



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS – CAMPUS III
CURSO DE LETRAS

MARIA MARLI DE FREITAS FRANCISCO

**LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL: AS
ESTRATÉGIAS DE LEITURA**

GUARABIRA

2016

MARIA MARLI DE FREITAS FRANCISCO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E LETRAMENTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho apresentado à Coordenação do
Curso de Licenciatura em Letras da
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
como requisito parcial para a obtenção do
Grau de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana Sales Barros

GUARABIRA - PB

2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F8181 Francisco, Maria Marli de Freitas
Letramento no ensino fundamental: [manus crito] : estratégias de leitura e letramento no ensino fundamental / Maria Marli de Freitas Francisco. - 2016.
24 p.
Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2016.
"Orientação: Adriana Sales Barros, Departamento de Humanidades - Letras".

1. Letramento. 2. Estratégias de Leitura. 3. Ensino. I. Título.
21. ed. CDD 379.24

MARIA MARLI DE FREITAS FRANCISCO

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA E LETRAMENTO NO ENSINO
FUNDAMENTAL.**

Trabalho apresentado à Coordenação do
Curso de Licenciatura em Letras da
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB
como requisito parcial para a obtenção do
Grau de Licenciada em Letras.

Aprovada em: 25/05/2016

BANCA EXAMINADORA

Adriana Sales Barros

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana Sales Barros
Orientadora

Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho

Prof.^a Dr. Eneida Oliveira Dornellas Carvalho
Examinadora

Joana Emilia Paulino de Araújo Costa

Prof.^a Joana Emilia Paulino de A. Costa
Examinadora

Dedico primeiramente a Deus, por ter me dado tão sublime paciência e dedicação, aos meus pais José Francisco Terceiro e Maria do Socorro de Freitas Francisco, aos meus irmãos pela perseverante confiança dedicada a mim. Dedico de forma especial a minha tia Terezinha Pedro de Freitas (Memória), pelo incentivo, amor e carinho. E a minha orientadora profa. Dra. Adriana Sales Barros, pelo apoio, paciência e por provar que com força de vontade e persistência nada é impossível quando se deseja alcançar um determinado objetivo.

AGRADECIMENTOS

Ao divino Deus que me deu coragem e sabedoria para que pudesse suportar os desafios que este curso me proporcionou.

A minha família por todo apoio durante todo o curso.

Aos colegas que contribuíram com o companheirismo no decorrer de todo o curso.

Em especial a minha orientadora, pelo seu empenho em ajudar-me na construção deste artigo.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente, contribuíram com esta realização.

RESUMO

Esse estudo bibliográfico tem como objetivo apresentar um diálogo teórico em torno do ensino via prática letramento para alunos do Ensino Fundamental e as estratégias de leitura. O leitor mal sucedido durante a leitura, perde o significado das sentenças, lê palavra por palavra ou em frases mais curtas, não ignora as palavras irrelevantes, efetua pausas diante de palavras desconhecidas, consulta o dicionário para captar o significado dessas palavras, além de ter um autoconceito negativo enquanto leitor. Com base no exposto e no seu objetivo geral, este trabalho investiga sobre as concepções e estratégias de leitura como prática de letramento e compreensão leitora, buscando, nesse sentido, contextualizando o ensino de leitura nas salas de aula do Ensino Fundamental, examinando as principais estratégias que proporcionam a compreensão da leitura como prática social. O texto apresenta conceitos e opiniões relativos às estratégias de leitura advindas de Silveira (2005), Brito (2003), Leffa (1996), e Borba e Guaresi (2007), dentre outros. Como resultado, pode-se afirmar que conhecendo o significado literal das palavras ou sentenças de uma língua, embora seja imprescindível, é insuficiente se o leitor não souber reconhecer os seus vários empregos de acordo com as intenções do autor e as circunstâncias de sua produção, necessitando, portanto, fazer uso de estratégias diversas para compreensão do texto. Por conseguinte, o ensino dessas estratégias configura um importante recurso para auxiliar o aluno na formação de sua competência leitora.

Palavras chave: Letramento, Estratégias de Leitura, Ensino.

ABSTRACT

This bibliographical study aims to present a theoretical dialogue about teaching via practical literacy for elementary school students and reading strategies. The unsuccessful reader while reading, loses the meaning of sentences, read word for word or in shorter sentences, does not ignore the irrelevant words, performs in front of unfamiliar words breaks, consult the dictionary to grasp the meaning of these words, in addition to a negative self-concept as a reader. Based on the above and your overall goal, this work investigates the conceptions and reading strategies and practice of literacy and reading comprehension, seeking, in this sense, contextualize the teaching of reading in the elementary school classrooms, studying the key strategies providing an understanding of reading as a social practice. The text presents concepts and opinions concerning reading strategies arising from Silveira (2005), Brito (2003), Leffa (1996), Romao and the Pacific (2006) and Borba and Guaresi (2007), among others. As a result, it can be said to know the literal meaning of words or sentences of a language, although essential, is not enough if the reader does not know recognize their various jobs according to the author's intentions and the circumstances of its production, requiring therefore make use of various strategies for understanding the text. Therefore, the teaching of these strategies set an important resource to assist students in forming their competence reader.

Key-words: literacy, reading strategies, teaching.

INTRODUÇÃO

Existe na literatura uma discussão contínua no que diz respeito às estratégias para se ensinar leitura na escola no sentido de potencializar a compreensão leitora dos educandos, em especial quando se trata do Ensino Fundamental, uma vez que se trata de um período escolar em que o ensino começa a ser sistematizado. Além disso, segundo relatórios nacionais e internacionais sobre a avaliação da leitura, o Brasil encontra-se em uma situação crítica, apresentando uma certa defasagem em relação às metas objetivadas. Os dados da Prova Brasil de 2013 mostram que 24,45% dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental estão abaixo do nível mais baixo de proficiência em leitura. Segundo o Relatório Nacional PISA (2012), 49,2% dos estudantes brasileiros estão aquém da linha de base da proficiência em leitura. O Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Terce), por sua vez, registrou em 2013 baixo desempenho dos alunos que cursavam o 7º ano, informando que 64,26 destes não dominam habilidades de leitura.

Em vista do exposto, a pesquisa tem como objetivo apresentar um diálogo teórico em torno do ensino via estratégias de leitura como prática letramento para alunos do Ensino Fundamental. A nossa intenção é investigar sobre as concepções e estratégias de leitura como prática de letramento e compreensão leitora; contextualizar o ensino de leitura nas salas de aula do Ensino Fundamental; como também examinar sobre os usos e as estratégias que proporcionam a compreensão da leitura como prática social, ou seja, o letramento.

A pesquisa foi feita através de consulta aos vários teóricos, teses, livros, artigos e pesquisa na internet, buscando verificar, através do material bibliográfico, como o ensino de estratégias de leitura pode potencializar o letramento em leitura dos alunos do Ensino Fundamental. Com base no exposto, evidenciando sua importância aos estudos sobre os problemas de leitura, de forma a contribuir para as pesquisas que discutem o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, de maneira subjetiva, justifica-se a opção pelo tema, devido à pesquisadora, em sua experiência como docente do Ensino Fundamental, perceber as dificuldades de aprendizagem dos alunos quanto à compreensão e interpretação de textos,

despertando, desse modo, o interesse em se aprofundar no assunto e ampliar sua consciência acerca do tema.

1. LETRAMENTO

Para refletir sobre a leitura e suas estratégias, faz-se necessário destacar os estudos sobre o letramento, especialmente, quanto ao letramento autônomo e o ideológico. De acordo com Soares (2010) o termo letramento refere-se a uma versão para o português da palavra inglesa *literacy*: *letra-*, do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação. Significa, portanto, o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever em um contexto que envolve práticas sociais de leitura e escrita, a partir de dois modelos antagônicos: o modelo autônomo e o ideológico.

1.1 Concepções de letramento: autônomo e ideológico

Kleiman (1995) apresenta as duas concepções de letramento: autônomo e ideológico. O modelo autônomo considera as atividades de leitura e escrita como neutras e universais, enquanto o modelo ideológico enfoca a dimensão social das atividades de leitura e escrita. Segundo a autora,

[...] a concepção do letramento denominada modelo autônomo por Street (1984), [...] pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. [...] esse é o modelo que hoje em dia é prevalente na nossa sociedade. A esse modelo autônomo, Street (1984) contrapõe o modelo ideológico, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

Conforme expôs a pesquisadora, o modelo autônomo pressupõe que só existe uma forma de desenvolver o letramento com consequência direta no progresso, na civilização e na mobilidade social. Já o modelo ideológico de letramento reconhece as várias práticas de letramento como aspectos sociais e culturais que se dão em contextos variados.

1.1.1 Letramento autônomo

Segundo o modelo autônomo de letramento, a aquisição da leitura independe do contexto e da cultura em que o texto esteja inserido, a interpretação já está pronta e não se modificará (KLEIMAN, 1995, p. 23). Neste modelo, o texto é compreendido como um produto completo em si mesmo, não exigindo relacionamento com o seu contexto para ser interpretado. Segundo a autora, “[...] o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade”

Percebe-se, portanto, que este modelo de letramento é rígido pela lógica, com ênfase na relação entre aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, atribuindo-se poderes e qualidades à escrita e aos povos que a possuem, em detrimento dos povos que não as possuem. Dessa forma, esse modelo trata de uma relação causal entre letramento e civilização, concebendo o texto como um grande divisor entre grupos orais e letrados.

Conforme o disposto anteriormente, esse modelo de letramento se caracteriza por ser mecânico e individualizado. Pode-se perceber no raciocínio exposto que o modelo autônomo de letramento centra-se no domínio da escrita e da leitura como tecnologias desvinculadas da vida social, considerando-se o texto como o elemento que divide o grupo dos letrados de outros considerados apenas como orais, uma vez que, relaciona letramento à progresso social. Assim, infere-se que, conforme essa concepção, para se desenvolver o letramento é preciso que haja a educação escolar.

1. 1. 2 Letramento ideológico.

O modelo ideológico se contrapõe ao autônomo. Nessa concepção, as práticas de letramento são determinadas pelo caráter social e cultural de um texto, de maneira que seus significados para um grupo social são determinados pelo

contexto e pela instituição em que foi produzido, ou seja, os significados estão relacionados à função e uso da escrita num determinado contexto.

De acordo com Kleiman (1995, p. 38), “[...] as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade”. Daí esse modelo questionar as consequências sociais e cognitivas de letramento de caráter universal.

Conforme o exposto, o letramento ideológico pressupõe uma diversidade de ambientes discursivos em que as atividades de leitura e escrita ocorrem cotidianamente na sociedade, não se limitando apenas à escola. Esse modelo privilegia as práticas plurais, sociais e culturais que determinam os significados da leitura e da escrita. A seguir trataremos sobre as concepções de leitura nos documentos oficiais.

2 PCN E CONCEPÇÕES DE LEITURA

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual o primeiro realiza um trabalho de construção e reconstrução do significado do segundo, partindo dos objetivos ao qual deseja chegar e do conhecimento prévio que possui sobre o assunto, autor e mecanismos linguísticos. Não se trata simplesmente de “[...] extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra” (BRASIL, 1998, p. 69).

Trata-se, segundo o documento, de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. A decodificação, sob essa perspectiva, constitui apenas um dos procedimentos que o leitor utiliza na atividade de leitura, uma vez que esse processo envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.

É o uso desses procedimentos que permite o leitor 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”(BRASIL, 1998, p. 69).

Um leitor competente, portanto, é alguém capaz de selecionar e adequar estratégias de leitura ao texto que atende a sua necessidade, identificando os elementos implícitos que o constitui estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

De acordo com os PNCs (1998), o período da segunda fase do Ensino Fundamental é decisivo na formação de leitores, pois é nessa época que muitos alunos ou desistem de ler ou desenvolvem os procedimentos aprendidos nas séries anteriores. Isso se deve ao fato de que no terceiro e quarto ciclo o processo de leitura exige do aluno maior autonomia, exigindo-se que a escola organize-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados, de fragmentos ou de adaptações, a exemplo dos textos infantis ou infanto-juvenis, para o leitor de textos de complexidade real, originais e integrais, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais.

Como se percebe o processo de desenvolvimento da leitura é longo, sendo necessário que a escola forneça condições para que o aluno desenvolva a proficiência leitora, em especial, de textos de circulação social. Nesse sentido, para o aluno do Ensino Fundamental os PCNs (1998) propõem alguns gêneros textuais para o desenvolvimento do trabalho com leitura:

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira

Figura 1 - Gêneros privilegiados para a prática de leitura na segunda fase do Ensino Fundamental

Fonte: Parâmetros curriculares Nacionais, 1998, p. 52

Para os Parâmetros (1998), com a ajuda do professor e de outros leitores, a escola precisa desenvolver estratégias para desenvolver a competência leitora do aluno. Para tanto, o documento orienta que o professor deve promover atividades diferenciadas de leitura, haja vista a diversidade gêneros textuais. Assim, o trabalho com leitura não deve se ater apenas à seleção de textos diversos, mas também, contemplar a diversidade que acompanha a recepção a que esses textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

Isso posto, a tarefa da escola, na segunda fase do Ensino Fundamental é expandir os procedimentos básicos de leitura aprendidos pelos alunos nos ciclos anteriores e construir pontes entre os mais diversos gêneros textuais, buscando promover a ascensão do aluno a outras formas culturais, pois, conforme os PCNs (1998, p. 32), “É tarefa de todo professor [...] ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda”. Afora o disposto nos Parâmetros Curriculares, as pesquisas que se debruçam sobre a leitura têm apresentado múltiplos olhares sobre o tema, conforme apresentamos a seguir.

2.1 Leitura como decodificação

Uns sem número de definições sobre processo da leitura já foram elaboradas, seja sob a perspectiva linguística, psicológica, social ou fenomenológico. Para Leffa (1996), os posicionamentos teóricos que discutem a acepção da leitura também o fazem quanto ao grau de generalidade ou especificidade do termo, levando o pesquisador a apresentar uma definição mais abrangente sobre a atividade da leitura.

De acordo com Leffa (1996, p. 10), a perspectiva genérica de leitura serve de base para que se adote qualquer definição mais específica da leitura. Para essa abordagem, a leitura “[...] é basicamente um processo de representação” que envolve o sentido da visão e caracteriza-se pela fragmentação da realidade cuja compreensão só se faz possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. Esse processo ocorre através de sinais linguísticos ou não, como por exemplo, “[...] pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa” (LEFFA, 1996, p. 10).

Percebemos que a definição genérica da leitura a apresenta como um processo sequencial de eventos em que o leitor primeiramente analisa o dado visual, linguístico ou extralinguístico, dando significado aos segmentos menores que compõem a realidade para a partir de então chegar a outros segmentos, obtendo o significado do todo. Brito (2003), afirma que essa definição se aproxima daquilo que a maioria dos leitores entendem como a leitura, isto é, uma atividade que se realiza com o movimento dos olhos da esquerda para a direita da página, “[...] com a identificação de grupos de letras constituintes das palavras, as quais, acrescidas umas às outras, resultam em frases” (BRITO, 2003, p. 26).

Quanto às definições mais restritas do processo da leitura, Leffa (1996) apresenta duas definições antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto. Na primeira, a direção é do texto para o leitor, associando-se à ideia de que o texto tem um significado preciso, exato e completo. Nesse caso, o texto precisa ser apreendido integralmente pelo leitor que pode fazê-lo através do esforço e da persistência, uma vez que a compreensão do texto não aceita aproximações. Trata-se, portanto, de um tipo de processamento linear que se desenvolve palavra por palavra e cuja preocupação está centrada na maneira pela qual os sinais gráficos são transformados em significados que vão se acumulando à medida em que as palavras vão sendo processadas.

De acordo com Leffa (1996), sendo a leitura um processo ascendente, a ênfase da atividade de leitura se dá na decodificação do texto, na medida em que o leitor avança no texto. “As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo” (LEFFA, 1996, p. 13).

De acordo com Silveira (2005, p. 39), a leitura como processo ascendente (*bottomup*) “[...] tem suas raízes na Psicologia Cognitiva, corrente que ganhou muito prestígio na década de 1960 e que buscava definir o pensamento pelo processamento da informação”. Nessa perspectiva a atividade mental do leitor parte da informação gráfica (uma palavra ou um grupo de palavras) para depois de examinada essa informação, integrá-la à totalidade da frase e, só depois, chegar ao significado e a compreensão.

Brito (2003, p.26) afirma ser essa uma concepção reducionista do processo de leitura, haja vista “[...] a suposição de que qualquer tarefa cognitiva pode ser analisada em etapas ordenadas, começando com um estímulo sensorial e

terminando com uma resposta”. Para a autora, essa visão da leitura é percebida na postura de boa parte dos professores do Ensino Fundamental que consideram uma “boa leitura” aquela em que o aluno lê corretamente todas as palavras, obedecendo aos sinais de pontuação, de modo a efetuar adequadamente a correspondência entre grafia e som. Apresentadas essas considerações, passemos a segunda concepção de leitura.

2. 2 Leitura descendente

Na segunda definição restrita da leitura, a direção é do leitor para o texto (*top-down*). Essa segunda concepção, conhecida como descendente, vai de encontro à abordagem anterior, uma vez que o foco se dá no leitor que atribui significados ao texto. Entretanto, alerta Leffa (1996, p. 14), esse significado “[...] não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”. O leitor constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas e não tirando conclusões apressadas. Embora seja capaz até de detectar erros de ortografia, esse tipo de leitor é vagaroso, pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é supérfluo ou redundante (BRITO, 2003).

Nessa abordagem, a visão da realidade evocada no texto depende das experiências prévias que o leitor traz para a leitura e da sua reação ao texto. O significado da leitura é construído, portanto, com um procedimento de levantamento de hipóteses e não mais de forma linear. A ênfase recai na flexibilidade da atividade, no aspecto temporal e mutável do ato da leitura, conforme expõe Leffa (1996).

Também oriunda da Psicologia Cognitiva, o processamento descendente se dá quando a atividade mental parte do conhecimento prévio do leitor, quando o conteúdo do texto lido é familiar. Esse processo baseia-se no objetivo do leitor ao ler, no seu conhecimento de mundo e nos esquemas que estruturam o texto. Segundo Silveira (2005, p. 27),

Pode-se dizer que os processos descendentes (*top-down*) se iniciam no aspecto temático – macroestrutural –, enquanto os processos ascendentes se prendem aos níveis gramaticais (morfo-sintáticos e fonológicos), ou seja, microestruturais.

Conforme o exposto, o processo descendente refere-se ao leitor que, a partir de seu conhecimento prévio, apreende as ideias gerais e principais do texto, atribuindo-lhe significado a partir desse conhecimento (macroestrutural). Já o processo ascendente ocorre quando o leitor para construir o significado, faz uso das marcas gráficas presentes no texto, decodificando-as.

Brito (2003) enfatiza que esses processamentos ascendente e descendente estão intrinsecamente ligados à integração da informação nova, oferecida pelo texto, com a informação velha, aquela que faz parte do conhecimento do leitor. Assim, para formas ou funções pouco familiares ou inteiramente desconhecidas, o leitor faz uso do processamento ascendente, porém, quando o leitor busca “[...] decodificar palavras, estruturas e conceitos familiares ou previsíveis no texto o processo privilegiado é o descendente” (BRITO, 2003, p. 31).

A leitura, nesse caso, configura um jogo de adivinhação entre o pensamento e a linguagem: a predição na leitura, característica marcante desse processo. De acordo com Brito (2003), a predição realiza-se por uma adivinhação racional, cuja seleção de ideias se efetua dentro de um conjunto restrito de palavras possíveis. O leitor baseia-se em seu conhecimento do mundo para ter uma ideia a respeito da mensagem que o autor quer passar, antes mesmo de lê-lo, fazendo uso, inicialmente da compreensão do significado para só depois partir para a identificação precisa de letras ou palavras

2.3 Leitura interativa

Em contraposição a essas visões do ato de ler, Brito (2003, p.32) apresenta o enfoque psicolinguístico, em que a leitura é considerada uma forma de interação entre pensamento e linguagem.

Para Brito (2003), no processo interativo o processo da leitura se dá por meio da análise do texto em vários níveis desde as marcas gráficas até o texto como um todo, cabendo ao leitor não só a identificação dos sinais gráficos, mas também a

utilização de seu conhecimento prévio, decisivo à compreensão, de modo que o sentido do texto só se completa na interação com o leitor.

A partir dessa afirmação, a leitura é vista como um ato construtivo, por meio do qual os leitores constroem o significado como um produto interativo do texto e contexto de vários tipos, tais como: conhecimento linguístico, conhecimento prévio do assunto, experiências de vida, entre outros.

Leffa (1996), por outro lado, acrescenta que no processo interativo a leitura não se fixa em apenas um de seus polos, com exclusão do outro; deve-se considerar no ato da leitura o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre o leitor e o texto. Em conformidade com o autor, Solé (1998. p. 24) apresenta como ocorre o processo de leitura sob a perspectiva da interação:

O modelo interativo não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Nesta perspectiva, o processo de leitura viria ser o seguinte: quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...) de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico) através de um processo descendente).

A partir do exposto acima, pode-se afirmar que o modelo interativo pressupõe a leitura como um processo ativo entre o leitor e o texto, de maneira que aquele ao se deparar com um determinado texto tende a identificar o material linguístico em diferentes níveis, constituindo esse material uma habilidade a ser desenvolvida para se processar a informação em diferentes níveis cognição. Gasparini (2003, p. 28) resume o processo de leitura interativa como um modelo de leitura em que o leitor

[...] consegue integrar o processamento “bottom-up”, ou seja, a decodificação linear dos menores itens linguísticos do texto, ao processamento “top-down”, que se refere à construção de sentido textual a partir do conhecimento prévio do leitor. Dentro da perspectiva interacionista, estes dois diferentes níveis de processamento textual exerceriam entre si uma influência recíproca.

Assim, o leitor utiliza processos simultâneos, incluindo seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto, executados mutuamente de forma ascendente e descendente no ato de interpretação textual. Desse modo, o sentido de um texto é construído por meio do fluxo de informação percebido pelo leitor que o processa de acordo com o seu conhecimento prévio, sua capacidade de previsão e seu domínio de estratégias de leitura, formulando, a partir daí suas conexões para depreender o significado do texto.

2.4 Leitura discursiva

A leitura na perspectiva teórica discursiva permite ao leitor apropriar-se do sentido mais profundo da materialidade textual, a partir do interdiscurso, como memória do saber, em que os não-ditos significam no texto. Isso só é possível por meio de muitas e diferentes experiências de leitura. Segundo Gasparini (2003), a leitura discursiva é incompatível com a leitura ascendente, descendente e interativa. De acordo com a autora:

A noção de discurso coloca em cena elementos incompatíveis com a concepção de leitura como processo exclusivamente “bottom-up” ou “top-down”, ou ainda como interação entre estes dois diferentes níveis e processamento. Fazer referência ao jogo discursivo também representa uma ruptura em relação ao ato de ler abordado como interação entre o leitor e o autor via (GASPARINI, 2003, p. 29).

A leitura na perspectiva discursiva tem uma constituição histórica e social na trama do discurso, uma vez que ela está sempre em construção. Assim, diferentemente dos processos anteriormente discutidos, para a leitura discursiva o sentido do texto não está acabado pronto, mas em reconstrução contínua por parte do leitor, cuja habilidade se efetiva quando ele se coloca em relação ao texto e em relação aos discursos sociais, históricos e culturais inscritos nesse texto. Guedes (2006) pontua a leitura do texto efetuada pelo leitor na perspectiva da leitura discursiva. Para Guedes (2006, p. 74):

[...] sem dúvida envolve a recuperação da lógica posta pelo seu autor, da história contada, do argumento alinhavado, da ideia defendida, mas que não para aí. O leitor lê mais do que isso. Lê também o modo pelo qual essas ideias se produziram e aí lê o texto na sua relação com o autor, com a história. Nesse mergulho o leitor

traz para o texto “outros textos”, outras histórias que nele estão escondidas. Faz o vai-vem entre sua vida e a vida contada no texto, a sua interpretação e a interpretação já sancionada para o texto.

Percebemos que a leitura discursiva configura um lugar de constituição de sujeitos, inseridos em uma realidade histórico-social que remontam a discursos sociais, históricos e culturais. Nesse contexto, o leitor efetiva sua atividade de leitura quando ele vai além de sua relação com o texto e traz à tona os outros textos (discursos) que participam do processo, criticando, indagando e refletindo sobre o texto.

Essa afirmação encontra consonância em Brito (2003) quando pontua que, em uma circunstância de interlocução, cada enunciação pode ter uma multiplicidade de significação, uma vez que as intenções do autor, ao produzir um enunciação, podem ser as mais variadas.

Dessa forma, o papel do professor deve ser o de fornecer as condições para que os interlocutores (os alunos) a interpretem um mesmo ato. Existem, portanto, duas ou mais maneiras de se dizer a mesma coisa, porque tudo vai depender das circunstâncias em que ocorre a comunicação. Em decorrência disso, torna-se improcedente a ideia de que existe uma interpretação única e verdadeira, pois conforme preconizam os PCNs, (BRASIL, 2004, p. 56), é necessário que no ato da leitura ocorra uma

[...] articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta das ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor.

Como se percebe, os PCNs concebem a leitura como um processo em que leitor e autor se aproximam por intermédio do texto. Para tanto, de acordo com o documento, o leitor deve considerar os propósitos e objetivos de sua leitura que, nem sempre irá coincidir com seus próprios interesses, pois muitas vezes tais objetivos “[...] encontram-se predeterminados em virtude do próprio contexto situacional, a exemplo do contexto escolar em que o professor é quem normalmente estabelece os objetivos de leitura” (BRITO, 2004, p. 32).

Assim, no contexto escolar, a ação do professor passa a ser constitutiva da relação entre autor e leitor, na medida em que, além dos interesses e capacidades

do leitor, entram em jogo os objetivos da leitura, muitas vezes determinados pelo professor. Nesse sentido, partimos ao estudo das estratégias de leitura.

3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

De acordo com Borba e Guaresi (2007, p.13), o leitor quando trabalha com textos desenvolve “[...] um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informações”, buscando construir significados ou compreendê-los. Brito (2003, p.43) define as estratégias de leitura como “planos mentais utilizados de modo flexível e adaptável pelo leitor conforme a situação durante o ato de ler”. Segundo Silveira (2005, p. 63),

As estratégias de leitura traduzem bem a natureza cognitiva e mentalista do ato de ler, pois seu conceito relaciona-se, em princípio, às operações mentais que o leitor realiza ao lidar com a informação, na busca da compreensão do texto.

Assim, ao escolher uma determinada estratégia, o leitor pode ou não ser bem sucedido em sua leitura, pois nem sempre o uso de determinadas estratégias é satisfatório para a obtenção da compreensão. Nesse caso, ao perceber que a estratégia escolhida conscientemente torna-se um empecilho, cabe ao leitor recorrer a outras, mais adequadas para a realização de seus propósitos de leitura, elegendo apenas aquelas mais produtivas ao seu objetivo.

Há dois tipos básicos de estratégia de leitura: estratégias cognitivas e, estratégias metacognitivas tratadas na seção a seguir.

3.1 Estratégias cognitivas

As estratégias cognitivas são aquelas realizadas automaticamente, sem conhecimento reflexivo consciente por parte do leitor de como é que ele realiza essas operações.

De acordo com Borba e Guaresi (2007), as estratégias cognitivas são operações que se apoiam no conhecimento das regras gramaticais e no conhecimento de vocabulário. Silveira (2005, p. 76) destaca que, por envolverem conhecimentos sintáticos, semânticos e lexicais, o conjunto de estratégias cognitivas permite ao leitor construir a coerência local do texto, ou seja “[...] as relações

coesivas que se estabelecem entre os elementos sucessivos e sequenciais no texto”.

De acordo com Pereira e Andrade (2009) enumeram como estratégias cognitivas a ativação dos conhecimentos prévios (buscas nas memórias), seleção (escolha de focos do texto e de procedimentos de leitura), identificação dos padrões organizacionais do texto (marcas tipográficas, sequências, tema e subtemas, diagramação, distribuição do texto), predição (antecipação dos conteúdos, formulação e testagem de hipóteses de leitura), leitura detalhada (direcionamento da atenção, tempo de leitura), *skimming* (leitura rápida, busca de conhecimento geral das possibilidades do texto) *escanning* (leitura geral do texto, mas com foco de busca).

Para Silveira (2005) as estratégias cognitivas básicas de leitura são: seleção de índices, predição, inferência, confirmação e correção. Tais estratégias trabalham de modo simultâneo e de acordo com o monitoramento do indivíduo, que confirma ou corrige aquilo que é selecionado, predito ou inferido durante o processo de leitura, conforme destaca Borba e Guaresi (2007) quando se refere às estratégias básicas dos leitores para controlar sua própria leitura de forma constante:

[...] a seleção dos índices mais úteis que o texto fornece, de maneira a não sobrecarregar o aparelho perceptivo; a predição, recurso em que o leitor utiliza todo o seu conhecimento prévio para prever o que virá no texto e qual o seu significado; e a inferência, segundo a qual os leitores complementam a informação disponível, utilizando o conhecimento conceptual e linguístico e os esquemas que já possuem (BORBA; GUARESI, 2007, p. 13).

Sob o enfoque apresentado, a predição tende a configurar um jogo de adivinhação acerca do conteúdo de um texto. Nessa perspectiva, o uso dessa estratégia seria interessante quanto à leitura global do texto, em um primeiro momento da atividade em que se busca as ideias mais importantes do texto, não tendo como utilizá-la em atividades que pressupõe uma compreensão mais detalhada. A seguir, tratamos das estratégias metacognitivas de abordagem do texto.

3.2 Estratégias Metacognitivas

Um leitor proficiente, em determinados momentos de sua leitura, utiliza vários procedimentos para atingir seu objetivo com a leitura, buscando encontrar qual ação dará certo. Assim, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo.

De acordo com Leffa (1996, p. 46), “a metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura”. Assim, quando o leitor percebe alguma falha na compreensão do texto, passa a utilizar de procedimentos metacognitivos, de maneira que Silveira (2005), as caracteriza como mecanismos detectores de falhas. De acordo com essa pesquisadora, algumas das habilidades metacognitivas envolvidas na leitura são: o esclarecimento da tarefa em que se está empenhado durante a leitura e o consequente uso de estratégias adequadas a esse objetivo; a identificação dos aspectos importantes da mensagem, distinguindo as ideias principais e secundárias; a focalização da atenção nos conteúdos mais importantes para a compreensão; o monitoramento contínuo de sua atividade para verificar se está ocorrendo compreensão; engajamento num constante auto questionamento para verificar se os objetivos estão sendo atingidos e, a tomada de ações corretivas quando ocorrem falhas na compreensão.

Borba e Guaresi (2007), citando Brown (1980), apresentam as seguintes atividades como metacognitivas:

Definir o objetivo de uma determinada leitura; Identificar os segmentos mais e menos importantes de um texto; Distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes; Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura; Determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados; Tomar as medidas corretivas, quando falhas na compreensão são detectadas; Corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações ou interrupções (BORBA; GUARESI, 2007, p. 14).

Pelo exposto, observa-se que na perspectiva das estratégias metacognitivas o leitor utiliza mecanismos de autorregulação durante todo o processo de leitura. Em se tratando de uma leitura global, o leitor normalmente utiliza-se da estratégia de predição, procurando, a partir da leitura do título, do nome do autor, da editora e dos subtítulos, acionar seu conhecimento prévio acerca do assunto a ser lido. A leitura global caracteriza-se, pois, como um primeiro momento

de leitura, em que o indivíduo, seletivamente, procura explorar o texto apenas para confirmar suas hipóteses e predições sobre o conteúdo.

Como se percebe, são várias as estratégias que o professor dispõe para trabalhar com a leitura em sala de aula. Sendo assim, ao realizar atividades de leitura em sala de aula, adotando diferentes estratégias, o professor estará encaminhando o aluno para um melhor desempenho na sua compreensão textual.

3.3 O ensino de estratégias de leitura e a compreensão leitora

No ensino de estratégias o objetivo é desenvolver o raciocínio consciente acerca dos problemas que surgem durante a leitura, na qual cada situação exige uma resposta diferente, sendo importante que o professor estabeleça um projeto de leitura, por meio do qual o leitor/aluno busque responder ao seguinte questionamento: “O que eu quero saber desse texto?” Tendo em vista seu projeto de leitura, o leitor/aluno poderá realizar uma leitura global, uma leitura dos pontos principais ou ainda uma leitura detalhada do texto, sempre atentando para a consecução de seus objetivos pré-estabelecidos (BRITO, 2003).

O objetivo da leitura, bem como a quantidade e o tipo de informação do texto que são importantes para a realização de seu objetivo. Brito (2003, p. 47) lembra que,

Na verdade, a percepção de que houve falha na compreensão é apenas uma parte da monitoração da compreensão, pois é preciso que o leitor saiba o que fazer quando tais falhas ocorrem; é justamente nesse momento que decisões estratégicas devem ser tomadas. A primeira decisão é se uma ação remediadora é mesmo necessária, decisão esta que dependerá, em grande parte, dos objetivos da leitura. Por outro lado, se o leitor decidir utilizar-se de uma ação estratégica, várias opções são disponíveis

Uma das estratégias mais simples, quando ocorre uma dificuldade de compreensão, é a releitura de trechos anteriores, numa busca de clarificação. Uma segunda estratégia é dar continuidade à leitura, procurando uma clarificação nas partes subsequentes do texto. Na leitura dos pontos principais, o leitor pode tomar notas ou grifar adequadamente as ideias mais importantes do texto, elaborar resumos, reordenar parágrafos e ainda detectar as informações supérfluas ou redundantes. Após ter efetuado uma leitura global e uma leitura dos pontos

principais, o leitor pode selecionar a parte do texto que deseja ler detalhadamente que, com seus propósitos e expectativas, atribuirá importância às informações veiculadas.

Enfim, é preciso que o professor após cada leitura discuta e comente sobre as estratégias utilizadas pelos alunos em cada leitura, no sentido de que estes possam usá-las com maior eficácia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As estratégias de leitura foi o objeto de pesquisa desse estudo e, neste artigo, buscou-se apresentar um diálogo teórico em torno do ensino via estratégias de leitura como prática letramento para alunos do Ensino Fundamental. Diante do referencial teórico desenvolvido, pode-se apresentar as seguintes considerações:

Os resultados obtidos pelos alunos brasileiros em avaliações externas que tratam da proficiência em leitura demonstram que o seu ensino não atende por completo aos usos sociais tais como: leitura para informação, leitura para estudo e trabalho e leitura enquanto fruição.

Embora esse estudo tenha utilizado como metodologia a pesquisa bibliográfica, é possível afirmar, pela experiência da pesquisadora na educação, que a prática escolar da leitura no Ensino Fundamental ainda se baseia no livro didático, em que o docente utiliza, na maioria dos casos, o modelo linear de leitura por processamento ascendente. Dessa forma, valoriza-se nas aulas de leitura os aspectos gramaticais e decodificação de textos, deixando à margem do ensino a dimensão interativa e discursiva da leitura.

Os alunos do Ensino Fundamental são expostos a diversas atividades pedagógicas que têm o texto como recurso didático. Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa, tendo por escopo os Parâmetros Curriculares Nacionais, deve buscar em situação escolar, capacitar o aluno a se tornar um leitor proficiente, orientando-o no sentido de que utilize adequadamente as estratégias de leitura, bem como capacitando-o a deslinearizar a leitura, construindo hipóteses sobre o sentido do texto a partir de uma abordagem global, que pode ocorrer pela identificação dos índices formais, temáticos e enunciativos a serem interpretados e não em atividades que se destinam à aprendizagem de decodificar e codificar palavras.

Enfim, espera-se ter contribuído de alguma forma para subsidiar outros trabalhos que possam ser elaborados sobre esse tema, uma vez que os dados ‘obtidos evidenciaram a relevante contribuição das estratégias de leitura como um recurso importante a ser explorado na leitura escolar para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa. 6º. ao 9º. ano**. Brasília: Secretaria do Ensino Fundamental, 2004.

BORBA, Valquíria C. M.; GUARESI, Ronei (orgs.). **Leitura: processos, estratégias e relações**. Maceió: EDUFAL, 2007.

BRITO, Eliana Vianna. **Pcns de Língua Portuguesa: a Prática Em Sala de Aula**. São Paulo: Arte e Ciência, 2003.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

PEREIRA, Vera Wannmacher. ANDRADE, Gilberto Keller de. In: PEREIRA, Vera Wannmacher; CAMPOS, Jorge (Orgs.). **Linguagem e cognição: relaçõesinterdisciplinares**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos Teóricos e estratégias de leitura: suas implicações no ensino**. Maceió, AL: EDUFAL, 2005.