

Estratégias de leitura e suas contribuições para a formação do leitor nos anos iniciais

CHAYENE ANDRESSA DE OLIVEIRA QUIRINO¹

GEUCIANE FELIPE GUERIM FERNANDES²

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as contribuições das estratégias de leitura para a formação do leitor nos anos iniciais. Justifica-se pela necessidade de repensar as concepções e práticas de leitura vivenciadas ao longo da formação leitora, apresentando possibilidades e estratégias para a formação de um leitor autônomo. Neste sentido, delineou-se a problemática da pesquisa: quais são as contribuições das estratégias de leitura para a formação do leitor nos anos iniciais? O estudo foi realizado mediante pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, em diálogo com Leffa (1999) e Silva (1984, 1999), que buscaram compreender as diferentes concepções de leitura, e Luria (2010), Souza *et al.* (2010), Souza, Giroto e Silva (2012), Souza e Giroto (2011), Souza e Giroto (2013), Solé (1998), entre outros, que destacaram em seus estudos a importância das estratégias de leitura e da leitura literária como caminho para a compreensão leitora nos anos iniciais.

Palavras-chave: Leitura. Leitor. Compreensão. Estratégias.

Reading strategies and their contributions to the formation of the reader in the early years

Abstract

This research aimed to investigate the contributions of reading strategies to the formation of the reader in the initial years. It is justified by the need to rethink the conceptions and reading practices experienced throughout the reading formation,

presenting possibilities and strategies for the formation of an autonomous reader. In this sense, the research problem was outlined: What are the contributions of reading strategies to the formation of the reader in the initial years? The study was carried out through a bibliographical research, with a qualitative approach, in a dialogue with Leffa (1999) and Silva (1984, 1999) who sought to understand the different conceptions of reading, and Luria (2010); Souza et al. (2010); Souza, Giroto and Silva (2012); Souza and Giroto (2011); Souza and Giroto (2013); Solé (1998), among others, who highlighted in their studies the importance of reading strategies and literary reading as a path to reading comprehension in the early years. Keywords: Reading. Reader. Understanding. Strategies.

Estratégias de leitura y sus aportes a la formación del lector en los primeros años

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo investigar las contribuciones de las estrategias de lectura para la formación del lector en los años iniciales. Se justifica por la necesidad de repensar las concepciones y prácticas de lectura vivenciadas a lo largo de la formación lectora, presentando posibilidades y estrategias para la formación de un lector autónomo. En este sentido, delineó la problemática de la investigación: ¿Cuáles son las contribuciones de las estrategias de lectura para la formación del lector en los años iniciales? El estudio fue realizado mediante investigación bibliográfica, de abordaje cualitativo, en diálogo con Leffa (1999) e Silva (1984, 1999) que buscaron comprender las diferentes concepciones de lectura, y, Luria (2010); En este sentido, (2010); Souza, Giroto y Silva (2012); Giroto y Souza (2011); Souza y Giroto (2013); Solé (1998), entre otros, que destacaron en sus estudios la importancia de las estrategias de lectura y de la lectura literaria como camino para la comprensión lectora en los años iniciales.

Palabras clave: Lectura. Lector. La comprensión. Estrategias.

Introdução

A formação do leitor constitui uma temática muito presente na realidade escolar, tendo em vista a desmotivação dos alunos, a falta de momentos que possibilitem o contato com obras literárias, a necessidade de um planejamento de leitura, entre outros motivos. Neste sentido, o artigo buscou investigar as contribuições das estratégias de leitura para a formação do leitor nos anos iniciais. A temática do estudo justifica-se pela

necessidade de repensar as concepções e práticas de leitura vivenciadas ao longo da formação leitora, apresentando as estratégias de leitura como possibilidade para a formação de um leitor autônomo.

Com o intuito aprofundar a temática proposta, realizamos uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, em diálogo com Leffa (1999) e Silva (1984, 1999), que buscaram compreender as diferentes concepções de leitura. Buscamos ainda um aprofundamento nos estudos de Souza e Giroto (2011), Souza *et al.* (2010), Souza, Giroto e Silva (2012), Souza e Giroto (2013), Solé (1998), entre outros, que apontam a importância da leitura literária e das estratégias de leitura como um caminho para a compreensão leitora nos anos iniciais. Neste contexto, questiona-se: quais são as contribuições das estratégias de leitura para a formação do leitor nos anos iniciais?

Inicialmente, apresentamos três concepções de leitura presentes nas escolas, dando ênfase à concepção interacionista, que tem como foco a interação entre texto e leitor, gerando, assim, um terceiro elemento, a compreensão (LEFFA, 1999; SILVA, 1984, 1999; SOLÉ, 1998). A partir de uma concepção interacionista, propomos um trabalho pautado nas estratégias de leitura como caminho para produção de sentido na formação de um leitor autônomo. Defendemos a literatura como possibilidade de acesso à cultura, interação social e apropriação de novos significados (CANDIDO, 1999; GIROTTTO *et al.*, 2012; SOUZA *et al.*, 2010).

Em um segundo momento, buscamos refletir sobre o ensino do ato de ler, tendo em vista a linguagem como elemento fundamental para inserção cultural e difusão do conhecimento produzido pelo homem, destacando, assim, as estratégias de leitura como possibilidade de compreender e dar sentido ao que se lê. O professor como mediador dessa prática deve traçar uma finalidade para o ato de ler, ou seja, criar estratégias intencionais, a fim de que o aluno possa compreender o que e por que está lendo, possibilitando tomar consciência do ato de ler como prática social. Destacamos, assim, a importância das estratégias de leitura e as possibilidades de ensiná-las no processo de formação do leitor (ARENA, 2010; SOUZA *et al.*, 2010; SOUZA; GIROTTTO, 2011; SOUZA; GIROTTTO, 2013; SOLÉ, 1998).

Diferentes concepções de leitura

Ao longo da história da educação, podemos encontrar diferentes concepções de leitura que influenciaram e influenciam as práticas pedagó-

gicas para a formação do leitor. A partir dos estudos realizados por Leffa (1996, 1999), Silva (1984, 1999) e Solé (1998), apresentamos essas diferentes perspectivas, em que a ênfase ora é colocada sobre o texto, ora sobre o leitor. Compreendemos que a complexidade desse processo vai além de um ou outro aspecto, mas é na interação entre leitor e texto que se pode chegar à compreensão.

Para alguns autores, ler pressupõe extrair o significado do texto. A concepção de leitura que tem o texto como única fonte de sentido enfatiza a decodificação, o domínio das regras gramaticais e dos significados das palavras como os elementos fundamentais para a formação do leitor. Nessa perspectiva, as atividades em sala de aula são realizadas em forma de questionários, em que o aluno lê a pergunta e, por meio da decodificação, extrai a resposta do texto (SILVA, 1999; LEFFA, 1999).

Leffa (1999) aponta que, nessa perspectiva, o significado do texto se dá pela extração de informações, sem estabelecer maiores relações com o leitor. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a concepção de leitura que mais se manteve presente na educação tem como foco o texto. “Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler” (BRASIL, 1997, p. 42).

Pensar na leitura apenas como decodificação traz diversas consequências para o ensino e a aprendizagem, principalmente nas práticas docentes, pois, nessa perspectiva, a compreensão do que se lê está ligada à decodificação; portanto, sabendo o aluno o sentido de uma palavra no texto, conseqüentemente o compreenderá. Dessa forma, “[...] percebemos que estas concepções parciais do processo de leitura podem levar a resultados altamente nefastos para a educação escolarizada dos leitores” (SILVA, 1999, p. 14).

Leffa (1999) apresenta uma segunda perspectiva, em que, para se efetivar a leitura, é preciso decifrar o que há por trás das palavras. Assim, tem como foco principal o leitor, sendo este responsável pela construção do sentido do texto, por meio de seu conhecimento prévio.

A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras

lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo (LEFFA, 1999, p. 14).

Segundo Silva (1984), nessa ótica, o indivíduo faz uma seleção e combinação das informações mais relevantes da sua experiência para então esclarecer o significado do texto. O leitor terá seu conhecimento prévio como ponto de partida, ou seja, reúne informações que já conhece para alcançar informações novas, vai, mediante seu repertório prévio de experiência, “articulando ideias dentro de uma organização específica” (SILVA, 1999, p. 16) e, por meio dessa relação, poderá agir sobre o texto. A qualidade do ato de leitura se mede pela reação do leitor; assim, o significado do texto está naquilo que desperta no leitor. Tendo o leitor como centro, nessa concepção é aceitável diferentes interpretações do texto, pois há diferentes leitores, e cada um traz consigo conhecimentos diferentes.

O pressuposto de que o mesmo texto pode proporcionar uma leitura diferente em cada leitor e até de que o mesmo leitor não fará leituras idênticas de um mesmo texto, tem também levantado alguns problemas. Ainda que toda experiência com o texto que remete o leitor de algum modo a um determinado segmento da realidade seja em princípio um ato de leitura, há necessidade, pelo menos em alguns casos, de se limitar as possíveis interpretações de um determinado texto (LEFFA, 1996, p. 16).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam a necessidade de o leitor compreender que a leitura é um processo de refutar ou confirmar informações:

[...] É preciso que [os leitores] antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado” (BRASIL, 1997, p. 42).

Portanto, para que o leitor compreenda o que está lendo, é necessário que seja capaz de partir do contexto em que está inserido e também estabelecer relações com o texto lido e, assim, buscar caminhos para a compreensão.

Dessa forma, compreendemos que a complexidade do ato de ler não pode se dar pela simples ênfase a um ou outro aspecto, mas é preciso considerar o processo vivenciado durante o ato da leitura para se chegar à compreensão (LEFFA, 1996). “Ao [...] aprender a ler, o indivíduo executa um ato de compreender as relações humanas registradas através da escrita; assim, o ler torna-se antes de tudo compreender” (SILVA, 1984, p. 2)”.

A concepção interacionista tem como foco a interação entre texto e leitor, constituindo um processo dialógico, em que os dois se complementam por meio da interação, para, assim, gerar um terceiro elemento, que é a compreensão, pois:

Na verdade, não basta nem mesmo somar as contribuições do leitor e do texto. É preciso considerar também um terceiro elemento: o que acontece quando leitor e texto se encontram. Para compreender o ato da leitura temos que considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto (LEFFA, 1996, p. 17).

Neste processo, o autor se expressa por meio do texto, e o leitor, ao ler esse texto, atribui-lhe um significado, ou seja, faz uso dos seus conhecimentos prévios e também extrai informações importantes do que foi lido para chegar à compreensão. Para que ocorra a compreensão, é preciso um processo de interação: “[...] o leitor passa a ser visto como um sujeito ativo porque cabe a ele não só a tarefa de ‘descobrir o significado’ do texto, mas inferir sentidos a partir de sua interação com o texto” (SOUZA; GIROTTO, 2011, p. 8). Desse modo,

[...] ler é um processo que envolve ativamente o leitor, é importante que este conheça o que vai ler e para que faça isso, dispondo de recursos, conhecimentos prévios entre outros fatores que lhe garanta êxito ao longo da leitura (SOLÉ, 1998, p. 45).

Assim, defendemos uma concepção interacionista de leitura, pois essa perspectiva possibilita o uso das informações do texto/autor e também as informações trazidas pelo leitor, construindo sentidos por meio da interação texto/leitor. Portanto, consideramos a leitura literária como possibilidade de vislumbrar essa interação.

O ensino do ato de ler e a literatura infantil

O ensino da leitura tem sido o foco de diferentes pesquisas, por se tornar evidente a dificuldade de muitos professores dos anos iniciais em ensinar o processo da leitura. Arena (2010) destaca que as queixas mais frequentes de professores são em relação à compreensão ou interpretação dos textos, sejam eles de qualquer gênero. Nesse sentido, Solé (1998, p. 33) aponta que um dos desafios a ser enfrentado pela escola é o ensino do ato de ler, pois, para a autora, “[...] não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é leitura”.

A leitura é a ação de ler, compreender e interpretar o texto. Neste processo, a criança desenvolve a imaginação, enriquece seu vocabulário e se apropria de conhecimentos para uma leitura de mundo. A leitura possibilita à criança conhecer outros lugares, realidades e culturas por meio da interação. Neste sentido, consideramos o texto literário como patrimônio cultural, que distingue o homem dos outros animais, tornando-se urgente dar-lhe lugar nas atividades didáticas de leitura e escrita na escola (SOUZA; GIROTTO, 2011; GIROTTO, 2015).

A teoria histórico-cultural contribui para essa reflexão, destacando a apropriação da linguagem como elemento fundamental para o desenvolvimento do homem e da história, pois é por meio dela que se transmite a história da humanidade e que nos apropriamos da prática cultural produzida pelos homens. Para Luria (2010, p. 26):

A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro.

A criança tem contato com as diferentes formas de linguagem, inclusive a linguagem escrita, seja na rua, em casa, no mercado, em todos os lugares, visto que vivemos em uma cultura letrada, porém esse contato não garante que ela se constitua leitora. Segundo Souza e Girotto (2011), saber ler não significa extrair significados existentes no texto, ou considerar um texto como portador de um único e correto sentido, ou ainda como fonte

de sentidos a serem produzidos pelo leitor de maneira totalmente livre. Ler é produzir sentidos em uma relação ativa e interativa do leitor com o texto.

Portanto, destacamos a necessidade da escola e do seu trabalho intencional no ensino do ato de ler. Neste sentido, o professor deve proporcionar momentos de leitura e diversas experiências, esclarecendo inicialmente a finalidade da leitura e sendo o mediador desse processo. Corroborando essa ideia, Arena (2010, p. 246) destaca que “[...] a função do professor é a de ensinar, por isso deve oferecer as melhores condições e essas condições exigem que o aluno tenha objetivos para ler, conhecimentos a mobilizar e perguntas a elaborar”.

O professor deve compreender a leitura como um processo de atribuição de sentidos, ou seja, fazer questionamentos e relações entre o texto e os conhecimentos prévios dos alunos. Para Arena (2010), a leitura só existe a partir do momento em que o leitor estabelece relações entre o que ele é, o que ele sabe e o que o texto criado pelo outro está a oferecer. O ensino do ato de ler necessita ser rico de sentidos e significados, por meio da interação e do diálogo com o outro, pois “[...] são as relações culturais que orientam os modos de ler” (ARENA, 2010, p. 242).

Porém, muitas propostas de leitura vivenciadas na escola, por exemplo, a leitura em voz alta de textos fragmentados e, logo após, perguntas referentes ao texto, acabam por limitar a compreensão do que foi lido.

[...] verifica-se um trabalho de leitura apenas embasado em atividades de interpretação de textos do livro didático, realizado com narrativas fragmentadas, em debates com perguntas orais sobre aquilo que foi lido, em fichas de leitura e resumos, com o intuito de recontar o lido e, ainda, esperando que os alunos aprendam, dessa forma, a ler e a compreender um texto (SOUZA; GIROTTO; ARIOSI, 2015, p. 3).

Práticas como essas podem fazer com que os alunos criem a ideia de que ler é responder questões de textos fragmentados em livros didáticos. Solé (1998) destaca que com essa sequência de atividades o professor obtém apenas a avaliação do que foi lido, não intervindo no processo que conduz o aluno a tal resultado, ou seja, à própria compreensão. Assim, “[...] é preciso oferecer atividades para que a criança compreenda além das palavras, na direção de sua formação e humanização como leitora [...]” (SOUZA; GIROTTO; ARIOSI, 2015, p. 6).

Nesse sentido, o ensino do ato de ler deve viabilizar a compreensão, rompendo com uma perspectiva reducionista. Formar leitores para além da perspectiva do texto pressupõe um trabalho significativo, e esse papel cabe à escola, criando condições favoráveis para que o aluno vivencie a leitura, traçando objetivos a serem alcançados (SOLÉ, 1998).

Nessa perspectiva, a escola tem o papel de criar necessidades de leitura nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais de leitura, tornando-as sujeitos ativos de sua aprendizagem. A escola deve proporcionar esses momentos, não apenas com foco na atividade avaliativa, mas reconhecendo o ensino do ato de ler como parte do processo de aprendizagem, na formação de um leitor autônomo. Neste sentido, defendemos a leitura literária como possibilidade para formação do leitor competente, autônomo, consciente, que faça uso da leitura para inserção social e cultural (SOUZA *et al.*, 2010; SOUZA; GIROTTO, 2011).

Neste artigo, defendemos a literatura como possibilidade de acesso à cultura, apropriada pelo indivíduo por meio da palavra, reflexão e interação na vida social, ou seja, por meio da leitura literária pode haver “apropriação de novos significados mediadores de uma compreensão mais elaborada da realidade” (SOUZA; GIROTTO; SILVA, 2012, p. 4). Ao internalizar o significado da palavra, o homem se transforma e, transformando-se, modifica sua realidade, em um processo de humanização (CANDIDO, 1999).

A literatura deve fazer parte da vida da criança desde a escola da infância, de forma provocada, intencional, em que o contato com o texto literário seja criador de novas necessidades de ler, conhecer, expressar-se, por meio da relação dialógica que se estabelece com o texto. Na leitura do texto literário, torna-se importante que a criança se reconheça na obra, ou seja, não basta escolher o livro que irá ler, para que haja uma leitura significativa é preciso que a criança tenha claro por que vai ler e quais os objetivos da leitura (ARENA, 2010; SILVA; ARENA, 2012; SOUZA; GIROTTO, 2011; SOUZA; GIROTTO, 2013).

No processo de ensino e aprendizagem do ato de ler, as propostas devem ocorrer em situações reais, para que a criança possa atribuir sentidos. Ao planejar situações de leitura literária, o professor vai mediar o processo de formação do leitor, em que a criança entra em contato com as peculiaridades estéticas, linguísticas e artísticas, de modo que aprenda a dialogar com o texto, valorizar e ativar intertextos – outros e diversos

textos que já conhece – e assim, produzir sentidos (SILVA, 1999; SILVA; ARENA, 2012). Desta forma, destacamos o trabalho com as estratégias de leitura como possibilidade de contribuição para a formação de leitores autônomos, capazes de compreender e fazer inferências em suas leituras.

Estratégias de leitura

As estratégias de leitura apresentam-se como instrumentos qualitativos para o desenvolvimento da compreensão leitora, porém, para que essa compreensão ocorra, torna-se necessário criar condições para a leitura, proporcionar momentos, objetivos e finalidades. Neste texto, buscamos destacar a importância das estratégias de leitura e possibilidades de ensiná-las no processo de formação do leitor.

Destaca-se, neste sentido, o papel fundamental do professor, em que o mediador necessita “estar em atividade e a criança, ao vê-lo o imita, reproduzindo o modo de ler deste, que se constitui como referencial, reproduzindo as ações e operações historicamente constituídas nesta prática cultural, a leitura” (SOUZA; GIROTTTO, 2013, p. 64), destacando, desse modo, que o professor que não lê não poderá ensinar a atitude leitora com entusiasmo.

Estratégias de leitura são técnicas ou métodos utilizados para facilitar a compreensão do texto e do próprio processo de compreensão, variando de leitor para leitor, visto que a assimilação não é a mesma de um indivíduo para o outro, ou seja, a atribuição de sentidos depende das experiências vividas (ANDRADE; GIROTTTO, 2016; GIROTTTO, 2015; SOLÉ, 1998).

As estratégias de leitura são de caráter procedimental, ou seja, uma ação direcionada por um objetivo. Solé (1998) considera que as estratégias são procedimentos e, por isso, são também conteúdos de ensino, fazendo-se essencial ensinar as estratégias de ensino para a compreensão do texto. O ensino das estratégias de leitura é necessário, pois, por meio delas, formam-se leitores autônomos, capazes de aprender a partir do texto. As estratégias de compreensão leitora são procedimentos que abrangem a cognição, metacognição, objetivo, planejamento e avaliação.

Quando nos referimos à compreensão da leitura, devemos ter claro que, para que esta aconteça, torna-se necessário a decodificação do texto, um grau de conhecimento prévio do leitor e o uso de estratégias para que se chegue à compreensão. Essas estratégias, mesmo que não percebamos,

estão presentes durante todo o ato da leitura e surgem por uma dificuldade ou necessidade, ativando ferramentas psicológicas que contribuem para a compreensão (SOLÉ, 1998). Contudo, é preciso que o leitor crie algumas questões e objetivos que nortearão o processo de compreensão leitora.

Nesse sentido, a autora descreve que processos cognitivos podem ser ativados por meio de questões como: o que devo ler? Por quê? Para que ler? O que sei sobre o conteúdo que me pode ser útil? Que outras coisas eu sei que podem me ajudar sobre o autor, gênero, tipo de texto? (SOLÉ, 1998).

Solé (1998) destaca a importância de dirigir a atenção sobre o que pode ser relevante (que informações podem considerar importantes para que alcance meu objetivo de leitura?) e avaliar a consistência interna do texto (este texto tem sentido? Suas ideias tem coerência? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?). O leitor pode ainda comprovar continuamente mediante a revisão, a recapitulação periódica e a autointerrogação (qual é a ideia fundamental que extraio daqui?), elaborando e provando inferências de diversos tipos, com interpretações, hipóteses, previsões e conclusões (qual poderá ser o final?) (SOLÉ, 1998).

Ao mediar a leitura por estratégias, devemos considerar que esses procedimentos podem ajudar o leitor a optar por diferentes caminhos, quando em algum momento se deparar com dificuldades:

A organização do ensino da leitura, mediado por estratégias de compreensão, permite a criação do contexto significativo para o ensino da leitura a fim de que o aluno possa criar teias de conexões e atribuir sentido e significado ao texto lido. A compreensão da leitura utilizando estratégias que leitores competentes usam criando conexões significativas, inferindo, questionando, visualizando, enfim, levam o aluno à aprendizagem e ao desenvolvimento. A leitura se torna difícil quando a tornamos sem sentido (SOUZA; GIROTTTO, 2013, p. 57).

Neste sentido, Souza e Girotto (2011), Souza *et al.* (2010), Souza e Girotto (2013) e Solé (1998) destacam as estratégias como um caminho para a compreensão do texto lido, apontando a importância dos conhecimentos prévios do leitor. Ao iniciar uma leitura, surgem em nossa mente várias informações e conhecimentos que já temos. Durante a leitura, associamos esses conhecimentos àquilo que estamos lendo, mobilizando nosso conhecimento de mundo, da língua e do texto, essencial à compreensão leitora.

Os estudos sobre estratégias de leitura apresentam diferentes divisões. Para Souza e Girotto (2011), Souza *et al.*, (2010), Souza e Cosson (2011) e Souza e Girotto (2013), as estratégias de leitura podem ser divididas em sete: conhecimento prévio, conexão, visualização, questionamento, inferência, sumarização e síntese.

O conhecimento prévio é a estratégia mais utilizada pelo leitor, pois, a todo o momento, ele acessa informações que já possui sobre o que está sendo lido. Essa ação interfere na compreensão, visto que, ao passar os olhos rapidamente pelo texto antes da leitura, o leitor levanta hipóteses baseadas no conhecimento que possui. “Tais hipóteses representam o começo da compreensão dos significados do texto e serão confirmadas durante a leitura do livro” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 104).

A estratégia de conexão permite que o leitor faça conexões com aquilo que está lendo, lembrando fatos importantes de sua vida, de outros textos lidos e de diversas situações, o que o ajuda a compreender melhor o texto. Na visualização, o leitor faz uso da imaginação para ajudar a entender e construir sentidos ao texto, criando imagens mentais e fazendo relações enquanto lê (SOUZA; COSSON, 2011).

Realizar questionamentos é uma estratégia muito importante para se ensinar aos alunos, pois os auxilia a perceber pistas relevantes e, assim, compreender o texto. Por meio dessa estratégia, os alunos aprendem a fazer perguntas, as quais são respondidas ao longo do texto. Fazer inferências é ler nas entrelinhas, estabelecer relações entre os conhecimentos prévios, com as informações presentes na capa, contracapa, imagens, no próprio texto, para, assim, chegar-se à conclusão (SOUZA; COSSON, 2011, SOUZA; GIROTTO, 2011).

Na estratégia de sumarização, é necessário apreender o que é essencial em um texto, ou seja, buscar a essência, separando-a do detalhe. Ao elencar aquilo que é importante no texto, o professor poderá mostrar ao aluno as ideias principais do texto, aumentando, assim, a chance de compreender melhor o que foi lido. Por último, a estratégia de síntese vai além do que resumir um texto, pois, ao fazer isso, anotamos as ideias principais, seja do parágrafo, seja do texto todo parafraseando (SOUZA *et al.*, 2010; SOUZA; COSSON, 2011; SOUZA; GIROTTO, 2011).

A síntese ocorre quando relacionamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e delineando-as com nosso conhecimento. Ao sintetizarmos, não lembramos apenas fatos importantes, mas adicionamos no-

vas informações a partir de nosso conhecimento prévio, alcançando uma compreensão maior do texto (SOUZA *et al.*, 2010; SOUZA; COSSON, 2011; SOUZA; GIROTTO, 2011).

Souza *et al.* (2010) apresentam como possibilidade didática as oficinas de leitura, em que o professor, a partir do texto escolhido, pode trabalhar com momentos específicos, planejando o ensino das estratégias de forma intencional e modelando uma aula de estratégia para o grupo todo, em pares ou individualmente. Nas oficinas de leitura, o professor começa lendo em voz alta e mostrando como os leitores pensam enquanto leem, para, depois, organizar práticas cooperativas de leitura entre as crianças, discutindo sobre suas leituras e ensinando-as a questionar tais textos, a fim de compreendê-los, atribuindo sentidos aos textos lidos (GIROTTO *et al.*, 2012).

Souza *et al.* (2010) apresentam exemplos de atividades que podem possibilitar aos alunos relações entre o texto e suas vivências. Destacamos como exemplo a estratégia de visualização, conforme a Figura.

A partir dessa atividade, podemos constatar que o conhecimento prévio é fundamental para qualquer estratégia de leitura, pois possibilita as crianças relacionarem o que sabem com informações novas e, assim, compreenderem o que leram. Nessa atividade, as crianças imaginaram o tecido de diferentes formas, ou seja, imaginaram de acordo com o que já visualizaram em sua realidade, utilizando seus conhecimentos no momento da visualização. Segundo Souza *et al.* (2010), o professor deve considerar que a visualização ocorre antes, no decorrer e depois da leitura e, ao visualizar o leitor, faz uso dos conhecimentos prévios e de detalhes relevantes do texto.

Esse caminho estratégico possibilita a formação do leitor para além da decodificação. Ao propor a ativação de conhecimentos prévios, conexões, inferências, visualizações, ideias principais, as estratégias de leitura viabilizam a compreensão do texto, motivando os alunos para a leitura e o conhecimento de mundo.

Solé (1998) organiza as estratégias em antes, no decorrer e depois da leitura, destacando que é necessário articular situações de leitura oral, coletiva, individual e silenciosa, encontrando textos adequados para conquistar os objetivos propostos para cada momento (SOLÉ, 1998). A autora cita como estratégias fundamentais a previsão/antecipação, a inferência, a verificação e a seleção, sendo que estas possibilitam não só a compreensão, mas também a interpretação de forma autônoma e reflexiva. Os estudos de Solé (1998) complementam e orientam os estudos posteriores de Souza

e Girotto (2011), Girotto *et al.* (2012), Souza *et al.* (2010) e Souza e Girotto (2013), conforme relações estabelecidas no texto a seguir.

Figura – Estratégia de visualização.

Um grupo de seis alunos do quinto ano escolheu ler o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, para o Círculo de Leitura. A professora gostou da escolha e aproveitou o estilo de Lobato para dar uma aula introdutória sobre visualização. Fez, então, a leitura em voz alta do seguinte trecho:

Era um vestido que não lembrava nenhum outro desses que aparecem nos figurinos. Feito de seda? Qual seda nada! Feito de cor – e cor do mar! Em vez de enfeites conhecidos – rendas, entremeios, fitas, bordados, plissês ou vidrilhos – era enfeitado com peixinhos do mar. Não de alguns peixinhos só, mas de todos os peixinhos – os vermelhos, os azuis, os dourados, os de escamas furta-cor, os compridinhos, os roliços como bolas, os achatados, os de cauda bicudinha, os de olhos que parecem pedras preciosas, os de longos fios de barba movediços – todos, todos! (...). (Monteiro Lobato 2005, p. 105).

A professora leu a passagem em voz alta para o grupo e pediu para as crianças fecharem os olhos e visualizarem a cena.

Quando terminou, simplesmente pediu:

– Contem-me sobre o tecido de vocês.

Jonas disse que seu tecido era parecido com um véu cor-de-rosa bem suave e com estrelas pequenas e outras bem pequenininhas bordadas. Jéssica disse que visualizara um tecido cor-de-rosa, mas com adornos brancos e estrelas amarelas costuradas e cheias de *glitter*. Felipe mencionou um tecido parecido com o da cortina de sua casa, muito fino e leve. Outros citaram tecidos brilhantes como o cetim. Monteiro Lobato, o autor, não escreve esses detalhes

explicitamente, mas os comentários das crianças refletem o exercício imagético que elas realizam.

Depois de dez minutos de discussão sobre as imagens do tecido, a professora pediu para fazerem um esboço escrito sobre o tecido imaginado. A seguir solicitou que cada aluno desenhasse o vestido ou o tecido. Os desenhos incluíam a especificidade de cada criança, em alguns casos, eles tinham itens desenhados não mencionados no texto. Enquanto as crianças partilhavam seus respectivos desenhos, foi possível perceber que muitas de suas imagens vieram do próprio conhecimento prévio de tecidos de vestido de noiva associado com as palavras de Lobato.

Fonte: Souza *et al.* (2010, p. 83-84).

Antes, no decorrer e depois da leitura

O ensino da compreensão leitora requer, segundo Solé (1998), estratégias fundamentais antes, no decorrer e depois da leitura. Na pré-leitura, destaca-se a concepção que o professor tem sobre a leitura, motivação e objetivos, estabelecendo previsões sobre o texto e formulando perguntas.

Inicialmente, definir o objetivo da leitura, ou seja, “para que vou ler determinado texto?”, determinando a forma como o leitor irá se situar diante da leitura. Em seguida, ativar os conhecimentos prévios, “o que eu já sei sobre determinado texto?”; assim o leitor poderá atribuir sentidos ao texto. Em consonância com essa estratégia, Giroto *et al.* (2012) propõem como exemplo a estratégia de conexão, que permite ativar o conhecimento prévio e relacioná-lo com informações novas, lembrando importantes fatos da vida, de outros textos lidos e outras situações ocorridas, que irão contribuir para a compreensão do texto.

Para Solé (1998), toda leitura é um processo de formulação de hipóteses e previsões sobre o texto; sendo assim, a autora sugere estabelecer previsões antes da leitura, a partir do título ou ilustrações da história, possibilitando diversas respostas pertinentes à continuidade do processo de leitura. Essa estratégia nos leva a promover perguntas sobre o texto, por exemplo, imaginar o cenário, os personagens, os problemas da história; dessa forma, os alunos podem tomar conhecimento dos aspectos importantes do texto, construindo significados. A autora ressalta ainda que provocar perguntas sobre o texto é uma estratégia que pode ocorrer durante todas as fases do processo de leitura, contribuindo para enriquecer a discussão em torno da narração e para que a criança possa centrar sua atenção em questões mais relevantes. Partilhando dessa afirmação, Souza e Giroto (2011, p. 14) destacam:

Ensinar os alunos a fazerem perguntas ao texto também auxilia a compreensão da história. Essa estratégia ajuda as crianças a aprenderem com o texto, a perceberem as pistas dadas pela narrativa e dessa maneira facilita o raciocínio. Os alunos podem aprender a perguntar ao texto, essas questões podem ser respondidas no decorrer da leitura com base no texto ou com o conhecimento do próprio leitor.

Os estudos realizados demonstram que as estratégias são essenciais no processo de ensino do ato de ler, possibilitando ao leitor compreender diversos tipos de texto. Durante a leitura, Solé (1998, p. 120) sugere a “leitura compartilhada”, em que professor e aluno, juntos, assumem a responsabilidade de organizar a leitura e se envolver no ato de ler: “[...] as tarefas de leitura compartilhada estão pensadas para ensinar estas estratégias, além de garantir, com todos os suportes necessários, que os alunos possam utilizá-las com competência”. Neste sentido, professor e alunos leem o texto em silêncio; após a primeira leitura, o professor pode fazer uso de quatro estratégias, em que resume o texto lido de acordo com o grupo, pede explicações em relação ao texto, formula perguntas aos alunos e depois estabelece previsões sobre o que ainda não leu, reiniciando toda a sequência novamente (SOLÉ, 1998).

Essa sequência pode ser adotada em diferentes situações de leitura, mas o importante é que os alunos compreendam a relevância das estratégias e as utilizem no seu processo de leitura. Segundo Solé (1998), é preciso que desenvolvam o hábito de resumir, fazer perguntas e resolver os problemas de compreensão. Essa prática deve iniciar-se desde a educação infantil. Mesmo que a criança ainda não faça a leitura sozinha, é importante que esteja ativa nesse processo.

Na pós-leitura, a autora destaca a importância da “ideia principal” como estratégia, partindo do princípio de que se deve ensinar o que é a ideia principal, como ela é gerada e identificada, por meio de atividades, por exemplo, explicar o tema da história, para que o aluno possa considerar a ideia principal expressada pelo autor, recordar o objetivo da leitura e destacar o que é considerado importante e por que é. No final, é essencial discutir sobre o processo realizado, visto que a ideia principal é resultado de uma elaboração pessoal. E, por fim, cita o resumo e a formulação de perguntas e respostas do texto como estratégia para que haja a compreensão leitora (SOLÉ, 1998).

Para dar ênfase à estratégia de ideia principal destacada por Solé (1998), pode-se ressaltar a estratégia de sumarização, sistematizadas por Souza e Giroto (2011 p. 14-15):

[...] a habilidade da sumarização parte do pressuposto de que precisamos sintetizar aquilo que lemos. E, para que isso seja possível, é necessário aprender o que é essencial em um texto, ou seja, buscar a essência, separando-a do detalhe. Ao elen-

car aquilo que é importante na narrativa, o professor poderá mostrar ao aluno as ideias principais do texto, aumentando, assim, a chance de compreender melhor a história lida.

Diante disso, podemos constatar que as estratégias são de grande importância para o processo de ensino de leitura e da formação do leitor, sendo o professor mediador desse processo. As estratégias podem ser utilizadas antes, no decorrer e depois da leitura, ativando conhecimentos prévios sobre o texto, levantando informações relevantes, relacionando com as informações do texto e verificando, em seguida, as ideias principais do texto e as confirmações das hipóteses levantadas.

Considerações finais

Nos anos iniciais do ensino fundamental, há uma grande dificuldade em motivar e incentivar os alunos a ler. Muitos professores fazem uso da leitura somente para fins avaliativos, deixando de lado o real significado da leitura, que deveria ser pautada na prática social, na necessidade de leitura como forma de apropriação da linguagem. Defendemos a necessidade de compreender a leitura como um processo de atribuição de sentidos.

O presente artigo teve como objetivo investigar as contribuições das estratégias de leitura para a formação do leitor nos anos iniciais, defendendo o ensino das estratégias de leitura como um caminho para a busca da compreensão e sentido do que se lê.

Constatamos que o ensino da leitura até os dias atuais sofre consequências com a errônea interpretação da leitura como apenas decodificação e avaliação, trabalhada em uma sequência de atividades, limitando-se a seguir passos do livro didático. Assim, a leitura como meio de reprodução e avaliação possibilita uma formação vaga de sentidos, sem proporcionar ao aluno a essência do ato de ler.

Destacamos a leitura literária como possibilidade de desenvolvimento da imaginação, sensibilidade, linguagem e interação. Além disso, é por meio da leitura que se enriquece o vocabulário e adquire o conhecimento para realizar sua própria leitura de mundo e garantir sua participação social. A leitura deve estar presente e ser incentivada em casa, mas sobretudo na escola, espaço de conhecimento sistematizado, onde poderá aprender a ler estrategicamente.

Concluimos que as estratégias de leitura contribuem para a formação do leitor de forma positiva, possibilitando melhor compreensão e sentido ao ato de ler. Por meio das estratégias, o aluno pode compreender que a leitura é mais que decifrar e realizar atividades posteriores, podendo realizar conexões e refletir constantemente antes, no decorrer e depois da leitura. Assim, cabe ao professor incentivar e dominar as estratégias de leitura para que possa ensiná-las.

A partir do estudo realizado, constatamos a complexidade desse processo. Defendemos que a escola deve modificar suas ações para promover a leitura, possibilitando momentos de capacitação, planejamento e intencionalidade para promover a formação leitora. A partir dos estudos realizados, sugerimos caminhos para novas pesquisas, a fim de investigarmos como se dá esse processo nos cursos de formação de professores dos anos iniciais.

Recebido em: 06/09/2019

Aprovado em: 20/01/2020

Notas

1 Pedagoga pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora dos anos iniciais no município de Cornélio Procópio. E-mail: chayene.andressa@gmail.com
2 Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora colaboradora do curso de Pedagogia na Universidade do Norte do Paraná (UENP), *campus* de Cornélio Procópio. E-mail: geu_tc@hotmail.com

Referências

ANDRADE, Fabíola Fernandes; GIROTTO, Cyntia Graziella. Reflexão sobre a importância da leitura literária para a formação de crianças produtoras de texto. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras-PB, v. 6, n. 12, p. 42-62, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/24921>. Acesso em: 15 ago. 2019.

ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-247, jan. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193/5210>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Revista do Departamento de Teoria Literária**, Campinas, n. esp. p. 81-90, 1999.

GIROTTTO, Cyntia Graziella. Literatura na infância: a criança, o livro e capacidade de ler. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 34-52, dez. 2015. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3745/3146>. Acesso em: 15 ago. 2019.

GIROTTTO, Cyntia Graziella *et al.* Apontamentos sobre práticas de leitura na Educação Infantil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL, 3.; II FÓRUM LATINO-AMERICANO DE PESQUISADORES EM LEITURA, 2., 2012, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC-RS, 2012. v. 1. p. 1-15. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S4/cyntiagirotto.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

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

LEFFA, Vilson. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, Vilson; PEREIRA, Aracy (org.). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LURIA, Alexaner. Vigotskii. *In*: VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Cone, 2010. cap. 2, p. 21-38.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan. 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10708/10213>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe**, São Paulo, n. 6, p.1-14, 2012. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/105>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *In*: UNESP. **Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 101-107. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella. Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, n. 4, p. 1-21, dez. 2011. Disponível em: <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/87/61>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella; SILVA, Joice Ribeiro Machado da. Educação literária e formação de leitores: da leitura em si para leitura para si. **Ensino Em Re-Vista**, v. 19, n. 1, p. 167-179, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14914/8410>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTTO, Cyntia Graziella; ARIOSI, Cinthia Magda. Encontros literários na infância e as estratégias de leitura: do texto contado, lido, apreciado, debatido à formação do leitor. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: <https://slidex.tips/download/encontros-literarios-na-infancia-e-as-estrategias-de-leitura-do-texto-contado-li>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SOUZA, Silvana Paulino de; GIROTTTO, Cyntia Graziella. Modos de ler e ações de leitura. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 13, n. 27, p. 57-70, jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/598/672>. Acesso em: 15 ago. 2019.

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