

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARCELA COLADELLO FERRO

A LEITURA ATRAVÉS DO CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DO PCN DE LÍNGUA
PORTUGUESA - A COMPREENSÃO EM FOCO

Presidente Prudente

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARCELA COLADELLO FERRO

A LEITURA ATRAVÉS DO CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DO PCN DE LÍNGUA
PORTUGUESA - A COMPREENSÃO EM FOCO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador (a) Prof.^a Dr.^a Renata Junqueira de Souza; Prof. Dr. Odilon H. Fleury Curado.

Presidente Prudente

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Ferro, Marcela Coladello.

F454L A leitura através do currículo : uma análise do PCN de Língua Portuguesa - a compreensão em foco / Marcela Coladello Ferro. - Presidente Prudente : [n.], 2012

118 f.

Orientador: Odilon Helou Fleury Curado

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1.Compreensão leitora. 2. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3. Estratégias de leitura. I. Curado, Odilon Helou Fleury. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. A leitura através do currículo: uma análise do PCN de Língua Portuguesa - a compreensão em foco

Dedicação:

Aos meus pais, Marina Coladello e José Carlos Ferro, que me proporcionaram, desde a infância, a liberdade de criar. E aos professores que lutam para garantir o mesmo aos seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Sobretudo a toda minha família, pela serenidade e por me fortalecer e encorajar para continuar neste projeto. Em especial ao meu primo, Valter César Reginato, por ocupar-se de me encher de ideias; e a minha irmã Carla Coladello Ferro, por dedicar-se à leitura dessa dissertação.

Às amigas, Fernanda Cristina Ribeiro Faria e Mariana Revoredo por compartilharem angústias e instigarem a busca por ideias inovadoras.

À orientadora, Renata Junqueira de Souza, pelas orientações e por todo apoio dispensado.

Ao professor Odilon H. Fleury Curado, por se dispor no final do processo a orientar este trabalho.

Aos professores, aos colegas e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação, pelas contribuições imprescindíveis para a realização deste trabalho e para a minha formação acadêmica.

À equipe do CELLIJ, (em especial - turma 2005-2008) pela dedicação e força para lutar por um projeto de leitura.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

Aku pasti bisa

(Máxima Indonésiana - "Eu consigo fazer isso")

FERRO, Marcela Coladello 2012. A LEITURA ATRAVÉS DO CURRÍCULO: UMA ANÁLISE DO PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA - A COMPREENSÃO EM FOCO 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP - Univ. Estadual Paulista, Presidente Prudente.

RESUMO

Esta dissertação, situada na linha de pesquisa Educação e Infância, discute a leitura como objeto de ensino. O percurso deste trabalho delinea-se a partir de uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), no que se refere a concepção de leitura delineada no documento e a sua articulação com o tratamento didático proposto para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Neste estudo também discutimos essa relação à luz do referencial teórico das estratégias de compreensão leitora, ao verificar previamente a influência desse pressuposto na composição da proposta governamental. Decorrente dessa identificação, o objetivo foi examinar cada uma das partes que definem valores e funções para o ensino da leitura, admitidos por princípios pedagógicos que tratam da compreensão de textos sob duas nuances aspectuais: o que e como ensinar (conteúdo/metodologia). Frente essa questão, observando essas questões, na análise documental revelou-se que embora a concepção de leitura esteja definida na ideia de "ler é compreender", o tratamento didático em contrapartida, não oferece suporte para o ensino da compreensão leitora. Por essa razão apontamos nesta pesquisa a necessidade de aprofundar o assunto em questão e articular outros conceitos importantes para uma prática de ensino que desenvolva as habilidades leitoras dos alunos. Nesse processo, discutimos o ensino da leitura que se assenta nas estratégias de compreensão leitora.

Palavras-chave: Compreensão leitora, Parâmetro Curricular Nacional e Estratégias de leitura.

ABSTRACT

This dissertation, situated in research line of Education and Childhood, discuss reading while a teaching object. The course of this work is outlined an analysis the proposal of National Curriculum Core of Portuguese Language (PCN-LP) referring the practice and reading didactic in the first four years of elementary school. Which competes in this study is to investigate the concepts of reading based on the theoretical reference of reading strategies comprehension. We note a close relation between the assumptions that underline in the government proposal and this teaching approach, contextualized in production (theory/practical) of American in the 1980s. Due this identification, we examine each of the parts that defines values and functions, admitted pedagogical principles that treating the comprehension of texts in two aspects: What and How teach (content/methodology). Forward this issue, observing this relation and the gaps found in the text content, we contest the document, in your function to guide the teaching of reading comprehension, doesn't reach their goals because they are not precisely defined the theoretical foundations and further by don't generating a didactic consistent for the proposal reading concept. For teaching comprehension, we point that is necessary for effective reading practices with developing skills readers focus. Thus, as part of this review study we present the strategies of reading comprehension (formulating their descriptors to be taught and assessed) as a proposal for teaching reading.

KEYWORDS: Reading comprehension, National Curriculum and Reading strategies

SUMÁRIO

1.LEITURAS INTRODUTÓRIAS.....	10
2. A LEITURA ATRAVÉS DO CURRÍCULO: DELINEAÇÕES DE UMA ANÁLISE.....	17
2.1 Marco conceitual/histórico PCN-LP.....	17
2.2 PCN: concepções de leitura e a formação do leitor.....	20
2.2.1 Conceito: compreensão leitora.....	20
2.2.2 A formação do leitor competente.....	29
2.3 PCN e o tratamento didático para o ensino da leitura.....	33
2.3.1 Tratamento didático no primeiro e segundo ciclos.....	42
3.LEITURAS ESTRATÉGICAS - APROXIMAÇÕES E CONTORNOS TEÓRICOS.....	49
3.1 Princípios norteadores de abordagem das estratégias de compreensão leitora.....	60
3.1.2 Concepções do leitor proficiente - engajado, ativo e estratégico.....	61
3.1.3 Conceitos-chave para a abordagem das estratégias de compreensão leitora.....	64
3.1.3.1 Metacognição.....	64
3.1.3.2 Monitorar a compreensão.....	68
3.1.3.3 Teoria do esquema.....	70
3.2 As estratégias de compreensão leitora.....	73
4. LEITURAS PROPOSITIVAS - O CURRÍCULO PARA A COMPREENSÃO.....	82

4.1 O ensino para a compreensão.....	82
4.2 Princípios pedagógicos para o ensino da compreensão leitora.....	89
4.2.1 Letramento ativo.....	89
4.2.2 Combinar textos para um diálogo intertextual.....	91
4.3 Pressupostos metodológicos: prática guiada e a responsabilidade gradual no ensino recíproco.....	92
4.4 Descritores para as habilidades de leitura e conteúdos.....	96
4.4.1 Ativar o conhecimento prévio para se conectar com o texto.....	98
4.4.2 Criar imagens mentais.....	100
4.4.3 Fazer perguntas ao texto.....	101
4.4.4 Antecipar e inferir.....	103
4.4.5 Sumarizar e sintetizar.....	105
4.5 Recursos pedagógicos: gráficos organizadores e quadros âncoras.....	108
5. PRÓXIMAS LEITURAS ou (Considerações Finais).....	110
REFERÊNCIAS.....	115

LEITURAS INTRODUTÓRIAS

A questão da leitura insere-se hoje em um contexto de intenso debate, paralela às mudanças sociais e ao rápido avanço das tecnologias, em que se delineiam novas definições e novas questões, suscitadas por diversos campos das ciências. Pela sua característica multidimensional, a leitura tem interessado à Neurociência, à Linguística, à Psicologia, à Educação, à Ciência da Comunicação e Tecnologia, constituindo-se historicamente, enfim, nos mais diversos diálogos. Por mais que os vários campos do conhecimento pensem a leitura de formas diferentes, compartilham, no entanto, a ideia de que se trata de uma prática cultural de valor indiscutível.

Nos últimos anos, todas essas áreas têm dedicado grande atenção para a leitura. Considerando um quadro de avanços, evidencia-se a leitura em uma circunstância no mínimo contraditória. De um lado, os avanços nas ciências consolidam a importância do ato de ler e, com isso, ampliam-se as políticas públicas do livro e da leitura a partir dos esforços de implementação do PNLL - Plano Nacional do Livro e da Leitura, e a política de distribuição de livros, que, além de inserir a leitura nos debates políticos, esboçam novas práticas pedagógicas; de outro, baixos índices em avaliações internacionais e nacionais inscrevem o Brasil como um país de não leitores. Tem-se, a exemplo, os últimos resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA/2009), que situa o Brasil em 57º lugar no que se refere às habilidades leitoras, ou seja, afirma-se que os alunos brasileiros não conseguem entender o que leem. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2012), promovida pelo Instituto Pró-Livro, embora divulgue o aumento do índice de leitura, revela que o brasileiro lê em média 0.85 livros (inteiros) por ano.

Mesmo que tais estatísticas resultem da ação conjugada de diferentes fatores, esses dados não deixam de colocar em pauta a qualidade do ensino brasileiro. Desse modo, ainda que haja causas mais profundas, em parte, são esses resultados, divulgados pela mídia como desastrosos, que traçam as políticas públicas e as

pesquisas nessa área, o que traz implicações para as práticas de leitura na sala de aula.

Matéria a examinar, a questão do ensino da leitura trata de uma relação formativa problemática, isso porque o avanço teórico não corresponde as mudanças necessárias na prática escolar. O que pode-se constatar, é que, de modo geral, a leitura ainda não alcançou um espaço central (e interdisciplinar) no currículo escolar.

Dessa forma, o ensino da leitura coloca-se como assunto importante para pesquisadores de diversas áreas, pois implica discutir o próprio desenvolvimento humano e colocar em questionamento as melhores práticas para impulsioná-lo. Por essa razão, as visões ou paradigmas da leitura, têm orientado determinadas práticas escolares.

Durante muitas décadas, acreditou-se que para aprender a ler bastava decodificar letras, palavras e frases. Tal processo ascendente e sequencial levaria a compreensão do texto, no qual o leitor efetua a leitura letra por letra. Segundo Isabel Solé (1998) e Pearson (1988), trata-se do modelo *bottom-up*. A partir dessa concepção, muitas das decisões didáticas implicaram listas infinitas: primeiro, das letras do alfabeto; depois de palavras, na produção de textos didáticos (cartilhas) com frases curtas, que trabalham uma letra específica do alfabeto, como "Ivo viu a uva".

Ao contrário disso, outro modelo se interpôs no ensino da leitura, qual seja, de acordo com Solé (1998), o *top-down*, no qual "o processo de leitura é sequencial e hierárquico, mas neste é descendente, a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para a sua verificação" (SOLÉ, 1998, p.24). Ainda segundo a autora, as propostas de ensino geradas por esse modelo focam o reconhecimento global das palavras em detrimento das habilidades de decodificação.

Para Frank Smith (1998), "a tecnologia determinou a maneira como muitas pessoas pensam sobre alfabetização e ensino [...] novos modos de se conceitualizar a leitura e o ensino" (SMITH, 1998, p. s/n.). A perspectiva que se situa hoje é o modelo interativo de leitura, e sabe-se que a decodificação é premissa para a leitura eficaz, mas não suficiente. Essa questão decorre principalmente da maneira como se considera hoje o processo de construção do significado do texto. E ainda, que "o

aprendizado é visto não como uma consequência de instrução específica, mas de demonstrações e colaboração de outras pessoas, um fenômeno sócio-cultural". (SMITH, 1998, p. s/n.).

Assim, a leitura pode ser considerada hoje como “um conjunto amplo de conhecimentos, habilidades e estratégias que os indivíduos constroem ao longo da vida em vários contextos, por meio da interação com seus pares” (PISA, 2009, p.23). Nessa perspectiva, é que se constrói o embasamento teórico que enfatiza a natureza interativa do complexo ato de ler, firmado na ideia de que a leitura é, antes de mais nada, compreensão. E, para compreender, o leitor ativa uma série de conhecimentos e realiza determinados procedimentos mantendo um intenso diálogo.

Nessa perspectiva, o conceito de letramento, difundido em meados da década de 80, e amplamente divulgado nos dias atuais, tem expandido a percepção do que é leitura e como ensinar a ler. Considera-se que a leitura fundamenta-se na compreensão de textos, na construção de significados a partir de um processo "ativo", que implica diversas capacidades que vão além de decodificar, uma ação contínua e cumulativa, de ler e refletir sobre o que se lê.

Angela Kleiman (2005) discute que as teorias referentes à leitura que tem impacto no ensino e na formação do professores hoje, estão incorporadas no PCN-LP. A autora identifica no PCN a presença de pelo menos três tipos de teorias e modelos:

as teorias e modelos sobre as práticas sociais de usos da escrita, conhecidos como os "estudos do letramento", que foram elaborados nas ciências sociais, especialmente na antropologia e na história, na etnografia e na linguística aplicada; as teorias e modelos que adotam e desenvolvem o conceito bakhtiniano (Bakhtin, 1982) de gênero, das áreas das ciências da linguagem como a linguística textual, a pragmática, a análise da conversação e algumas linhas da análise do discurso. (...) as teorias sociocognitivas da compreensão, das áreas das ciências psicológicas, especialmente a psicologia cognitiva, onde a linguística aplicada encontrou a conceitualização teórica para os modelos de processamento da língua escrita, entre os quais o modelo interativo (...) (KLEIMAN, 2005, p.23)

Diversos estudos (Kleiman, 2005; Silva, 1998) tem se preocupado com o impacto dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas práticas pedagógicas, somada a

preocupação com buscar um embasamento teórico adequado às novas necessidades de formação do leitor.

A razão pela qual se propõe a realização da presente pesquisa é a de se estudar a concepção de leitura posta no PCN-LP, questionando a sua relação com o tratamento didático, que faz-se como objeto de atenção por trazer, para a construção desse universo de pesquisa, uma proposta para a formação de leitores.

Esse questionamento decorre, principalmente de uma série de estudos realizados pelo Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil - CELLIJ, da UNESP, Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente. Em particular, a pesquisa intitulada: "A literatura na escola: espaços e contextos - a realidade brasileira e portuguesa" 2007-2009, cujo objetivo foi investigar a presença da literatura nas escolas de Presidente Prudente, Assis e Marília e propor uma metodologia de ensino da leitura.

Nesse trabalho, estudamos no CELLIJ uma abordagem de ensino contextualizada na educação norte-americana da década de 1980, por finalidade de incorporar novos conhecimentos no domínio da pesquisa em leitura. No conjunto de atividades de investigação, percebemos a forte influência dessa teoria na constituição do PCN-LP. O suporte teórico das estratégias de compreensão leitora nos fornece a base para discutir e refletir a proposta de leitura constituída no documento governamental.

Antes de mais nada, é preciso delinear o objeto de estudo. Qualquer estudo de caráter científico assenta-se em certos princípios a partir dos quais sua metodologia é definida. Acima de tudo, estabelecem limites e indicam um processo de (re)significação com base em uma determinada concepção que se faz do objeto. Segundo Esteban (2010), é na perspectiva interpretativa que os enfoques qualitativos encontram lugar mais adequado.

No caso, a pesquisa ora desenvolvida toma como fonte o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (PCN-LP), documento que se reconhece oficialmente definido em um conjunto de valores e funções a respeito do ensino da Língua Portuguesa. De caráter diretivo, contribui para orientar o trabalho docente, e essa

abrangência decorre de pesquisas anteriores, visto que seu conteúdo textual procede a observações minuciosas, dispostas por diversos tratamentos analíticos. No sentido de avançar em certa direção, seus elementos constitutivos têm provocado uma série de inquietações, principalmente pelas implicações na formação do leitor, ao propor determinada relação escolar entre o sujeito e o objeto livro.

Interessa-nos, particularmente, analisar as informações ou questões que discutem o ensino da leitura nos primeiros quatro anos do ensino fundamental. Ao tratar desse assunto, por meio de um exame preliminar, identificamos que, tomando-se uma posição conceitual em relação à leitura, as evidências textuais apresentam a influência da abordagem das estratégias de compreensão leitora, a partir da concepção “ler é compreender”. Em virtude dessa conceituação, delineada no modelo cognitivo, considera-se que o leitor (competente) que compreende é aquele que consegue utilizar determinadas estratégias de leitura. Todavia, o documento em análise não desenvolve, ou não “dá corpo” a essa ideia, apenas apresenta um esboço sobre o ensino da compreensão leitora, o que, com efeito, apresenta um tratamento didático sem a articulação necessária, ou seja, podemos afirmar que a proposta didática não constitui como suporte para o ensino da compreensão.

A partir dessa constatação, elaboramos a análise de categorias que fundamentam a formação do leitor: a concepção de leitura, o modelo de leitor e o tratamento didático da leitura, uma vez que a maneira como se conceitua a leitura implica na forma de ensinar a ler e, portanto, que leitor se pretende formar.

Essa discussão situa e provoca, pelo menos, duas questões centrais: a primeira expõe as lacunas presentes no texto, principalmente no que se refere à definição da linha teórica na qual o documento é pautado, na medida em que estamos investigando o ensino da compreensão leitora. A segunda questão trata de analisar as implicações dessa abordagem no sistema gerativo da proposta; ou seja, já identificada a concepção de leitura, questiona-se se o documento gera os conteúdos necessários e as orientações adequadas para o ensino da compreensão. Cabe ressaltar que essa questão é formada sob duas nuances aspectuais: o que e como ensinar. É justamente na distância entre essas duas linhas de composição da proposta que se encontra a

nossa pesquisa. Há, nesse hiato entre a concepção e sua transposição didática, um conjunto de implicações.

Nesta pesquisa, buscamos evidenciar no documento o que diz respeito a relação, aparentemente harmônica, entre o conteúdo (o quê) e o tratamento didático (como). O que resulta nos processos de ensino/aprendizagem, ponto central, capaz de gerir as funções básicas e organizar as restantes do objeto de estudo proposto.

É nesse universo que propomos a nossa análise, por meio de uma leitura crítica do PCN-LP dos primeiro e segundo ciclos (1^a à 4^a série do ensino fundamental), sob o ponto de vista da abordagem das estratégias de compreensão leitora. Trata-se de organizar como resposta, ou réplica, à hipótese primeira, a identificação da influência dessa abordagem edificada no contexto norte-americano da década de 1980, no que o documento dela se apropria, em termos mais simples e de uma forma reducionista. A partir dessa premissa, buscamos aproximações para apreender os elementos centrais (conceituação e tratamento didático) da proposta para, na falta de um eixo articulador entre a concepção de leitura e o seu ensino, edificar uma proposta mais coerente.

Para tanto, o trabalho se organiza em três capítulos, que apresentam diferentes níveis de discussão. O primeiro capítulo singulariza-se por delinear uma análise descritiva do PCN-LP à luz das estratégias de compreensão leitora. Já identificada a influência dessa abordagem, há um conjunto de questionamentos a respeito da relação entre sua concepção e a prática pedagógica. A proposta governamental assume textualmente a concepção de que ler é compreender, embora não cite as referências dessa abordagem. Apenas toma para si alguns conceitos e os observa ligeiramente, condição sob a qual direciona e impacta diretamente a formação do leitor.

O segundo capítulo apresenta o quadro conceitual subjacente à abordagem das estratégias de compreensão leitora e descreve a sua base teórica para as construções de engajamento, metacognição e monitoramento no contexto da leitura, o que possibilita a apreensão mais ampla do conceito “ler é compreender”.

O terceiro e último capítulo, inscrito no âmbito das proposições, apresenta uma sugestão para o ensino da leitura, mais coerente com a concepção das estratégias de leitura. Cabe ressaltar que a proposta não considera ser esse o único modo de ensinar

a ler, pelo contrário, propõe-se a diversos diálogos. Enfatizamos, em primeiro lugar, a construção de descritores que orientaram o trabalho e o diálogo com outras teorias que abordam os processos de aprendizagem de leitura atualmente.

As reflexões aqui apontadas buscam também questionar a teoria que orienta o PCN-LP. A análise crítica/descritiva visou estudar cada parte, articulada em um todo, para desvelar sua natureza, suas funções e relações, no que se refere ao ensino da compreensão leitora, bem como, posteriormente, possibilitar um aprofundamento teórico do referencial que alicerça a análise, elaborando, enfim, a proposição do ensino da leitura de acordo com as estratégias da compreensão leitora.

2. A LEITURA ATRAVÉS DO CURRÍCULO: DELINEAÇÕES DE UMA ANÁLISE

“Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial”. (Alberto Manguel)

2.1 Marco histórico/conceitual do PCN-LP

Tratar do conceito de leitura no PCN-Língua Portuguesa nos remete a uma reflexão primeira, qual seja, das determinações que lhe dão origem. Mesmo optando por não aprofundá-las, buscamos articular algumas ideias para entender a sua condição de produção, paralelamente aos avanços investigativos observados na área do currículo, da linguagem e, nela, principalmente aos que se propõem a situar aquela condição em um determinado contexto.

A pesquisadora Norma Sandra de Almeida Ferreira (2011) aponta a importância desse documento, pelo espaço significativo que vem alcançando recentemente em pesquisas no meio acadêmico, e entende que já existe um debate instalado sobre o assunto.

Observa-se atentamente, que por sua complexidade, o PCN-LP traz diversas interrogações ao articular em torno de si uma série de controvérsias, suscitadas em um intenso debate de ideias. Qualquer análise científica que se pretenda realizar sobre esse documento tem como ponto de partida a sua produção definida no curso da história.

Um currículo para a formação humana precisa ser *situado historicamente*, uma vez que os instrumentos culturais que são utilizados na mediação do desenvolvimento e na dinâmica das funções psicológicas superiores se modificam com o avanço tecnológico e científico. Esta perspectiva do **tempo** é importante: novas áreas do conhecimento vão se formando, por desdobramento de áreas tradicionais do currículo (por exemplo, a ecologia a partir da biologia),

ou são criadas como resultado de novas práticas culturais, *internet e web*, ou ainda pela complexidade crescente do conhecimento e da tecnologia. (LIMA, 2007, p. 20)

Sob essa perspectiva, iniciamos a análise do documento, enquanto uma proposta legitimada socialmente, que orienta, delinea a prática do professor em sala de aula e subsidia políticas públicas na área da educação.

Primeiramente, propomos o que se opera em sua dimensão política e social, das mudanças educacionais no final da década de 90.

Nesse campo de discussão, a proposta agrega um conjunto de intenções políticas balizadas pelas Organizações internacionais e pelos avanços no ensino decorrentes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), LDB/1996.

Com uma base educacional comum, na busca por uma educação de qualidade para todos, institui-se um currículo para a educação básica, que, acima de tudo, com foco na busca pela qualidade do ensino e da aprendizagem, opondo-se diretamente às experiências e concepções escolares tradicionais. Em meio a essas proposições, no que se refere à sua finalidade, lê-se:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 13).

Segundo, um aspecto específico do ensino da língua, que coloca em questão os processos de ensino e aprendizagem (quem ensina, quem aprende e como se ensina e se aprende), e suscita, por um lado, as discussões de diversas áreas, principalmente na psicologia e sociolinguística, "na direção de orientá-las para a re-significação das noções de erro construtivo, de conflito cognitivo, de conhecimento prévio que o aluno traz para a escola, de construção do conhecimento de natureza conceitual através da interação com o objeto etc."(FERREIRA, 2011, p.s/n.). Por outro, as ciências da linguagem, que defendem a constituição da linguagem nas relações sociais, ou seja, a consideração de que o conhecimento da língua dá-se a partir da mediação entre sujeitos.

Desse modo, o PCN-LP, no que se refere à leitura, apresenta um discurso concernente aos estudos do letramento da década de 80, que repensam os elementos do ato de ler e apontam para a formação de cidadãos capazes de participar do mundo letrado. Neste caso, a leitura é condição de pertencimento, associada à cidadania e às práticas culturais, está além dos muros da escola. Da mesma forma, assume-se como discurso que para fazer parte dessa sociedade, é preciso desenvolver a competência leitora, ser capaz de fazer uso eficiente, em diversos contextos, da leitura.

Nesse enfoque ler é mais do que decifrar códigos, é compreender o texto. Ensinar a ler é mais do que alfabetizar, é letrar. Magda Soares, em definição apresentada a relatório elaborado para a UNESCO (2001), considera que "Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita". (SOARES, 2003, p.18).

No documento, o princípio organizador é a preocupação em possibilitar reais condições de letramento em sala de aula, em detrimento das práticas tradicionais, principalmente no que se refere à decodificação. Daí decorre conceber a leitura como uma atividade cognitiva, intelectualmente estimulante e culturalmente enriquecedora.

Outro marco conceitual advém do paradigma cognitivista: "Os processos mentais do leitor durante a leitura são objeto das teorias sobre compreensão." (KLEIMAN, 2005, p.34). Nesse modelo, a compreensão é um processo de construção que mobiliza

diferentes tipos de conhecimento do leitor. Dentre estes processos, destacamos o pertinente à ideia de que, para compreender, o leitor realiza um conjunto de estratégias.

A partir disso, ocupamo-nos em refletir os aspectos referentes ao conceito da leitura, apropriado pelo PCN-LP, segundo estas teorias, tentando verificar como o documento define a concepção de leitura e propõe as estratégias para o ensino da compreensão leitora nos primeiros anos de escolarização. E ainda, procuramos entender as implicações didáticas a partir da definição conceitual: ler é compreender.

Cabe assinalar que esse trabalho procura responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Qual a concepção de leitura apresentada pelo documento? 2) Como o documento articula essa concepção com o tratamento didático?

Em seu conjunto (o que e como ensinar), concentramo-nos em uma revisão da literatura nos estudos sobre o ensino das estratégias de compreensão leitora, inseridos no modelo interacionista. Optamos por enfatizar criticamente esse aspecto teórico-metodológico do documento, relativo ao conceito de leitura.

2.2 PCN: concepções de leitura e percurso na formação do leitor

2.2.1 Conceito: compreensão leitora

Nas últimas décadas a leitura tem sido considerada uma prática social que envolve fundamentalmente a construção de significados. Visto que a escola constitui-se primordial e oficialmente como instância responsável por ensinar as crianças a ler e a escrever, esse pressuposto básico traz uma série de implicações para a prática pedagógica. O desafio da leitura, sobretudo, coloca duas questões centrais: como ensinar e o quê.

Em primeiro lugar, discutiremos o conjunto que corresponde ao universo do objeto a se ensinar, o que nos conduz ao conceito de leitura.

O PCN-LP aponta que, ao longo do ensino fundamental, em relação à leitura, espera-se que os alunos sejam capazes de "compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz". (PCN-LP, 1997, p.33).

Nessa expectativa, colocamos em discussão a concepção de leitura constituída no documento, isto é, as práticas sociais de compreensão. Verificamos que a concepção de leitura apresentada elabora-se nas ideias básicas que a consideram como um processo interativo, principalmente na proposição fundamental: "compreender é a razão da leitura" (CIERA, 2003, p. 48).

O que decorre dessa identificação, pode ser lido, no subtópico do documento, subscrito em Práticas de leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua [...] não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (PNC-LP, 1997, p.41).

Observamos aqui que o documento considera a leitura um processo no qual interagem uma série de conhecimentos e experiências ativados pelo leitor, para a construção de significados.

Por certo, a polissemia da palavra compreender leva alguns pesquisadores a diferenciar os termos compreender e interpretar; ponto que suscita ou se presta à discussão, e são expressões usadas no discurso científico mas que na realidade tem ainda o seu significado "vago e impreciso" (Kintsch, 1998, p. 02).

Essa ressalva se faz necessária para esclarecer que trataremos aqui da construção teórica/prática do conceito de compreensão leitora, em que se versa pela

leitura como um processo ativo, no qual o sujeito-leitor constrói determinado sentido, ao envolver-se profundamente com o que lê (por meio de um intenso e contínuo diálogo). Tendo em vista a ideia de processo, a compreensão não é apenas um resultado, é a base para que a construção de significados se realize efetivamente.

Essa elaboração sustenta-se no paradigma da cognição (Kintsch, 1998), no que se refere às operações mentais que o sujeito realiza durante a leitura, e fundamenta-se na teoria histórico-cultural de Vygotsky, na medida em que se estabelece que estas operações mentais são construídas por meio da interação social.

No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, "livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender a alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em como se ensina" e buscavam descrever como se aprende. (PCN-LP, 1997, p.20).

"O aprendizado, reconheceu-se, é um fenômeno social." (SMITH, 1998, p. s/n.). Admitida dessa forma, a aprendizagem não resulta de instruções rígidas, direcionadas apenas por um sujeito, mas é processual e consequência da colaboração entre as *aprendizagens dos sujeitos*. Isso significa afirmar que os sujeitos, marcados pela sua história e cultura, aprendem na medida em que interagem entre si, em uma *construção* que vai do coletivo ao individual (no que lembra os processos de internalização apontados por Vygotsky) e vice-versa.

Dessa forma, ao tentar explicar quais os processos envolvidos na aprendizagem humana, o paradigma das ciências sócio-cognitivas considera o processo da leitura a partir da perspectiva interacionista.

Essa visão do processo constitui o que se chama de *modelos interativos de leitura* [...] o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com os seus próprios esquemas mentais e a partir de seu conhecimento de mundo. (COLOMER, 2002, p.31). <grifo nosso>

Nessa perspectiva, o leitor constitui-se no ato de compreender o que lê, ou seja, enquanto um processo, uma construção, define-se um sujeito leitor no ato de compreender a si mesmo e o mundo que o cerca. Com isso, o *eu-leitor* é construído a

partir do outro e o significado do texto passa a ser partilhado entre o sujeito e o autor, mesmo que essa relação não seja direta. Basta pensar o código escrito como uma ferramenta que representa o mundo humano, ou seja, a codificação (significante/forma) é uma forma de o leitor acessar o mundo (significado/semântico), construído socialmente.

Por conta disso, a leitura exige do leitor uma ação, de reconstruir esses códigos, elaborando ativamente o significado. Essa questão dá suporte ao que fundamenta a importância do conceito de conhecimento prévio, divulgada parcialmente pelo PCN-LP.

Particularmente, como vimos, essas reflexões apontam para a apreensão de que o sujeito age ativamente na construção do significado. Nesse decurso, uma série de operações mentais são colocadas em jogo. Isso porque a leitura é a realização contínua de construção e reconstrução do significado. Por isso, o conhecimento prévio é pré-requisito para que haja a compreensão leitora, pois "aprendemos a ler, e aprendemos através da leitura, acrescentando coisas àquilo que já sabemos" (SMITH, 1998,p. 21).

Sobre essa questão, no PCN-LP o conceito de conhecimento prévio está evidenciado como toda a bagagem cultural, ou repertório que o sujeito traz para a leitura. A ideia que intencionalmente se delinea é o "*trazer algo*" à leitura, "*antes mesmo da leitura propriamente dita*".

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. [...] sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2009, p.13)

Embora, para entender o conceito de conhecimento prévio nessa abordagem, se faça necessário articular outros conceitos importantes, o PCN-LP não aprofunda a questão. Por exemplo, não menciona a ideia de engajamento do leitor, termo cunhado do inglês *engagement*; da teoria do esquema; de monitoramento da leitura; a metacognição; tópicos relacionados diretamente à compreensão leitora. A falta de uma relação mais aprofundada entre esses conceitos, e até mesmo a não inclusão de

alguns termos importantes, incide em uma relação lacunar entre o que se pensa sobre a leitura e a forma como se pratica a leitura em sala de aula, no que se refere à construção do repertório do leitor, daquilo que já se sabe e a nova informação, como apontado por Smith (1998), e do que envolve o *fazer significar* por meio da leitura.

De acordo com Leffa (1996),

Temos dentro de nós uma representação do mundo e compreender um texto é relacionar elementos dessa representação com elementos do texto. O texto será mais ou menos compreensível, não porque apresenta um vocabulário mais ou menos difícil, mas porque apresenta uma realidade que está mais ou menos próxima da nossa representação dessa mesma realidade. (LEFFA, 1996, p. s/n)

Como anunciado, a leitura impõe, de certa forma, por sua própria natureza, determinado tipo de raciocínio. "A leitura exige, então, a ativação dos conhecimentos relativos ao gênero e à prática discursiva em que esse gênero funciona, ao assunto, aos textos e aos processos de textualização" (KLEIMAN, 2005, p.35).

A consciência desses processos pode levar à compreensão mais profunda da leitura. Para isso, se faz necessário o desenvolvimento de certas habilidades de leitura. No entanto, o PCN-LP não foca as habilidades dos leitores, preocupa-se com a superação de algumas concepções anteriores e destaca o trabalho com a diversidade de gêneros textuais. De fato, esse destaque é evocado pela necessidade de apontar os avanços científicos e observar a nova perspectiva adotada.

Não ocasionalmente, busca romper com certas noções amplamente difundidas nas escolas, sobre o que é ler e como ensinar a criança a ler. Trata-se da exclusiva condição de que ler é decodificar (BRASIL, 1997, p.42); a existência de uma interpretação única do texto (BRASIL, 1997, p.43) — já que ler é decifrar, a compreensão única é a verdadeira, porque está no código — Vejamos o exemplo dessa ruptura:

Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente *envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação*, sem as

quais não é possível rapidez e proficiência²⁸. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 1997, p.41) <grifo nosso>

Ancorada no pressuposto do ensino da compreensão, a leitura é tematizada como prioridade da ação educativa, desde que se coloque na relação escolarização/desenvolvimento, em um processo desencadeador do conhecimento. Incorporado nessa relação, o processamento do código (a decodificação) é essencial, como um procedimento inicial (que talvez chegue a ser considerado primário) e necessário para o leitor alcançar a compreensão do texto.

A proposta do PCN-LP, enfatiza a ideia de que compreender é ir além do ato de decodificar, ao postular um modelo de leitor. Para tornar-se leitor é preciso que o sujeito seja capaz de fazer uso da leitura e da escrita, na qualidade de apropria-se e envolve-se efetivamente em práticas sociais de leitura. Em tal apropriação o leitor mobiliza todos os seus conhecimentos para dar conta de construir os sentidos da leitura. “A compreensão real se dá através do pensamento, da aprendizagem e da expansão do conhecimento prévio e o horizonte do leitor”. (KEENE & ZIMMERMAN, 2007, p.7).

Assim, podemos constatar no texto da proposta governamental o destaque em enunciar o rompimento com práticas de leitura que apenas privilegiam a decodificação, como as atividades de leitura estruturada nos livros didáticos.

Segundo Silva (1998),

Devido ao tratamento que recebem em grande parte de livros didáticos, compreensão e interpretação transformam-se em conceitos sem pé nem cabeça. Em verdade os atos de compreender e interpretar, extremamente complexos em sua natureza, são distorcidos e até banalizados por aquilo que os livros didáticos chamam de exercícios da leitura ou de "estudos do texto". (SILVA, 1998, p.65)

Verificamos ainda a noção de que para a leitura fluente, o que subjaz a compreensão, tendo em vista o entendimento de que a leitura é uma interação, o leitor utiliza determinados procedimentos, conceituados aqui como estratégias de leitura.

Para Isabel Solé (1996), ao se falar de estratégias de leitura faz-se necessário situá-las com relação aos procedimentos, isso porque, "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" (COLL apud SOLÉ, 1996, p. 68).

Tendo em vista a afirmação do PCN-LP, tem-se que o leitor proficiente é aquele que compreende e domina esses procedimentos, como os de seleção, antecipação, inferência e verificação (aliás, procedimentos inerentes ou característicos da natureza da leitura).

Consideramos que o tratamento dado a esse assunto é imperativo para construir o conceito pretendido. O PCN-LP, em nota de rodapé, especifica o que é uma estratégia de leitura, e com isso agrega outros conceitos.

Uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê. Estratégias de seleção possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de antecipação permitem supor o que ainda está por vir; de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o "controle" sobre a eficácia ou não das demais estratégias. O uso dessas estratégias durante a leitura não ocorre de forma deliberada — a menos que, intencionalmente, se pretenda fazê-lo para efeito de análise do processo. (BRASIL, 1997, p. 41)

Na tentativa de definição, o documento oficial esboça algumas características do que podemos considerar as estratégias de leitura. De modo geral, aponta o uso de diferentes estratégias para compreender o que se lê, mas não se trata de um uso desordenado, o que supõe um arranjo.

Com isso, obtemos uma evidência textual da influência da abordagem das estratégias de compreensão leitora, na construção do que é ler, defendida pelo PCN-LP. É relevante considerar uma definição menos pontual das estratégias de leitura, visto que se tem afirmado que ler é compreender, e que se compreende utilizando determinados procedimentos/estratégias. "Pesquisadores identificaram estratégias específicas de pensamento usadas por leitores proficientes. Eles estabeleceram que a

leitura é um *processo interativo* em que bons leitores se engajam em um constante diálogo interno com o texto". (ZIMERMANN, 2007, p. 35).

Neste sentido, a compreensão é um processo decisivo para uma postura crítica diante da leitura; é com base na compreensão do texto escrito que se dá a construção do sentido, uma vez que o saber decorre da compreensão. O modo de fazer ou fazer-se significar é que constrói o repertório do leitor, ou seja, o seu conhecimento prévio se amplia a medida que o sujeito se engaja perante a leitura do outro, neste caso, o outro representado no texto. Na verdade, a leitura proporciona um diálogo (indireto) entre sujeitos, mediado pela palavra.

O PCN-LP afirma que para compreender o texto é preciso utilizar as estratégias de leitura. E ainda, ressalva que o uso dessas estratégias é consciente, o que tornaria o leitor (proficiente) capaz de controlar o que está compreendendo.

Essa concepção de leitura é constituinte da proposta do PCN-LP, embora o documento não explicita as suas referências teóricas. Decorrente disso, revela-se, mediante a descrição, uma série de lacunas, que requerem um aprofundamento de conceitos constituintes dessa teoria, que iremos propor no segundo capítulo, mas que permeiam a análise durante todo o trabalho.

Propomos essa discussão porque evidenciamos uma série de conceitos e ideias (compreensão; estratégias de leitura; leitor proficiente; etc) inseridas na proposta do PCN. São concepções que fazem parte de uma abordagem de ensino, datada da década de 80, no contexto norte-americano¹, que considera "a leitura é vista como uma atividade construtiva e criativa, tendo quatro características distintivas e fundamentais - é objetiva, seletiva, antecipatória, e baseada na compreensão, temas sobre os quais o leitor deve, claramente, exercer o controle. (SMITH, 1998, p.s/n.).

Por essa característica própria, é que para ler, ou seja, para compreender, o leitor deve estar consciente dos objetivos de sua leitura, selecionar o que é importante, de acordo com esses propósitos e antecipar por que segue pistas textuais. O leitor

¹ A abordagem das estratégias de compreensão leitora é consolidada na década de 80, mas as pesquisas no campo da cognição iniciam-se na década de 60. Um grupo de norte-americanos passa a utilizar os resultados das ciências cognitivas para as pesquisas no campo da instrução leitora.

pode utilizar diversas estratégias que lhe possibilitem construir o significado do texto de diferentes maneiras, como, por exemplo, fazer perguntas. O leitor proficiente tem consciência que durante o processo da leitura, questiona-se o tempo todo sobre o texto, a forma do texto.

Outra questão que o documento enfatiza para uma formação do leitor eficaz refere-se à diversidade textual. Se faz necessário, permitir que a criança leia diferentes tipos e gêneros textuais. No entanto, essa garantia, quase uma "promessa" pedagógica, tida como um princípio, é apenas o lançamento sem direção de ideias postas como essenciais para a formação leitor. A consciência de diferentes tipos de textos e o impacto na compreensão, são estratégias de um bom leitor utiliza.

Percebe-se que o uso das estratégias permite essa conscientização, ao proporcionar um controlar maior o que vai sendo lido, o que significa um alto nível de consciência do processo, faz com que o leitor monitore a construção do conhecimento e qualifique a sua compreensão. O ato de ler é além disso, a tomada de uma série de decisões conscientes que requererem certos procedimentos.

Se pensarmos a leitura dessa maneira, consideramos a relação entre texto e leitor é dialética: naquele, este se move constantemente e “baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais”. (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 31).

Além disso, no processamento da leitura a criatividade é um elemento fundador, já que o leitor desenvolve uma estratégia ao redor das ideias. Trata-se de pensar como e por que toma algumas decisões para alcançar a compreensão leitora. À medida que o leitor avança e torna-se cada vez mais experiente, sabe que ideias mal desenvolvidas podem levar a uma compreensão confusa.

Identificamos na análise crítica do PCN-LP uma proposta de prática de leitura construída pelo conceito: ler é compreender. Constatamos que essa construção é mais complexa do que se apresenta no texto da proposta curricular e, por essa razão, há uma série de lacunas que impõe a construção de uma visão sobre o ato de ler.

Podemos apontar os avanços trazidos pelo PCN-LP, em relação ao conceito de leitura, tido como uma prática social da compreensão. Cabe, antes de finalizar essa ideia e analisar a relação entre a concepção e as situações didáticas propostas, evidenciar o tipo de leitor que se pretende formar, uma vez que a escola deve ensinar a compreender.

2.2.2 A formação do leitor competente

O modelo de leitura interacionista circunscrito na proposta do PCN-LP pressupõe um tipo de leitor. O PCN-LP aponta que o trabalho com a leitura tem por finalidade a formação de leitores competentes. Segundo Solé (1996), a competência em compreender o que se lê está inscrita na capacidade de construir significado e operar estrategicamente e de forma ativa nesse processo. Pesquisadores norte-americanos, como Pearson (1978), tratam do modelo de leitor proficiente.

Etimologicamente, segundo o dicionário Houaiss (2009), o adjetivo proficiente significa competente, eficiente no que faz; capaz, preparado, conhecedor; profícuo (que dá proveito). Neste caso, competente é sinônimo de proficiente, daquele que tem competência, capacidade para realizar, resolver ou apreciar determinada coisa.

A partir do estudo selecionado para embasar a presente pesquisa, identificamos o leitor proficiente como aquele que utiliza certos conhecimentos e habilidades com eficiência e ainda domina certos procedimentos, tais como a antecipação, a verificação de hipóteses, inferências, para compreender e refletir sobre a leitura.

Considerando as atividades realizadas pelos leitores, a palavra proficiente acrescenta-lhe noções de qualidade, um estado mais geral (em constante transformação), caracterizado por determinado tipo de comportamento que integra as habilidades de leitura. Esse acréscimo surge do conhecimento dos processos mentais que o leitor realiza. Segundo Keene e Zimmermann (1997), os leitores proficientes:

- monitoram a sua compreensão durante a leitura (...);
- identificam quando o texto é compreensível e o grau em que eles entendem (...);
- identificam ideias confusas, temas e/ou elementos superficiais (palavras, sentenças ou estrutura do texto, gráficos, tabelas, etc) e sugerem uma variedade de meios diferentes para resolver os problemas que têm;
- são conscientes do que precisam para compreender em relação a sua proposta para leitura. (KEENE e ZIMMERMANN, 1997, p. 43-44).

Essa qualificação está inserida no PCN-LP, ao considerar o leitor como aquele que, por iniciativa própria, é "capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequadas para abordá-los de forma a atender a essa necessidade". (BRASIL, 1997, p. 41).

É importante mostrar que essa perspectiva se dá na interação entre leitor e texto, não apenas na perspectiva do leitor, como aponta Leffa (1996), de extração de significado do texto. Essa questão merece consideração, pois, historicamente, "o estudo da compreensão de leitura tem se caracterizado pela predominância de um ou outro extremo do processo, enfatizando ora o texto ora o leitor como fator essencial da compreensão (LEFFA, 1996, p. s/n.).

Como afirma o autor, a ênfase no leitor, de certa forma, pressupõe o leitor competente. No domínio cognitivo, o conhecimento prévio é imprescindível para a compreensão e a competência do leitor pode ser regulada por meio do uso adequado de determinadas estratégias de leitura.

A partir disso, vimos que, no PCN-LP, a formação que se delineia enfatiza a formação do leitor competente, um sujeito produto da leitura significativa e que domina certas habilidades, ao ter conhecimento sobre elementos do texto, de identificar o que está implícito e a intertextualidade etc. Essas habilidades são realçadas no documento, onde se lê:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que *compreenda o que lê*; que possa aprender a ler também o que não está escrito, *identificando elementos implícitos*; que *estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos*; que *saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto*; que *consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos*. Um leitor competente só

pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1997, p.41)
<grifo nosso>

"Um outro pressuposto básico na teoria da leitura é de que muitos dos processos de compreensão são, em maior ou menor grau, conscientemente executados pelos leitores proficientes, e que, portanto, podem ser explicitados aos leitores menos fluentes". (LEFFA, 1996, p. s/n.). Temos aqui a ideia de bons leitores desenvolvida no contexto das teorias de compreensão, no qual se constrói um sujeito-leitor modelo.

Essa designação, o "bom leitor", também está transcrita no PCN-LP, ao focar-se a formação do leitor competente.

Para tornar os alunos *bons leitores* - para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, a escola terá que mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a "aprender fazendo". Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (BRASIL, 1997, p.43)

Nessa medida, o domínio afetivo e comportamental é nesse instante um fator importante para a formação do leitor competente, porquanto Duke e Pearson (2002) especificam a noção do leitor proficiente ao colocá-lo no modelo de um bom leitor, reunindo elementos diferentes, síntese entre os saberes ou habilidades cognitivas e o comportamento leitor:

- Bons leitores são ativos;
- Desde o início eles têm objetivos claros em mente para a leitura. Eles constantemente avaliam se o texto e a leitura dele estão cumprindo seus objetivos;
- Bons leitores tipicamente passam os olhos no texto antes de ler, observando coisas como a estrutura do texto e os capítulos que podem ser mais relevantes para seus objetivos de leitura;
- À medida que leem, bons leitores frequentemente fazem previsões sobre o que está por vir;

- Eles leem de forma seletiva, continuamente tomando decisões sobre suas leituras – o que ler cuidadosamente, o que ler rapidamente, o que não ler, o que reler, e assim por diante;
- Bons leitores constroem, revisam e questionam os significados que fazem enquanto leem;
- Bons leitores tentam determinar o significado de palavras desconhecidas e conceitos do texto, e lidam com inconsistências ou lacunas como necessário;
- Eles tiram, comparam e integram seu conhecimento prévio com o material do texto;
- Eles pensam sobre os autores do texto, seu estilo, crenças, intenções, o contexto histórico, e assim por diante;
- Eles monitoram seu entendimento do texto, ajustando sua leitura quando necessário;
- Eles avaliam a qualidade e o valor, e reagem sobre o texto de diversas formas, tanto intelectual quanto emocionalmente;
- Bons leitores leem diferentes tipos de textos de formas diferentes;
- Quando leem narrativa, bons leitores participam intimamente com o cenário e os personagens;
- Quando leem textos informativos, esses leitores frequentemente constroem e revisam os resumos do que leram;
- Para bons leitores o processamento do texto não ocorre apenas durante a leitura como tem se definido tradicionalmente, mas também durante os intervalos curtos durante a leitura, e mesmo após a leitura começada, mesmo depois de a leitura ser finalizada;
- A compreensão é um consumo contínuo, e uma atividade complexa, mas que, para os bons leitores, é ao mesmo tempo gratificante e produtiva. (DUKE e PEARSON, 1978, p. 205-206).

O que se define o bom leitor, encontra-se na literatura especializada uma série de denominações, ou melhor qualificações, adjetivando-se o sujeito leitor, como autônomo, crítico, ativo, estas se encontram inseridas na definição de leitor competente. Sob essa perspectiva, considera-se um leitor proficiente aquele que age ativamente sobre o texto, define seus objetivos de leitura, seleciona e avalia o que lê. Para esse leitor, cada leitura leva a outras, pois se torna uma necessidade vital constante. É próprio do leitor dominar as habilidades requeridas pela leitura, é preciso sintetizar ideias, inferir, antecipar, questionar e ainda conectar o seu conhecimento prévio a um novo conhecimento.

Visto isso, para a formação do leitor proficiente, cria-se a expectativa de práticas de leitura que permitem a construção do significado, em que o leitor ativamente se

propõe a desenvolver e dominar essas habilidades de leitura. A questão central colocada nas pesquisas em compreensão, refere-se principalmente em como ajudar os leitores iniciantes a se tornarem bons leitores. Para isso, esses leitores têm como modelo os leitores proficientes, nos quais, o professor é um modelo.

Cada uma dessas proposições leva-nos a discutir as situações didáticas que dão suporte a um trabalho efetivo para o ensino da compreensão. Tem-se como premissa que para se formar um leitor competente, aquele capaz de compreender os textos, em sua diversidade, é imperativo que se organize o trabalho educativo por meio de práticas de leitura, nas quais, o sujeito experiencie e aprenda a compreender.

A seguir, discutimos se o PCN-LP, marco de avanços a respeito do ensino da leitura, em sua concepção gera uma proposta didática coerente com esse conceito, circunscrita à questão “o documento articula os elementos suficientes para o ensino da compreensão leitora”?

Pelas razões demonstradas, entendemos que o ensino da leitura é o ensino das estratégias de compreensão leitora. No entanto, verificamos que o tratamento didático da proposta do PCN-LP não sustenta esse tipo de ensino, embora considere teoricamente que ler é compreender, e que para compreender é preciso realizar determinadas estratégias de leitura. Por isso, buscamos descrever e analisar o tratamento didático do PCN-LP, referente aos dois primeiros ciclos do ensino fundamental.

2.3. PCN e o Tratamento didático para o ensino da leitura

No que se refere a leitura, a proposta curricular aponta que deve-se organizar um ensino que promova a compreensão leitora. (BRASIL, 1997).

Os processos mentais do leitor durante a leitura são objeto das teorias sobre compreensão. A descrição desses processos através de diversos modelos tem sido relevante para o ensino da leitura porque o

conhecimento do funcionamento cognitivo do leitor permite a elaboração de estratégias de ensino que fomentem, em vez de impedir, esse funcionamento. (KLEIMAN, 2005, p.34)

O alinhamento da proposta a essa concepção discutida por Kleiman (2005) que visa tornar consciente os processos de leitura, com uma prática pedagógica mais eficaz, implica em uma proposta de ensino que organize o currículo de modo de a delinear como os sujeitos dentro da escola irão experienciar esse objeto. Logo, determinada configuração é fator importante na maneira como as crianças aprendem e experienciam a leitura e principalmente na construção das suas definições sobre o que é ler.

Para tanto, focalizamos a análise nos seguintes aspectos:

- o alinhamento entre a concepção de leitura construída e a proposta didática;
- a relação entre os objetivos de ensino, os princípios pedagógicos, o conteúdo e as situações de aprendizagem propostas;
- as habilidades a serem desenvolvidas pelo leitor;

Considera-se que por meio de cada uma dessas faces das quais pode ser vista o ensino da leitura. Assim, o tratamento didático na proposta do PCN-LP é a parte pedagógica que trata, examina, discute conjuntamente uma questão, ou preceitos científicos que orientam a atividade educativa que considera o ensino da leitura eficiente, neste caso a capacidade de ser efetivo no objetivo do ato de ler: a construção de sentidos. E ainda, que de uma forma clara que proporcione refletir essa teoria edificada por certos princípios didáticos de uma intervenção pedagógica.

O PCN-LP considera que o tratamento didático deve entender a leitura constituída para além de um objeto de ensino, mas também um objeto de aprendizagem, de forma que suas práticas façam sentido para os alunos.

Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinações entre eles.

Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os *diferentes “para quês”* — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (BRASIL, 1997, p.41) <grifo nosso>

O documento ainda destaca o papel da escola para a formação do leitor competente e as práticas de leitura para sustentar essa formação:

a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 1997, p.42)

Na leitura atenta do PCN-LP verificamos em primeiro lugar que os pressupostos apresentados para a formação do leitor estabelecem questões pontuais, visto que direciona que a escola deve construir condições favoráveis para a leitura. Com relação a esse estatuto, traz como construção metodológica o acesso a diversidade textual.

Em segundo lugar, refere-se a autonomia do leitor e ao rompimento com a leitura única do livro didático, enfatizando o ato de ler como uma atividade além da escola.

Verificamos que o documento coloca o objeto leitura em diferentes atividades. E as organiza da seguinte forma: 1) apresenta propostas didáticas orientadas, em linhas gerais, sugestões do trabalho diversificado com leitura, nos *Blocos de Conteúdos e o tratamento didático* (PCN-LP, 1997, p. 38). Em considerações a respeito do tratamento didático dos conteúdos, organiza na parte *Língua escrita: usos e formas a Práticas de Leitura*. Essa parte cuida da visão geral do tratamento didático dos conteúdos em leitura e dispõe as atividades de *Leitura diária; Leitura Colaborativa; Projetos de leitura;*

Atividades sequenciadas de leitura; Atividades permanentes de leitura e Leitura feita pelo professor; 2) o documento especifica a prática de leitura para cada ciclo, tecendo considerações em tópicos: Conteúdos: Valores, Normas, Atitudes e Gêneros textuais, como conteúdos gerais e os Blocos de Conteúdos, inseridos no Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para o Ciclo I e II.

Destacamos para esta análise, as questões relativas ao ensino da leitura. O que se evidencia é que nesta proposta governamental, inserem-se os conteúdos de escrita, ortografia e gramática, no universo de ensino da Língua Português, mas nos interessa neste momento colocar em questão o ensino da leitura, parte constituinte desse todo.

No trabalho com diferentes tipos de leitura, destacamos as propostas didáticas orientadas para a formação do leitor, embora o PCN-LP, nesse sentido, não ressalte as habilidades a serem desenvolvidas pelo leitor proficiente.

Para tanto, o PCN-LP aborda as atividades de leitura, enfatizando o rompimento de algumas concepções a respeito da leitura inicial, principalmente a ideia de ensinar a ler por meio de práticas centralizadas na decodificação. Em uma aula de leitura, o planejamento leva em consideração o conhecimento prévio do aluno, e a mediação entre os leitores é fundamental para as situações de aprendizagem.

De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda dos já leitores, aprender a ler pela prática da leitura. Trata-se de uma situação na qual é necessário que o aluno ponha em jogo tudo que sabe para descobrir o que não sabe, portanto, uma situação de aprendizagem. Essa circunstância requer do aluno uma atividade reflexiva que, por sua vez, favorece a evolução de suas estratégias de resolução das questões apresentadas pelos textos. (BRASIL, 1997, p. 42)

No entanto, quando avançamos na leitura do documento essas questões deixam de fazer parte do tratamento didático, para se concentrar em um único princípio didático: a utilização de diversos tipos de textos. Embora esboço, a preocupação da

"evolução" das estratégias de compreensão não apresenta uma proposta didática para modelar a formação do leitor proficiente.

De acordo com Leffa (1996), "em termos de intervenção pedagógica há atualmente uma preocupação maior com o processo do que com o produto da leitura. Destaca-se o que acontece durante, ou mesmo antes". (LEFFA, 1996, p.s/n.)

De igual origem, as considerações de Kleiman (2005) mostram que o conhecimento dos modelos das teorias de compreensão ajuda a "elaborar procedimentos didáticos que modelem estratégias cognitivas para o leitor em formação." (KLEIMAN, 2005, p. 35). E ainda, contribuem para que professores tomem decisões pedagógicas mais adequadas para o compreensão leitora.

Assim, indagamos as situações didáticas de leitura contidas no PCN-LP. Embora as propostas didáticas sejam coerentes e fomentem a leitura enquanto uma prática social, não se constituem como um ensino para as estratégias de compreensão leitora, objetivo já observado da proposta de ensino e pelas razões evidenciadas a seguir. Antes de reafirmar essa propositura, descrevemos abaixo as situações didáticas inscritas no PCN-LP, que se constituem em diferentes modos de ler, a saber: *Leitura diária, Leitura colaborativa, Projetos de leitura, Atividades sequenciadas de leitura, Atividades permanentes de leitura, Leitura feita pelo professor.*

A *Leitura diária* demarca inúmeras possibilidades, tais como: a forma silenciosa, em voz alta e a leitura de outro, pela escuta de quem lê. Este tipo de leitura estabelece que é preciso ter alguns cuidados:

- toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente, com antecedência — uma ou várias vezes;
- nos casos em que há diferentes interpretações para um mesmo texto e faz-se necessário negociar o significado (validar interpretações), essa negociação precisa ser fruto da compreensão do grupo e produzir-se pela argumentação dos alunos. Ao professor cabe orientar a discussão, posicionando-se apenas quando necessário;
- ao propor atividades de leitura convém sempre explicitar os objetivos e preparar os alunos. É interessante, por exemplo, dar conhecimento do assunto previamente, fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar um certo suspense quando for o caso, etc.;
- é necessário refletir com os alunos sobre as diferentes modalidades de

leitura e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas muito diferentes ler para se divertir, ler para escrever, ler para estudar, ler para descobrir o que deve ser feito, ler buscando identificar a intenção do escritor, ler para revisar. É completamente diferente ler em busca de significado — a leitura, de um modo geral — e ler em busca de inadequações e erros — a leitura para revisar. Esse é um procedimento especializado que precisa ser ensinado em todas as séries, variando apenas o grau de aprofundamento em função da capacidade dos alunos. (BRASIL, 1997, p. 45)

Essa disposição da leitura mostra as diversas modalidades de ler, posta aqui como um exercício diário. Isso significa considerar que é importante pensar o objeto em diferentes maneiras de praticá-lo; e ainda ressalva a diversidade de leitores, e por isso, a diversidade de objetivos de leitura. Essa preocupação do PCN-LP revela, de modo geral, a presença e o lugar da leitura na escola, a diferença entre "ler como uma obrigação puramente escolar" e o "ler para compreender a realidade e situar-se na vida social" (SILVA, 1998, p. 22).

Para isso, o PCN propõe outro tipo de leitura, a *Leitura colaborativa*, tendo em vista a concepção de que os leitores constroem o significado de forma coletiva. No entanto, é definida pelo documento apenas como uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que determinam a atribuição de certo significado. O documento ressalta:

[...] é extremamente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar para os seus parceiros os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto; como e por quais pistas linguísticas 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 discriminatórios e recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intencionalidade 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, 1997, p.45) <grifo nosso>

Percebemos que o que se delineia como uma atividade colaborativa, na verdade, é apenas a leitura realizada pelo professor e se integra como atividade entre os alunos enquanto uma cooperação. Embora *a leitura do professor* seja especificada em outro tópico, tem-se aqui a proposta de uma atividade de leitura em voz alta, capitular. Notamos que nessa proposta o foco está em explicitar a ideia de que se o leitor realiza alguns procedimentos, esse modo de proceder diante do ato, o leva a compreensão leitora. A questão problemática está em não se problematizar ou demarcar esses procedimentos e como vimos no excerto, não se tem uma definição mais detalhada do que seja uma leitura colaborativa. Contribuir para a leitura em sala é diferente de compartilhar (coletivamente) a construção dos sentidos do texto. Isso significa, que a leitura colaborativa se constrói a partir do conceito de mediação, o que não é relacionado no texto.

A exemplo Souza, (2010) traz a ideia de um ensino colaborativo, que "ênfatisa a aprendizagem, o desenvolvimento e a apropriação das estratégias de leitura, por meio das ações de mediadores na leitura-compreensão, em busca da formação de leitor estratégico (proficiente; maduro)" (SOUZA, p. 49, 2010).

Desse modo, explicitar os procedimentos que usou durante a leitura é apenas uma parte integrante da leitura colaborativa. Assim, ao examinar conjuntamente a questão vimos que a colaboração em si, nessa proposta didática é secundária, pois efetuar o trabalho de colaboração para a compreensão leitora, significa que a aprendizagem dos sujeitos é resultado da interação entre eles.

Portanto, uma *leitura colaborativa* requer a ação de mediadores, não apenas na figura de um mediador (professor) uma vez que o compartilhar o sentido do texto, ou até mesmo tomar parte da leitura do outro e arcar juntamente com a construção de um sentido coletivo, poderia ser elaborado nesse conceito.

Neste caso, a leitura compartilhada faria parte de círculos de discussões, nos quais a mediação se daria não apenas pelo professor, mas também pelos alunos, entre eles. E, mais importante, os objetivos de leitura seriam estabelecidos pelos próprios leitores.

Outro tópico abordado como prática educativa é o *Projeto de leitura*, que trata de projetos mais gerais que visam promover a leitura na escola. Todavia, tem-se como exemplos de projetos de leitura:

produção de fita cassete de contos ou poemas lidos para a biblioteca escolar ou para enviar a outras instituições; produção de vídeos (ou fitas cassete) de curiosidades gerais sobre assuntos estudados ou de interesse; promoção de eventos de leitura numa feira cultural ou exposição de trabalhos. (BRASIL, 1997, p.46).

Em relação a esse modelo de projeto de leitura podemos perceber a ausência de uma proposta consistente, o que nos faz questionar o que são projetos de leitura. O que se verifica é um arranjo que confunde gênero e suporte, ou seja, tem-se como proposta de projeto a gravação de vídeo, um o suporte para a leitura. No outro caso, participar de feiras culturais é uma atividade importante para o mundo letrado, mas o que realmente apontamos é que essa proposta de projeto pouco diz respeito ao ensino da compreensão leitora, como a elaboração de atividades inerentes ao processo de ler.

Seguimos a ressaltar outras atividades propostas, organizadas em *Atividades sequenciadas e permanentes*. Considera-se que as *atividades sequenciadas* são

adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, constituição de padrões de gosto pessoal, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc. (BRASIL, 1997, p.46)

Segundo o texto do PCN, essas atividades funcionam de uma forma similar aos projetos e podem até integrá-los. Privilegia-se a leitura de um determinado gênero específico, autor ou tema para o trabalho em sala de aula, o que aparentemente não apresenta diferenças fundamentais. Parte-se de uma mesma ideia, qual seja, promover a leitura na sala de aula, priorizando a formação de atitudes e comportamento leitor. Cabe ressaltar que se analisarmos do ponto de vista do ensino da compreensão leitora, essas atividades não têm muita novidade ou algo a contribuir. Defendemos a ideia de que é preciso mostrar aos alunos como compreender, não a partir de modelos fixos, mas a partir da ideia de mediação.

As *Atividades permanentes de leitura* configuram-se como propostas didáticas situadas regularmente. O PCN orienta que o professor se proponha a desenvolver atividades que criam condições para atitudes favoráveis à leitura. Seriam realizadas, por exemplo, em momentos específicos como na "Hora de...", levando em consideração outros exemplos:

Os alunos escolhem o que desejam ler, levam o material para casa por um tempo e se revezam para fazer a leitura em voz alta, na classe. [...] Outro exemplo é o que se pode chamar "Roda de leitores", periodicamente os alunos tomam emprestado um livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa. (BRASIL, 1997, p.46).

A partir dessa exposição, verificamos que as sugestões, as orientações para o trabalho com a leitura referem-se de modo geral ao comportamento do leitor, mediante o objeto, e não tratam didaticamente o objeto para o ensino da compreensão leitora. Visto dessa forma, embora estejam divididas em tópicos, parecem "em natureza" uma mesma proposta pedagógica, que apenas reafirma o que já está postulado. Se verificarmos mais atentamente os *projetos de leitura*, os momentos de leitura diária, atividades sequenciadas e permanentes são parte de uma mesma atividade, ou seja, uma mesma qualidade de atividade. Na verdade, o que buscamos criticar é que embora se conceitue a leitura para o ensino da compreensão, o PCN não gera situações didáticas específicas para esse tipo de ensino.

Desse forma, apesar de os PCN reconhecerem a concepção de que ler é compreender, baseiam o ensino da leitura em uma série de atividades em que não se supõe ou não é prioritário o entendimento do texto. "Embora ler seja a base de quase todas as atividades que se realizam na escola, e a concepção de leitura como ato compreensivo seja aceita por todos, a maioria das pesquisas sobre as atividades de leitura na escola demonstram que nelas não se ensina a entender." (COLOMER e CAMPS, 2002, p.70)

Consideramos que, para a formação do leitor que compreende o que lê, no seu ensino é preciso explicitar princípios pedagógicos e atividades mais específicas sobre o domínio cognitivo. O que o documento traz como proposta é válido para a formação do

leitor; no entanto, limita-se ao domínio afetivo, do gosto, do comportamento específico do leitor. Para um ensino da compreensão leitora se faz necessário um trabalho de ensino das estratégias de compreensão leitora, demarcando os limites e as possibilidades.

Como vimos, a proposta governamental de certa forma aborda essas questões, mas a necessidade de enfatizar uma ruptura com o ensino tradicional faz com que as atividades de leitura sejam mais gerais, tendo em vista a falta articulação entre o domínio cognitivo e afetivo, pois o documento centra-se em propostas e atitudes do leitor.

Dessa forma, podemos afirmar que a proposta se alinha à necessidade do momento histórico de sua produção, que culmina com a ampliação das políticas públicas do livro e com o momento em que se repensam as práticas de leitura na escola, bem como os materiais de acesso. Tem-se uma ampliação dos espaços de leitura e a necessidade, devido à necessidade urgente de se formar um novo tipo de leitor.

Por essa razão, o documento enfatiza o rompimento com certas concepções e não aprofunda a questão do ensino da compreensão leitora, embora orienta-se ou fundamenta-se nessa abordagem teórica. Com isso, para alcançar esse objetivo de examinar criticamente o tratamento didático, segue a descrição e discussão dos conteúdos para as práticas de leitura, referentes aos primeiros ciclos do ensino fundamental.

2.3.1 Tratamento didático no primeiro e segundo ciclos

Para os primeiros anos de escolarização, o PCN propõe como foco de trabalho a produção escrita e a leitura, para que os alunos construam o conceito de escrita, como se dá o seu funcionamento. "O primeiro ciclo deve favorecer o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos que os alunos possuem sobre a linguagem e oferecer

condições de desenvolverem cada vez mais sua autonomia". (BRASIL, 1997, p.70). O foco dos primeiros anos de escolarização está na produção escrita e não na leitura.

No entanto, em se tratando de leitura, destacamos que o primeiro ciclo apresenta como objetivo geral das práticas de leitura, voltadas ao aprendizado do leitor iniciante, ler determinados gêneros que possibilitem a combinação de estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação:

ainda que o primeiro ciclo seja o momento da aprendizagem do sistema de notação escrita, as atividades precisam realizar-se num contexto em que o objetivo seja a busca e a construção do significado, e não simplesmente a decodificação. O leitor iniciante tem também uma tarefa não muito simples nas mãos: precisa aprender a coordenar estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Inicialmente, essa aprendizagem se dá pela participação do aluno em situações onde se leia para atingir alguma finalidade específica, em colaboração com os colegas, sob a orientação e com a ajuda do professor. (BRASIL, 1997, p.70)

Podemos perceber que é nesta parte que o documento esboça uma ideia de quais habilidades o leitor realiza para compreender um texto, marcadamente na questão da necessidade de se ultrapassar as atividades de mera decodificação, evidencia da afirmação: "ainda que o primeiro ciclo seja o momento de aprendizagem de notação escrita" (BRASIL, 1997, p.70) Contudo, não explicita, por exemplo, o que é e como se ensina a antecipação ou o uso dessa estratégia.

Para o primeiro ciclo, delinea-se como objetivo de leitura: "Ler para atingir uma finalidade específica, em colaboração com os colegas, sob a orientação e com a ajuda do professor" (BRASIL, 1997, p.70).

Dessa forma, os conteúdos atribuídos a essa prática de leitura estão organizados em conteúdos mais gerais, intitulado: *Valores, Normas e Atitudes e Gêneros Discursivos*; e os conteúdos específicos em *Blocos de conteúdos*, onde se relacionam os itens referentes a cada um dos blocos, nos quais nos interessa *Língua Escrita: usos e formas* - práticas de leitura.

Tem-se como conteúdo para o primeiro ciclo:

- Escuta de textos lidos pelo professor.
- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto (com ajuda).
- *Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (sucessão de acontecimentos, paginação do texto, organização tipográfica, etc.).*
- *Emprego dos dados obtidos por meio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.*
- *Utilização de recursos para resolver dúvidas na compreensão: consulta ao professor ou aos colegas, formulação de uma suposição a ser verificada adiante, etc.*
- Uso de acervos e bibliotecas:
- Busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com ajuda;
- Manuseio e leitura de livros na classe, na biblioteca e, quando possível, empréstimo de materiais para leitura em casa (com supervisão do professor);
- Socialização das experiências de leitura. (BRASIL, p. 73-74, 1997)
<grifo nosso>

Notamos que os conteúdos referentes ao ensino da leitura revelam as características fundamentais das práticas educativas que buscam a combinação da leitura com a oralidade. No que se refere a compreensão, três tópicos abordam a ideia de utilizar determinados recursos (estratégias) para compreender. Cabe ressaltar a utilização de indicadores textuais para antecipar e inferir, obtidas nos três itens.

Nos gêneros listados, considerados adequados para a leitura no primeiro ciclo, predominam textos curtos tais como: Receitas, Instruções de uso: Listas; Embalagens; Rótulos, Calendários; Convites, Anúncios; Quadrinhas, Advinhas, etc.

Já no que se refere aos critérios de avaliação, destacamos o critério: "Demonstrar compreensão do sentido global de textos lidos em voz alta e Ler de forma independente textos cujo conteúdo e forma são familiares" (BRASIL, 1997, p. 76-77). Neste item, vemos que os objetivos listados anteriormente não fazem parte dos critérios de avaliação, e que ainda o primeiro critério que destacamos está confuso quanto à sua atribuição.

Ainda, no que se constitui conteúdo referencial, a avaliação descreve de forma concisa e direta o que o aluno deve ser capaz de fazer, no entanto, o ensino dessas

habilidades, compreender o sentido global de textos e ler de forma independente não fazem parte de uma proposta integrada de ensino da leitura. Nesse sentido, os elementos dessa proposta são dispostos em uma composição em harmonia com os objetivos de ensino. Vejamos a descrição do critério:

Espera-se que o aluno, por meio de uma conversa, de um debate, de um relato ou por escrito, demonstre ter compreendido o texto (lido por alguém ou por ele próprio) de maneira global e não fragmentada. Quer dizer: espera-se que ele saiba não apenas localizar informações específicas nos textos (por exemplo: para quem Chapeuzinho Vermelho foi levar os docinhos), como utilizá-las para construir a idéia geral do texto (por exemplo: é a história de uma menina que não obedeceu à mãe, seguiu pelo caminho que não devia e foi enganada pelo lobo. Mas foi salva pelo caçador, que salvou também a vovó e castigou o lobo). (BRASIL, 1997, p.77)

Mesmo que pareça simples, compreender a ideia global do texto não é especificado nos objetivos das práticas de leitura para o primeiro ciclo, embora o termo compreensão esteja subjacente a tal atribuição. E ainda, não está claro que essa descrição trata da leitura ou da escuta de texto, o que realmente tem grande diferencial na formação do leitor. Dessa maneira, simplesmente propõe-se avaliar algo que não será ensinado.

Já no segundo ciclo, deve-se organizar um trabalho que dê continuidade ao primeiro ciclo. Os alunos devem ser capazes principalmente de ler autonomamente diferentes textos e identificar aqueles que respondem a uma determinada necessidade específica e imediata; devem também ser capazes de selecionar estratégias adequadas.

Vemos aqui, que o segundo ciclo supõe que as crianças já passaram pelo processo de alfabetização. E incluem-se as estratégias de leitura

Espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura - decifrar, antecipar, inferir e verificar - e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto: planejar, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação. (BRASIL, 1997, p.80)

Nesse trecho, vemos que no primeiro ciclo as crianças devem coordenar as estratégias de decodificação e as estratégias de compreensão com a ajuda do professor. Para o segundo ciclo, deve-se fazer isso de forma mais autônoma.

Se verificarmos, o que se amplia é o uso das estratégias de leitura de forma independente. Da mesma forma, os blocos de conteúdos estabelecem:

- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto.
- *Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou do estilo do autor, etc.) e à intencionalidade.*
- *Emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.*
- *Uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto, consultar dicionário, etc.*
- *Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar, para obter informação rápida, etc.*
- Uso de acervos e bibliotecas:
- Busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com orientação do professor;
- Leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimo de livros para leitura em casa;
- Socialização das experiências de leitura;
- Rastreamento da obra de escritores preferidos;
- Formação de critérios para selecionar leituras e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal. (BRASIL, 1997,p. 83) <grifo nosso>

No segundo ciclo, a avaliação tem como critérios para a prática leitora:

Demonstrar compreensão de textos ouvidos por meio de resumo das ideias; Coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação, utilizando procedimentos simples para resolver dúvidas na compreensão; Utilizar a leitura para alcançar diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever. (BRASIL, 1997, p.84-85).

Para refletir a respeito dos objetivos de leitura e dos conteúdos propostos sugerimos a construção de uma imagem. Se compararmos a leitura com um jogo, veremos que embora se entenda o jogo de uma maneira, joga-se de outra. Como se

aquilo que regula o conjunto de princípios que perfazem o estatuto da leitura para a compreensão não estivesse claramente definido. Nesse jogo de regras confusas, há peças faltando e o objetivo leva a qualquer direção. Concedemos a essa questão a liberdade de mencionar Alice, que ao perguntar ao gato que caminho deve tomar para ir embora do "país das maravilhas" obtém como resposta a dependência de um único fator: para onde deseja ir. Então, não importando para onde ir, não importa o caminho que tome.

O que essa breve reflexão nos revela é que no caso da leitura, ou desse arranjo de ensino proposta no PCN-LP, que embora pareça adequado, traz em si uma série de lacunas no que se refere a orientação para formação do leitor competente e o uso das estratégias para a compreensão leitora.

Sabemos que o documento é composto por várias linhas de estudos que trata da linguagem em geral. No entanto, no tange a compreensão leitora a falta de articulação entre a algumas concepções inicialmente lançadas e pouco aprofundadas, com situações didáticas que não abordam o ensino específico de conteúdos e habilidades das estratégias de leitura, não se tem a clareza da proposta de ensino das estratégias de compreensão leitora.

Na verdade, essa questão se torna problemática na medida que a proposta se objetiva orientar as práticas pedagógicas, de forma que mostra certa domínio, mesmo que superficial de um conceito de leitura e propõe a sua transposição didática. E é justamente nessa troca de posições (do teórico e prático) que assentamos toda a análise dessa pesquisa.

Observamos ainda nesse espaço uma outra ideia, no que diz respeito a visão cartesiana de ensino apresentada na transitividade entre os I e II ciclos. Um processo sem muitas diferenças de um ciclo para o outro e que se propõe do simples para o mais complexo para o uso das estratégias de compreensão. A exemplo, no primeiro ciclo um dos conteúdos trata da utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências, o que também aparece no segundo ciclo. A diferença acontece apenas em relação ao conteúdo que se deve antecipar ou inferir. Primeiro, indica-se a sucessão e acontecimentos e questões referentes a formatação do texto (página e tipografia) e no

segundo ciclo, evidencia-se em relação ao estilo do autor, tipo de portador. Podemos considerar que essas questões poderiam ser aprofundadas no ciclo um ou dois, não fazendo diferença no desenvolvimento de habilidades leitoras (o que se desenvolve de um ciclo para o outro).

Desse modo, propomos nos próximos capítulos estabelecer relação entre as ideias e os conceitos que sustentam o ensino da compreensão leitora, levando em consideração a necessidade de aprofundar questões relevantes para entender uma proposta de ensino que torne coerente a didática da leitura. Trata-se de trazer para a discussão o conhecimento e os pontos de conexão de determinados conceitos-chave.

Para tanto, iniciaremos um outro diálogo que promova a interlocução entre teoria e prática pedagógica. Colocado esse conjunto de indagações, o objeto de estudo proposto vai sendo construído e os indícios observados nos mostram ser necessário entender a definição: ler é compreender. Dessa forma, o objetivo dos próximos capítulos é construir uma reflexão sob a forma de diálogo entre o documento analisado e a abordagem de ensino das estratégias de compreensão leitora, pois identificamos um tipo de aproximação dessas concepções acerca do que é ler e como ensinar a ler no conjunto da proposta curricular do PCN-LP. No entanto, como vimos para entender essa proximidade é necessário aprofundar os estudos e pensar nesse campo do ensino da leitura com foco na compreensão, nos faz buscar um patrimônio científico e educacional que auxilie no delineamento de novas práticas em sala de aula. Práticas essas que deem conta de uma abordagem mais complexa, levando em consideração todas as relações que permeiam a formação do leitor. Uma conceituação mais abrangente exige outros patamares, pois exige a articulação mais coerente de um conjunto de conceitos que viabilize entender a sua complexidade, decorrente do caráter multidimensional da leitura.

3. LEITURAS ESTRATÉGIAS - APROXIMAÇÕES E CONTORNOS TEÓRICOS

Neste capítulo, manteremos o foco nos referentes introduzidos anteriormente, para aprofundar o entendimento da construção: "ler é compreender".

A definição de leitura defendida pelo PCN-LP é determinada por um conjunto de circunstâncias prévias e se estabelece pela relação de conceitos importantes, como engajamento e metacognição, que especificamente não foram tratados no documento.

De fato, evidencia-se nos levantamentos gerais que o Parâmetro Curricular Nacional apresenta um tipo de conteúdo que discute e propõe o trabalho com as estratégias de compreensão para o ensino da leitura. Apesar disso, o documento observa ligeiramente essa abordagem, ou seja, em sua construção teórica, não aprofunda e articula os conceitos necessários para a elaboração de uma metodologia para o ensino da compreensão leitora.

No debate sobre a melhor maneira de ensinar as crianças a ler, longe da tensão entre alfabetização e letramento, a abordagem das estratégias de leitura é atualmente divulgada por meio da obra de Isabel Solé, intitulada originalmente *Estratégias de lectura*. Publicada pela primeira vez em Espanhol em 1992, alcança 16 edições em 2006 na versão original e 6 edições no Brasil.

Em resumo, a obra aponta que na escola co-existem práticas mecanicistas, delineadas por uma plataforma confusa e pouco consistente. A autora, ao se referir à leitura como uma atividade de compreensão, a enfatiza como um processo que envolve três momentos distintos: antes, durante e depois do ato de ler.

Nessa linha, encontramos outras obras disponíveis em português que compartilham as referências conceituais de Solé (1998) e são pertinentes ao objeto de estudo – estratégias de compreensão leitora. Entre elas, descrevem-se as traduções: *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*-1989, de Frank Smith [Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading

and learning to read, 1971]²; *Ensinar a ler, ensinar a compreender*, 2002 [Enseñar a leer, enseñar a comprender, 1996] de Teresa Colomer e Anna Camps.

Há ainda estudos realizados por pesquisadores brasileiros, datados em grande parte do final da década de 80, que revelam um modo de pensar a leitura delineando a necessidade de novas práticas escolares.

Um dos primeiros livros a serem publicados sobre o assunto é *O aprendizado da leitura*, de Mary Kato que trata das estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, como suporte para a compreensão do leitor. Entre outras obras que avançam nesses estudos, tem-se como uma referência importante as obras *O Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura* (1981) e *Elementos da pedagogia da leitura* (1988), ambas de Ezequiel Theodoro da Silva; *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (2008) de Luiz Antônio Marcuschi, cujo terceiro capítulo trata especificamente de processos de compreensão; *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* (1989) e *Oficina de leitura: teoria e prática* (1992), de Angela Kleiman.

Nessas obras, um ponto de convergência predominante é a concepção de leitura como compreensão. Apenas os livros de Kleiman apresentam explicitamente as estratégias de leitura. Ainda que essas obras articulem a compreensão leitora como uma abordagem mais consistente atualmente para o ensino da leitura, quase nenhuma dessas análises focaliza a dinamicidade da instrução da compreensão leitora.

Nesse aspecto, a mais recente contribuição para o enfoque das estratégias é o livro *Ler e compreender: estratégias de leitura*, organizada por Renata Junqueira de Souza em 2010. A obra, composta por quatro artigos, reuniu pesquisadores que apontam a instrução guiada das estratégias de compreensão leitora como uma prática efetiva para o ensino da leitura.

Esse patrimônio científico também se inscreve no contexto dos avanços do letramento, no qual se reafirma a leitura como uma prática social e se constata que ler é mais do que decodificar palavras. Essas pesquisas constroem pressupostos teóricos importantes, que, ao longo das últimas décadas, vêm influenciando o ensino da leitura,

² Algumas das referidas obras encontram-se datadas de duas formas. Trata-se da primeira edição, original, e da versão atual que disponibilizamos para a leitura.

ao mesmo tempo em que salientam os processos mentais que o bom leitor realiza e os conhecimentos que mobiliza durante a leitura para compreender o texto.

Ao retomarmos algumas obras que têm circulado no Brasil nos últimos trinta anos, objetivamos marcar o referencial das estratégias de leitura, datada no Brasil, em meados da década de 80, com influência dos estudos norte-americanos das ciências cognitivas. Como podemos observar no primeiro capítulo, essa abordagem de ensino influencia a construção do PCN-LP, ainda que a bibliografia aponte para outra linha de investigação, sugerindo somente as contribuições de Angela Kleiman. Por outro lado, esse delineamento inicial da proposta governamental é apenas introdutório. Não se constitui, portanto, uma proposta bem definida no que se refere ao trabalho com as estratégias de leitura para a compreensão.

Dessa maneira, o que propomos neste segundo capítulo é aprofundar as ideias contidas no PCN-LP sobre compreensão leitora e articular alguns conceitos para entender essa abordagem de ensino e o uso das estratégias de leitura.

Na literatura acadêmica norte-americana, encontramos diversos estudos sobre esse tema. De modo geral, verificam-se dois enfoques que promovem acirrados debates, quais sejam, *Whole language*, de um lado, e *Phonics*, de outro. Isso “resultou dois grupos competitivos ao invés de colaborativos no campo da pesquisa em leitura e educação”. (KEENE e ZIMMERMANN, 1997, p. XIV).

A tensão entre as abordagens se apresenta na medida em que o *Whole language* propõe-se adicionar o componente fônico para o ensino da leitura e a enfatizar a importância da previsibilidade da leitura. Ao passo que o *Phonics* baseia-se em usar textos que facilitem a decodificação através do uso de habilidades fonéticas, o que desencoraja o uso de pistas contextuais durante os estágios iniciais da leitura.

Diante dessas discussões, os pesquisadores David Pearson e Michael Kamil (1978), ao examinarem os programas de leitura existentes no final dos anos 70 (*Basic Reading*, 1975; *Economy's phonetic Keys to reading*, 1975; *Curriculum Foundations Series*, 1965; *Sounds of texts*, 1972;) defendem que cada uma dessas propostas enfatiza determinado modelo de leitura.

Para aprofundarmos essa discussão, se faz necessário distinguir modelos e teorias. Segundo Duke e Pearson (1978), enquanto uma teoria é uma representação abstrata que explica determinado fenômeno (ou um conjunto deles), o modelo é uma definição operacional da teoria.

Quando aplicamos as noções de teoria e modelo de leitura e outras atividades de ensino, as relações entre os dois não são tão formais, rigorosas, ou bem especificadas. O que realmente temos na leitura são modelos informais, mais como metáforas do que os modelos verdadeiramente científicos. Normalmente, um modelo de leitura consiste acerca de instruções explicativas acompanhadas por um diagrama dos componentes do modelo e afirmações poucos experimentais sobre o modo como esses componentes se relacionam entre si. (DUKE e PEARSON, 1978, p. 4)

Desse modo, os pesquisadores afirmam que os programas de leitura analisados no final da década de 70 são sustentados pelo menos por dois modelos de leitura: *Bottom-up* (ascendente) e *Top-down* (descendente). No artigo *Basic processes and instructional practices in teaching reading* [Processos básicos e práticas instrucionais no ensino da leitura, 1978] Kamil e Pearson (1978) sintetizam que esses modelos, colocados em usos instrucionais, se encontram em oposição na pretensão de um mesmo objetivo: a formação dos leitores.

Solé (1998) reporta-se resumidamente a tais modelos de leitura evidenciados por Pearson e Kamil (1978), enfatizando os diferentes pontos de partida. O primeiro modelo (*Bottom-up*) atribui grande importância à decodificação de palavras, assumindo que o processo de interpretação começa com a leitura das letras e progressivamente amplia-se para as unidades linguísticas. O segundo (*Top-down*) parte do reconhecimento global das palavras e textos. Tem-se a diferença básica entre os modelos na sua forma, principalmente no que se refere ao início da construção do significado.

O que os pesquisadores verificaram é que esses modelos são partes vitais do processo instrucional, mesmo quando professores não têm consciência disso e tomam suas decisões de ensino fundamentados em categorias implícitas, o que, por

consequência, gera as dificuldades de acertar os objetivos de aula com as concepções acerca do que seja ler.

Por essa razão, e pela grande visibilidade da questão da leitura na última década de 80, principalmente pelos baixos índices de desempenhos dos alunos em testes internacionais, esses modelos (provisórios) passaram a ser questionados por um grupo de pesquisadores.

Naquele momento, um outro modelo começa a parecer mais coerente a expectativas interacionistas. A perspectiva do modelo afirma que a leitura é uma atividade complexa que envolve tanto os processos de decodificação, no qual o leitor reconhece as palavras, quanto a compreensão, pois o significado literal da palavra não é o suficiente para que se alcance a interpretação.

Torna-se clara a proposta de “uma síntese e uma integração de outros enfoques que foram elaborados ao longo da história para explicar o processo da leitura.” (SOLÉ, 1998, p. 23). E ainda, Kleiman (2005) compartilha com Pearson (1978) e Solé (1998) “o modelo interativo que considera que a compreensão resulta de um processamento em que interagem aspectos textuais com conhecimentos e experiências do leitor mobilizados pela leitura.” (KLEIMAN, 2005, p. 34).

Para esse trabalho buscamos suporte nas obras que têm como referencial *The proficient Reader Research* [Pesquisa do leitor proficiente]³ (MILLER, 2002, p. 8), com o enfoque nas estratégias de compreensão leitora.

Esse grupo de pesquisadores norte-americanos investigou que leitores proficientes usam determinadas estratégias para compreender o texto e a partir disso descreveram as melhores práticas para ensinar a ler. Apresentam a instrução explícita da compreensão leitora por meio das estratégias de leitura, para verificar o que a criança compreendeu, visto que apenas sabemos daquilo que é compartilhado. Isso porque a “compreensão, ou ‘entendimento’, por ser muito natural, é um fenômeno que pode ser observado *indiretamente*” (PEARSON APUD PEARSON & JONHSON, [1978; Johnston, 1984], p.3, 1978)

³ *The proficient reader research* é baseado no modelo de leitura interacionista que demarca os limites e possibilidades da instrução da compreensão. Iniciada no final da década de 70, essa pesquisa explica os processos mentais realizados pelos leitores no momento da leitura e indica as instruções mais efetivas para aumentar a compreensão leitora.

Essa abordagem foi sintetizada com a publicação do livro *What Research Has to say about reading instruction, 1992* [O que as pesquisas têm a dizer sobre a instrução leitora, 1978], publicado pelo IRA – *Internacional Reading Association* [Associação Internacional de leitura]⁴, no final da década de 70 e início de 80.

No início de 1980, P. David Pearson e seus colegas conduziram a primeira onda de estudos de investigação que levou à identificação destas estratégias cognitivas. Até aquele momento, a pesquisa em leitura tinha se concentrado - talvez excessivamente - sobre os comportamentos de esforço ou "dislexia" dos leitores. Mas mudando o foco para a maneira como leitores efetivos operam, Pearson e seus colegas e intérpretes (...) pavimentaram o caminho para práticas em sala de aula específicas que ajudam os alunos a aprender a ler, como os leitores hábeis fazem. (Pearson e Gallagher, 1983; Pearson et al 1992) (Keene et.al, p.03, 2011)

Tendo em vista as habilidades dos leitores proficientes, as pesquisas em compreensão leitora colocaram-se sob uma nova orientação na década de 80, quando os "pesquisadores identificaram e investigaram sistematicamente as estratégias de pensamento que leitores proficientes usavam para entenderem o que eles liam". (HARVEY e GOUDVINS, p. 16-17, 2007).

Baseado nesse trabalho, os pesquisadores exploraram um série de maneiras de ensinar as estratégias de leitura para as crianças. É nesse período que se publica uma série de relatórios de pesquisa para o *Center for the study of reading (CSR)* [Centro para o Estudo da leitura]⁵ – da Universidade de Illinois, em parceria com outras Instituições, que visam a entender as estratégias de leitura e encontrar as bases para um ensino da compreensão. A reunião de pesquisadores como Pearson (1978); Kamil (1978); Baker e Brown (1980); Hansen (1980); Durkin (1977); Anderson (1985); Gallagher (1983) e Pressley (1976) coloca em evidência o modelo de leitura interativo. As discussões lideradas por P. David Pearson (1978) deixam um importante legado – a

⁴ *Internacional Reading Association* – IRA, desde 1956 é uma Instituição sem fins lucrativos, de associados de diversos países, comprometidos com a pesquisa e promoção da leitura/letramento.

⁵ *Center for the study of reading* – (CSR), da Universidade de Illinois, foi criado em 1976, em parceria com o Departamento de Educação dos Estados Unidos, para lidar com o baixo índice das competências leitoras das crianças norte-americanas.

ampliação do conceito de leitura, sugerindo uma nova abordagem e linguagem para a instrução leitora.

Esses pesquisadores propõem que os professores, sabendo os processos de leitura que os leitores realizam, são capazes de delinear práticas mais efetivas para promover a compreensão.

Um dos primeiros relatórios publicados para o CSR, como *Reading Education Report* [Relatório Educação leitora, No. 1, 1977]⁶, foi *Comprehension Instruction – Where are you?* [Instrução para compreensão – Onde está você?], por Dolores Durkin, em Outubro de 1977, em que se define a instrução para compreensão.

No decorrer de décadas de pesquisa, os relatórios tornaram-se um conjunto importante de documentos para entender essa perspectiva teórico/prática do ensino da compreensão leitora e configuraram um corpo de pesquisas em instrução leitora nas décadas posteriores.

Verificamos ainda que nesses relatórios há a influência teórica de autores como Ausubel– trazendo como relevante o conceito de aprendizagens significativas; Smith; Rumelhart; Coleman. Esses trabalhos são focalizados nos modelos mentais (esquemas) que levam a compreensão de leitores proficientes e direcionam-se para a aplicação prática com leitores menos experientes. De acordo com Ellin Keene e Susan Zimmermann (2007), as pesquisas de Pearson (1978) têm:

contribuído intensamente para o aprofundamento de um estudo sobre como ensinar o aluno a ler, principalmente considerando como alicerce, a ativação do conhecimento prévio dos alunos, o monitoramento consciente do próprio processo de aprendizagem e a instrução guiada. “Nessas pesquisas está claro que a instrução engaja ativamente os estudantes a fazerem questões, sumarizar e sintetizar o texto, e identificar ideias importantes para promover a compreensão (...)” (KEENE & ZIMMERMANN, p.27, 2007) <grifo nosso>.

Os relatórios científicos intensificam o debate sobre os problemas de compreensão do texto e apontam para a falta de instrução leitora. Como resultado dessa ampliação, publica-se o documento *Becoming a nation of readers* [Tornando-se

⁶ Os relatórios de pesquisa estão atualmente disponíveis online, por meio do projeto “Large-scale Digitization Project”, 2007- pela Universidade de Illinois.

uma nação de leitores, 1985]⁷. A proposta concentrada em três grandes áreas “descobriu as raízes da leitura proficiente” (ANDERSON, 1985, p. 06). Nesse período histórico entre a década de 80 e 90, acontece o que Pearson (1978) aponta como a Revolução Cognitiva. Na área da Psicologia, novos conceitos são criados a partir das novas experiências sobre ser humano, "incluindo a percepção, atenção, compreensão, aprendizagem, memória e execução e controle ou 'metacognição' de todos os processos cognitivos". (PEARSON, p. 12, 1978). Ainda segundo o autor, tudo isso teve um grande impacto sobre a instrução da compreensão leitora.

Estudos sobre cognição humana na psicologia da linguagem, linguística, desenvolvimento infantil e a ciência behaviorista, proporcionou-nos uma imagem mais clara sobre a leitura como uma integração de diversos processos de aprendizagem. A pesquisa sobre as influências ambientais descreveu o impacto de várias definições sobre as experiências de leitura. (ANDERSON, 1985, p. 06).

O compêndio intitulado *Handbook of research on reading comprehension (HRR1)* [Manual de pesquisa em compreensão leitora, 1984] é editado por Susan E. Israel e Gerald G. Duffy. O primeiro volume se torna referência para a ampliação das pesquisas sobre metacognição, instrução leitora e as estratégias de compreensão, e suas edições são reflexo de mudanças significativas.

Remonta a década de 1980, HRR1 foi estimulado pelo aumento do financiamento para pesquisa da leitura, mas outras forças, tais como a mudança de paradigma na psicologia - desempenhou um papel importante. Por outro lado, HRR3 reflete um ponto no tempo durante o qual a investigação leitura foi se tornando uma alavanca para as decisões políticas. (Kamil, et. al., 2011, p.XV).

O que de fato se observa é que nesses estudos o grupo de pesquisadores assenta as bases teóricas da compreensão, ao mesmo tempo em que delineia práticas de ensino e aprendizagem, pautadas na instrução da compreensão leitora. Nesse

⁷ *Becoming a nation of readers* é um relatório de pesquisa norte-americano que expõe as mudanças necessárias no campo educacional sobre a leitura.

contexto, a leitura é estabelecida como uma atividade escolar fundamental – em todas as áreas do currículo. Ao apontar esse conceito o modelo de leitura descreve:

- A existência lógica de operações mentais centralizadas no processo da leitura;
- A representação de ideias e princípios organizativos coerentes e comprovados cientificamente; e
- Os modelos de instrução para representar os processos da leitura, com capacidade explicativa, explícita e preditiva.

Em 30 anos de pesquisa, a obra alcança o quarto volume em 2011– editada por Michael L. Kamil *et. al.* com o título *Handbook of reading research - vol. IV* [Manual da pesquisa em leitura – vol. IV, 2011], o que evidencia um importante amadurecimento na busca por práticas efetivas de instrução leitora. “O forte interesse na teoria do esquema e metacognição transformou-se em novos desenvolvimentos, mais notavelmente na ênfase dos modelos mentais e na geração de pesquisas sobre o ensino da compreensão em geral.” (KAMIL, *et. al.*, 2011, p. XV).

Na verdade, a última década da pesquisa em leitura é notável o surgimento de investigação que emprega vários métodos / métodos mistos em uma tentativa de examinar mais plenamente os contextos complexos, textos variados e experiências diversas de leitores e professores que convergem para o ato de ler . Os benefícios da pesquisa em leitura são a partir de uma caracterização situada, indo além de "cognição fria" para a habilidade e estratégia que estão sempre embutidas no meio social, usadas pelos leitores que são os indivíduos e seres culturais com objetivos específicos, experiências e níveis de realização. Como os leitores estão situados, assim também é a pesquisa em leitura. (Kamil, *et.al.* 2011, p. XIX).

Embora sua raiz histórica seja marcada pelo cognitivismo/behaviorismo, o quadro no campo da leitura hoje, no contexto norte-americano, é resultado da consolidação das pesquisas na área da compreensão. Nesse caso, as pesquisas em leitura, ao voltarem as atenções para o processo de compreensão do texto, deram um grande salto qualitativo, oferecendo à educação um referencial para a concepção e a sistematização do seu ensino.

Segundo as autoras Colomer e Camps (2002), em bibliografia citada em Hall (1989), sintetizam quatro pontos os supostos fundamentos da pesquisa atual nesta área:

1. A leitura eficiente é uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e lingüísticos.

2. A leitura é um processo interativo que não avança em uma seqüência estrita desde as unidades perceptivas básicas até a interpretação global de um texto. Ao contrário, o leitor experiente deduz informação, de maneira simultânea, de vários níveis distintos, integrando ao mesmo tempo informação grafofônica, morfêmica, semântica, sintática, pragmática, esquemática e interpretativa.

3. O sistema humano do processamento da informação é uma força poderosa, embora limitada, que determina nossa capacidade de processamento textual. Sua limitação sugere que os processos de baixo nível funcionam automaticamente e que, portanto, o leitor pode atentar aos processos de compreensão de alto nível.

4. A leitura é estratégica. O leitor eficiente atua deliberadamente e supervisiona de forma constante sua própria compreensão. Está alerta às interrupções da compreensão, é seletivo ao dirigir sua atenção aos diferentes aspectos do texto e progressivamente torna mais precisa sua interpretação textual. (Hall 1989, *apud* Colomer e Camps, p. 32, 2002)

Essas considerações demarcam os princípios organizativos do modelo de leitura interativo. A partir disso tem-se que a compreensão é a razão da leitura e os leitores usam estratégias antes, durante e depois da leitura para melhorar a compreensão.

Nas últimas décadas, as transformações decorrentes desses trabalhos provocaram importantes mudanças nas políticas públicas para a promoção da leitura e principalmente em programas de ensino.

Nesse contexto, em 1997, no cenário norte-americano, o Congresso Nacional convoca governos e secretarias de Educação para avaliar a eficácia das diferentes abordagens existentes no ensino da leitura. O resultado de diversos esforços é esboçado com a criação de um Painel Nacional para a leitura, o *National Reading Painel* (NRP), em 2000.

Esses parâmetros caracterizam um conjunto de diretrizes que definem a formação de professores para a instrução da compreensão e assumem grande

importância na década de 90, ao dispor uma série de estudos ancorados na instrução da compreensão que buscam orientar práticas de ensino.

Com uma definição interativa da compreensão leitora sugerem que professores de leitura entendam os processos cognitivos usados mais frequentemente por leitores proficientes e que eles promovam a instrução explícita e profunda focada a um longo período de tempo nas estratégias. Professores precisam usar textos desafiadores e autênticos (alta qualidade da literatura infantil e bons textos de não-ficção) para ajudar seus alunos a mover-se em contínuo para serem leitores proficientes (KEENE e ZIMMERMAN, 1997, p. 23)

Essa dimensão da leitura contribui para o levantando de questões teóricas e práticas a respeito da compreensão leitora. Considera-se que há uma grande diferença “entre apenas falar sobre livros e falar sobre os processos do pensamento que os leitores proficientes usam para entender, que são sutis, mas fundamentais (...)” (KEENE e ZIMMERMANN, 1997, p. 26).

Esses trabalhos, em síntese representam um corpo teórico procedente às pesquisas norte-americanas sobre a compreensão leitora, desde os processos cognitivos envolvidos na instrução e a interação em sala de aula.

Nesse conjunto, toma-se como instituinte as discussões sobre o leitor proficiente e a aplicação de atividades específicas (instruções estruturadas) para promover a compreensão leitora, postulados a partir da experiência com crianças. “Cada autor toma as estratégias de compreensão como um ponto de partida, e depois se ampliam em direção a um conjunto diferente de aplicações, extensões e práticas.” (KEENE et. al., 2011, p. 4).

Iniciamos as discussões partilhando com esses autores a concepção de leitura e de leitor. Buscamos compreender os princípios norteadores, bem como descrever os seus conceitos-chave para compreender os traços gerais do modelo de leitura proposto e que delinearam, mesmo que de forma incipiente, a proposta do PCN-LP. Podemos perceber, nesse documento, que as estratégias de leitura, embora sejam assumidas como pressupostos, e vimos que são assumidas enquanto concepção, não articulam os conceitos-chave necessários que constituem como o corpus dessas pesquisas que apresentamos até o momento.

Por essa razão, discutiremos a seguir alguns dos principais conceitos tratados na abordagem da compreensão leitora, para, de certa forma, preencher as lacunas deixadas pelo PCN-LP, e aprofundar a discussão a esse respeito. Isso é importante para entender a concepção de leitura e fazer escolhas coerentes para as situações didáticas no ensino da leitura. Portanto, trataremos dos conceitos de Conhecimento prévio, Leitor Proficiente, Metacognição, Monitoramento da compreensão e a Teoria do Esquema, incluídos como princípios norteadores das estratégias de compreensão leitora e os conceitos-chave. A partir desse embasamento teórico, discutiremos as especificidades das estratégias de compreensão leitora.

3.1 Princípios norteadores da Abordagem das Estratégias de Compreensão Leitora

A partir do exposto, considera-se a compreensão um processo cognitivo que integra o desenvolvimento de habilidades de leitura complexas e procedimentos estratégicos. Compreender é um dos componentes da leitura e resulta da construção de hipóteses (da sua confirmação ou refutação) e da integração da informação no esquema.

Articulado dessa maneira, ler, além de compreender, é também pensar, pois, mais do que tudo, é uma experiência intelectual e relacional. Intelectual porque é preciso “orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação (...) e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação (...)”. (COLOMER e CAMPS, 2002, p. 30). E é uma questão relacional por integrar um grupo de referências, que concernem ao conhecimento enciclopédico, linguístico, textual e cultural que o leitor carrega consigo e ativa durante a leitura.

O processo de atribuir sentido a um texto é chamado de compreensão.
O que os alunos entendem quando lêem um texto depende de quatro

condições: de seu conhecimento prévio e suas experiências, das características do texto que está lendo, do contexto da leitura, e das estratégias aplicadas à leitura. Ler requer a utilização coordenada e flexível de diferentes tipos de estratégias. O sucesso no processo de leitura tem sido atribuído ao emprego de mais de uma estratégia em prol da melhora da compreensão no curso de leitura... (FLARE⁸)

Com o desenvolvimento de pressupostos como os estabelecidos pela *Transactional Readers-response theory* – do livro *The experience of reading* [A experiência da leitura, 1990], escrito por Louise Rosenblatt, expandem a ideia central de brechas textuais que os leitores preenchem. Essas lacunas são complementadas pelo conhecimento anterior do leitor, mas para construir o significado do texto é preciso inferir. Para isso, o leitor ativa todo o seu conhecimento prévio, mesmo antes da leitura para compreender o que se lê.

Essa expansão do conceito de leitura confere ao leitor um processo de subjetivação, a partir de uma necessidade pessoal, um fervor interno de enunciar-se, organizar-se e controlar-se em relação aos processos da leitura. Faz com que os leitores saiam de uma posição passiva para uma posição metacognitiva. Essa autoconvicção de agir, de pensar e de determinar seus propósitos de leitura configura um tipo de leitor específico - o leitor proficiente.

3.1.2 Concepções do Leitor Proficiente – engajado, ativo e estratégico

Pesquisadores têm confirmado que os leitores proficientes são ativos, propositivos, metacognitivos e estratégicos:

- **Leitores são ativos** - porque se engajam em suas leituras e ativam o conhecimento prévio integrando o que já sabem como o novo para compreenderem o texto.

⁸ FLARE; Florida. K-12 Reading Endorsement. *REESOL Bundle Inservice*. Disponível em: <http://www.justreadflorida.com/>

- **Leitores são metacognitivos** - pois “eles pensam sobre seu próprio pensamento durante a leitura” (KEENE e ZIMMERMANN, 1997, p. 22). Os bons leitores têm consciência dos processos mentais que realizam no percurso da leitura e são capazes de monitorarem constantemente esses processos para aumentarem a sua compreensão.
- **Leitores são propositivos** - por serem metacognitivos, são também propositivos, intencionais. Ao ler um artigo de revista, o fazem para buscar determinada informação. Esse leitor experiencia a leitura de acordo com seus próprios interesses. Busca um objetivo claro para a leitura e tem consciência do impacto na compreensão da estrutura do texto.
- **Leitores são estratégicos** – leitores mais habilidosos são capazes de usar determinadas estratégias para alcançar a compreensão. Nesse sentido, têm-se leitores engajados (HARVEY e GOUDVIS, 2007), e se definem também os leitores como estratégicos, pois:

referem seus pensamentos em uma conversa interior que os ajuda a criar sentido para o que eles lêem. Eles procuram respostas para as suas perguntas. Tentam entender melhor o texto através de suas conexões com os personagens, situações e problemas. Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. 12).

Segundo Miller (2002), o leitor ativo, pensante e proficiente constrói o significado usando as seguintes estratégias:

- Ativando o conhecimento prévio relevante (esquema) antes, durante e depois da leitura do texto (ANDERSON E PEARSON 1984).
- Criando visual e outras imagens sensoriais do texto durante e depois da leitura (PRESSLEY 1976).
- Desenhando Inferência do texto para conclusões, fazer julgamentos críticos e criar uma única interpretação (HANSEN 1981).
- Fazendo questões para si mesmo, os autores e para os textos que eles lêem (RAPHAEL 1984).
- Determinando as ideias mais importantes e os temas no texto (PALINSCAR E BROWN 1984).

- Sintetizando o que se lê (Brown, Day e Jones 1983). (MILLER, 2002, p. 08).

A partir do delineamento do que os bons leitores realizam durante a leitura, de acordo com Pearson, Duke, Roehler, Dole e Duffy (1992), o documento FLARE esboça o papel do aluno/leitor quanto ao que deve realizar na instrução da compreensão:

- Usa o conhecimento existente para dar sentido a uma nova informação.
- Pergunta sobre o texto antes, durante e após a leitura;
- Visualiza inferências do texto;
- Monitora seu ou sua compreensão;
- Assimila a estratégia utilizada quando compreende o significado do texto;
- Determina o que é importante;
- Sintetiza a informação para criar imagens sensoriais. (FLARE)⁹

Os pesquisadores Perkins e Swartz (1992) definem ainda quatro aspectos do conhecimento metacognitivo que esclarecem como os leitores são capazes de ajustar as estratégias aos seus propósitos de leitura. Com isso, pode-se verificar quatro tipos de alunos leitores:

- Alunos/leitores tácitos. Estes são leitores que têm a falta de consciência de como eles pensam quando eles lêem;
- Alunos/leitores conscientes. Estes são leitores que percebem quando o significado se perdeu ou uma confusão se instaurou, mas que não devem ter estratégias suficientes para consertar o problema;
- Alunos/leitores estratégicos. Estes são os leitores que usam as estratégias de pensar e compreender que descrevemos como ferramentas para aumentar o entendimento e adquirir conhecimento. Eles são capazes de monitorar e consertar o significado quando ele é interrompido;
- Alunos/leitores reflexivos. Estes são os leitores que são estratégicos sobre seus pensamentos e são capazes de aplicar as estratégias flexivelmente dependendo de seus objetivos e propósitos para a leitura. Eles monitoram os seus pensamentos e entendimentos e de acordo com Perkins e Swartz, eles também “refletem sobre seus pensamentos e ponderam e revisam o uso de suas estratégias.” (PERKINS e SWARTZ, 1992, s/n).

⁹ FLARE; Florida. K-12 Reading Endorsement. *REESOL Bundle Inservice*. Disponível em: <http://www.justreadflorida.com/>

3.1.3 Conceitos-chave para a abordagem das estratégias de compreensão leitora

Ao estudarmos as pesquisas referentes à compreensão leitora, que concebem a leitura como um processo ativo de construção de sentido, o que implica um leitor proficiente, vimos que se faz necessário expor à pesquisa alguns conceitos sobre esses processos. A pesquisa cognitiva trouxe para a instrução da compreensão leitora uma série de avanços, e ao criar, ou recriar uma experiência de leitura, certas categorias e subcategorias tornam-se importantes para entender os elementos composicionais dessa abordagem.

Para tanto, definimos nesta pesquisa cada uma das categorias consideradas imprescindíveis para analisar o modelo de instrução da compreensão, os quais não estavam presentes no PCN-LP e são imprescindíveis para entender uma proposta de ensino baseado no trabalho com as estratégias de leitura. Dessa forma, focalizamos a nossa discussão dos conceitos de Metacognição, Monitoramento (engajamento; conversa interior) e Teoria do Esquema (conhecimento prévio; andaimes)

3.1.3.1 Metacognição

Uma idéia é um ponto de partida e nada mais. Assim que você elaborá-la, torna-se transformada pelo pensamento. (Pablo Picasso)

A relevância da metacognição no processo da leitura tem sido discutida desde a década de 80. Os relatos de pesquisas norte-americanas mantêm um intenso debate da relação entre as habilidades metacognitivas e a compreensão leitora, verificando sua efetividade.

De acordo com Linda Baker e Ann L. Brown (1980), o crescente empenho da psicologia cognitivista com a metacognição expressa um interesse em entender como as crianças conhecem e controlam o seu pensamento e aprendizagem, incluindo a leitura.

Ao redefinir e elaborar a compreensão leitora, os pesquisadores trazem novos elementos para os processos da leitura (conhecimento prévio, memória, inferência, pensamento), nos quais a metacognição é um elemento gerador da compreensão. Trata-se de entender a relação entre habilidades metacognitivas e a leitura efetiva. Com essa abordagem, há a possibilidade de incorporar esses elementos que antes não eram considerados nas pesquisas em leitura. Antes, na leitura, havia um texto e dever-se-ia interpretar esse texto depois de lê-lo.

A metacognição envolve o monitoramento dessa interpretação. Além do que se lê, é importante pensar como se lê e o sujeito alcança essa interpretação. Para isso, é preciso ter a consciência da maneira de se mover do leitor se move, utilizando uma série de conhecimentos prévios combinados com o material do texto. Esse movimento trata da ideia que a cada leitura, tem-se um novo leitor e a medida que se aprofunda a na leitura, acumula os conhecimentos e os "conecta com os novos". Ao monitorar a sua compreensão, o leitor é capaz de tomar iniciativas corretivas quando o texto lhe parece confuso. Logo que isso ocorre, pode-se pensar que o leitor se libera do texto e coloca-se no nível do pensamento, para, em um contínuo, voltar ao texto e compreendê-lo.

Ainda que possa parecer um tema relativamente novo, as primeiras pesquisas remetem-nos ao início do século XX e se inscrevem em um corpo de pesquisas sobre a instrução da compreensão. As autoras Linda Baker e Ann L. Brown (1980) apontam que há duas áreas de pesquisa em leitura que discutem a metacognição: a leitura para o significado (compreensão) e a leitura para lembrança¹⁰ (estudar).

Segundo Linda Baker e Ann L. Brown (1980), ler para o significado envolve atividades metacognitivas do monitoramento da compreensão. Para a lembrança, inclui aspectos como identificar as ideias centrais, desenvolver estudos estratégicos e tempo de estudos apropriados. A metacognição é definida por Flavell (1978) como

¹⁰ O termo *remembering* não chega a tratar da memória, mas as pesquisas nessa área têm como foco saber como os leitores fazem para lembrar-se do que leram.

“conhecimento que toma como seu objeto ou que regula qualquer aspecto ou qualquer esforço cognitivo” (BAKER e BROWN, 1980, p. 2). Dessa forma, a metacognição envolve o controle consciente da apropriação do conhecimento e da própria aprendizagem.

Com a ampliação do conceito, “a metacognição consiste em mecanismos de auto-regulagem usados por aprendizes ativos durante uma tentativa em curso para resolver problemas”. (BAKER e BROWN, 1980, p. 3).

Ainda segundo as autoras, esse aspecto envolve atividades metacognitivas de monitoramento da compreensão, onde o leitor mantém o controle dos processos da leitura por meio de estratégias efetivas. Dessa forma, o aprendiz *checa, revê e avalia* os resultados de qualquer tentativa de solucionar os problemas; *planeja* os próximos passos e *monitora* os resultados das tentativas efetivas por meio de certas estratégias.

No campo da leitura, os leitores proficientes têm consciência e controle das atividades cognitivas que os engajam na leitura. Essa característica inclui habilidades e atividades metacognitivas:

(a) esclarecer os propósitos da leitura, isto é, a compreensão exige tanto a tarefa explícita e implícita; (b) identificar os aspectos importantes de uma mensagem; (c) concentrar a atenção nos principais conteúdos, em vez do trivial; (d) monitoramento das atividades em curso para determinar se está ocorrendo a compreensão; (e) a prática de auto-questionamento para determinar se as metas estão sendo alcançadas; e (f) tomar ações corretivas quando falhas na compreensão são detectadas. (BAKER e BROWN, 1980, p. 4-5).

Essas estratégias variam e dependem do objetivo da leitura. A primeira questão é que o leitor atento identifica o problema da (in)compreensão, mas isso não é o suficiente; se faz necessário usar as estratégias para encontrar respostas efetivas.

Dentre os processos cognitivos envolvidos, são relevantes para o ensino da leitura as chamadas “estratégias metacognitivas”, que compreendem a elaboração de objetivos da leitura, a ativação de conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses. Elas são consideradas as mais suscetíveis ao controle do leitor (KATO, 1985). (KLEIMAN, 2005, p. 34)

Segundo a autora, a consciência dos processos que o leitor realiza durante a leitura e ainda, o controle desses processos, faz com que os leitores leiam e ajustem as estratégias adequadas para a compreensão. Esse “propósito exige conhecimento metacognitivo – uma consciência e entendimento de como um pensa e usa as estratégias durante a leitura” (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. 25).

Na área da leitura, a metacognição amplia o conceito de consciência e controle da leitura. Tem-se como pressuposto que a compreensão pode ser "quebrada" e o leitor proficiente que tem consciência de momentos de não entendimento é capaz de identificar o problema e corrigi-lo. Essa é a ideia de que bons leitores usam *Self-corrections* [auto-correção] durante a leitura. Por outro lado, os leitores menos experientes, por exemplo, quando encontram uma palavra desconhecida no texto passam por cima do problema e geralmente focam na decodificação, enquanto bons leitores tentam substituí-la ou seguem em frente para procurar o seu significado.

Como nós trabalhamos com as estratégias, torna-se claro que a metacognição – pensar sobre o próprio pensamento - era como um guarda-chuva sob o qual as outras estratégias caíram. Cada estratégia era uma variação da metacognição. (KEENE e ZIMMERMANN, 1997, p. 24-25).

A realização dessas atividades revela a atividade ou passividade do leitor. Nesse sentido, ensinar as estratégias de compreensão leitora requer o desenvolvimento de um pensamento metacognitivo, refletir sobre o pensar no momento da leitura e procurar resolver os problemas de não entendimento de forma cada vez mais independente.

Pearson (1978), Anderson (1984) e Brown (1980) argumentam que tanto o conhecimento da estrutura do texto quanto as estratégias metacognitivas explicam o aumento da habilidade de inferir. De qualquer forma, Brown aponta para o que denominou de habilidades de *Metacompreensão*.

De acordo com a tarefa, as crianças podem ser "treinadas" para usar determinadas estratégias quando ocorrer a não compreensão. Treinadas no sentido de experienciar e refinar essas estratégias para alcançar uma compreensão efetiva.

Nesse aspecto, é objeto de discussão como os leitores se movimentam em duas envergaduras: a subjetivação (engajamento) e fratura (não compreensão), observando que representam determinada ordem de direção enquanto responsáveis por organizar estratégias de enfrentamento em relação à construção do significado do texto.

Nesse processo, quando algum problema ocorre, agir estrategicamente para corrigi-lo não acontece de forma automática. Os leitores proficientes “adaptam estratégias para seus propósitos de leitura. Mas ligar a estratégia para um propósito exige conhecimento metacognitivo – a consciência e o entendimento de como pensam e usam as estratégias durante a leitura.” (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. 25).

A decisão pessoal de usar determinada estratégia toma uma dimensão relevante, de como o leitor monitora a compreensão.

3.1.3.2 Monitorar a compreensão

Bons leitores monitoram a compreensão durante a leitura porque sabem quando um texto faz sentido ou não. Os leitores percebem quando as dificuldades ocorrem e o que as causam. A combinação das estratégias com o monitoramento é o que realmente levará o leitor a compreender o texto. Mais do que ter consciência dos processos cognitivos, monitorar significa estar alerta e manter essa consciência.

Contudo, o monitoramento torna-se “o arco principal que abrange as estratégias de compreensão e mais. Dessa maneira, questionar, conectar, reagir, inferir, e assim por diante são todos aspectos diferentes e relacionados ao monitoramento”. (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. 26). Para Keene e Zimmerman (2007), cada estratégia é um tipo de monitoramento.

Mas isso não acontece de maneira natural, os leitores devem ser ensinados a desenvolver a consciência de todo esse processo (relacional) da leitura, até o momento que consigam monitorar suas compreensões e escolhas. As autoras ainda enfatizam

que o fato de os leitores saberem conceituar as estratégias não é o suficiente, eles devem também saber o momento certo e qual estratégia usar mais efetivamente.

O que acontece é que quando se lê, uma série de assuntos permeiam a mente do leitor, entre perguntas, experiências prévias, outras leituras, que muitas vezes podem deslocar o foco de atenção e dificultar o entendimento daquilo que se lê. Essa distração pode ser recuperada quando se retoma a leitura; às vezes, precisando voltar alguns trechos, descobrem-se novas informações, que, embora tenham sido lidas, não foram processadas.

Nesse momento da leitura, o sujeito leitor ativa uma conversa interna, colocando o pensamento numa certa ordem ou realinhando-o. Essa imagem nos leva ao processo de monitoramento, que, por consequência, possibilita uma compreensão profunda do texto e de nós mesmos enquanto sujeito/leitor. Essa necessidade de “arrumação” é susceptível a essa conversa, isto é, a permanência de um diálogo interno entre sujeito e o mundo que o cerca, mediado pelo autor. É ainda próprio do sujeito para planejar/projetar o que vem depois.

Essa questão se torna fundamental quando vivemos contemporaneamente a era da informação. Diariamente o leitor é bombardeado com diversos tipos de informação, isso não quer dizer que sabemos o que fazer com elas. Os leitores proficientes são seletivos e, ao monitorar o pensamento, escolhem o que é relevante para “armazenar” na memória, ou seja, tornar-se um conhecimento. De acordo com HARVEY e GOUDVIS (2007), conforme cada objetivo de leitura, o leitor tem a disposição de focar seus pensamentos e é capaz de usar estratégias (flexíveis) para aumentar o entendimento. Por essa razão, é preciso ensinar os leitores a:

- Tornar conscientes de seus pensamentos enquanto lêem.
- Monitorar seus entendimentos e manter o passo do significado.
- Ouvir a voz em suas cabeças para fazer sentido do texto.
- Perceber quando eles perdem o passo de seus pensamentos sobre o texto.
- Perceber quando o significado se quebra.
- Detectar obstáculos e confusões que descarrilam o significado.
- Entender como uma variedade de estratégias pode ajudar a recuperar o significado quando ele se quebra.

- Saber quando, por que, e como aplicar as estratégias específicas para manter e aumentar o entendimento. (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. 27).

Dessa forma, o monitoramento dependerá dos conhecimentos prévios do leitor, isto é, depende das intenções da leitura e dos conhecimentos que o leitor já possui.

3.1.3.3 Teoria do esquema

Dentre os aspectos da compreensão, propomos concentrar as discussões nos elementos que compõem o conceito de esquema. Segundo Richard Anderson (1980), o conceito de esquema não é algo novo, foi utilizado por Piaget (1926), mas foi redefinido e ampliado pelo próprio Anderson. A importância do esquema refere-se à necessidade do leitor de engajamento e monitoramento nos processos da compreensão, ativando os seus conhecimentos prévios para inferir o texto.

A palavra conhecimento prévio é bastante divulgada no Brasil, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o que se indicou na construção desse documento, como um modo apropriado de dar voz às crianças, ou seja, atribui-se ao conhecimento prévio uma forma de engajar os conhecimentos que as crianças já possuem para aprender novos conhecimentos. É comum encontrarmos relatórios ou artigos científicos no campo educacional, com a seguinte premissa: “é preciso levantar os conhecimentos prévios dos alunos”. Novamente se trata de uma (in)apropriação de pouco valor, pois fazer algumas perguntas e deixar por alguns minutos que os alunos falem sobre suas experiências é um procedimento pouco efetivo.

A partir do pressuposto teórico defendido, os conhecimentos prévios são ESQUEMAS, conhecimentos armazenados para o processo de interpretar novas informações e combiná-las com as já existentes. Trata-se, na verdade, de toda a bagagem cultural, linguística, de experiências de mundo que o leitor carrega consigo,

em um constante movimento entre a sua singularidade/totalidade. “A compreensão real se dá através do pensamento, da aprendizagem e da expansão do conhecimento prévio e o horizonte do leitor”. (KEENE e ZIMMERMAN, 2007, p. 7).

Na pesquisa do leitor proficiente iniciada por Pearson (1978), ao olhar para o que os bons leitores fazem enquanto leem (o que passam por suas mentes), a fim de construir o(s) sentido(s) do texto, verifica-se que ativar o conhecimento prévio, mesmo antes da leitura, é um procedimento importante para garantir alguma compreensão do texto.

Os leitores sabem que ao ler um texto de uma área específica, como matemática ou medicina, deve-se ter um conhecimento básico, ou mesmo razoável sobre determinados conceitos, ou seja, é necessário apropriar-se de vocabulário específico a fim de compreendê-lo.

O que as pesquisas de Pearson (1980), Keene e Zimmermann (2007) e Miller (2002) têm revelado sobre a compreensão das crianças é que muitas vezes, quando leem, não estão conscientes de que tudo o que aprendem.

Nessa linha de pensamento, as pesquisas que apontamos no começo deste texto sugerem que a compreensão e a inferência são fortemente influenciadas pelas estruturas do conhecimento (*schemata*) que os leitores trazem para o texto. (GORDON e PEARSON, 1983, p. 4). <grifo nosso>. Isso porque pesquisadores da cognição descobriram, por meio da lógica, que o conhecimento, mais especificamente a sua construção, se dá em uma grande teia de relações entre esquemas.

Esses autores indicam que a informação trazida pelo leitor ao texto deve-se a uma preexistência de um esquema, uma informação mnemônica.

Presumidamente a direção do esquema tem pelo menos duas funções. Primeiro, o esquema é usado para preencher uma importante lacuna do que está menos explícito no texto (e.g., motivações dos personagens, instrumentos utilizados para realizar ações, as razões para a ocorrência de um evento histórico). Segundo, a direção do esquema que Trabasso e seus colegas chamam de texto-conexão inferenciais (cf. Nicholas e Trabasso, in press); que, às vezes, a tarefa não é muito de preencher as lacunas do texto, mas de reconhecer que a informação presente tem um propósito e está relacionada à informação de outra proposição em virtude de sua casualidade, sequência, capacitação, atribuição, etc.

Além disso, essas duas funções, lacuna-preenchimento e texto-conexão, não se limitam ao ponto em que a informação é codificada na memória, pois eles também podem operar no ponto de recuperação. (ANDERSON e PEARSON, 1984, p. 35).

Isso significa afirmar que a construção do conhecimento se dá por meio de uma relação esquemática, um arranjo tecido por características essenciais do conhecimento. A questão é que os esquemas fazem parte de um processo cumulativo, a partir do qual diversos conhecimentos põem-se em combinação, elaborando uma rede de estruturas mentais, uma dimensão configurada dialeticamente.

É importante ressaltar que, primeiro, se "estoca" a nova informação em uma rede de armazenamento da memória primária, de modo a se poder recuperá-la posteriormente. Em segundo lugar, os leitores fazem hipóteses sobre uma interpretação plausível do texto e avaliam suas hipóteses em contraposição ao conhecimento disponível. A cada informação adquirida, as hipóteses podem ser refinadas ou modificadas, o que pode implicar um novo esquema ou a reconstrução de um conceito.

“O esquema é uma estrutura abstrata do conhecimento. O esquema é abstrato no sentido que sumariza o que sabemos sobre uma variedade de casos que diferem em muitas particularidades.” (ANDERSON e PEARSON, 1984, p. 10). Os autores afirmam que o esquema é dividido em partes, como “nós” interligados entre conceitos mais gerais e específicos, e são ativados durante a leitura. O leitor proficiente ativa determinado conhecimento relevante naquele momento e o coloca à prova, integrando informações do seu esquema. “Sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão” (KLEIMAN, 1999, p. 13). Os processos mentais da compreensão leitora podem elaborar, integrar ou até mesmo modificar esses conhecimentos.

Dessa forma, essas descobertas auxiliam as pesquisas em compreensão leitora, na medida em que alicerçam o modo como se constrói o conhecimento, também sobre o ato de ler. Nessa cadeia de relações, mapear o conhecimento se torna importante, para buscar informações relevantes no momento da compreensão. E ainda, esses

processos mentais são ativados quando os leitores usam determinadas estratégias de compreensão, o que discutiremos a seguir.

3.2 As estratégias de compreensão leitora

Estratégia, do grego antigo *Stratègós*, de *stratos* – exército e *ago* – liderança ou comando. No dicionário Houaiss, a orientação estratégica é inicialmente um termo militar, trata das operações e movimentos de um exército, até chegar, em condições vantajosas, na presença do inimigo. Em uma extensão do sentido, abrange a arte de aplicar com eficácia os recursos disponível ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfrute, visando ao alcance de determinados objetivos.

Durante toda a história, a estratégia está imbuída de um profundo significado cultural. Surge da própria necessidade humana de combater os inimigos desde as tribos mais primitivas. O estrategema, ao invés da força bruta, coloca o inimigo em um contexto inesperado.

Por isso, não é difícil associarmos a estratégia a qualquer manobra previamente planejada em combate – como truques de guerra. Na verdade, o significado de estratégia vai muito além do tradicional. A definição é mais ampla e se estende hoje para várias áreas – como, por exemplo, para o mundo dos negócios; configurando-se mais do que regras de um combate.

O marco conceitual é que a estratégia implica a compreensão de um jogo – de pensar de maneiras diferentes, com planos a longo prazo. Para tanto, se faz necessário conhecer as fraquezas e fortalezas; os recursos disponíveis para usar a estratégia mais adequada.

Ao explorar essa concepção, a estratégia é mais do que uma técnica, um instrumento ou procedimento de negociação. O termo assume um processo de

aprendizagem. Na estratégia empresarial, o resultado desse processo é fundamentalmente possibilitado pela sua capacidade vital humana de pensar.

No final da década de 70, com a ampliação do conceito, o termo torna-se apropriado ao campo da leitura com uma importante perspectiva: um exercício do pensamento. Os estudos sociocognitivos na área da compreensão revelaram que leitores considerados proficientes usam certas estratégias flexíveis para entender melhor o que leem. Nesse contexto, diferentes características do processo da compreensão influenciam a leitura.

O processo de construção do significado do texto é chamado de compreensão. O que os alunos entendem quando lêem um texto depende de quatro condições: de seu conhecimento prévio e suas experiências, das características do texto que está lendo, do contexto da leitura, e das estratégias aplicadas à leitura. “Ler requer a utilização coordenada e flexível de diferentes tipos de estratégias. O sucesso no processo de leitura tem sido atribuído ao emprego de mais de uma estratégia em prol da melhora da compreensão no curso de leitura... Esta melhora ocorre quando os professores demonstram, explicam, exemplificam e implementam a interação com os alunos ao ensiná-los como compreender um texto”. (Langenberg et al., 2000, p. 4-47).

Isso acontece quando os leitores desenvolvem a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para construir o sentido do texto. É parte da interação humana, específica a cada pessoa e a cada momento, mediada pela leitura do texto. O conjunto dessas condições requer que o leitor aprenda a tomar decisões, ao mesmo tempo em que aprende a analisá-las. Cada vez que o leitor toma uma decisão há uma espécie de voz interior; um diálogo no qual o leitor se envolve e passa a monitorar todo processo da leitura, fazendo com que entenda onde e porque fracassou ou porque foi bem-sucedido.

O termo *leitura estratégica* refere-se a pensar sobre leitura de maneira que aumente o aprendizado e entendimento. O dicionário define estratégico como sendo “importante ou essencial para um plano de ação.” Leitores são estratégicos, e tipicamente nós pensamos sobre leitores estratégicos como leitores proficientes que têm um plano de ação que os movem para seus objetivos ou propósitos de leitura. (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. 23) < grifo nosso >

Considerando que as tarefas escolares mais comuns, frequentemente aquelas que solicitam a respostas de questões literais de determinado texto, tornam-se rotineiras, os leitores as realizam de forma automática, isso porque se trata de tarefas mecânicas. No entanto, quando monitoram a sua compreensão, iniciam intencionalmente um processo de autoanálise, ficam alertas, conscientes e avaliam o que leem.

Além de singular, essa atividade depende muito da posição do leitor em relação ao texto. O leitor mais ativo, mais consciente das suas decisões é capaz de ser estratégico, questionar-se e lançar-se adiante, se apoderando do texto e dos processos de sua própria aprendizagem. Diferente de muitas táticas paternalistas de professores, que não compartilham com o aluno a responsabilidade da construção dos significados.

Na verdade, o poder do ensino das estratégias de leitura está justamente em construir e manter posições estratégicas – de aumentar a capacidade do leitor de monitorar sua própria leitura e resolver os problemas de não entendimento. Essa incorporação requer flexibilidade e a criação de uma cultura – “a cultura do pensar” (HARVEY e GOUDVIS, 2007).

Diante desse pressuposto, cada estratégia é um plano de ação; em contrapartida, a noção de procedimento é um conjunto de medidas e intenções em que se adquire uma forma de organizar o pensamento, para alcançar a compreensão. É mais um significado de enfrentamento, um curso interno que combina o conhecimento prévio com a melhor estrutura para tomar uma decisão efetiva de entendimento. Visto dessa maneira, a diferença-chave é a forma como leitor encara o problema do não entendimento e procura alternativa para resolvê-lo.

No entanto, mantêm-se todas as ideias e os conflitos contidos na noção de estratégia.

(...) umas das características das estratégias é o fato de que não detalham e nem prescrevem totalmente o curso de uma ação; o mesmo autor indica acertadamente que as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. (SOLÉ, 1998, p. 69).

Essa incerteza é inerente, pois o resultado é encontrar uma direção, uma organização efetiva do pensamento. Trata-se da clareza do ponto de partida, aonde se pretende chegar para alcançar determinado objetivo. Assim, é importante considerar os princípios organizadores das estratégias: a flexibilidade, a antecipação, a tomada de decisões, a análise dessas decisões e a implementação.

O ponto central de todas as recentes pesquisas é a idéia que estratégias de compreensão são os meios para um fim, não um fim em si mesmo. Ensinar estratégias em nome da estratégia não é a finalidade. De acordo com Sinatra, Brown, e Reynolds, “Estratégias de compreensão são mais do que ferramentas que leitores empregam no serviço de construir significados de um texto.” (Block e Pressley, 2002). (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. 14).

Nesse aspecto, é preciso estar atento a uma característica inerente, pois não há estratégia realizável sem a capacidade de implementação. Consideramos que as estratégias não ficam apenas no plano do pensamento. É preciso que o leitor saiba como utilizá-la a seu favor. Para tornarem-se leitores proficientes, ou seja, estratégicos, é preciso ter clareza dos movimentos que realizam durante o processo da leitura, como fazê-los para melhorar o entendimento e por que fazê-los.

As estratégias não surgem do nada, iniciam-se a partir de uma estrutura, o ensino metacognitivo. “Estudos mais recentes têm descrito a efetividade da instrução transacional da estratégia (Pressley, 2002; Guthrie, 2003).” (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. 23). De acordo com as autoras, mediante certas condições e concessões recíprocas, a instrução transacional ensina aos alunos um repertório de estratégias que podem ser utilizadas em diversos contextos e de forma flexível de acordo com as exigências específicas de cada leitura.

Focalizaremos as definições das estratégias de compreensão leitora discutidas na literatura profissional. No que se refere a nomenclatura, por exemplo, encontramos diferentes classificações, como: *estratégias do pensamento* (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. 17); *estratégias metacognitivas* (KEENE e ZIMMERMANN, 2007, p. 14); *Estratégias Fix-up* (ZIMMERMANN e HUTCHINS, 2003, p. 6), que sugerem um determinado grupo de estratégias. Há ainda autores como Duck e Pearson, que

diferenciam *estratégias cognitivas* de *estratégias interpretativas*. (DUCK e PEARSON, 1992, p. 227).

Há diferenças que Kleiman (2005) indica entre as estratégias cognitivas e metacognitivas. Segundo a autora, as estratégias metacognitivas envolvem “a elaboração de objetivos de leitura, a ativação de conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses” (KLEIMAN, 2005, p. 34), a fim de o leitor compreender o texto, enquanto as estratégias cognitivas tratam do processamento linguístico.

No corpo de pesquisas, essa diferença não é acentuada, sendo que se consideram as estratégias cognitivas, sendo ações deliberadas pelo leitor para atingir uma meta. Essas ações estratégicas implicam uma intencionalidade. O mesmo ocorre com a diferenciação apresentada por Pearson (1992). As estratégias interpretativas estão situadas em componentes básicos da instrução transacional das estratégias, ou seja, de estratégias ajustáveis aos objetivos do leitor e às situações específicas de leitura (contexto).

O grupo de pesquisadores, ao identificar as estratégias que leitores proficientes utilizam, toma um passo diferente na década de 80, no campo das pesquisas em leitura. Segundo Harvey e Goudvis (2007), Pearson, Dole, Duffy e Roehler (1992) resumiram as estratégias que leitores ativos e pensativos usam quando constroem significados do texto. Eles afirmaram que os leitores proficientes:

- Buscam por conexões entre o que eles sabem e a nova informação que eles encontram nos textos que lêem;
- Fazem perguntas sobre eles mesmos, os autores que eles encontram, e os textos que lêem;
- Fazem inferências durante e após lerem;
- Distinguem idéias importantes das menos importantes no texto;
- São peritos em sintetizar a informação dentro e através dos textos e experiências de leitura;
- Monitoram adequadamente de seu entendimento e consertam falhas na compreensão. (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. 17).

Segundo as autoras “Pressley (1976), Keene e Zimmermann (1997), ainda se adiciona à lista das estratégias de compreensão a estratégia de visualização,

considerando que os leitores criam imagens mentais enquanto leem e usam diferentes sentidos para melhorar o entendimento”. (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. 17).

Pearson e Duke (1992) identificaram pelo menos seis estratégias individuais para a compreensão e sugerem o seu ensino para o desenvolvimento do leitor:

Na sua essência é fazer previsões e, em seguida, ler para ver como eles se voltaram para fora, mas também envolve atividades que vêm com rótulos diferentes, como ativar o conhecimento prévio, visualização e visão global. O que todas essas variantes têm em comum é incentivar os alunos a utilizar os seus conhecimentos já existentes para facilitar a sua compreensão de novas ideias encontradas no texto. Embora estas estratégias tenham algumas raízes anteriores (por exemplo, Ausabel, 1968; Stauffer, 1976, 1980), essas atividades são mais claramente o legado dos anos 1980, com sua ênfase na teoria do esquema (Anderson & Pearson, 1984) e a compreensão como a ponte entre o conhecido e o novo (Pearson & Johnson, 1978) (ANDERSON e PEARSON, 1992, p. 213).

As pesquisadoras Susan Zimmermann e Chryse Hutchins, em *7 keys to comprehension: how to help your kids read it and get it!* [7 chaves para a compreensão: como ajudar suas crianças a ler e entender, 2003], de forma mais sintética e direcionada para pais e professores, apontam sete estratégias como as chaves para “destrancar” o significado: 1) Criar imagens mentais; 2) Usar o conhecimento prévio; 3) Fazer questões; 4) Fazer inferências; 5) Determinar as ideias e temas mais importantes; 6) Sintetizar informações; 7) Usar estratégias “fix-up”. (ZIMMERMANN e HUTCHINS, 2003, p. 5-6).

Retomando a discussão sobre o conceito das estratégias, é interessante observar que, ao elencar as estratégias de leitura, Zimmermann e Hutchins (2003) inserem o uso de estratégias de *fix-up* [de fixação]. Essa denominação refere-se à consideração de que as estratégias de compreensão são usadas quando a compreensão é “quebrada”. Desse modo, o leitor ativo percebe o problema e usa as estratégias para resolvê-lo.

Na leitura de outras obras, as estratégias são dispostas de diferentes maneiras, levando em consideração que a organização se dá com observações de aulas práticas da instrução da compreensão seguida pela reflexão teórica.

Encontramos nestes livros diferentes designações para as estratégias de compreensão leitora. De modo geral, as obras apresentam sete estratégias principais.

Segundo Harvey e Goudvis (2007), os pesquisadores Pearson, Dole, Duffy e Roehler (1992), sintetizaram as estratégias de leituras em: Conexão, Perguntas ao texto, Inferência, Sumarização, Síntese, Monitoramento; e Pressley (1976), Keene e Zimmermann (1997) adicionaram as estratégias de Visualização.

Essas estratégias podem ser flexíveis quanto à sua denominação, talvez por facilitar o seu entendimento para as crianças. No entanto, as definições encontradas partem de um princípio em comum.

Mosaic of thought: teaching comprehension in a reader's workshop, de Ellin Oliver Keen e Susan Zimmermann [Mosaico do pensamento: ensinar a compreensão no workshop de leitura, 1997] contempla seis estratégias de compreensão leitora, a saber: 1) Conectar o conhecimento com o novo, subdividindo-a em três categorias: a) conexão texto- leitor; b) conexão texto-texto e c) conexão texto- mundo. 2) Determinando o que é importante. 3) Fazendo questões profundas. 4) Inferir. 5) Usar Imagens sensoriais e 6) Sintetizar. Para as autoras, essas estratégias possibilitam o leitor ouvir uma voz em sua mente enquanto lê. Trata-se de ouvir o pensamento, monitorá-lo quando não se entende o texto e procurar estratégias para compreendê-lo.

Assim, tendo essas estratégias como suporte, o leitor pode tomar as decisões adequadas para entender o que lê, e a tomada de consciências dessas ações, e também dessas decisões, é importante para aprofundar e enriquecer a compreensão de texto, pois bons leitores sabem o momento certo de acionar esses recursos, seus ESQUEMAS, e os utilizam tanto para ler uma revista quanto para ler um romance clássico, levando em consideração as suas especificidades.

Desse ponto de vista, trata-se de desenvolver atitudes leitoras para que o aluno avance a cada leitura e possa ter consciência do processo que é o ato de ler.

Em dez anos de pesquisa, a segunda edição *Mosaic of thought: the power of comprehension strategy instruction* [Mosaico do pensamento: o poder da instrução das estratégias de compreensão, 2007] traz uma ampliação a respeito das estratégias, que são definidas como estratégias metacognitivas de compreensão leitora.

Essa questão envolve a percepção e o controle consciente da sua própria aprendizagem. Por isso, o leitor necessita conhecer as estratégias de metacognição. Essa aproximação conceitual mais explícita revela uma extensão da lista anterior: monitorar o significado; usar e criar o esquema; fazer questões; determinando a importância; inferir; usar imagens emocionais e sensoriais; e sintetizar.

Verificamos que a ampliação de sete para oito estratégias inclui determinadas habilidades do leitor. Por exemplo, a habilidade de conectar-se com textos durante a leitura é inserida em *Usar e criar o esquema*. As autoras propõem o seguinte quadro das Estratégias Metacognitivas (ouvindo a voz da sua cabeça que fala enquanto você lê):

- **Monitorando para o significado** – saber quando sabe, saber quando não sabe;
- **Usar e criar o esquema** – fazer conexões entre o novo e o que já se sabe, construindo e ativando o conhecimento prévio;
- **Fazer questões** – generalizar questões antes, durante e depois da leitura para levá-lo para o aprofundamento do texto;
- **Determinar a importância** – decidir o que importa mais, o que vale a pena lembrar;
- **Inferir** - Combinar o conhecimento prévio com a informação do texto para prever, concluir, fazer julgamentos e interpretar;
- **Usar imagens emocionais e sensoriais** – criar imagens mentais que estendem e aprofundam o significado;
- **Sintetizar** – Criar a evolução do significado por combinar o entendimento com o conhecimento de outros textos/pesquisas. (KEENE e ZIMMERMANN, 2007, p. 14)

Em relação à listagem, a obra *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*, [Estratégias que funcionam: ensinar a compreensão para o entendimento e engajamento, 2007], de Stephanie Harvey e Anne Goudvis, refere-se comparativamente às estratégias expressas anteriormente: Monitorando a compreensão: conversa interior, ativar e conectar o conhecimento prévio, questionar, visualizar e inferir, determinar a importância do texto, sumarizar e sintetizar.

Da mesma forma, analisamos o livro *Reading with meaning* [Ler com significado, 2002], escrito por Debbie Miller. Antes de qualquer coisa, as estratégias de compreensão encontram-se organizadas explicitamente por lições de esquema, no

qual a autora afirma que os leitores proficientes criam imagens mentais, fazem uma leitura aprofundada, inferem, fazem perguntas, conectam-se com o texto – conexões texto-leitor, texto-texto e texto-mundo, determinam o importante e sintetizam a informação.

Verificamos que os pesquisadores trazem nomenclaturas diferentes para as estratégias de leitura, mesmo sendo a atividade da mesma natureza. Contudo, tem-se pelo menos um grupo de sete estratégias principais, não importando a sua nomenclatura, que os leitores realizam para interagir com o texto e construir o significado.

Como vimos, no documento do PCN-LP, as estratégias nomeadas são apenas três, que aliás, não foram bem definidas. Citam-se as estratégias de seleção, antecipação, inferência, que permitem ao leitor o controle da leitura.

Na proposta que expomos neste trabalho, as estratégias serão definidas em um grupo de sete, adotadas para o ensino direto da leitura. Assim, selecionamos um grupo de seis estratégias para propor um referencial para o ensino da leitura, composto por princípios pedagógicos e teóricos até agora apontados.

4. LEITURAS PROPOSITIVAS- CONSTRUINDO UM CURRÍCULO PARA A COMPREENSÃO

4.1 O ensino para a compreensão

Em um documento intitulado *The future of learning Institutions in a digital age*, [O futuro das instituições de aprendizagem na era digital] os autores Cathy N. Davidson e David Theo Goldberg publicaram em 2009 o que chamaram de os Pilares da Pedagogia Institucional, dez princípios sobre o futuro da aprendizagem, a saber: 1) Auto-aprendizagem; 2) Estruturas horizontais; 3) Da autoridade presumida a credibilidade coletiva; 4) Pedagogia descentralizada; 5) A aprendizagem em rede; 6) Educação Open Source; 7) Aprender como conectividade e interatividade; 8) Aprendizagem ao longo da vida; 9) Aprendizagens Institucionais como mobilidade em rede e 10) Escalabilidade flexível e Simulação.

Nesta visão, a aprendizagem é considerada como uma participação, onde os aprendizes se reúnem em comunidades (virtuais) para compartilhar ideias, "compromissados com os projetos um do outro, e os planos, design, implementação, avanço, ou simplesmente discutir juntos as práticas, objetivos ou as ideias". (DAVIDSON e GOLDBERG, 2009, p. 12).

O documento oficial da UNESCO – Literacy for all: making a difference [Letramento para todos: fazendo a diferença], publicado em 2006, pelas Nações Unidas, traça como fundamental entender o conceito “*lifelong learning*”, em conjunto com práticas de leitura significativas que podem permanecer ao longo da vida. Nessa abordagem, o desenvolvimento intelectual e cultural é edificado pela necessidade de aprender sempre, por meio da construção de uma “comunidade aprendente”, para além da escola. Como um conjunto, “a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns.” (Kleiman, 2004, p. 10). Posto isto, o professor

é mais do que um motivador ou facilitador, ele cuida da aprendizagem de seus alunos, valoriza o conhecimento provocando novos caminhos.

Se pensarmos a escola como uma Instituição de aprendizagem, perceberemos que essa visão mais horizontal, nesse modelo dinâmico, ainda está condicionada a um sistema de pensamento, aquele que serve para transmitir conhecimento, instrução notabilizada a pelo menos duas décadas.

No que se refere ao conjunto de pesquisas e ideias para a aprendizagem leitora, compartilhadas com uma visão mais participativa dos sujeitos envolvidos (tanto professor, quanto alunos), o modelo está aquém de realizar um projeto para a pedagogia moderna.

Neste capítulo, encerramos a discussão proposta em todo o trabalho. Isso não significa afirmar que a questão da leitura está esgotada, muito pelo contrário; propõe-se que a partir das considerações feitas nesse trabalho, possam ser geradas novas questões que se coloquem a área do ensino da leitura. Nessa perspectiva, delineamos neste último capítulo o que seria uma proposta, diante da crítica construída. Não temos a pretensão de construir um programa de ensino, mas, sim, de apontar, através dos dados coletados, a necessidade de discutir de forma coerente com a concepção escolhida. Os dados de pesquisa, evidenciados textualmente comprovam que o documento traz como construção teórica o ensino das estratégias de compreensão leitora, embora não detalhem o conceito e ainda não articulem com o tratamento didático.

Tal como entendido nos capítulos anteriores, nas últimas décadas a leitura na escola já se instituiu como uma prática social. No entanto, por mais que tenha conquistado novos espaços em sala de aula, o ensino ainda é um campo que está mais tateando entre ideias e tendências, do que em posições científicas.

No Brasil, há ainda, pouca clareza a esse respeito, pois não se tem perfeitamente definida uma postura que se pretenda adotar, o que de certa forma revela a incerteza para onde pretende-se ir na formação do leitor, principalmente, quando se trata da formação inicial dos leitores, que permeiam entre os processos de alfabetização e o letramento.

A essa questão soma-se a falta de clareza que permite distinguir as características específicas e as convenções da escrita e da fala, de maneira que forma um conjunto dispare, uma vez que a formação do leitor é concebida sem a leitura, por meio da narração oral ou apenas da leitura do professor. Nesse caso, o único acesso do leitor à leitura está fora do seu campo visual, apenas se dá por meio do ato de ouvir. Em outros casos, o professor impõe o seu próprio interesse na leitura, em geral o de ensinar algo, e elabora atividades mecânicas e pouco significativas.

Na análise documental realizada, vimos que essas ambiguidades são evidenciadas na construção teórica/prática da definição *Ler é compreender*. No segundo capítulo, tratamos de alguns conceitos-chave importantes para essa construção, que não fizeram parte do conjunto proposto no documento PCN-LP.

Assim, neste terceiro e último capítulo propomos encerrar a nossa reflexão com uma terceira construção, edificada em uma dimensão propositiva, por aquilo que se apresenta ou oferece como uma opção para o ensino da leitura. O que não encerra o assunto, mas que inaugura novas questões.

Durante todo o trabalho, tratamos de examinar conjuntamente o assunto, e sugerir a articulação coerente entre o conceito de leitura e o seu tratamento didático. Processo que se estabelece por alguns acertos, visto que o documento norteador oferecido ao professor não diz claramente o que se pretende com as atividades propostas. Apenas apresenta a tentativa de um contexto e algumas situações de leitura.

Nos últimos vinte anos, os debates sobre compreensão leitora e o desenvolvimento de metodologias de ensino e avaliação têm desempenhado papel de destaque no discurso das políticas públicas e da pesquisa.

A partir da perspectiva das avaliações internacionais (PISA) e nacionais (SARESP; SAEB), a leitura consiste em compreender. Vista dessa maneira, exige-se do aluno leitor uma série de competências, tais como *localizar e recuperar informações, interpretar, refletir sobre e analisar o conteúdo ou forma*. (INEP, 2009).

Em nível nacional, O SAEB/Prova Brasil criou uma série de tópicos sobre leitura que considera os procedimentos básicos a serem realizados pelos alunos e avaliados.

Inseridos em cada tópico, foram delineados descritores que possibilitam observar a compreensão dos alunos. A matriz de referência (com foco em leitura) apresenta um conjunto de descritores de habilidades que atende ao enfoque dado à prova para avaliar um conjunto de procedimentos cognitivos, de capacidades de leitura do estudante" (INEP, 2009, p.14).

O que queremos evidenciar com essa discussão é que essas habilidades de compreensão leitora exigidas na Prova Brasil, por exemplo, ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental, não são ensinadas aos alunos. Fato que, além das questões políticas e educacionais mais amplas, coloca o Brasil em 57º lugar no PISA (2009). Embora o ensino de língua portuguesa seja conteudista, as avaliações não têm o objetivo de avaliar conteúdos específicos e sim a competência leitora. "Os tópicos que aglutinam os diferentes descritores de habilidades apresentam condições necessárias para um adequado processamento da leitura pelo sujeito" (INEP, 2009, p.15).

Essa condição advém, de certa forma específica, da maneira como o currículo escolar coloca a leitura em plano secundário, subjugada ao ensino gramatical ou à mera distração, passatempo. As habilidades leitoras não são resultado do consumo rápido de textos, de práticas emergenciais (aquelas para realizadas para fazer a prova), de atividades mecânicas, de caráter obrigatório que têm como único efeito compelir, e com projetos de curta duração.

A competência em ler, de compreender, portanto, requer uma formação nos quais duas condições estão intrinsecamente envolvidas: 1) o acesso a materiais diversificados e a leituras diversificadas; 2) o ensino da compreensão leitora. "Ensinar as crianças a compreender significa mostrar como construir significados quando eles lêem. Instrução da estratégia é tudo sobre ensinar o leitor não meramente a leitura". (HARVEY e GOUDVINS, 2007, p. 31)

As habilidades de leitura são desenvolvidas, não com a quantidade de textos, mas com a qualidade dos textos e das experiências de leitura. Depois do consumo intenso e profundo, sem pressa, o leitor pode tornar a sua leitura mais apurada, mais requintada e aprimorar seus conhecimentos. Esse movimento do leitor exige uma

avaliação formativa, entre observar o *ser/leitor* e o *potencial/leitor*, com atividades que cada vez mais possibilitam uma ação do leitor, o seu engajamento, articulando os objetivos pessoais com os coletivos da escola e do professor. Trata-se de sujeitos que compartilham suas leituras para melhor compreender o que mundo que os cerca.

Essas experiências de leitura devem fazer parte da infância, em um movimento cíclico, retroalimentativo, que possibilite ao mesmo tempo a produtividade (daquilo que advém do consumo da leitura) e o prazer, o gosto.

Para formar o leitor competente, não só habilitado para submeter-se a avaliações com tranquilidade, mas também para compreender o que lê, a questão prioritária é a sistematização do ensino da leitura, além do que é preciso para melhorar as condições de ensino/aprendizagem nas escolas brasileiras. Neste trabalho, verificamos a primeira ideia, uma proposta, entre muitas outras viáveis, de ensinar a compreensão leitora para o ensino fundamental.

Se considerarmos as décadas passadas, veremos que o espaço da leitura na escola e na comunidade amplia-se drasticamente, o que, de certa forma, democratiza o acesso à leitura. Se construímos a ideia de que ler é compreender, tem-se como objetivo principal que as crianças aprendam a compreender o que leem. Novamente, a aparência revela o óbvio, mas, diante da fundamentação teórica adotada, consideramos que ensinar a compreender é uma tarefa que exige mais do que incentivar "Rodas de leitura", "Hora do Conto", leitura em voz alta, etc; na verdade,

'não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares, subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas'. <grifo do autor> (SILVA, 1998, p.XI)

É claro que essas atividades promovem o acesso ao livro e consolidam "historicamente" a importância da leitura na escola; no entanto, é preciso ensinar a compreensão, o que significa focalizar o ensino para o desenvolvimento de uma série de habilidades de leitura, bem como de estratégias que o leitor utiliza para compreender o texto.

Ao adotar a concepção de que ler é compreender, e que para compreender o leitor utiliza as estratégias de leitura, é preciso ensinar-lhe a utilizar essa "ferramenta" ou esses procedimentos que podem conduzi-lo ao entendimento profundo do texto.

Antes de tudo, é preciso discutir a construção de alguns princípios didáticos para o ensino da leitura, que se baseiam em ideias gerais dos processos de aprendizagem e direcionam uma posição sobre a formação do leitor, ou seja, diante do leitor que se pretende formar. Além disso, o princípio didático da diversidade textual amplia-se para a combinação de textos em um diálogo intertextual.

O pesquisador Ezequiel Theodoro da Silva (1998), na composição da *Pedagogia da leitura*, divulga outras possibilidades de trabalhar a leitura na escola, onde pode ser transformada em um tema central do currículo. Nessa proposta, além de delinear atividades de interesses de leitura, o autor enfatiza a leitura compreensiva/significativa. *"É importante que as crianças discutam e assumam os propósitos para diferentes tipos de leitura, e que todos eles tenham como base a compreensão (maior ou menor) do texto."* (SILVA, 1998, p. 106) <grifo do autor>.

Isabel Solé (1998) expõe a construção de um modelo de ensino das estratégias em três momentos: antes, durante e depois da leitura e postula estratégias para cada um desses períodos. Ocupa-se das seguintes estratégias:

- As que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévias à leitura/durante ela) (...);
- As que permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura) (...);
- As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura/depois dela); (SOLÉ, 1998, p. 74)

Para a autora, essa organização permite enfatizar a ideia de que o ensino das estratégias ocorre em todos os momentos (antes, durante e depois) e de que a compreensão não se dá apenas após a leitura do texto, como, por exemplo, são organizadas muitas atividades didáticas sobre a "interpretação do texto".

Na literatura especializada, vários são os modelos de ensino que podem se configurar em dois grupos: o da instrução direta e o da indireta.

Ao expor neste trabalho o enfoque geral das teorias de compreensão, a respeito dos bons leitores. Optamos por discutir a proposta de ensino de acordo com um grupo que organiza a compreensão leitora a partir do ensino direto das estratégias, o que equivale a ensinar cada estratégia de compreensão em momentos específicos. Não se trata de um ensino de habilidades isoladas, mas contextualizadas, que formam um conjunto de habilidades leitoras. Como alerta Solé (1998), não se trata de uma técnica, o que se pretende com o ensino das estratégias é que as crianças saibam utilizá-las de forma adequada para compreender o texto, não construam amplos repertórios de estratégias.

Os pesquisadores Pearson (1978), Anderson (2010), Harvey e Goudvins (2007) e Zimmermann e Keene (1997) consideram que é preciso ensinar um conjunto de estratégias, organizadas em uma estrutura que trata o objeto (leitura) de maneiras diferentes. Identificamos nesse grupo de ensino, o conjunto de seis estratégias básicas para a formação do leitor competente, a saber: Conexão, Visualização, Questões ao texto, Inferência, Sumarização e Síntese. Assim, trataremos da escrita dos descritores pertinentes para o ensino de cada estratégia de compreensão leitora.

Por essa razão, o objetivo não é estruturar atividades de leitura com livros específicos. Antes de iniciarmos a escrita desses descritores e delinear o ensino das estratégias de compreensão leitora, se faz necessário articular com esse tratamento alguns princípios didáticos dessa abordagem de ensino.

4.2 Princípios pedagógicos para o ensino da compreensão leitora

Nesta proposta, alguns princípios didáticos delineiam a aprendizagem leitora, a base da proposição fundamental para o ensino da compreensão leitora, atribuindo o que e como aprender. Vimos que uma proposta para o ensino da compreensão leitora exige que seja elaborada as habilidades de leitura a serem desenvolvidas pelo leitor em formação. Para tanto, neste trabalho iniciamos essa discussão propondo as estratégias de compreensão, que atende ao estabelecido no ato de ler, enquanto construção de significado.

Trata-se de sustentar um enfoque geral que deve ser levado em conta para organizar o ensino das estratégias de compreensão leitora em sala de aula. Não basta oferecer uma boa instrução, é preciso que estejam presentes algumas características importantes do ensino da leitura, que se incluem em um paradigma da aprendizagem, não só no da instrução.

Para tanto, é necessário esboçar os princípios gerais a respeito do ensino da compreensão leitora.

4.2.1 Letramento Ativo

Na abordagem, que ora apresentamos, o desenvolvimento intelectual e cultural é edificado pela necessidade de aprender sempre, por meio da construção de uma “comunidade aprendente”, para além da escola. Como um conjunto, “a aprendizagem é construída na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns.” (Kleiman, 2004, p. 10). Para Magda Soares (2003):

[...] Considera-se que é à escola e à escolarização que cabem tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita, ou seja, a alfabetização, quanto o desenvolvimento para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias ao uso efetivo e competente da leitura nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento (SOARES, 2003, p. 89)

As demandas do letramento permitem um refinamento da compreensão leitora, considerada ainda como um processo desencadeador do conhecimento: “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. (SOARES, 2002, p.18). Trata-se de entender esses processos cognitivos que envolvem a leitura. E é fundamental que o professor se aproprie desses processos para que possa ajudar as crianças a desenvolver de forma competente suas habilidades leitoras.

O conceito de letramento para o PISA¹¹ (2009) reflete a amplitude dos conhecimentos e competências que estão sendo avaliados, que vão além do conhecimento escolar, focando a avaliação das competências que serão relevantes para o cotidiano dos sujeitos. A competência de ler nas estrelinhas, fazer relações entre os textos, etc. O PISA (2009), desenhado a partir de um modelo dinâmico de aprendizagem, considera que o letramento em leitura "consiste em compreender, utilizar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar objetivos pessoais, construir conhecimento, desenvolver o potencial individual e participar ativamente da sociedade". (2009).

Sob esse ponto de vista, a leitura é um processo "ativo", o que torna imprescindível o desenvolvimento não só da capacidade de compreender o texto, mas também o da reflexão sobre ele e o processo de leitura. *Em Strategies that work* [estratégias que funcionam], as autoras Harvey e Goudvis (2007) consideram o letramento ativo um "meio para aprofundar o entendimento e o pensamento diversificado e flexível. Ler, escrever, desenhar, falar, ouvir e investigar são as pedras

¹¹ Programme for International Student Assessment - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes que visa anualmente avaliar países cooperados da Organização da OCDE- Organisation for Economic Co-operation and development.

angulares do letramento ativo, e a instrução da compreensão é mais efetiva quando se passa dentro de uma estrutura de letramento ativo". (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. 16)

Nesse sentido, o princípio do letramento ativo rege as atividades de leitura, traçando como primordial um ensino que coloque o leitor engajado, consciente e de forma autônoma nos processos de aprendizagem. Portanto, as atividades de leitura são "determinadas pelos objetivos e propósitos específicos do leitor". (KLEIMAN, 2009, p. 29). O que, nos processos educativos, consiste na existência de um ensino que articule e mantenha os propósitos de leitura do professor e do aluno, no mínimo, alinhados.

4.2.2 Combinar textos para um diálogo intertextual

No PCN-LP (1997) a diversidade textual é um princípio didático importante. O trabalho com diversos tipos de textos contribui para o refinamento da leitura e para o entendimento do texto.

Aqui, enfatizamos que além do trabalho intertextual é preciso que o ensino da leitura ative no leitor a percepção de que os textos estão interligados entre si, e que é possível estabelecer um diálogo, o que enriquece a leitura. Trazer essa questão para a formação do leitor requer a construção de um repertório de textos, de diferentes gêneros e tipos que dão suporte a esse diálogo. A essa questão, soma-se a diversidade de modos de ler, visto que para cada leitura, identificada a estrutura textual e sua influência no ato de ler, o leitor competente tem expectativas diferentes, conforme o tipo de texto. "Enquanto um projeto de busca de significados, a leitura deve ser geradora de novas experiências para o indivíduo". (SILVA, 2005, p.96)

4.3 Pressupostos metodológicos: prática guiada e a responsabilidade gradual no ensino recíproco

Os pressupostos metodológicos para ensino da compreensão que iremos apresentar referem-se ao que dá suporte para o ensino das estratégias de compreensão leitora. Um ensino que promova a qualidade da instrução em leitura e da aprendizagem, um processo em que professor e aluno colaboram entre si, utilizando uma linguagem em comum, as estratégias de leitura.

Neste contexto, "potencializar" as experiências em leitura dos alunos é um desafio complexo, e não uma tarefa apenas para o professor. Solé (1998) partilha as ideias da concepção construtivista do ensino e aprendizagem escolar e situa três ideias que considera adequadas para explicar as estratégias de leitura como um possível ensino da compreensão. Trata-se basicamente das ideias sobre uma situação educativa, um processo de construção conjunta; nele, o professor exerce uma função de guia e os processos de aprendizagem por andaimes. Isto é, as situações de ensino/aprendizagem articuladas em torno das estratégias são entendidas como:

processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os "andaimes" necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. Diversas propostas teórico/práticas orientam-se neste sentido ou em um sentido similar. (SOLÉ, 1998, p.76)

Essa aproximações propostas por Solé revelam os componentes de uma abordagem da instrução da compreensão. A autora cita como exemplo o trabalho de Collins e Smith (1980), que propõe o ensino das estratégias de leitura em 3 etapas: O modelo, a participação do aluno e a leitura silenciosa.

O modelo para o ensino proposto por Collins e Smith respeita os princípios antes assinalados para caracterizar uma situação de

instrução da compreensão leitora. No mesmo se afirma que, como em qualquer conteúdo acadêmico, o domínio das estratégias de compreensão leitora requer progressivamente menor controle por parte do professor e maior controle do aluno (SOLÉ, 1998, p.77)

Pearson e Duke (2002) defendem um modelo de instrução para a compreensão que, além de incluir a instrução de estratégias específicas, integra diferentes situações de aprendizagem. É possível encontrar neste modelo a proposta de um ensino em progressão ao longo de suas etapas.

Sugerem que um modelo "balanceado" para a instrução inclui cinco componentes: 1) Uma descrição explícita da estratégia e quando e como se deve usá-la; 2) Professor e/ou o aluno modelam as estratégias em ação; 3) O uso colaborativo da estratégia em ação; 4) Prática Guiada usando a estratégia com a gradual liberação de responsabilidade; e 5) Uso independente da estratégia.

Nesse modelo, professores movem-se de uma situação em que assumem toda a responsabilidade da tarefa, para uma situação em que os alunos se compartilham essa responsabilidade (da construção ativa do conhecimento). Com isso, verificamos que o aluno tem um papel ativo nos processos de aprendizagem, em um ensino recíproco, que envolve a gradual liberação de responsabilidade; ou seja, a tarefa de compreender um texto se alterna entre professor e aluno, uma em resposta à outra, que vai progressivamente se tornando apenas uma responsabilidade do aluno. O que acontece antes, durante e depois da leitura deve ser controlado pelo próprio aluno e não pelo professor.

Ao longo das cinco fases, é importante que nem o professor nem os alunos percam de vista a necessidade de coordenar ou orquestrar as estratégias de compreensão. As estratégias não devem ser usadas isoladamente, bons leitores não lêem um livro só para fazer previsões. Pelo contrário, bons leitores utilizam estratégias múltiplas constantemente. Embora o modelo acima destaque uma estratégia particular em um determinado momento, outras estratégias também devem ser referenciadas, modeladas, e encorajadas durante todo o processo. (PEARSON e DUKE, 2002, p. 4)

A disposição dos elementos essenciais que compoem essa prática de ensino tem o objetivo de mostrar as crianças como ler e oferecer um tempo necessário de práticas de leitura. Isso porque, como apontam Harvey e Goudvins (2007),

Por muito tempo nós temos contado para nossas crianças o que fazer ao invés de mostrar como fazer. Agora a maneira como entregamos a instrução efetiva sempre envolve o modelar e/ou uma prática guiada de uma forma ou outra. Nós entregamos a instrução através da estrutura Gradual Liberação da Responsabilidade. (Pearson e Gallagher 1983). (HARVEY e GOUDVINS, 2007, p.32)

As autoras adaptaram o conceito de "gradual liberação de responsabilidade" para incluir os cinco componentes das estratégias de compreensão leitora, a saber, a modelação do professor; prática guiada; prática colaborativa; prática independente; e Aplicação da estratégia em uma situação autêntica de leitura. Todos esses elementos formam um conjunto de situações didáticas com o qual compartilhamos neste trabalho, para o ensino das estratégias.

Para orientar o processo de desenvolvimento de estratégias de leitura eficientes dessa criança, o professor precisa definir tarefas cada vez mais complexas, porém passíveis de resolução desde que ela tenha a orientação de um adulto ou de colega mais proficiente. Aos poucos, o professor vai retirando os suportes e a criança redefine as tarefas para si própria, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura. A compreensão, nessas etapas iniciais, não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança, mas durante a realização da tarefa, na interação com o professor, ao propor estas atividades que criam condições para o leitor em formação retomar o texto, e, na retomada, compreendê-lo. (KLEIMAN, 2004, p. 9)

O processo de modelar traz à tona a necessidade de um modelo de leitor, no caso, o professor. É claro que esse modelo também é compartilhado entre os alunos. Mais especificamente, o professor, visto como um "guia", explica a estratégia e modela o seu uso efetivo para entender o texto. Para isso pensa em voz alta quando lê, para mostrar (explicitar) os pensamentos e o uso das estratégias. Tendo um modelo, a prática guiada foca na discussão em grupo, em que professor e alunos praticam as

estratégias juntos em um contexto de leitura compartilhada. Neste caso, o papel do professor é imprescindível, pois faz com que os alunos pensem suas próprias leituras e sustentem seus pensamentos a partir de argumentos plausíveis para a construção do significado do texto. E ainda, o professor dá *feedbacks* a respeito dessa construção, questionando os alunos para verificar se entenderam as tarefas.

No terceiro momento, a prática colaborativa se constitui no compartilhar dos processos de pensamento entre os alunos durante a leitura, ou em pares ou em conversas em pequenos grupos, ou seja, os alunos têm disponível um tempo para compartilhar ideias, de forma que colabore com a construção de sentido do outro. Isso porque a leitura, ou melhor, o ensino da leitura, não está focado apenas na figura do professor, embora ele guie seus alunos.

Na prática independente, os alunos praticam as estratégias sozinhos e recebem *feedbacks* do professor e dos outros alunos.

Para aplicar as estratégias em uma situação autêntica de leitura, os alunos usam as estratégias em uma variedade de diferentes gêneros, lugares, contextos e disciplinas (Fielding e Pearson 1994; adaptado por Harvey e Goudvis em 2005a). O professor se move de grupo em grupo avaliando e respondendo às necessidades dos alunos.

No Brasil, Souza e Giroto (2010) apresentam o ensino da compreensão na Oficina de leitura, ajustada para três etapas. As oficinas são organizadas por momentos específicos em sala de aula em que o professor planeja e executa o ensino das estratégias de leitura. Segundo as autoras:

Nas oficinas, o professor modela uma aula de estratégia para o grupo todo, e, então, dá aos alunos o tempo necessário para ler e praticar a estratégia em pequenos grupos, em pares ou individualmente. Durante esse tempo, o professor atende aos diferentes grupos, discutindo sobre suas leituras e, ao final da oficina, a classe toda se reúne para compartilhar seus aprendizados. (SOUZA e GIROTTO, 2010, p.59)

Com isso, a estrutura modular dessas oficinas prevê uma aula Introdutória, a prática guiada, e a Leitura independente.

Esse conjunto integrado de práticas de compreensão leitora oferece aos alunos a vantagem de compreender melhor o texto e aplicar as estratégias adequadas para resolver os problemas do processamento textual. Mas é preciso ter cuidado quanto à estrutura do ensino direto das estratégias de leitura, visto que o ensino isolado das estratégias, e/ou ainda, o uso do texto apenas para ensinar as estratégias de leitura, pode(m) incorrer em velhas práticas, como o uso do texto apenas para ensinar gramática.

Ao verificarmos essa estrutura de ensino, temos que levar em conta o princípio fundamental de autonomia frente às leituras na escola e propor atividades que promovam o engajamento do leitor.

4.4 Descritores para as habilidades de leitura e conteúdos a serem ensinados

Neste subitem propomos escrever alguns dos principais descritores das estratégias de compreensão leitora, isto é, iremos descrever com critérios objetivos as habilidades que o leitor desenvolve em cada uma das estratégias de leitura (do conjunto de seis estratégias básicas), circunscritas ao âmbito dos conteúdos em leitura para os primeiros anos do ensino fundamental e que se referem aos procedimentos de leitura. Trata-se de um conjunto de "processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender"(KLEIMAN, 2009, p. 9)

Solé (1998) formula algumas questões ao leitor, cujas respostas são necessárias para compreender o que se lê:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder as perguntas: Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?
2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre

os conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo de texto...?

3. Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial (em função dos propósitos perseguidos; v.ponto 1). Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?

4. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o "sentido comum". Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?

5. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo - subtítulo, capítulo - ? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?

6. Elaborar e provar inferências de diverso tipo, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões. qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser - por hipótese - o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

Essas questões tendem a contribuir de forma relevante para o objetivo pedagógico de ensinar a criança a ler, a construir o seu próprio saber sobre o texto e a leitura.

4.4.1. Ativar o conhecimento prévio para se conectar com o texto

- Ativar o conhecimento prévio para estabelecer um diálogo intertextual
- Identificar um conjunto de noções e conceitos sobre o texto¹²

Como vimos no capítulo anterior, compreender envolve um leitor que constrói o significado baseado no texto e no seu conhecimento prévio. Pearson (1982) foi um dos primeiros pesquisadores a examinar os efeitos do conhecimento prévio e a sua conectividade. Nas pesquisas, identificou uma importante relação: os leitores recordam os conhecimentos relevantes antes, durante e depois da leitura, articulando o seu esquema com a nova informação. “O conhecimento prévio que as crianças trazem para a leitura sustenta todos os aspectos da aprendizagem e entendimento. Se os leitores não têm nada para articularem à nova informação, é bem difícil que construam significados.” (SOUZA, et. al., 2010, p. 66-67).

Keene e Zimmermann (2007) apontam que o leitor proficiente capitaliza seis tipos de esquema quando compreende o texto e aprende um novo material:

- Memórias de experiências particulares e emoções que esclarecem sobre os eventos, personagens, e assim por diante em um livro. (conexões texto-leitor);
- Conhecimento específico sobre um tópico; Conhecimento geral (conexões texto-mundo);
- Conhecimento específico sobre tópicos do texto, temas, conteúdo, estrutura, organização (conexões texto-texto);
- O conhecimento sobre algum obstáculo em potencial para a compreensão (particularmente em textos de não-ficção ou textos com conteúdos completamente desconhecidos);
- Conhecimento sobre suas próprias tendências leitoras, preferências e estilos;
- Conhecimento específico sobre autor/ilustrador e as ferramentas que ele ou ela usam para criar o significado. (KEENE e ZIMMERMANN, 2007, p. 100-101).

¹² Para entender as estratégias de leitura, delineamos os seus descritores, que expõe objetivamente o conceito de cada estratégia e a habilidade de leitura a desenvolver. Para tanto, iniciamos cada subcapítulo, dispondo da descrição das estratégias específicas.

Iremos nos concentrar em apontar os tipos de conexões definidos pelas autoras já na década de 90. Enquanto lê, o leitor dispõe de um repertório e o agrupa para conectar-se com texto. Keene e Zimmermann (1997) distinguem três tipos de conexões: Texto-leitor; Texto-Texto e Texto-Mundo.

Esse conjunto característico da estratégia de conexão permite ao leitor acionar o seu conhecimento anterior (esquema) e realizar conexões texto-leitor – interligar suas experiências de vida com o texto tem uma grande carga emocional. Ao se recordar de suas experiências, suas leituras, engaja-se profundamente mantendo uma conversa interior.

Consideramos que a conexão texto-texto é a que mais revela as experiências do sujeito enquanto leitor. Por certo, quanto mais leituras realizar, e mais diversificadas forem essas leituras, o leitor constrói o seu conhecimento, não só linguístico e enciclopédico, mas sobre a maneira como lê e compreende os textos em sua volta. Com o passar do tempo, o leitor experiente atenta-se para os referenciais de leitura, tipos e gêneros textuais, estilos de determinados autores e se conecta com eles, o que lhe possibilita realizar o monitoramento da compreensão. Uma vez que ativa o seu conhecimento prévio, relacionando o que já sabe com a nova informação, o leitor estabelece pelo menos três intertextualidades: 1) a estrutura do texto; 2) o conteúdo; 3) o referencial;

Uma vez que os leitores estão conscientes dessas intertextualidades, são capazes de lançar-se para um patamar mais amplo – as conexões texto- mundo. “Livros, artigos, e histórias que fazem você pensar sobre alguma coisa além da sua vida ajuda você a criar conexões texto-mundo.” (ZIMMERMANN e HUTCHINS, 2003, p. 45).

Cada estratégia de conexão permite ao leitor monitorar a sua compreensão. Desse modo, ao articular o seu conhecimento prévio com as novas informações do texto, é capaz de *fazer perguntas, visualizar, inferir, sumarizar e sintetizar*.

4.4.2 Criar imagens mentais

- Criar imagens mentais para entender melhor o texto

Etimologicamente, no dicionário *Houaiss* (2009, p. 1953), visualizar significa tornar visual, converter (algo abstrato) em imagem mental ou real; tornar (algo) visível mediante determinado recurso. Imaginar; capacidade ou ato de formar na mente imagens visuais de coisas que não estão à vista, ou a imagem daí resultante; visualidade

A partir do que se vê e se vive, os textos trazem imagens em nossas mentes. Essas imagens estão além daquilo que os leitores menos experientes podem ver, daquilo que está mais próximo – as palavras.

É como se nosso cérebro selecionasse e combinasse as impressões sensoriais com as experiências vividas no texto. Esse caráter subjetivo manifesta-se na leitura e é, com certeza, uma das razões que engajam o leitor com os textos. Em determinado momento, o leitor percebe que é capaz de formar uma imagem mental enquanto lê, criada pela imaginação e pelo pensamento, não apenas pelo visual (palavras), e isso o torna capaz de entender como esse processo se configura no momento da leitura.

Visualizar é sobretudo inferir significado, (...) Quando os leitores visualizam, eles estão realmente construindo significado ao criar imagens mentais. Nós descobrimos que quando criamos cenários e figuras em nossas mentes enquanto lemos, nosso nível de interesse aumenta e nossa atenção não se dissipa. Crianças mais novas aparentam particularmente ser capaz de sustentar um entendimento enquanto eles escutam ou lêem histórias, geralmente “vivenciando através ou vivenciando nas” histórias que leram (Miller e Goudvis 1999) (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p.18-19)

O processo de tornar visível a informação pode ser ativado no momento da leitura. Nesse sentido, *visualizar* é uma habilidade que torna o sujeito/leitor capaz de representar em imagens aquilo que está lendo. Não só isso, mas de colocar-se enquanto sujeito em um cenário, elaborado por cores, tato, sons, cheiros. Essa capacidade de imaginar, a partir da combinação do conhecimento prévio com o texto, é

única nos seres humanos e singular a cada sujeito. Outra questão, é que leitores proficientes podem tornar a visualização uma informação importante para melhorar sua compreensão.

Os leitores proficientes criam imagens mentais para imergir nos detalhes da leitura. “O detalhe dá profundidade e dimensão à leitura, envolvendo o leitor e torna o texto mais memorável.” (KEENE e ZIMMERMAN, 2007, p. 196). Os leitores usam essas imagens mentais para *inferir*, criando uma interpretação única para o texto.

4.4.3 Fazer perguntas ao texto

- Fazer perguntas ao texto para levantar e verificar hipóteses
- Questionar ideias centrais do texto

As estratégias de compreensão são procedimentos que guiam os leitores para atentar-se à leitura. Quando o leitor monitora a sua compreensão e ouve a voz interior, muitas perguntas invadem a mente. A ideia de que a história da humanidade é movida pela nossa capacidade de questionar o mundo, é uma premissa verdadeira também para a leitura.

Esse potencial faz com que o ser humano não se acomode com verdades únicas e permanentes. Da mesma forma acontece com o leitor. Fazer perguntas ao texto é o que nos mobiliza a ler e “a estratégia de questionar é que leva os leitores adiante”. (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. 17)

Questionar “é como desfazer uma confusão, sondar uma área nova, fortalecer nossas habilidades de analisar e deduzir. As questões são parte de nosso dia-a-dia. Elas conduzem as crianças à descoberta de seu mundo.” (KEENE e ZIMMERMANN, 1997, p. 100).

O leitor faz suas próprias perguntas ao texto constantemente, questiona-se. Diferente das questões concebidas no ensino tradicional, os leitores questionam para

inferir o significado do texto, e não apenas para encontrar respostas literais. Os leitores proficientes fazem perguntas ao texto para:

- clarificar o significado;
- especular sobre o texto que ainda não foi lido;
- mostrar ceticismo ou uma postura crítica;
- determinar as intenções do autor, estilo, conteúdo, ou formato;
- localizar uma resposta específica no texto;
- considerar questões retóricas que irão aprofundar seu entendimento do texto. (KEENE e ZIMMERMANN, 2007, p. 135).

Ao fazer perguntas ao texto, os leitores esclarecem informações sobre ele, mas também, quando compreendem, saem da leitura com novas questões. Dependendo de sua proposta para a leitura, os leitores fazem perguntas antes, durante e depois dela. Podemos denominar, no tempo que transcorre antes, durante e depois da leitura, pelo menos três tipos de perguntas: 1) Perguntas Antecipatórias; 2) Perguntas em curso; e 3) Perguntas Pospositivas.

As perguntas antecipatórias são assinaladas pela previsão. Baseada em suposições, em evidências existentes no texto e/ou nas imagens, o leitor faz perguntas sobre a capa, as ilustrações, o título e tenta prever o que irá acontecer na história. As perguntas em curso funcionam da mesma maneira, mas dependem menos da previsibilidade. É claro que, enquanto lê, o leitor pode prever o final da história, como, por exemplo, o que acontecerá com o protagonista, mas pergunta também por que determinado personagem agiu daquela forma ou não. Já as perguntas pospositivas são resultado da inferência. Isso significa afirmar que a leitura profunda coloca para o leitor novas questões.

Os leitores proficientes entendem que algumas perguntas poderão ser respondidas pelo texto – estão explícitas; outras, pela inferência; e ainda terão aquelas que irão permanecer sem respostas. Assim, sabem fazer perguntas para obter determinada resposta. Se precisam de uma informação literal, fazem questões mais literais e se precisam construir o significado do texto, fazem questões inferenciais. Nesse sentido, como as crianças formulam as perguntas, é mais importante do que apenas encontrar respostas.

Uma vez que evidenciamos as perguntas em termos de período, verificamos que existem perguntas caracterizadas pela sua densidade, a saber: Perguntas Literais e Inferenciais. Ao elaborar as perguntas inferenciais, os leitores estão preparados para inferir os significados do texto.

4.4.4 Antecipar e inferir

- Antecipar acontecimentos antes e durante a leitura
- Identificar temas e ideias gerais no texto
- Localizar informações explícitas no texto
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
- Inferir uma informação implícita por meio de evidências textuais
- Distinguir um fato da opinião relativa desse fato

No momento da leitura, “as tarefas inferenciais são inerentemente mais difíceis” (PEARSON e GORDON, 1980, p. 4). “Inferir envolve fazer uma conclusão ou interpretação que não está explícita no texto”. (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. 18). Por essa razão, iniciamos a discussão sobre a estratégia de inferência, retomando o significado da palavra. No dicionário *Houaiss*, fazer inferência sobre algo, concluir ou deduzir significa uma operação intelectual por meio da qual se afirma a verdade de uma proposição em decorrência de sua ligação com outras já reconhecidas como verdadeiras. A proposição é admitida como verdadeira em virtude dessa operação e abrange levar a efeito generalizações.

Fundada nessas características inerentes, a inferência define-se, abrangendo os processos mentais da leitura, em meio a outras palavras, pela interpretação do que está implícito no texto. Segundo Harvey e Goudvis (2007), os leitores proficientes criam um significado que não está necessariamente explícito no texto, contido numa proposição, mas não expresso formalmente.

Isso implica uma combinação, como propõe Frank Smith (1989), entre os olhos e o cérebro, “a leitura sempre envolve uma combinação de informação visual e não-visual. Ela é uma interação entre o leitor e o texto”. (SMITH, 1989, p. 86). É a combinação de informações visuais (o que podemos ver de imediato- através dos olhos) e as informações não-visuais (por detrás dos olhos). Ainda segundo o autor, por essa razão a leitura pode-se tornar um processo difícil para as crianças, se elas não têm informação não-visual suficiente para a leitura. Outras vezes, a dependência pela linha visual (decodificação) limita a criança a compreender o texto e ativar o seu conhecimento prévio na leitura. Inferir é o processo de criação de um significado pessoal do texto. Trata-se de um processo mental de combinar o que é lido com o conhecimento prévio relevante (esquema). A interpretação única do leitor do texto é o produto dessa mistura. (KEENE e ZIMMERMANN, 1997, p. 162).

Para o leitor, esse processo não é uma tarefa fácil. Há uma grande dificuldade de gerar uma informação a partir do conhecimento prévio “para responder as questões daquilo que reconhecem como plausível de uma informação semelhantemente sensata quando é apresentada no texto”. (PEARSON, HANSEN e GORDON, 1979, p. 3).

Inferir implica que os leitores procurem ativamente o significado implícito, o subentendido. Quando inferem, os leitores proficientes:

Tiram conclusões a partir do texto; Fazem previsões razoáveis enquanto lêem, testam e revisam as previsões enquanto lêem mais; Criam interpretações dinâmicas do texto em que são adaptadas, enquanto continuam lendo e depois de ler; Usam a combinação do conhecimento de fundo e informação explícita do texto para responder questões que eles têm enquanto lêem; Fazem conexões entre as conclusões que desenham e outras crenças e conhecimentos; Fazem julgamentos críticos ou analíticos sobre o que leram. (KEENE e ZIMMERMANN, 1997, p. 162).

De um modo geral, qualquer tipo de inferência permite que os leitores consigam lembrar e reaplicar o que leram, criando novos conhecimentos. As inferências resultam, pois, de um diálogo com o texto e correspondem a um processo que realmente permite a compreensão deste texto. Não é exagero afirmar que só compreendemos o que lemos quando inferimos o significado do texto; alcançamos um

lugar onde se é possível seguir adiante. Em outras palavras, inferir é o que move dialeticamente o leitor na compreensão do texto – partindo-se do conhecimento prévio. “As inferências são revistas com base em novas inferências e interpretações de outros leitores”. (KEENE e ZIMMERMANN, 1997, p. 163).

Inicialmente, se admite que o pensamento inferencial é uma hipótese, independente do fato de ser verdadeira ou não. A partir daí é possível deduzir, supor determinado conjunto de acontecimentos observáveis. No entanto, essa questão primeira corresponde a uma antecipação provisória.

No percurso de interpretar o que está implícito no texto, antes e durante a leitura, o leitor antecipa, prevê os sentidos do texto. Quando funciona como antecedente, a inferência é apenas uma suposição daquilo que se propõe como verdadeiro. É no momento da leitura, ao examinar as evidências textuais, que o leitor consegue concluir essas preposições. Por essa razão, as estratégias de inferência e previsão reúnem-se definidas segundo um critério similar de organização. Como vimos no livro de Owochi (2003), inferir e prever são ações que estão relacionadas. O que na verdade indicamos é que prever é parte inerente da inferência, por constituir-se em um momento provisório da interpretação.

4.4.5 Sumarizar e sintetizar

- Identificar a ideia central do texto
- Identificar o que é detalhe das informações importantes
- Sintetizar as ideias principais em tópicos para visualização
- Avaliar o conteúdo do texto

Sumarizar é tratar em resumo um tópico principal. É determinar o que é importante em um texto, o que lhe é essencial. “Sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto.” (SOUZA, et.al., 2010, p. 93).

Embora esta afirmação enfática seja verdadeira, Pearson (1992) retoma o conceito de sumarizar e considera que apenas afirmar que se trata de determinar o importante no texto não é o suficiente para entender essa atividade. Na verdade, determinar a importância é uma condição inerente, mas requer que os leitores saibam “filtrar grandes unidades de texto, diferenciar as ideias importantes e as que não são importantes e, em seguida, sintetizar as ideias e criar um novo texto coerente que represente, por substantivos a original”. (DUKE e PEARSON, 1992).

De fato, uma tarefa difícil. Os autores ainda afirmam que as pesquisas nessa área indicam que resumir não só melhora a capacidade do leitor de resumir, mas também, a sua compreensão do texto.

O que nós determinamos ser importante em um texto depende do nosso propósito de lê-lo. Quando nós lemos ficção, nos focamos nas ações do personagem, motivos e problemas que contribuem para o tema no total. Se o leitor tiver experiências similares com as do personagem principal, ele provavelmente aproveitará uma mais rica, mais complementadora experiência de leitura. Não-ficção apresenta seus próprios problemas/assuntos. Quando nós lemos ficção, nós estamos lendo para aprender e memorizar informações. Nós possivelmente não podemos nos lembrar de cada fato isolado, nem devemos. Nós precisamos focar na informação mais importante e fundi-la com o que já sabemos para expandirmos nosso entendimento sobre o tópico. Uma boa razão para determinar as ideias importantes é que elas serão aquelas que queremos lembrar. (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. 19).

Para as autoras, sumarizar é recontar a informação ou parafraseá-la. Quando os leitores sumarizam, é preciso que extraiam apenas o que é importante.

Apesar de serem marcadamente semelhantes, sumarizar e sintetizar são atividades eficazes para a melhoria da compreensão do texto, pois envolvem a escrita em resumo com base nas ideias principais do texto. No entanto, existe uma diferença-chave: o resultado dessa atividade. Na sumarização, tem-se um como resultado um resumo, ordenando as ideias centrais do texto. Já a síntese produz uma nova ideia, novos *insights* a partir das ideias centrais de um texto.

Resumir ou sintetizar nos habilitam a tomar decisões seguras relativas à informação que realmente nos interessa. Entretanto, como mencionamos, sintetizar

não é exatamente o mesmo que sumarizar. Essas ações distinguem-se sobretudo por uma razão: os leitores operam mentalmente um processo que consiste reunir elementos diferentes (novos elementos) e fundi-los em um todo coerente.

Sintetizar é mais do que resumir. Enquanto os leitores percorrem com os olhos as linhas do texto, o pensamento evolui. Eles adicionam novas informações para o que já sabem e constroem significados, reconfigurando o próprio texto. Por isso, resumir é recontar a informação e parafraseá-la. Quando as crianças resumem, precisam escolher entre muitas informações aquelas que levam as ideias essenciais do texto. A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos. Enquanto os leitores aperfeiçoam a informação do texto em pequenas ideias importantes ou conceitos mais amplos, podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões. (SOUZA, et. al., 2010, p. 103).

Nesse formato, o leitor se move do resumo para a síntese, concentrando-se no principal ao elaborar uma composição mais complexa. Com a síntese, os leitores desenvolvem e mudam o seu pensar baseados nos processos da leitura.

Sintetizar acontece quando fundimos a informação com o nosso pensar e modelamos isto para nosso próprio pensamento. Enquanto os leitores destilam a informação do texto em pequenas ideias importantes ou conceitos mais amplos, eles podem formar uma opinião particular ou uma perspectiva mais nova que levam a novos insights. Quando os leitores sintetizam a informação, eles enxergam uma figura maior enquanto lêem. Não é simplesmente lembrar ou repetir os fatos. (HARVEY e GOUVIS, 2007, p. 19).

Quando os leitores sintetizam o texto, o seu pensamento se expande, de maneira que reorganizam e generalizam suas próprias ideias, criando novos insights, perspectivas e entendimentos. Embora a sintetização pareça um procedimento a realizar-se apenas depois da leitura, Keene e Zimmermann (1997) mostram as ideias-chaves sobre a síntese em dois momentos: durante a leitura e depois da leitura.

Durante a leitura mantêm e revisam a síntese ao monitorar a compreensão, estão conscientes dos elementos textuais e visuais, dos conceitos e temas importantes. As autoras defendem que, durante a leitura, “a síntese de um leitor proficiente é

provável que estenda o significado literal do texto para um nível inferencial” (KEENE e ZIMMERMANN, 1997, p. 184). Depois da leitura, os leitores são capazes de expressar, com uma variedade de sentidos, a síntese do que leram. Eles sintetizam ideias e temas relevantes para o significado do texto e sabem que usaram a síntese para melhorar a sua compreensão. Com os insights, os leitores leem profundamente e guardam nas memórias as suas inferências. Enquanto leitores, passam por uma série de operações que lhes retiram os excessos, aprimorando o pensamento e elaborando novas ideias.

4.4.1 Recursos pedagógicos: gráficos organizadores e quadros âncoras

Na abordagem desse ensino, tem-se como recursos pedagógicos materiais elaborados pelo professor e alunos, que auxiliam a compreensão leitora. Dois tipos de materiais são utilizados, não por acaso. Trata-se dos gráficos organizadores e dos quadros âncoras.

Segundo os pesquisadores, os gráficos organizadores são resultado da pesquisa de Ausubel (1960) sobre os benefícios do uso de um organizador prévio de informações, que potencializa a aquisição de novos conhecimentos. Dessa maneira, a construção de um gráfico inclui a exposição visual de informações organizadas hierarquicamente. Esse benefício se dá por conta do mesmo significado semântico ou conteúdo; pode então ser transmitido de diferentes formas: palavras, números, apresentações, listas assinaladas, coordenadas cartesianas ou gráfico de barras (GARDNER, 2005, p.26)

Com o objetivo de registrar os pensamentos das crianças e as suas experiências de leitura é que são construídos os cartazes âncoras, ou também denominados de quadros. Trata-se de um conjunto de cartazes que proporcionam uma informação visual específica, para retomar e relembrar as estratégias de compreensão leitora já trabalhadas

Cartazes âncoras fazem tanto os pensamentos dos alunos quanto os dos professores visíveis e concretos. Estes cartazes conectam os ensinamentos e aprendizagens passadas com o futuro ensino e aprendizagem, servindo como lembretes do que veio antes para então as crianças poderem entender melhor o que está por vir. Cartazes âncoras não são escritos em pedras. Frequentemente elaboramos e adicionamos a esses quadros. Professores e alunos podem fazer uso de vários tipos de cartazes âncoras. (HARVEY e GOUDVIS, 2007, p. xx)

As pesquisas na área da leitura têm revelado que o uso didático dos gráficos organizadores e quadros âncoras, que são construídos pelos professores e alunos, antes da leitura, durante e após, aumentam a compreensão do texto, pois propiciam aos alunos refletirem sobre o que aprenderam com aquela leitura.

Próximas Leituras ou CONSIDERAÇÕES FINAIS

"O mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas" (Amartya Sen)

A leitura como liberdade.

As pesquisas que realizamos para a escrita desse trabalho levam-nos, ou exigem de nós, a realização de duas tarefas. Primeiro, de encerrar uma atividade que, além dos dois anos vigentes do curso de mestrado, é resultado de seis anos de pesquisa, entre diferentes níveis, graduação, prática pedagógica e a pós-graduação; e por isso esse é o momento em que se concluem certas expectativas, leituras e muito trabalho. A segunda tarefa impõe não só registrar os resultados dessa pesquisa, ou mesmo chegar ao seu termo: concluída; cabe em sua antítese, apontar as próximas leituras. Isso porque, além de pôr em movimento a questão da leitura na escola, o tratamento científico desse objeto de estudo é inesgotável. A multiplicidade de sua natureza carrega consigo uma série de possibilidades de estudos das mais diversas áreas de pesquisa, o que também indica onde ainda existam questões, existem caminhos.

Nesse sentido, o que nos move é decurso dos desafios da educação contemporânea, ensinar as crianças a ler, desde as questões subjacentes da alfabetização (o acesso ao código escrito), ainda a serem superadas e o que se estende desse processo de decodificação, ensinar a leitura enquanto produção de significados, ao mesmo tempo individuais e coletivos, ou seja, como interpretação de um código que representa mentalmente um mundo especificamente humano. É ainda a necessidade da Pedagogia refletir a respeito do ensino da compreensão leitora e se colocar a frente do debate, área, pelo menos no Brasil, observada pela Linguística. Dessa forma, a Pedagogia amplia o olhar para além dos processos de alfabetização e orienta-se para o Letramento.

Assunto a discutir o ato de ler é posto de forma fragmentada, no qual a sua concepção apresenta separadamente por tantos recortes que modifica-se a sua própria natureza. É nesse lugar incerto que urge a necessidade de propostas de trabalho que além de integrar a leitura no currículo, faça com que essa atividade exclusivamente humana seja efetivamente praticada na escola, estabelecida sob determinada base, ou seja, fundamentada de forma coerente.

O ato de ler, (...) sempre envolve apreensão, apropriação e transformação de significados, a partir de um documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura, é um empreendimento meramente único. Será que as escolas brasileiras propõem leituras que levam à compreensão e re-criação? (SILVA, 2005, p.96)

Nesta pesquisa, com as discussões precedentes, o que buscamos sobretudo é esse alicerce, que nos proporcione discutir propostas de ensino capazes de produzir um efeito real na sala de aula. Cabe esclarecer que não se trata de encontrar metodologias promissoras, que solucionam os problemas de forma imediata, e sim investigar os resultados da leitura, enquanto atividade intelectual, que procede da coerência entre a sua concepção e o seu tratamento didático.

Decorrente disso, a visão de leitura que nos adotamos para analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN-LP (1997) implica no ensino das estratégias de compreensão leitora. O ponto de partida do nosso estudo foi entender essa proposta de ensino de leitura (em sua dimensão teórica e metodológica), articulando a concepção de leitura apresentada, o modelo de leitor que pretende formar e como ensinar a compreensão de textos.

Verificamos em uma leitura exploratória que o modo de apresentar a leitura enquanto prática de ensino do documento é influenciada pelas pesquisas norte-americanas a respeito da compreensão leitora que postulam o ensino das estratégias de leitura. Cabe lembrar, que esse postulado é admitido por um determinado grupo de pesquisadores que problematiza a formação do leitor competente, acreditando que a criança tem papel ativo nos processos da leitura.

Levando em conta todas as considerações tecidas, este trabalho é composto por duas partes. Primeiro, refletimos a respeito da proposta governamental, constituída enquanto documento que norteia, orienta uma prática docente para a leitura, inserindo especificamente no ensino de Língua Portuguesa, a ideia de que ler é compreender. Para tanto, provoca-nos a reflexão o fato da obra apenas apresentar partes, ou discutir alguns elementos que compoem a leitura em sua complexidade. Isso significa afirmar que o Parâmetro Curricular em questão apresenta ligeiramente uma concepção de leitura que não explicita ou suscita as articulações necessárias com o tratamento didático.

Desse modo, no momento em que se concebe a leitura enquanto um processo ativo em que o leitor constrói os significados do texto e para compreender usa determinadas estratégias de leitura, não tem como estratégias didáticas o desenvolvimento das habilidades leitoras e não desenha os procedimentos necessários para atingir o objetivo de formar o leitor competente. A falta desse ponto de encaixe pode gerar uma proposta pouco consistente, principalmente por apenas expor uma ideia a respeito do ensino da compreensão leitora, por meio das estratégias de leitura e não constituir-se enquanto uma orientação didática para esse "tipo" de ensino. A questão é que em detrimento de uma composição mais coerente entre teoria e prática do ensino da leitura, o documento coloca em especial destaque algumas ideias que precisam ser superadas para alcançar uma educação de qualidade, centralizada na desmistificação de que ler é decodificar e no princípio pedagógico do uso de diferentes gêneros textuais, de modo que qualquer ponto do ensino convergia para a diversidade textual. Ainda divulga-se a importância das práticas de leitura para a formação do cidadão, mas se ler é preciso, o que e como deve-se aprender a ler?

Nesse arranjo, indagamos que trata-se de uma preocupação maior em romper com uma escola conversadora e ampliar as práticas leitoras na escola. No entanto, o que diz respeito ao ensino, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem das estratégias de compreensão leitora, em si, são vagamente mencionados.

Desse modo, indagamos essa concepção ao propor um aprofundamento teórico sobre a abordagem das estratégias de leitura, com o objetivo de ancorar os

pressupostos que constituem o PCN-LP. Feito isso, propomos articular o conjunto de conceitos e princípios pedagógicos para o ensino da compreensão leitora, de modo a manter uma coerência com determinado tratamento didático.

Empenhamo-nos não em considerar as estratégias de compreensão leitora a única forma de ensinar a leitura na escola, mas uma alternativa que dirige-se ao encontro da leitura enquanto um processo ativo de construção de significados. Ensinar as estratégias de compreensão leitora, é desenvolver as habilidades de leitura para que o leitor possa construir os significados do texto de forma autônoma. De certo, isso implica em práticas de leitura que articule os objetivos de leitura de cada leitor, enquanto esse "sujeito construtor", pois consideramos que a maneira como se propõe práticas de leitura na escola pode determinar essa construção.

Para nortear essa prática, tem-se a construção dos sentidos da leitura enquanto um constructo individual e coletivo, como o conjunto daquilo que se pode ser interpretado (representado) é sobretudo humano. Para isso, faz-se necessário que o ensino da leitura consiga sair do labirinto, que se entrecruzam práticas que dificultam a formação do leitor, onde reúnem-se um conjunto confuso de coisas diferentes; como se a contação de histórias fosse a resposta para a formação de leitores. Na verdade, trata-se de um produto similar, mas que não atinge os objetivos do ato de ler, como se leitores se formam sem a leitura. Embora essa contradição pareça inócua, pertence a formação de muitas crianças brasileiras que de modo geral apenas ouvem as leituras do professor, ou consome os livros de baixa qualidade e de modo fugaz. O desdobramento dessas afirmações é a constatação de que embora o PCN-LP traga como pressuposto que a leitura é compreensão de texto, não se ensina compreender.

Nesse caso, a fim de desenvolver e estruturar o trabalho com a leitura na escola para a compreensão de textos é que propomos o último capítulo dessa dissertação de mestrado. Da mesma forma, indicamos que a ausência de marcas relativas à identificação do conjunto de ações que se tornam do domínio do leitor quando este aprende a ler; quando compreende o texto, é preciso estabelecer alguns descritores das estratégias de compreensão leitora e as habilidades a serem desenvolvidas. Dessa forma, a condição de proposição elabora-se em um currículo no qual considera a leitura

a partir da sua natureza interdisciplinar e multidimensional, quer dizer, que deve ser tratada de diferentes formas, de acordo com a diversidade de gêneros textuais e de leitores. Tendo a leitura como a base do currículo, a escola pode proporcionar ao leitor diferentes modos de ler e desenvolver diferentes habilidades de leitura que permite ao leitor usar estratégias para a construção do significado do texto.

Neste trabalho, enfatizamos um conjunto de sete estratégias de leitura, com seus descritores específicos, que referem-se ao próprio ato de ler, como realizar antecipações, inferências, realizar leituras intertextuais, sintetizar as ideias principais determinando o que é importante. Com o ensino sistematizado da leitura acreditamos que o leitor é capaz de engajar-se no processo de aprendizado de sua leitura, ter a consciência de como funciona esse ato tão humano, o potencializa enquanto sujeito de sua própria história. Acreditamos ainda que essa aprendizagem seja mais significativa e possa levar a uma formação do leitor competente, aquele que constrói criticamente o seu entendimento do texto, para entender os símbolos de um mundo representado. E essa competência deve ser configurada em um plano do desenvolvimento humano, como alicerce para toda vida.

Com isso, a única coisa que podemos afirmar com certeza que o ensino da leitura é uma área a explorar, principalmente no que se refere em acertar um programa de leitura que opere um conjunto de elementos para a formação efetiva do leitor, que entenda os processos de leitura e como as crianças compreendam, a forma como se relacionam com os livros, como aprendem e tem consciência dessa aprendizagem, quais conteúdos deve-se delinear. O que se quer na verdade, é que a escola proporciona aos alunos uma experiência rica em leitura, no qual, cada criança possa deixar nos livros a "marca do seu pequeno e incrivelmente inquieto dedo indicador"¹³ e possa realmente tornar-se leitores.

¹³ Trecho do livro *Coração de tinta* de Cornélia Funke

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Richard C. [et.al] **Becoming a nation of readers: the report of the commission on reading.** 1985. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acesso em: 08/09/10.

ANDERSON, Richard C.; PEARSON, P. David. **A schema-theoretic view of basic process in reading comprehension technical report.** Nº 306 – JAN 84 - 91p. Disponível em: <<http://csr.ed.uiuc.edu/>> Acesso em: 10/11/10

BAKER, Linda; BROWN, Ann L. **Metacognitive skills and reading technical report.** Nº 188 - Nov. 1980 – 74p. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>> Acesso em: 15/02/11

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari K. Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. **Colecção Ciências da Educação.** V. 12. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa,** Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CIERA; National Institute for literacy; **Put reading first - Kindergarten through grade 3: the research building blocks for teaching children to read,** 3rd edition 2003 Disponível em: <<http://www.nationalreadingpanel.org/publications/researchread.htm>> Acesso em: 15/06/11

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUKE, Neil K.; PEARSON, P. David. Effective practices for developing reading comprehension. In: **What Research Has to Say About Reading, Third Edition.** International Reading Association, 1992.

DURKIN, Dolores. Comprehension instruction – Where are you? **Reading education.** Report Nº 1- Center for the study of reading – out. 1977. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/>> Acesso em: 18/04/11

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.** Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010

GORDON, Christine J.; PEARSON, P. David. **The effects of instruction in metacomprehension and inferencing on children's comprehension abilities**

technical. Report N° 277 – Center for the study of reading jun. 83 – 62p. Disponível em:< <http://www.eric.ed.gov/>> Acesso em: 10/02/11

HANSEN, Jane; PEARSON, P. David. **An instructional study:** improving the inferential comprehension of good and poor fourth-grade readers - Center for the study of reading – Mar 82 – 37 p. Disponível em:< <http://www.eric.ed.gov/>> Acesso em: 24/09/09

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work:** teaching comprehension for understanding and engagement. 2nd . Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2007.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico:** a pesquisa bibliográfica – Ver. Katál Florianópolis. v.10 esp. p. 37-45, 2007.

LIMA, Elvira Souza **Indagações sobre currículo:** currículo e desenvolvimento humano - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007 - 56p.

KAMIL, Michael L. [et.al]. **Handbook of reading research.** vol. IV. New York, Routledge, 2011.

KEENE, Ellin Oliver; ZIMMERMANN, Susan. **Mosaic of thought:** teaching comprehension in a reader's workshop. Portsmouth: Heinemann, 1997.

_____. **Mosaic of thought:** the power of comprehension strategy instruction. 2nd ed. Portsmouth: Heinemann, 2007.

KEENE, Ellin Oliver [et.al]. **Comprehension going forward:** where we are and what's next Portsmouth: Heinemann, 2011.

KLEIMAN, Angela. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, Tania Mariza K. (org.) **Leitura e animação cultural:** repensando a escola e a biblioteca. 2 ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Oficinas de leitura:** teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

Kintsch,

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Processos de compreensão** - Parte III. In: Produção textual, análise de gêneros e compreensão São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MANGUEL, Alberto. **Os livros e os dias**. Trad. José Geraldo Couto Aguiar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

MILLER, Debbie. **Reading with meaning**: teaching comprehension in the primary grades Portland, Maine: Stenhouse Publisher, 2002.

NATIONAL READING PANEL **Comprehension** Parte II text comprehension instruction. Cap. 4, 2001. Disponível em: <www.nationalreadingpanel.org/NRPAAbout/Charge.htm> Acesso em: 12/05/10

PEARSON, P. David; e GALLAGHER M. C. **The instruction of reading comprehension Technical**. Report Nº 297 – out. 83 – 54p. Disponível em:<<http://www.eric.ed.gov/>> Acesso em: 22/07/10

PEARSON, P. David; KAMIL, Michael L. **Basic processes and instructional practices in teaching reading**. Reading education. Report n.7. Center for the study of reading - dec. 1978 - 29p. Disponível em:< <http://www.eric.ed.gov/>> Acesso em: 22/07/10

PRESSLEY, Michael. **Metacognition and Self-Regulated Comprehension**. In: THE INTERNACIONAL READING ASSOCIATION. What research has to say about reading instruction. Alan E. Farstrup, S. Jay Samuels, editors – 3rd ed., 2005.

OWOCKI, Gretchen. **Comprehension**: strategic instruction for K-3 students. Portsmouth: Heinemann, 2003.

SILVA, Ezequiel T. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3^a Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Texto e linguagem).

_____. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10ed. São Paulo: Cortez, 2005

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. 2^a reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, Magda **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

SOUZA, Renata Junqueira [et al.] **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

ZIMMERMANN, Susan; HUTCHINS, Chryse. **7 keys to comprehension: how to help your kids read it and get it!**, New York: Randomhouse, 2003.