto toda a informação necessária à sua compreensão. Quando se lê, por exemplo, Enquanto Alaíde estava cozinhando, um pingo de gordura fervendo caiu no seu braço. Infere-se imediatamente que “Alaíde se queimou”, e por isso essa informação não precisa vir expressa no texto (Fulgêncio e Liberato, 2012, p. 34).

Para ler, o leitor deve trabalhar com vários implícitos, pois se o autor do texto tiver que escrever todos os detalhes, o texto se tornará inviável para leitura, tamanha será sua extensão. E para realizar a atividade de inferência, a princípio, o aluno necessitará do auxílio do professor e os exercícios propostos deverão auxiliar nesse processo.

Blank afirma que “quem não faz inferência não lê” (Blank, 2010, p. 19). A autora defende que para ler o leitor precisa construir proposições a partir das informações presentes no interior do texto, contudo, ele também tem a necessidade de estabelecer ligações com informações que estão fora do texto. Portanto, o professor precisa propor questionamentos durante a leitura que possibilitem aos alunos fazerem relações entre os ditos e os subentendidos deixados pelo autor, assim percebemos que nas atividades de leitura o leitor sempre terá que ler as entrelinhas.

Segundo Kleiman, “o estabelecimento de relações interpessoais muito ricas pelas possibilidades de crescimento e desenvolvimento do leitor, processo esse facilitado pela interação que se dá ou se pode criar em sala de aula” (Kleiman, 2004, p. 19). Podemos inferir a partir da citação de Kleiman que todas as discussões que ocorrem em sala de aula, todas as interferências do professor chamando a atenção dos alunos para o que realmente é relevante durante a leitura contribuem com a elaboração de inferências.

A seguir, vamos tratar justamente das atividades que devem ser realizadas após a leitura, sendo que estas, assim como as de pré-leitura e leitura, conduzem o leitor para a proficiência.

**PÓS-LEITURA**

Após realizar a leitura de um texto, é importante que o aluno continue utilizando algumas estratégias que possam facilitar a sua compreensão a respeito do que leu. Uma dessas estratégias é a de identificar a ideia principal. Nesse caso, o aluno tem que distinguir entre as informações acessórias que aparecem no texto do que é mais relevante.

De acordo com Solé (1998), o professor deve fazer junto com os alunos atividades de identificar a ideia principal. Contudo, para realizá-la com maior êxito, os alunos devem fazer previamente uma leitura silenciosa do texto. É importante destacar, conforme a autora, que ao ter por objetivo identificar a ideia principal, deve ser trabalhado com textos que circulam socialmente. Nesse sentido, para Solé, ao abordar o trabalho com a identificação da ideia principal: “Também é conveniente que, nestas situações, a leitura esteja o mais próxima possível da leitura na vida cotidiana”(Solé, 1998, p. 141).

Outra estratégia a ser utilizada após a leitura é a atividade de resumo. Conforme Solé, “a elaboração de resumos está estritamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e secundária*”* (SOLÉ, 1998, p. 143).

A autora ainda destaca que “a ler se aprende lendo, e a resumir se aprende resumindo” (Solé, 1998, p. 144). Fazemos questão de, nesta pesquisa apresentar constantemente a necessidade da mediação do professor para a formação do leitor proficiente, pois acreditamos que essa formação depende da atuação do docente. Quando se trata do resumo, Cooper (1990); Brown e Day (1983), *apud* Solé, apresentam uma sugestão para ensinar a resumir:

a) Ensinar a encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado. b) Ensinar a deixar de lado a informação repetida. c) Ensinar a determinar como se agrupam as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las. d) Ensinar a identificar uma frase-resumo do parágrafo ou a elaborá-la (Cooper, 1990; Brown e Day, 1983 *apud* Solé, 1998, p. 147).

 Para realizar a atividade de resumo, percebemos que há um imbricamento entre as estratégias de leitura, haja vista que, de acordo com Solé, “o resumo exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios” (Solé, 1998, p. 147).

Uma das estratégias que é amplamente utilizada pelos professores é a elaboração e a resolução (resposta) de perguntas sobre o texto lido. Essa atividade é, sem dúvida nenhuma, muito significativa para avaliar a compreensão leitora. Contudo, é preciso reconhecer, como afirma Solé (1998), que as perguntas formuladas avaliam elementos distintos da compreensão e, por isso, não podemos nos deter em um só tipo de pergunta.

Perguntas de resposta literal. Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto. Perguntas para pensar e buscar. Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência. Perguntas de elaboração pessoal. Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor (Solé, 1998, p. 156).

Dos tipos de perguntas apresentadas pela autora não podemos afirmar que uma seja mais importante do que a outra, todas as três são relevantes para a formação do leitor, haja vista que cada questão corresponde a objetivos específicos. Assim, se o objetivo é de que o aluno localize informações dentro do texto, deve-se optar por perguntas de resposta literal. Agora, se a intenção for que ele produza inferências a partir de seus conhecimentos prévios, das pistas deixadas no texto pelo autor e pelo contexto de produção, deve-se utilizar perguntas para pensar e buscar. Já se o que se pretende é que o aluno emita a sua opinião a respeito do tema abordado pelo texto, o ideal é proporcionar perguntas de elaboração pessoal, sendo que, neste caso, o aluno deverá ficar livre para emitir a sua opinião. Dessa forma, não haverá resposta certa ou errada.

As questões elaboradas sobre um texto podem estar centradas segundo Castela (2009):

 No texto:

Essas questões encontram-se centradas exclusivamente no texto, assim se configuram em respostas literais, a resposta será localizada e transcrita exatamente da forma como aparece no texto. Essas perguntas não supõem compreensão, uma vez que o aluno só precisa dizer o que está posto no texto de modo explícito.

No leitor:

Nesse tipo de questão, as respostas não são encontradas no texto, mas serão respostas que fazem parte do conhecimento prévio do leitor ou da sua opinião. Essas questões podem se subdividir em dois grupos.

Subjetivas ou opinião pessoal: neste caso o texto é convertido como um mero pretexto para o leitor. Às vezes ele pode ter uma relação superficial com a questão a ser respondida, dessa forma não pode haver respostas equivocadas para esse tipo de perguntas, já que elas representam a opinião do leitor. Essas questões não avaliam a compreensão, elas contribuem para a formação da opinião do leitor.

Baseadas em conhecimentos prévios: para responder esse tipo de questão, não é necessário ler o texto, pois a resposta encontra-se no conhecimento enciclopédico do leitor.

Na interação texto-leitor-contexto:

Envolvem questões inferenciais ou para pensar e Castela afirma que:

[...] esse tipo de questão considera tanto o texto como os conhecimentos de mundo, contextuais e pragmáticos do leitor para que o aluno consiga elaborar a resposta de maneira crítica a partir de inferências realizadas com a integração desses conhecimentos com as informações dadas no texto. Nessas perguntas a resposta precisa ser deduzida com base em elementos do texto. Esse tipo de questão avalia a compreensão textual e contribui para a leitura nas entrelinhas (Castela, 2009, p. 25).

 Como podemos perceber, os pressupostos teóricos que embasam cada uma das concepções de leitura abarcam visões diferentes do que consiste o ato de ler.  Na concepção ascendente, cujo foco está no texto, a leitura pode ser concebida como a capacidade de passar do código escrito para o código oral, decodificando as letras, as palavras, as frases e, enfim, o texto. Outras capacidades pertinentes à leitura como a interpretação, a argumentação e a confrontação, ou seja, questões que extrapolem o texto lido não são relevantes para essa perspectiva de leitura.

Já na concepção descendente, que tem o foco no leitor, a leitura é vista como atribuição de significados, e ao leitor é dada toda a autonomia para atribuir significados, não cabendo à escola cercear isso. Assim, o que prevalecerá nas atividades de interpretação é a opinião do leitor, mesmo que o sentido atribuído por ele não corresponda aos reais sentidos presentes no texto. Dessa forma, predominam os conhecimentos prévios do leitor.

Por outro lado, para a concepção interacional, o ato de ler não desconsidera a necessidade da decodificação, assim como a concepção ascendente, contudo leva-se em consideração o contexto social de produção do texto. Assim, o texto não é utilizado como mero pretexto para leitura, pois tem um objetivo de comunicação/interação. A concepção interacional de leitura, assim como a descendente, considera o conhecimento prévio do leitor, porém aqui não é aceito qualquer sentido que o leitor atribua ao texto; ele precisa ser “autorizado” pelo texto e na escola devem ser mostradas ao aluno as pistas deixadas pelo autor que lhe permitam chegar à compreensão.

**Conclusão**

Ao finalizar nosso estudo, ressaltamos a importância da leitura para o desenvolvimento humano, haja vista que no dia a dia as pessoas leem muito mais do que escrevem, não queremos dizer que a escrita não necessite ser trabalhada sistematicamente, contudo, sabemos que até para produzir um texto o estudante precisa de leituras que embasem os seus escritos.

 Como uma das maiores reclamações dos professores é a de que seus alunos muitas vezes leem, porém não são capazes de compreender ou interpretar o leram, apresentamos as concepções de leitura, pois, se o professor não tiver clareza do tipo de questões que está propondo aos seus estudantes, pode contribuir para o não desenvolvimento da compreensão e da interpretação.

 As estratégias de leitura também devem ser de conhecimento dos professores, pois de acordo com Solé (1998), é possível, sim, trabalhar com estratégias que facilitem a compreensão leitora.

**Referências**

AMORIN, M. L. V. Ensinando leitura na sala de aula de inglês: teoria e prática. In. TADDEI, E. **Perspectivas**:O ensino da língua estrangeira. Rio de Janeiro: SME, 1997.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BLANK, S. C. **As estratégias de compreensão de leitura em língua espanhola**: o papel do léxico. Dissertação – Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

CASTELA, G. da S. **A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE)***.*  Tese de Doutorado Letras Neolatinas. Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2009.

FARIAS, Elaine Leporate Barroso. Estratégias de compreensão da leitura: perspectivas teóricas. **Mal-estar e Sociedade**. Ano IV, n. 6, Barbacena, jan./jun. 2011, p. 83-98.

FULGÊNCIO, L. LIBERATO, Y. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.

GONÇALVES, Susana. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. **Revista Ibero Americana de Educación**, n. 46, 2008, p. 135-151.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, A.. **Oficina de leitura**. 12. ed. Pontes, 2008 a.

KLEIMAN, A.. **Texto e leitor***:* aspectos da leitura. 11. ed., Campinas, S.P.: Pontes, 2008 b.

KLEIMAN, A.. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, São Paulo: Pontes, 2004

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed., 5. reimpressão. SP: Contexto, 2011.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual:** Alternativas de renovação. Pelotas: EDUCAT, p. 13-37, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARINI, Janete Aparecida da Silva. Metacognição e leitura. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** **(ABRAPEE)**, v. 10, n. 2, jul./dez. 2006, p. 323-329.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In GRECO, E. A., GUIMARÃES, T. B. (Org.). **Leitura, compreensão e interpretação de textos em língua portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2010.

ROJO, R. Letramento e diversidade textual*.* In: **Boletim 2004, Alfabetização, leitura e escrita, programa 5**. 2004. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto)> Acesso em 10 jan. 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed,

1998.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

1. Graduada em Letras, mestra em Letras pela Unioeste - Cascavel, doutoranda em Letras pela mesma instituição. Professora da rede pública municipal de ensino de Cascavel é professora formadora do curso de pedagogia na modalidade EaD no Centro Universitário de Cascavel - Univel. E-mail: oliveirailda22@gmail.com. [↑](#footnote-ref-1)
2. Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) -Campus de Cascavel, atuando nos Programas de Pós-graduação em Letras PPGL e Profletras, e na graduação em Letras. Pós-doutora em Letras pela UERJ e doutora em Letras pela UFRJ. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisas sobre novas tecnologias na educação, aplicativos para ensino de línguas, formação de professores e leitura e produção textual. E-mail: greicecastela@yahoo.com.br. [↑](#footnote-ref-2)