



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

ODALEIA TEREZINHA PEROZA

**ENSINAR E APRENDER A LER: PROJETOS DE LEITURA NA
ESCOLA**

**CHAPECÓ
2019**

ODALEIA TEREZINHA PEROZA

**ENSINAR E APRENDER A LER: PROJETOS DE LEITURA NA
ESCOLA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Finger-Kratochvil

CHAPECÓ

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E

CEP 89802-112

Caixa Postal 181

Bairro Centro, Chapecó, SC – Brasil

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Peroza, Odaléia Terezinha

Ensinar e aprender a ler: projetos de leitura na escola / Odaléia Terezinha Peroza. -- 2019.
125 f.

Orientadora: Doutora Claudia Finger-kratochvil.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos-PPGEL, Chapecó, SC , 2019.

1. Linguística Aplicada. 2. Leitura. I. Finger-kratochvil, Claudia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ODALEIA TEREZINHA PEROZA

ENSINAR E APRENDER A LER: PROJETOS DE LEITURA NA ESCOLA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Esta dissertação foi defendida e aprovada pela banca em:

15/08/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Claudia Finger-Kratochvil - UFFS

Orientadora



Prof.^a Dr.^a Ana Cláudia de Souza – UFSC



Prof.^a Dr.^a Cristiane Horst – UFFS

Dedico esta dissertação aos meus filhos, Heitor e Sofia, pelo isolamento sempre questionado. Ao meu marido Michel, pelo companheirismo nos momentos de euforia e desânimo. À minha mãe Nedir, pela compreensão nas minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Cursar o mestrado era sonho quando concluí a graduação em Letras Port/Ing, em 2000. De lá para cá, se foram 18 anos e, preciso confesar: retornar à academia quase duas décadas depois de afastada, judiou de mim. O sofrimento só não foi maior porque conheço pessoas maravilhosas, que tornaram o caminho um pouco mais suave.

Meu agradecimento à professora Claudia Finger-Kratochvil, minha orientadora, pelos ensinamentos sempre fundamentais desde o OBEDUC e para sempre. Muito obrigada! Igualmente, sou grata às professoras Ana Cláudia de Souza (UFSC), Ani Carla Marchesan (UFFS), Aline Gravina (UFFS), Cristiane Horst (UFFS) e Morgana Cambrussi (UFFS), membros da banca avaliadora, pelo privilégio de compartilhar conhecimento.

Aos amigos Elisangela, Gabriel, Greici e Rapha, com quem dúvidas, incertezas e angústias foram compartilhadas, ampliadas ou sanadas. Muito obrigada por cada palavra. Levo-os no coração para sempre. À minha amiga Marisa, obrigada pelo bom humor nos momentos de inquietude. Enfim, “despejamos o conhecimento”. Às colegas de aula, Izabelle e Naiara, “as pupilas da Claudia”, pela troca de informações, textos, referências bibliográficas etc. Outro agradecimento especial à Alice e à Marga. Meu texto tem as suas digitais.

Aos meus colegas de trabalho, Rose, Priscila, Stefani, Sérgio, Ciro, Ana Paula e Elise, muito obrigada pela parceria. Esta vitória também é da equipe do GR/UFFS. À Universidade Federal da Fronteira Sul, por proporcionar educação gratuita e de qualidade no interior de Santa Catarina. Sem isso, eu não teria o privilégio de cursar um programa de mestrado. À Casa das Primas, por me ajudar a provar que existe vida social no mestrado.

Meu agradecimento maior à minha família, a quem preciso dizer: Heitor, meu nadador preferido, estarei na arquibancada de novo, soltando o grito “Vai Heitor”; Sofia, minha bailarina linda, agora a mamãe pode levar no balé; Michel, meu marido, muito obrigada pela cumplicidade e por ter assumido os meus 50% na rotina diária; dona Nedir, minha mãezinha, agora tenho tempo para aquele chimarrão; meus pequenos Cecília e Vicente, a casa da Dinda, enfim, está liberada.

“- Mas que quer dizer este poema? - perguntou-me alarmada a boa senhora.
- E que quer dizer uma nuvem? - retruquei triunfante.
- Uma nuvem? - diz ela. – Uma nuvem umas vezes quer dizer chuva, outras
vezes bom tempo.” (QUINTANA, 2006, p. 174)

RESUMO

Debruçar-se estudando o processo da leitura e da compreensão textual na educação básica é fundamental para que possamos repensar as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas e para que possamos em melhorar os índices de proficiência em leitura dos estudantes brasileiros. Diversas pesquisas desenvolvidas em diferentes países, como as de Moraes (2016) e Perfetti, Landi e Oakhill (2013) reafirmam, primeiro, que o principal objetivo da leitura está na compreensão daquilo que se lê, seja qual for a razão por que se lê; e, além disso, que é preciso se ensinar os processos mais eficazes para se chegar à compreensão. Diante disso, nosso objetivo volta-se a ampliar o conhecimento a respeito da leitura e, mais especificamente, da compreensão em leitura no contexto escolar, a partir da análise de projetos de leitura propostos por escolas da rede estadual de ensino de Chapecó-SC, buscando avaliar se as propostas contemplam elementos básicos de um projeto e consideram abordagens psicolinguísticas em sua elaboração, além de oferecer às escolas alvo dessa pesquisa uma proposta/exemplo de projeto de leitura. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa-documental, de caráter exploratório, mediante utilização de instrumento de análise com questões fechadas (sim, não, parcialmente). O objeto de estudo são projetos de leitura elaborados por cinco escolas, da rede estadual de ensino de Chapecó-SC, desenvolvidos durante o ano letivo de 2018. A análise realizada constatou que os projetos carecem de fundamentação teórica e de esclarecimentos em relação aos elementos básicos necessários para a elaboração de um projeto escolar. Estão focados no incentivo à leitura e omitem o ensino dela, distanciando-se das abordagens psicolinguísticas. Para auxiliar as escolas sob esse aspecto, oferecemos uma proposta de projeto de leitura elaborada a partir da teoria psicolinguística. As análises realizadas permitem afirmar que as escolas requerem investimento público direcionado à capacitação continuada de seus professores. Além disso, é urgente que se estabeleça uma relação de parceria entre universidades e escolas, a fim de que descobertas recentes, fruto de pesquisas acadêmicas, estejam acessíveis para aplicação na educação básica.

Palavras-chave: Compreensão em Leitura. Projetos de Leitura. Estratégias de Leitura. Processo de ensino e aprendizagem da leitura.

ABSTRACT

Applying for the studies on the process of reading and text comprehension at elementary school level is central for the reflection about pedagogical practice which have been being developed and so that it becomes possible to improve the rates of proficiency in reading among Brazilian students. Several studies developed in different countries such as the ones by Morais (2016) and Perfetti, Landi and Oakhill (2013) reassert, firstly, that the main goal of reading relies on the comprehension of what is read, whatever the reason for reading might be; furthermore, that it is necessary to teach the most effective processes in order to reach comprehension. Thus, our goal is guided to expand knowledge concerning reading, and more specifically, reading comprehension in scholar contexts, from the analysis of projects for reading proposed by schools within the State Education Network in Chapecó-SC, aiming at evaluating if the motions include basic elements of a Project and if they consider the Psycholinguistic approaches in their conception, besides offering a sample/proposal of a reading Project for our target schools. The research is characterized as documental-qualitative, with an exploratory nature, through the use of an analysis instrument with closed questions (yes, no, partially). The study object is formed by reading projects elaborated by five schools, within the State Education Network in Chapecó-SC, developed along the school year 2018. The analysis showed that the projects lack theoretical foundations and clarifications regarding basic elements necessary for the development of a Project. They are focused on reading incentive and leave out its teaching. In order to help schools under such an important aspect, we offer a reading Project proposal elaborated from Psycholinguistics. The analysis performed allow us to affirm that the schools require public investment directed to the continuous training of their teachers. Besides, it is imperative that a relation of partnership is established among universities and schools, so that recent study results, from academic research, may be available to be applied in elementary education.

Keywords: Reading comprehension. Reading projects. Reading strategy. Teaching-learning process of reading.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Instrumento de análise.....	66
---	----

LISTA DE SIGLAS

INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
GERED	Gerência Regional de Educação
SED-SC	Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
MT	Memória de Trabalho
MCD	Memória de Curta Duração
MLP	Memória de Longo Prazo
OBEDUC	Observatório da Educação
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
2.1	LEITURA: UMA ABORDAGEM PSICOLINGÜÍSTICA	17
2.2	COMPREENSÃO EM LEITURA: NÍVEIS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL.....	23
2.3	O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA	26
2.4	ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO EM LEITURA	33
2.4.1	ESTRATÉGIAS DE PRÉ-LEITURA.....	37
2.4.2	ESTRATÉGIAS DURANTE A LEITURA.....	40
2.4.3	ESTRATÉGIAS DE PÓS-LEITURA.....	45
2.4.4	O LEITOR ESTRATÉGICO	48
2.5	PROJETOS DE LEITURA: UMA PROPOSTA DE ENSINO.....	52
2.6	SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	56
3	METODOLOGIA	58
3.1	DELIMITAÇÃO DO CORPUS.....	59
3.2	ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	59
3.3	A PESQUISA QUALITATIVA-DOCUMENTAL	62
3.4	INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS	63
4	ANÁLISE DOS DADOS	68
4.1	CATEGORIA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA	69
4.2	CATEGORIA AUTORIA.....	73
4.3	CATEGORIA JUSTIFICATIVA	74
4.4	CATEGORIA OBJETIVOS	77
4.5	CATEGORIA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	84
4.6	CATEGORIA METODOLOGIA.....	86
4.7	CATEGORIA AVALIAÇÃO.....	91
4.8	SÍNTESE DO CAPÍTULO.....	93
5	CONSIDERANDO AS ANÁLISES: UMA PROPOSTA DE PROJETO...95	
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	116
	ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO GERED.....	123

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação surgiu da eminente necessidade de investir em pesquisas voltadas ao estudo da leitura na educação básica. Determinamos nosso objetivo geral no sentido de ampliar o conhecimento a respeito da leitura e, mais especificamente, da compreensão em leitura no contexto escolar, a partir da análise dos projetos de leitura das escolas da rede estadual de ensino de Chapecó, buscando avaliar se as propostas contemplam elementos básicos de um projeto e consideram abordagens psicolinguísticas em sua elaboração, além de oferecer uma proposta/exemplo de projeto de leitura.

O presente estudo complementa outras pesquisas (GERON, 2016; SOUSA, 2015), também voltadas a verificar com qual concepção de ensino de leitura as escolas trabalham, e se as atividades propostas e desenvolvidas ao longo do ano letivo podem corresponder a mudanças nos índices de avaliação de desempenho em leitura dos estudantes brasileiros. Conforme apontam, o Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), no Brasil, a leitura não vem recebendo da escola a atenção que merece, se a considerarmos como um pressuposto para a aprendizagem de maneira geral.

O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa realizam, desde 2001, o INAF – estudo que mede os níveis de alfabetismo dos brasileiros – e verificam defasagem do Brasil sob esse aspecto. Os dados correspondentes ao ano de 2018 mostram que apenas sete entre 10 brasileiros, com idade entre 15 e 64 anos, podem ser considerados funcionalmente alfabetizados, ou seja, possuem nível proficiente em leitura. Assim, três em cada 10 brasileiros possuem muita dificuldade na utilização da leitura e escrita em situações do dia a dia, sendo denominados analfabetos funcionais.

Os resultados obtidos pelo Brasil no Pisa são outro exemplo dos problemas dos brasileiros com a leitura. Na edição 2016, o desempenho médio dos estudantes na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 493. O desempenho médio na rede

estadual de ensino foi de 402 pontos, enquanto na rede municipal observou-se desempenho médio de 325.

Outro dado preocupante foi apresentado por Geron (2016), e corresponde à concepção de leitura considerada por professores da educação básica. Segundo o estudo desenvolvido com seis escolas públicas estaduais de Chapecó, os professores acreditam que a leitura deve ser ensinada nas séries iniciais, quando ocorre a alfabetização. Após esse período, e estando apto a decodificar, o aluno deve ser apenas motivado a permanecer lendo, enquanto a escola atuará estimulando a prática da leitura. Essa informação inquieta, especialmente se levarmos em consideração que são os professores os principais responsáveis pelo ensino das habilidades da leitura. Por isso, “a preocupação com a leitura necessita começar na formação profissional dos docentes e seguir na formação continuada dos professores para que eles estejam sempre atualizados sobre as novas teorias” (GERON, 2016, p.105).

As ciências cognitivas, por exemplo, propõem à escola a adoção de práticas de ensino da leitura para todos os níveis de ensino, a partir das quais o aluno possa desenvolver habilidades que, aos poucos, lhe permitam ler cada vez com mais compreensão. Diante disso, para essa linha teórica, o discurso de que é necessário despertar o gosto pela leitura não é suficiente para garantir ao aluno sucesso na compreensão. Acreditamos na necessidade urgente de mudanças pedagógicas, a fim de se criar uma nova prática na escola: o ensino sistemático da leitura tendo como foco a compreensão plena do que se lê, reforçando a teoria de que é necessário ensinar a ler, e que esse processo vai além da decodificação, apesar de considerarmos fundamental para a leitura proficiente, um bom trabalho nessa etapa.

O recorrente descontentamento de professores universitários com o nível de compreensão leitora apresentado por estudantes ingressantes no Ensino Superior também pressupõe a existência de falhas no ensino da leitura na Educação Básica. Conforme Finger-Kratochvil (2010, p. 38), “alunos calouros trazem em sua bagagem de leitores apenas capacidades e habilidades de nível básico”, ou seja, são capazes de ler com habilidade apenas textos com conteúdo do cotidiano, elaborado com linguagem simples. Considerando que o ambiente acadêmico exige do estudante a capacidade para circular com tranquilidade entre textos de diversos gêneros e com diferentes conteúdos, é imprescindível que o aluno ingresse no Ensino Superior com

certa habilidade nas tarefas que envolvem compreensão em leitura. Para isso, a escola precisa estar atenta às práticas de ensino da leitura, que envolvem o papel do professor e o uso de estratégias eficazes nesse contexto.

Pesquisas recentes (GERON, 2016; GIRALDELO, 2016; SOUSA, 2015) apontam também para a importância do acompanhamento. É responsabilidade da escola, de modo coletivo, trabalhar a fim de desenvolver ações que tornem a compreensão mais acessível, tendo em vista ser ela a principal função da leitura. Acredita-se, portanto, que o leitor proficiente constrói-se e é construído a partir do emprego de estratégias metacognitivas que facilitem a compreensão em leitura.

Alguns anos de experiência em sala de aula como professora de Língua Portuguesa, nas redes municipal e estadual de ensino de Chapecó, e como coordenadora pedagógica, contribuíram para que eu refletisse sobre a eficiência de projetos de leitura desenvolvidos sistematicamente por essas unidades escolares. As reflexões a respeito deles sempre despertaram dúvidas quanto à sua eficácia, justamente porque a suposição era de que sem desenvolver atividades teóricas e práticas sobre o ensino de leitura não se alcançaria o sucesso almejado, isto é, bons leitores. Além disso, considerando a maneira como as escolas, normalmente, concebem a leitura, demonstram esperar que o aluno desperte sozinho para o prazer pela leitura, apenas com algumas poucas horas semanais reservadas a essa prática.

Diante disso, e a partir de outras pesquisas realizadas sobre o tema (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; SOUSA, 2011; HIRSCH, 2014; MENDES, 2016; GERON, 2016; RIBEIRO, 2016; GIRALDELO, 2018), esta investigação propôs ampliar o conhecimento a respeito da compreensão em leitura no contexto escolar, focando em um levantamento documental de projetos de leitura desenvolvidos por escolas da rede estadual de Educação Básica, localizadas no município de Chapecó, com o intuito de responder o seguinte questionamento: os projetos de leitura desenvolvidos por escolas de Educação Básica de Chapecó contemplam elementos básicos de um projeto, e são elaborados a partir de bases teóricas psicolinguísticas de ensino da leitura, focadas no ensino de estratégias para a compreensão em leitura?

Como contrapartida, a partir das análises feitas, pretendemos cooperar com as escolas envolvidas no estudo e, para isso, elaboramos um roteiro de projeto de

leitura, com o qual elas poderão reorganizar suas ações a partir do modelo proposto nessa dissertação e sob a ótica da psicolinguística.

Importante ressaltar, ainda, que esta dissertação tem relação direta com o Projeto Ler & Educar: formação continuada de professores da rede pública de Santa Catarina, pois definiu como objeto de estudo os projetos de leitura das escolas integrantes desse projeto. O Ler & Educar foi aprovado em 2012 e executado entre março de 2013 e fevereiro de 2015, como parte do Programa Observatório da Educação - OBEDUC¹, amparado com recursos pelo Edital 049/2012/CAPES. Entretanto, tendo em vista o encerramento do prazo do edital, deu continuidade às suas atividades até agosto de 2016 apenas com a participação voluntária de professores e estudantes. Com o propósito de promover a formação continuada de docentes da Educação Básica da rede pública de ensino no que se refere ao ensino das competências em leitura, o projeto foi composto por docentes do ensino superior, professores da Educação Básica e estudantes de graduação e pós-graduação.

Resumidamente, podemos adiantar que a presente dissertação foi organizada em seis capítulos. O primeiro corresponde à *Introdução*, que traz a relevância da investigação no processo de mudança dos índices de proficiência em leitura dos brasileiros. No segundo capítulo, encontra-se o *Referencial Teórico*, que sustenta conceitualmente a pesquisa e direciona a visão de leitura e compreensão para fundamentos defendidos pela Psicolinguística. No terceiro capítulo, consta a *Metodologia*, em que detalhamos as ações empregadas na realização da pesquisa, além de descrever o instrumento utilizado para a análise dos dados identificados no corpus. O quarto capítulo é composto pela *Análise dos dados*, em que relacionamos as informações disponíveis no referencial teórico com aquelas identificadas nos projetos de leitura. No quinto capítulo, denominado *Considerando as Análises: uma proposta de projeto*, apresentamos nossa proposta de projeto de leitura, com a qual pretendemos cooperar com as escolas para uma nova concepção na elaboração de futuros projetos. Transcorrido esse percurso, no sexto e último capítulo

¹ O Programa Observatório da Educação foi desenvolvido por meio de uma parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI. O OBEDUC objetiva uma aproximação entre universidades e escolas da educação básica a fim de incentivar a produção acadêmica e a formação em nível de pós-graduação, mais especificamente, mestrado e doutorado.

apresentamos as *Considerações Finais* sobre o trabalho desenvolvido. Nessa etapa, avaliamos o estudo e propomos intervenções sobre a realidade analisada.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A fim de fundamentar esta pesquisa, nas páginas seguintes apresentamos uma breve revisão acerca de considerações teóricas sobre o processo da compreensão em leitura. A partir dos apontamentos de estudiosos da área, esperamos reforçar a importância de um número maior de estudos voltados à leitura, principalmente no que se refere à necessidade de melhorar o desempenho de nossos estudantes. Portanto, considerando a amplitude do tema e o tempo limitado disponibilizado à pesquisa no mestrado, decidimos nos voltar às reflexões sobre aos processos mentais envolvidos nessa atividade cognitiva, assim como aos modelos de processamento de informação e à importância da escola no ensino para a leitura proficiente.

Partindo do pressuposto de que este estudo está voltado à compreensão em leitura e que nosso problema de pesquisa aborda o ensino e a aprendizagem para a boa compreensão textual, delimitamos nosso foco de estudo para abordar com maior profundidade as estratégias de leitura. Nesse sentido, dedicamos especial atenção às ponderações teóricas de estudiosos e pesquisadores como Solé (1998), Afflerbach (2008), Person e Cervetti (2017), Scliar-Cabral, (1986-2010); Kintsch e Van Dijk, (1978, 1983); Kleiman, (1995); Morais, (1996, 2013); Leffa, (1996); Hirsch, (2003); Cain, (2009), Finger-Kratochvil, (2010); Sternberg, (2010); Kintsch e Rawson, (2013); Morais, Leite e Kolinsky, (2013); Perfetti, Landi e Oakhill, (2013).

Conforme afirmamos na introdução, nosso estudo está apoiado na psicolinguística e é a ela que dedicamos a primeira seção dessa fundamentação teórica.

2.1 LEITURA: UMA ABORDAGEM PSICOLINGUÍSTICA

Nesta seção, apresentamos considerações sobre como surgiu e quais são as preocupações da abordagem psicolinguística de estudo da leitura, por ser ela o alicerce teórico desta dissertação. Nas páginas seguintes, também nos dedicamos a temas como compreensão em leitura e a relevância da memória nesse processo. Para a Psicolinguística, leitura, compreensão e memória estão intrinsecamente interligadas, pois acionam processos cognitivos imprescindíveis à aprendizagem. São, portanto, múltiplos processos interdependentes que se unem para tornar a

leitura significativa. Para explicar com mais profundidade teórica como a leitura é concebida pela psicolinguística, reunimos nesta seção estudiosos dessa concepção e seus posicionamentos científicos. O debate que segue foi fundamental para amparar a análise do *corpus* desta pesquisa.

Em um breve resumo histórico, consideramos relevante ressaltar que a aproximação entre Linguística e Psicologia se constituiu como o prelúdio da psicolinguística. O estudo científico da leitura passou a ser área de interesse por volta de 1950, com os teóricos, Kenneth Goodman e Frank Smith, considerados precursores de uma das vertentes teóricas que envolvem essa teoria. Segundo Person e Cervetti, (2017), para esses teóricos não havia distinção entre leitura e compreensão em leitura, pois, para ambos, a leitura é compreensível e ler sem compreender não é leitura, ou seja, só há leitura se houver compreensão. Caso a compreensão fique prejudicada, a leitura corresponde apenas à decodificação de sinais escritos.

Posteriormente, a compreensão em leitura também passou a ser objeto de estudo da psicolinguística. Como resultado disso, no início dos anos 1970, os modelos convencionais de pesquisa perceberam a inclusão desafiadora de um novo modo de fazer pesquisa em Linguística. A psicolinguística se consolidava como teoria disposta a intervir na maneira de fazer pesquisa em leitura, por investigar os processos cerebrais envolvidos na atividade (PERSON; CERVETTI, 2017).

No Brasil, Scliar Cabral é considerada uma das precursoras dos estudos envolvendo a psicolinguística. Para ela, “a leitura corresponde a um processo psicolinguístico complexo que consiste, na definição mais elegante e simples, em atribuir significado aos sinais escritos” (SCLIAR-CABRAL, 1986, p. 8). Segundo a autora, o processo de leitura está dividido em quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. “Leitura, para nós, é um ato criativo que exige do receptor uma posição ativa de acionar conhecimentos anteriores para a aquisição de novos conhecimentos, julgando-os criticamente” (SCLIAR-CABRAL, 1986, p. 12). Corroborando o defendido por Scliar-Cabral, Morais (1996, p. 109) descreve a leitura como “a capacidade de reconhecimento de palavras escritas, isto é, a capacidade de identificar cada palavra como forma ortográfica que tem uma significação e atribuir-lhe uma pronúncia”. O autor complementa afirmando que, ao contrário do que alguns defendem, a leitura não se resume à capacidade sensorial

(visão e audição) – essencialmente, é capacidade cognitiva. Segundo o autor, não é possível ler o comportamento das pessoas, visto que isso se refere à percepção e não à leitura. É inadmissível também considerar leitura sem escrita, dado que “O par ‘leitura-escrita’ é indissociável, só há leitura quando há ou houve escrita” (MORAIS, 1996, p. 111). Para ele, é necessário restringir o campo de aplicação do objeto de estudo leitura, para evitar conceituações que ultrapassem seu caráter específico.

Seguindo na perspectiva de pensar como ocorre o processo da leitura, Leffa (1996) propõe quatro definições: uma geral, duas específicas e uma conciliatória. A geral, para a qual ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos, tem o objetivo de propor a essência do ato de ler e, por isso, pode ser utilizada para qualquer outra definição mais restrita, pois carrega conceitos abrangentes. De maneira geral, o autor define leitura como “um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra.” (LEFFA, 1996, p. 10). As definições específicas referem-se a conceitos antagônicos, isto é, ler é extrair significado do texto e ler é atribuir significado ao texto. A definição conciliatória une as duas expressões ao propor outro conceito: ler é interagir com o texto.

Ao extrair significado do texto, o processo da leitura enfatiza o texto como fator central na leitura. Ao atribuir significado a ele, o leitor surge como fator principal nessa relação. Contudo, nem o primeiro conceito, nem o segundo conseguem, isoladamente, definir o processo de leitura com eficiência. Diante disso, o autor propõe uma alternativa conciliadora, na qual sejam considerados leitor, texto e a interação entre ambos, uma vez que a leitura que resulta em compreensão eficiente depende da afinidade entre o conteúdo apresentado pelo texto e o conhecimento prévio acumulado pelo leitor. Essa perspectiva de conceituação da leitura está relacionada ao processamento de informação e ordenação do conhecimento, denominados modelos *top-down* e *bottom-up*.

No processo descendente ou *top-down*, o leitor compreende o texto a partir da leitura e levando em consideração conhecimentos já adquiridos. Simplificadamente, pode-se dizer que o conhecimento ocorre de cima para baixo. Assim, no caso de um objeto, por exemplo, primeiramente surgem os processos cognitivos, depois o processamento da imagem e finalmente o reconhecimento da imagem ou objeto. No caso da leitura, o sujeito utiliza como base o conhecimento

acumulado para depois ir incluindo outras informações. Segundo Sternberg (2010), a teoria construtivista² defende o processamento da informação a partir do conhecimento acumulado, aliado a outras informações simples e adicionais. Sob esse aspecto se faz necessário destacar o papel da memória nesse processo. Para Sternberg (2010, p. 153), “memória é o meio pelo qual retemos e nos valemos de nossas experiências passadas para usar as informações no presente”. Izquierdo (2002, p. 9) afirma que “memória é a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações”. Segundo ele, a aquisição corresponde à aprendizagem, por isso memória é aprendizagem, pois o sujeito só memoriza o que, de fato, aprendeu ou compreendeu.

O conhecimento, após ser adquirido e armazenado, pode ser recuperado e utilizado nas atividades que exigem compreensão leitora. Assim, alguns estudos apontam para a importância da memória de trabalho (MT) na formação de leitores proficientes. Segundo Izquierdo (2002), a MT é breve e fugaz e responsável por verificar se uma determinada informação já existe nos arquivos mentais do sujeito ou se é necessário armazená-la. Conforme Cain, Oakhill e Bryant (2004), essa memória surge como habilidade importante quando o assunto é leitura e pode ser fundamental na compreensão da linguagem oral, na aquisição de vocabulário e na compreensão da leitura, pois são ações que ocorrem enquanto o processo de leitura se desenvolve na mente.

Baddeley (2011) acrescenta a importância da memória de longa duração (MLD) no processo de armazenamento de informações que serão utilizadas por longos períodos de tempo. Ela está diretamente envolvida com a leitura e compreensão proficiente quando o conhecimento acumulado se refere a informações linguísticas ou extralinguísticas. Para Kintsch e Rawson (2013), a memória de trabalho tem relevância indiscutível no processo de compreensão textual. Eles declaram que “Um pressuposto comum a todos os modelos da compreensão é que todo o processamento de informações deve ocorrer em uma memória de trabalho de capacidade finita.” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 241).

² Apesar da grande variedade de diferentes abordagens e visões, que aparecem na literatura sob o mesmo rótulo, há, pelo menos, duas características principais da teoria construtivista, que parecem ser compartilhadas: 1) a aprendizagem se dá através do ativo envolvimento do aprendiz na construção do conhecimento; 2) as ideias prévias dos estudantes desempenham um papel importante no processo de aprendizagem (MORTIMER, 1996, p. 22).

O modelo *bottom-up* ou ascendente, ao contrário, corresponde à leitura por meio do contexto e considera a decodificação a chave para compreender o texto. O conhecimento ocorre de baixo para cima. Considerando-se ainda o exemplo do objeto, inicialmente surgem os receptores de retina, depois o reconhecimento do objeto e por último os processos cognitivos. Para esse modelo, o texto oferece seu próprio sentido. Para compreendê-lo basta ao leitor decodificar o código ortográfico. Conforme Sternberg (2010, p. 99), nesse caso “os teóricos da percepção direta enfatizam a completude da informação nos próprios receptores, sugerindo que a percepção ocorre de modo simples e direto e, portanto, não há grande necessidade de um processamento complexo da informação”.

O autor chama atenção para a necessidade de evitar os extremismos. Para ele é mais útil pensar formas de interação entre os modelos *top-down* e *bottom-up*. Teóricos acreditam que o sucesso na leitura depende do envolvimento entre os três principais atores dessa tarefa, ou seja, autor-texto-leitor (MENDES, 2017). Conforme o próprio nome propõe, a interação dos modelos é um tipo de combinação de influências que pode favorecer o ensino e a aprendizagem, visto que considera relevantes fatores internos ou biológicos e fatores externos, próprios do meio no qual o sujeito vive e do conhecimento acumulado ao longo da vida.

Desde a consolidação da Psicolinguística, a partir da década de 1970, portanto, o ensino de leitura e da compreensão passou a ser um desafio teórico e prático, pois demanda muita pesquisa e exige inovação das práticas pedagógicas na escola, porque propõe mudanças nas ações realizadas em sala de aula. Entre as propostas, havia, e ainda há, necessidade de convencer os professores a estender o ensino da leitura para além dos anos elementares de alfabetização. A complexidade dos textos e a necessidade de considerar o contexto justificavam uma mudança de prática, ou seja, já não era possível conceber o ensino de leitura como uma exclusividade da alfabetização, assim como também não era possível considerar somente o conteúdo dos textos para a boa compreensão; havia necessidade de aliar texto e leitor por todo período de escolarização.

Precursos da teoria psicolinguística em nível mundial, citados anteriormente, acreditavam que poderia haver diferenças entre a leitura de trabalho e a leitura recreativa. Assim, a proposta inicial era orientar professores para que passassem a adotar estratégias para o ensino sistemático da leitura. Estudiosos,

como Edmund Burke Huey (1970), Edward Thorndike (1970), Kenneth Goodman (1965) e Frank Smith (1971), sugeriam o uso de estratégias diferentes para cada tipo de leitura. Pensavam, por exemplo, que a leitura de um texto técnico exigisse dedicação diferente daquela empregada para a leitura de um texto recreativo (PERSON; CERVETTI, 2017). Os estudos envolvendo a psicolinguística propunham ainda que o ensino da leitura fosse responsabilidade de cada professor, considerando seu conteúdo de atuação e as especificidades que envolvem termos técnicos próprios de cada área, visto que ler é habilidade indispensável em todas as áreas do conhecimento. Se os alunos fossem orientados nesse sentido, talvez tivessem mais sucesso na leitura e compreensão de diferentes textos, com distintos conteúdos em diversos contextos.

Segundo Person e Cervetti (2017), o movimento em torno da Psicolinguística, a partir dos anos 1970, contribuiu para o ensino da leitura visando à compreensão textual. A publicação de artigos em periódicos voltados à educação e à leitura incentivavam os professores do Ensino Médio a utilizar estratégias para ajudar os alunos a superar os desafios da leitura em uma ou mais áreas do conhecimento. A maior preocupação recaía justamente sobre alunos que apresentavam dificuldades em ler e compreender textos em conteúdos próprios para seu nível de escolarização e, por isso, pareciam despreparados para construir novos conhecimentos. Nessa tentativa, de auxiliar os professores na tarefa, foram sugeridas como estratégias de ensino incluindo, guias de compreensão, visões gerais estruturadas do texto e estratégias de estudo e de aprendizagem de vocabulário (PERSON; CERVETTI, 2017).

Passadas muitas décadas desde o início dos estudos em psicolinguística, podemos afirmar que as preocupações continuam atuais, principalmente, quando se referem ao processo de compreensão textual. Para Moraes (2013, p. 75), “compreender o que se lê é objetivo que requer planos, avaliações e decisões necessariamente conscientes e que se supõem capacidade de controle e de flexibilidade por parte dos atores”. Em outras palavras, ler com compreensão requer aprendizado. Para Finger-Kratochvil (2010), há necessidade imediata de intensificar as ações visando ao ensino de estratégias de leitura que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de compreensão, principalmente tendo em vista o

próximo passo a ser trilhado por jovens que concluem o Ensino Médio: o Ensino Superior.

Existe consenso entre estudiosos da área da leitura de que o objetivo primordial da leitura é a compreensão. Quando o leitor consegue decodificar o código ortográfico de uma determinada língua, mas não alcança compreensão sobre o que leu, diz-se que não houve sucesso na leitura. Por isso, é fundamental que, durante todo o período de escolarização, crianças, adolescentes ou adultos sejam cada vez mais expostos à leitura para compreensão. Assim, a leitura deve priorizar a interação entre o conteúdo advindo do texto e toda a influência do leitor sobre esse conteúdo.

Para Perfetti, Landi e Oakhill (2013), os processos de compreensão ocorrem em múltiplos níveis, como identificação de palavras, análise, mapeamento referencial e processos inferenciais, que se relacionam com o conhecimento do leitor e produzem um modelo mental do texto lido. Kleiman (1995, p. 13), assegura que “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”. Para ela, a compreensão é resultado da relação de diversos tipos de conhecimento, sendo os mais importantes o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo. Sem isso, não há compreensão. Corroborando ao que afirma Kleiman, Leffa (1996) defende que cada sujeito tem internalizada em sua mente uma representação de mundo. Ao ler, o sujeito ativa sua representação particular de mundo e interage com as informações encontradas no texto. Para ele, “O texto será mais ou menos compreensível porque apresenta uma realidade que está mais ou menos próxima da nossa representação dessa mesma realidade” (LEFFA, 1996, p. 16).

Os níveis de processamento textual são um exemplo de atividade cognitiva diretamente relacionada à memória e muito importante para a eficiente compreensão em leitura, conforme demonstramos na seção seguinte.

2.2 COMPREENSÃO EM LEITURA: NÍVEIS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL

A compreensão em leitura é um processo complexo, que envolve um conjunto de procedimentos mentais. Entre as explicações para esse processo está o modelo

de processamento textual proposto por Kintsch e van Dijk (1978) e por eles ampliado (1983), sobre o qual dedicaremos esta seção.

Esses autores criaram o modelo, na tentativa de demonstrar como a leitura se desenvolve no cérebro até que se alcance a compreensão leitora. Segundo Kintsch e Rawson (2013), a análise dos processos envolvidos no processamento textual tem sido objeto de estudo de linguistas e lógicos justamente por acreditarem que a compreensão em leitura ocorre em grande medida por meio de um tipo de raciocínio. Nesse sentido, os psicólogos trataram de se preocupar com o estudo do processamento textual em detrimento da análise do texto. A partir disso, a compreensão em leitura é tida como algo que vai além do texto como peça única. “A ‘compreensão’ se refere a um conjunto de fenômenos empíricos e um construto teórico” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 227).

Considerando as ponderações dos autores, resumidamente, entendemos por *nível linguístico* a capacidade do leitor de desenvolver processos perceptivos para o reconhecimento e análise das palavras ou sentenças; está relacionado à habilidade de decodificação do código alfabético. O *nível semântico*, conforme a própria denominação sugere, está relacionado aos significados gerados a partir da leitura do texto. Palavras ou sentenças propõem a elaboração de ideias ou proposições que podem se complementar por correferência. Para Ribeiro (2016), a correferência pode ocorrer de maneira implícita, quando são usadas as mesmas palavras para se referir aos mesmos conceitos, ou explícita, quando as palavras mudam. Ambos compõem o que os autores denominaram microestrutura. “Do ponto de vista psicológico, a *microestrutura* é construída pela formação de unidades proposicionais segundo as palavras do texto e suas relações sintáticas e pela análise das relações de coerência entre essas proposições” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 228).

No nível de microestrutura, portanto, ocorre a formação de unidades proposicionais a partir das palavras e suas relações sintáticas. Essas unidades correspondem ao significado ou conceito de uma sentença na mente. Também compõem esse nível, as relações de coerência que envolvem as proposições, que muitas vezes fogem aos marcadores de coesão no texto. Em outras palavras, a microestrutura pode ser considerada como a estrutura básica do texto, ocorrendo primeiramente o reconhecimento de palavras e sentenças para, em seguida, atribuir significação às mesmas e formar proposições. Segundo Sternberg (2010), as

proposições são bem aceitas entre psicólogos cognitivos porque são usadas para descrever diferentes tipos de relações e ainda podem ser combinadas para representar, além delas, imagens e série de palavras mais complexas. Conforme conceitua Sternberg (2010, p. 223), “Uma proposição é o significado subjacente a um relacionamento específico entre conceitos”. Desta forma, o autor explica que uma imagem, por exemplo, pode representar vários significados, dependendo da interpretação que é feita dela.

No campo da *macroestrutura*, como o nome indica, há o envolvimento de aspectos globais do texto. Também está relacionada a uma estrutura temática abrangente direcionada a uma determinada passagem do texto. Na macroestrutura é possível encontrar proposições genéricas, ou macroproposições relacionadas ao conteúdo geral do texto. Assim como na microestrutura existe a presença de microproposições, responsáveis por informações específicas sobre o texto, na macroestrutura, as macroproposições atuam para oferecer ao leitor informações gerais sobre esse mesmo texto.

Da união entre dois aspectos mentais emerge outro fator muito relevante no caminho para a compreensão leitora: a base textual. Segundo Kintsch e Rawson (2013, p. 229, grifo nosso), “a *base textual* representa o significado do texto, tal qual expresso verdadeiramente pelo texto”. Ou seja, a base textual reflete a informação trazida pelo texto, especificamente, e, por isso, é fundamental para o processo de compreensão em leitura. Contudo, não pode ser analisada como a única fonte de informação. Para a compreensão eficaz, será necessário que o leitor alie as informações do texto com aquelas armazenadas em sua memória de longo prazo³. Ao unir as macroproposições que criaram a base textual, e a MLP, que fez emergir o conhecimento prévio, o leitor será capaz de compreender de maneira abrangente. Ao chegar nesse nível de processamento mental da informação, o leitor terá alcançado o que os autores convencionaram chamar *modelo situacional*, que

³ Baddeley, (2011), reforça a importância da MLP no processo de armazenamento de informações que serão utilizadas por longos períodos de tempo. Ela está diretamente envolvida com a leitura e compreensão proficiente quando o conhecimento acumulado se refere a informações linguísticas ou extralinguísticas. Conforme Gonçalves (2013, p. 8) “como percebe-se a capacidade da MT e os conhecimentos prévios e de mundo armazenados na MLP são fatores individuais que influenciam a compreensão de texto”.

segundo Kintsch e Rawson (2013) é um modelo mental da situação descrita pelo texto.

Com respeito a essa relação que envolve os processos mentais, outra possibilidade frequentemente utilizada como estratégia para se alcançar sucesso na compreensão é a leitura pelo contexto, que favorece a habilidade de desenvolver inferências. Para Perfetti, Landi, Oakhill (2013), as inferências contribuem e resultam da representação que o leitor faz do texto, pensamento também exposto por Leffa, (1996, p. 15): “a riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor”. Sobre as inferências falaremos mais adiante.

A partir do que já foi exposto até aqui, entendemos que o leitor proficiente está envolvido em processos constituídos de vários níveis. Em ordem de ocorrência, podemos citar o nível visual e ortográfico que permitem visualizar a letra, a palavra, a frase e o texto; na sequência, o fonológico, que corresponde à organização sonora da língua; o semântico, que se volta aos sentidos ou significados dos vocábulos; o sintático, relacionado à compreensão da função que cada termo/palavra desempenha dentro de um enunciado; e o pragmático, que se ocupa da linguagem contextualizada em seu uso na comunicação diária (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Tendo em vista o esforço que cada etapa desse processo exige, é compreensível que a leitura seja reconhecida como uma atividade complexa. O caminho para atenuar essa complexidade pode estar no ensino sistemático de estratégias de leitura - papel que a escola precisa desempenhar com maior envolvimento. Por isso, dedicamos a seção seguinte à discussão sobre o ensino e a aprendizagem da leitura na escola, buscando entender o que estudiosos da área da leitura têm a dizer sobre esse intrincado processo que envolve professor, aluno e texto.

2.3 O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA

Nesta seção, discutimos questões relacionadas ao ensino da leitura no ambiente escolar. Sob esse aspecto, resgatamos informações históricas que envolvem o ensino de leitura no país, e dados de pesquisas recentes, que destacam

concepções e ferramentas atualmente disponíveis para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da compreensão textual na escola.

Da época em que surgiu a preocupação com a leitura e a escrita no Brasil, nas décadas que antecederam a Proclamação da República, até os dias atuais, muitas mudanças teóricas e metodológicas foram observadas nas políticas públicas implementadas a esse respeito. Mais especificamente em relação ao ensino da leitura, a preocupação inicial esteve direcionada à alfabetização, já que havia uma exigência social de inclusão de não alfabetizados no mundo da cultura escrita e de uso da linguagem (MORTATTI, 2010).

Diante deste cenário, a responsabilidade pelo ensino da leitura recaía sobre o professor/alfabetizador, atribuição que fez surgir algumas pressuposições. Uma delas diz respeito à crença de que, estando alfabetizado, o sujeito (criança ou adulto) saberia exatamente como utilizar a leitura. Portanto, acreditava-se que a necessidade de ensino de leitura se esgotava nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Dominado o processo de codificação e decodificação, o sujeito teria condições de, sozinho, ler e interpretar com proficiência. Para isso, bastaria que escola e professor disponibilizassem textos diversificados e ambiente para leitura. (SANTOS, 2002). Segundo Santos (2002), essa concepção de ensino de leitura pouco atentava para a necessidade de o leitor compreender as complexas funções que envolvem a habilidade de apreensão dos sentidos nos textos. A autora lembra ainda que a educação favoreceu a leitura apenas como ato de decodificação de sinais gráficos e contribuiu para que houvesse um distanciamento entre a leitura escolar e a leitura prática social, utilizada e construída pelos homens nas atividades do dia-a-dia, fora da escola.

Atualmente, é consenso que a escola é o lugar de destaque para o ensino e aprendizagem da leitura. Conforme já mencionado, a criança adquire a linguagem oral no convívio familiar e social, mas anseia que a escola assuma o ensino da leitura e da escrita. A alfabetização pode ser considerada a primeira tarefa da escola no longo processo que envolve a leitura proficiente. Atuar para que o sujeito aperfeiçoe o conhecimento sobre a língua e saiba decodificar o código escrito é uma das atribuições da escola. Entretanto, apesar de sua relevância no processo de aprendizagem da leitura e escrita, a decodificação não é suficiente, se considerarmos a complexidade que envolve o processamento mental da

compreensão em leitura. Ao contrário, depende de outras ações a serem desenvolvidas em conjunto entre escola e aprendiz.

O ensino da leitura precisa ultrapassar as fases de alfabetização e avançar para a etapa da compreensão textual. Depois de estabelecida a decodificação dos sinais gráficos e os processos iniciais de compreensão, o aluno precisa permanecer envolvido com o ensino da leitura, mas voltado à compreensão da leitura proficiente. A mesma dedicação atribuída às atividades pedagógicas, que favorecem o desenvolvimento das habilidades de alfabetização, deve ser reservada ao ensino da compreensão, em todos os anos da educação básica. Ambas são etapas fundamentais e, se desenvolvidas com responsabilidade, convergem para a formação de leitores proficientes, pois tão importante quanto saber ler e escrever, é saber interpretar o que lê e refletir sobre o que escreve. Segundo aponta Solé (1998), no Ensino Fundamental, por exemplo, a leitura e a escrita devem figurar como ações prioritárias. Assim, ao final dessa etapa de escolarização, o ideal é que os alunos sejam capazes de ler textos com autonomia e possuam habilidade para identificar problemas de compreensão e resolvê-los. Para isso, precisam realizar inferências, reler o texto, questionar o professor, pesquisar no dicionário. Além disso, de acordo com a autora, é importante que desenvolvam a habilidade de expressar opinião sobre o que leem. Entretanto, para alcançar o nível de leitura proficiente proposto por Solé (1998), a maioria dos alunos depende, fundamentalmente, da atuação do professor em sala de aula. O professor, por consequência, depende de políticas públicas voltadas à valorização da educação, que considerem, principalmente, formação continuada à categoria docente.

Estudos recentes comprovam a relevância do ensino de leitura nas várias etapas do ensino na educação básica, inclusive considerando o uso de estratégias de leitura. Pereira e Santos (2016), por exemplo, examinaram a contribuição de materiais para leitura de crônicas, contos e fábulas, em tecnologia virtual e tecnologia não virtual, destinados a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, no que se refere ao uso de estratégias de leitura. A pesquisa correspondeu à produção de módulos com foco em estratégias de leitura, preparação da equipe, elaboração e aplicação desses materiais em oficinas na escola selecionada. A aplicação de pré-teste, antes das oficinas, e de pós-teste, após as oficinas, demonstrou substancial diferença na comparação sobre o uso de

estratégias de leitura. O desempenho dos alunos foi melhor nas atividades após as oficinas de ensino. Para as pesquisadoras, o resultado confirma a importância do material pedagógico utilizado nas oficinas e a relevância do ensino para o uso das estratégias.

Em outra pesquisa recente envolvendo o ensino de leitura, Santos, Moraes e Magalhães (2017) discutem a problemática que envolve o hábito da leitura no ensino básico e apontam a escola e o professor como agentes-chaves para uma mudança de concepção sobre ensino de leitura. “No ensino, não basta discutir e teorizar o valor da leitura. É preciso construir e levar na prática para que a leitura venha a ser cada vez mais sedimentada na vida do educando” (SANTOS; MORAES; MAGALHÃES, 2017, p. 256). Os autores salientam ainda a necessidade de implementar o ensino da leitura desde a alfabetização até o Ensino Médio. Nesse sentido, apontam as estratégias de leitura como ferramentas valiosas disponíveis aos professores. “Essas podem e devem ser ensinadas desde as séries iniciais do ensino fundamental” (SANTOS; MORAES; MAGALHÃES, 2017, p. 254). Para eles, as estratégias de leitura auxiliam os alunos na resolução de dificuldades de compreensão e, conseqüentemente, melhoram o desempenho escolar em todas as áreas do conhecimento.

Corroborando os estudos anteriores, Barros (2017) problematiza o uso de práticas educacionais para o ensino da leitura. Para o desenvolvimento de sua pesquisa, Barros definiu como corpus de análise uma cartilha distribuída pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro aos alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental, material utilizado nas aulas regulares de língua portuguesa e leitura. Segundo a pesquisadora, o material analisado exemplifica os materiais didáticos que são utilizados nas salas de aula de ensino de leitura no Brasil, visto que direciona a interpretação do texto para a resposta de perguntas já definidas e não oferece ao aluno oportunidade de fazer suas próprias inferências. Para Barros, conduzida dessa maneira, a interpretação do texto regula os modos de produção de conhecimento. Além disso, o material didático considera apenas a interpretação do conteúdo do texto, sem atribuir relevância aos conhecimentos prévios do leitor para o processo de compreensão. “Assim, ocupar-se apenas da literalidade dos sentidos de uma palavra é manter-se no nível do codificável e do inteligível sem avançar para os níveis de leitura do interpretável e do compreensível”

(BARROS, 2017, p. 1161). Nesse sentido, Barros salienta que o professor precisa considerar interpretações previsíveis e imprevisíveis e, assim, permitir “que seus alunos pratiquem linguagem para além do que as cartilhas e os conteúdos curriculares preveem para cada ano de escolaridade” (BARROS, 2017, p. 1168). Para isso, a estratégia de pré-leitura, pautada no acionamento do conhecimento prévio do leitor, é uma opção a ser utilizada com sucesso e que considera, além da informação oferecida pelo texto, o conhecimento acumulado pelo aluno.

Esses três estudos, além de demonstrarem a relevância e frequência de pesquisas voltadas ao ensino da leitura, também concordam com a concepção de ensino de leitura defendida nesta dissertação, que propõe o uso de estratégias de leitura que favorecem a compreensão textual e a formação de leitores proficientes. Segundo Gerhardt e Vargas (2010), as práticas escolares de ensino precisam ser revistas e uma das possibilidades de mudança positiva, que pode envolver a leitura em todas as áreas do conhecimento, está direcionada às atividades que congridam com o funcionamento da mente humana. Para os autores, a partir da concepção de leitura como processo mental, será possível capacitar o professor, “torná-lo hábil para fazer emergir em seus alunos a capacidade de interagir conscientemente com o texto, de descobrir, explorar, pensar e criar seu conhecimento utilizando suas próprias experiências dentro e fora de sala de aula” (GERHARDT e VARGAS, 2010, p. 163.). Assim, a relação envolvida entre informação nova e conhecimento prévio favorece para a geração de novos conhecimentos.

O papel fundamental do professor no ensino da leitura é ainda mais evidente quando consideramos que à escola chegam crianças envolvidas nas mais diferentes realidades sociais, econômicas e culturais. Nossa atenção se volta, novamente, aos reflexos do ambiente sociocultural na aprendizagem. Segundo Moraes (2013), a escola, mesmo não intencionalmente, atua para acentuar as diferenças socioculturais porque o sistema educativo tende a ser seletivo. Para Moraes, o aluno, filho de professor, por exemplo, certamente chegará ao primeiro ano do Ensino Fundamental mais familiarizado com a leitura do que o aluno, filho de um operário, oriundo de um meio sociocultural desfavorecido. Todavia, ainda assim, cabe à escola tratá-los com igualdade de condições para o desenvolvimento das habilidades de leitura, principalmente, porque ambos dispõem das mesmas capacidades cognitivas. Moraes indica que o caminho para o ensino e aprendizagem

eficientes pode estar na sensibilidade do professor em perceber os processos cognitivos que se desenvolvem na mente da criança; as relações que conduzem ao saber ler e as origens das dificuldades apresentadas durante esse processo. Segundo Sousa (2015), professores da rede pública de ensino vivenciam em sala de aula a realidade apontada pelos dados do Pisa, ao afirmarem que percebem as dificuldades de compreensão entre os estudantes e as consideram normais ou simples falta de motivação. Para a autora, essa é uma observação importante que deveria ser levada mais a sério antes mesmo da completa alfabetização do sujeito. “A falta de motivação pode ser a consequência, e não a causa, dos problemas de leitura, pois, se não entende o que lê, dificilmente o leitor terá motivação e gosto pela leitura” (SOUSA, 2015, p. 19). Para Mendes, a motivação está envolvida também com a frequência de leitura:

No que concerne à motivação para a leitura, podemos dizer que há maior probabilidade dos alunos se sentirem motivados para a leitura quando se sentem capazes de realizar as tarefas solicitadas, quando as suas experiências anteriores com leitura foram agradáveis, quando acreditam que a mesma lhes vai proporcionar a aquisição de novos conhecimentos e contribuir para a melhoria das suas competências (MENDES, 2011, p. 22).

Entendemos, portanto, que o leitor desenvolve o gosto pela leitura à medida que adquire habilidades que lhe permitem ler com desenvoltura semântica, ou seja, com compreensão. Conforme compreende o conteúdo e possui conhecimento prévio para integrar essas informações, ele sente-se impulsionado a seguir adiante e ler cada vez mais. A motivação para a leitura, então, também está intimamente relacionada com o ensino de leitura oferecido pelo professor. Ao se preocupar com o desempenho de seus alunos nas atividades que envolvem leitura e compreensão, o educador consegue identificar os estudantes que realizam as tarefas com desenvoltura e aqueles que apresentam dificuldades. Feita essa análise, o professor pode descobrir as razões desse insucesso. Entre elas, pode estar a desmotivação causada por falha no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem da leitura.

Uma medida que pode contribuir para a motivação em leitura diz respeito ao estabelecimento de objetivos e expectativas de leitura. Para Kleiman (2009), é necessário estabelecer, de maneira clara, objetivos para a leitura. A escola, porém, muitas vezes, não trabalha com essa proposta e acaba voltando sua atenção para atividades imprecisas, como a elaboração de resumos e cópias. Assim, segundo Kleiman, ocorre um paradoxo; enquanto fora do contexto escolar o aluno é capaz de

planejar as ações e executá-las; na escola, ele inicia a leitura de um texto sem saber aonde quer chegar e como fará para chegar lá. A autora lembra que “a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura [...]” (KLEIMAN, 2009, p. 35). Por isso, muitas tarefas propostas pela escola podem ser consideradas não leitura, visto que apenas condicionam os estudantes a exercer atividades mecânicas que pouco ou nada contribuem em significado e sentido (KLEIMAN, 2009). Os momentos de leitura individual, promovidos pela escola, nos parecem um exemplo de atividade que pouco contribui em relação à compreensão. Quando a escola define dias para retirada de livros na biblioteca ou estabelece um cronograma para leitura silenciosa durante as aulas, sem antes desenvolver ações que favoreçam o ensino e a aprendizagem da leitura, as propostas soam como mera sugestão, sem objetivo firmado entre professor e aluno. A escola deve ser o espaço central para a formação de leitores proficientes. Para isso, muito além de oferecer uma estrutura física minimamente organizada, a escola precisa que seus professores atuem como facilitadores nessa relação.

Além disso, Solé lembra que o ensino da leitura não é obrigação exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa: “[...] parece-me que o ensino da leitura não é questão de um curso ou de um professor, mas questão de escola, de projeto curricular de todas as matérias” (SOLÉ, 1998, p. 18). Salientamos a afirmação da autora ao que se refere em tornar o ensino de leitura questão de currículo escolar. A ideia é simples se levarmos em consideração que a leitura é porta para o conhecimento em todas as áreas. Assim, quando a escola decide desenvolver um projeto de leitura, por exemplo, precisa envolver professores de todas as áreas, e não, apenas, os educadores da disciplina de Língua Portuguesa. Sobre o aspecto do envolvimento da escola toda no ensino da leitura, cabe frisar que o sucesso dessa ação depende de capacitação docente. É imprescindível que o grupo de professores receba orientação formal sobre as novas concepções de leitura e sejam expostos à aprendizagem de estratégias, para, posteriormente, estarem aptos a trabalhar com foco na formação de leitores estratégicos e proficientes.

É dever do Estado garantir políticas públicas voltadas ao ensino e aprendizagem de qualidade. A mudança de cenário na escola pública inclui investimento governamental também na infraestrutura dos prédios que abrigam os estabelecimentos de ensino, salas de aulas equipadas com móveis e aparelhos

modernos, entre outras coisas. Paralelo a isso, a valorização do professor é outro fator de suma importância. Com carga horária sobrecarregada, salários baixos, salas de aulas lotadas, momentos limitados para planejamento, material didático precário e atualização profissional deficitária, muitos professores se vêem impedidos de desenvolver um trabalho de qualidade. Para Scliar-Cabral (2013), existe um descompasso entre as ações desenvolvidas e os resultados obtidos pela escola quando o assunto é leitura. A escola desenvolve muitas ações, mas os resultados ainda são tímidos. Talvez haja necessidade de melhorar o planejamento das atividades. Na avaliação da autora, é necessário empregar esforços numa melhor fundamentação, envolvendo o processo da leitura e os princípios que abarcam o sistema da escrita e leitura do português brasileiro.

Com o propósito de dar ainda mais visibilidade às questões que envolvem o ensino da leitura, dedicamos a próxima seção ao detalhamento das estratégias de compreensão em leitura. Reiteramos a necessidade de abordar as estratégias, visto que elas integram um de nossos objetivos específicos, por meio do qual oferecemos às escolas uma sugestão de projeto de leitura com foco nas estratégias de pré-leitura.

2.4 ESTRATÉGIAS PARA A COMPREENSÃO EM LEITURA

Consideramos importante dizer que a pesquisa voltada ao ensino de estratégias de leitura teve destaque a partir de meados dos anos 1980 até o início do século XXI. Muitos estudos foram desenvolvidos nesse período e são considerados relevantes ainda hoje. Além disso, ao propor a adoção do ensino de estratégias, os pesquisadores questionavam apenas sobre qual o melhor método a ser utilizado em sala de aula. A dúvida se referia a duas questões: se deveria haver ensino singular das estratégias, uma a uma, até a aquisição e domínio de todas ou se deveria ser de maneira conjunta, no qual o leitor escolhe qual estratégia melhor se adapta à sua realidade.

Para Afflerbach, Paris e Person (2008, p. 368, tradução nossa)⁴, “as estratégias de leitura são tentativas direcionadas por objetivos de controlar e modificar os esforços do leitor para decodificar o texto, entender palavras e construir

⁴ “Reading strategies are deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader’s efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text.” (AFFLERBACH; PARIS; PEARSON, 2008, p. 368).

significados.” Segundo os autores, características como possibilidade de controle, direcionamento ao objetivo da leitura e a conscientização do leitor sobre a atividade a ser desenvolvida definem uma ação estratégica. Ao usar estratégias de leitura, o leitor controla e trabalha visando um objetivo, ou seja, define um caminho específico para alcançar uma meta específica. Para os autores, “Ser estratégico permite que o leitor examine a estratégia, monitore sua efetividade e revise metas ou meios, se necessário” (AFFLERBACH; PARIS; PERSON, 2008, p. 368, tradução nossa)⁵. Conforme ressaltam Souza, Seimetz-Rodrigues e Weirich (2019), a leitura estratégica precede o comportamento de leitura, ou seja, o envolvimento em uma determinada ação.

Assim, ao proceder à leitura de um texto, por exemplo, ao receber a instrução para lê-lo, o leitor estaria adotando o comportamento de leitura, mas, ao decidir interromper a leitura para se autoquestionar ou para reler determinada porção textual, ele estaria sendo estratégico. (SOUZA; SEIMETZ-RODRIGUES; WEIRICH, 2019, p. 169).

Entretanto, para o leitor em formação, que ainda precisa ser submetido ao ensino e a aprendizagem, esse conhecimento sobre a relevância do uso das estratégias depende da intervenção do professor em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), diretrizes criadas para orientar professores, diretores e coordenadores pedagógicos a elaborar os currículos escolares da Educação Básica do Brasil, convergem para as ponderações de Afflerbach, Paris e Person (2008) e Souza, Seimetz-Rodrigues e Weirich (2019), pois sugerem o uso das estratégias como uma importante ferramenta para acessar a compreensão. Os PCNs definem estratégia como “[...] um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê.” (BRASIL, 1997, p. 41). O documento destaca que estratégias de seleção permitem que o leitor se atenha apenas às informações úteis em detrimento das irrelevantes; as de antecipação auxiliam a supor o que ainda está por vir; as de inferência ajudam a compreender o não dito, mas subentendido, e as de verificação tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias.

O papel do professor na orientação para o uso apropriado das estratégias é fundamental, visto que o leitor inexperiente pode escolher uma estratégia equivocada, com objetivos igualmente equivocados e, conseqüentemente, não

⁵ “Being strategic allows the reader to examine the strategy, to monitor its effective ness, and to revise goals or means if necessary.” (AFFLERBACH; PARIS; PEARSON, 2008, p. 368).

alcançar sucesso na compreensão do que está lendo. Ao professor cabe ensinar estratégias adequadas e contribuir para que o leitor desenvolva a metacognição, que consiste na capacidade de avaliar seu próprio conhecimento. Para Kopke Filho (2002), o autocontrole gerado pela metacognição refere-se ao conhecimento de diversos tipos de estratégia, além da capacidade de detectar erros e contradições, aliada à habilidade de diferenciar o que tem do que não tem sentido na informação.

Em relação à utilização das estratégias no ambiente escolar, no passado, o ensino enfrentou dificuldades e, talvez, ainda os enfrente. O maior deles, segundo Pearson e Cervetti, sempre foi encontrar uma maneira de tornar o ensino de estratégias permanentemente presente na rotina das salas de aula: “Uma coisa é implementar o ensino de estratégia para um determinado número de minutos por dia durante as 10 semanas, mas outra bem diferente é sustentar uma ênfase estratégica sobre um ano letivo” (PEARSON; CERVETTI, 2017, p. 35, tradução nossa)⁶. Sob esse aspecto, despontam muitas incertezas, entre as quais são passíveis de destaque algumas que compõem o roteiro metodológico a ser adotado pelo professor: como os alunos devem ser encorajados a conhecer e utilizar todas as estratégias? O ensino de estratégias deve ser diário?

Em meio a esse ambiente de pesquisas sob o viés da cognição, texto, leitor e contexto houve momentos de destaque no estudo da leitura e compreensão que influenciaram o uso das estratégias para a leitura proficiente voltada à compreensão textual. Cada um, em algum momento, se sobressaiu aos demais. Estudiosos e pesquisadores da cognição alternaram a relevância dos três na tentativa de encontrar a melhor explicação para como ocorre o processo da leitura e compreensão no cérebro. Assim também texto, leitor e contexto estiveram no auge da conceituação e do ensino da compreensão nas últimas décadas.

Até meados de 1975, a compreensão em leitura foi tida como um processo orientado pelo texto em dois sentidos. No primeiro, a atenção se voltada à decodificação: análise visual das letras, mapeamento do som individualmente e depois em cadeias para pronunciar as palavras e gerar a compreensão. No segundo sentido, a compreensão residiria no texto lido. As informações para o sucesso na

⁶ “It is one thing to implement strategy instruction for a certain number of minutes each day for the 10 weeks of a pedagogical experiment, but it is quite another to sustain a strategy emphasis over an entire school year.” (PERSON; CERVETTI, 2017, p. 35).

compreensão, portanto, estavam apenas no texto, naquilo que o autor pretendia dizer, sem considerar o conhecimento do leitor, sua interpretação ou criticidade.

Em função disso, os professores idealizavam leitores dotados de ampla capacidade para a leitura de letras e palavras, visando à leitura automática e fluente. Assim, com fluidez na leitura imaginava-se que o leitor alcançaria a compreensão. Limitados eram os momentos de ensino de estratégias para a compreensão. Em sala de aula, os professores se preocupavam basicamente em verificar se os alunos sabiam responder a questões explicitamente expostas no texto, como nomes de personagens e fatos do texto. Era comum, nas interpretações de texto, os educadores voltarem suas preocupações apenas para o objetivo do autor e não aos conhecimentos gerados no leitor.

Com o envolvimento da Psicologia nos assuntos que correspondem à linguagem, estudiosos da leitura passaram a defender um papel mais integrador para o leitor. Ao contrário de apenas reproduzir as informações do texto, o leitor passou a interagir com o texto. Para uma completa compreensão leitora, passou-se então a defender o conhecimento proposto pelo texto e a carga de conhecimento adquirido pelo leitor, conforme abordamos anteriormente, em relação aos modelos *top-down* e *bottom-up* envolvidos no processamento de informação e ordenação do conhecimento. Ambos os conhecimentos convergiriam para o sucesso do leitor na compreensão leitora, já que foram incluídos ainda o conhecimento prévio e a metacognição. Assim acreditava-se que não poderia haver interpretações exatamente iguais, visto que as vivências, ideologias e estratégias utilizadas por cada leitor podem não ser exatamente as mesmas.

Nessa perspectiva, Leffa (1996) ressalta que a compreensão da leitura envolve diversos fatores, que podem ser divididos em três grandes grupos: (1) relativos ao texto, (2) relativos ao leitor e (3) relativos à intervenção pedagógica. Relativos ao texto estão: a sua apresentação gráfica, o uso de palavras frequentes e estruturas sintáticas menos complexas a partir de uma organização que preza por coesão, coerência e conceito do texto sensível ao leitor como fatores facilitadores da compreensão. Segundo o autor, os fatores relativos ao leitor referem-se ao levantamento e uso de estratégias adequadas, fatores psicológicos relacionados ao interesse e à atitude em relação à leitura, além da participação do conhecimento prévio do leitor. “Em termos de intervenção pedagógica há atualmente uma

preocupação maior com o processo do que com o produto da leitura” (LEFFA, 1996, p. 28). O autor alude ao que o professor pode fazer antes da leitura e ao que o aluno pode fazer durante a leitura para atingir com mais eficiência a compreensão.

Diante desse processo compartilhado entre aluno e professor, o uso de estratégias para a compreensão em leitura demanda conhecimento e motivação, por parte do professor para ensinar, e conscientização, bem como motivação, por parte do aluno para aprender. Conforme Afflerbach et al., “A conscientização ajuda o leitor a selecionar um caminho pretendido, os meios para o objetivo e os processos para atingir o objetivo [...]” (AFFERBACH; PARIS; PERSON, 2008, p. 368, tradução nossa)⁷. O ensino das estratégias consiste em tomada de decisão de ambas as partes, visto que de nada adianta o professor motivar-se para o ensino se o aluno não se conscientizar da importância das estratégias para alcançar a compreensão em leitura. “Comportamento estratégico conota intencionalidade e propósito por parte do aprendiz. Sugere que uma pessoa escolhe uma ação alternativa em detrimento de outras.” (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1983, p. 294). Assim, o leitor que admite a necessidade de traçar estratégias para alcançar a compreensão, o faz de maneira consciente e com controle deliberado.

Além da intencionalidade, outras ações são necessárias antes, durante e após a leitura. A seguir, pontuamos algumas estratégias que estão disponíveis aos alunos e que os professores podem ensinar por meio de atividades. Reforçamos que são algumas, portanto, muitas outras também podem ser desenvolvidas em sala de aula a fim de ajudar o aluno leitor a melhorar seu nível de compreensão em leitura.

2.4.1 Estratégias de pré-leitura

Denominamos estratégias de leitura procedimentos que podem facilitar a leitura e a compreensão textual. Quando nos referimos a leitores jovens, em processo de aprendizagem das habilidades para a leitura proficiente, precisamos pensar estratégias de pré-leitura, sugeridas pelo professor, primeiramente. Ao educador cabe a responsabilidade de ensinar estratégias para o aprimoramento da leitura. A partir da intervenção do professor, o leitor, gradativamente, conseguirá, ele

⁷ “Awareness helps the reader select an intended path, the means to the goal, and the processes used to achieve the goal...” (AFFLERBACH; PARIS; PEARSON, 2008, p. 368)

próprio, estabelecer estratégias para facilitar a leitura e compreensão dos textos de forma autônoma.

Assim, nas atividades de pré-leitura, o leitor estratégico começa a estabelecer compreensão do texto antes mesmo da leitura propriamente, quando é possível fazer uma análise geral, por meio de previsões, incluindo título, tópicos e figuras, como veremos na sequência.

a) Objetivo

Conforme já destacamos, o ensino de estratégias para a compreensão em leitura está diretamente relacionado à capacidade de o leitor estabelecer objetivos antes da leitura, como afirmam os PCNs: “Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal.” (BRASIL, 1997, p. 43). O leitor que se dedica à leitura despreocupada ou sem uma meta a ser alcançada corre o risco de concluir a atividade frustrado, sem compreender o que leu. Ao estabelecer objetivos, o leitor fará a leitura com foco na informação que almeja encontrar no texto e terá mais chances de alcançar a compreensão do que lê.

Quando a leitura é solicitada pelo professor, este deve explicar qual é o objetivo da atividade. Nesse caso, o leitor terá que organizar suas estratégias a partir do objetivo definido não por ele, mas por outra pessoa. Muitas vezes, em situações parecidas, o leitor pode decidir não considerar o objetivo definido pelo professor e adotar estratégias equivocadas, que implicarão em falhas na compreensão. Um exemplo disso está associado à estratégia de ler rapidamente para terminar, ao invés de ler cuidadosamente para gerar compreensão.

Para evitar esses desacertos, é necessário atuar vislumbrando um comportamento estratégico. Para isso, são necessárias três condições: “um agente capaz, um objetivo atingível e uma ação permitida que o agente pode executar para atingir o estado final desejado.” (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1983, p. 274, tradução nossa)⁸. É imprescindível, portanto, que entre as principais estratégias de leitura esteja a definição de um objetivo claro.

b) Conhecimento prévio

⁸ “[...] a capable agent, an attainable goal, and an allowable action that the agent can perform to reach the desired end state.” (PARIS; LIPSON; WIXSON, 1983, p. 274)

Outra estratégia de pré-leitura eficaz está relacionada ao papel do conhecimento que o indivíduo possui armazenado em sua Memória de Trabalho, resultado de suas experiências de vida, que será importante para decifrar novas informações – o chamado conhecimento prévio. Para Scliar-Cabral (2013, p. 89), “o nível de compreensão será maior à medida que o leitor conseguir buscar na memória, dados oriundos de seu conhecimento prévio sobre o assunto abordado”. Recorrer ao conhecimento prévio é um exemplo de estratégia que pode ser utilizada antes, durante e após a leitura. Antes da leitura o professor pode, além de explicar o objetivo, fazer perguntas relacionadas ao conteúdo do texto. A ideia, nesse caso, é contribuir para que o aluno busque em sua memória conhecimentos já adquiridos sobre o conteúdo a ser lido. Para Kleiman (2009, p. 13), “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida”. Ao aliar as informações armazenadas na memória de trabalho às adquiridas com a leitura recente do texto, o leitor tem a oportunidade de ampliar seu nível de conhecimento sobre o assunto e alcançar melhor desempenho na compreensão. A estratégia pautada no uso do conhecimento prévio é considerada fundamental para o processo de compreensão em leitura.

Além de acionar o conhecimento prévio dos alunos por meio de perguntas orais, o professor pode optar por muitas outras atividades relacionadas, como o uso de imagens que tenham relação com conteúdo do texto, realização de um pequeno debate ou, no caso de um texto com ilustração, solicitar aos alunos que interpretem as imagens, por exemplo. Feita essa pré-leitura do texto, o aluno dará continuidade à atividade, orientado sobre o assunto que encontrará durante a leitura. O conhecimento prévio deve ser acionado antes, mas também durante e após a leitura.

c) Levantamento de hipóteses

Outra estratégia interessante na etapa de pré-leitura relaciona-se ao levantamento de hipóteses. Conjuntamente aos questionamentos para acionar o conhecimento prévio, o professor pode aproveitar para incitar a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto a ser lido em seguida. Essa alternativa de estratégia também pode ser denominada predição, antevisão, antecipação, visto que vem antes da leitura.

Segundo Solé (1998), o levantamento de hipóteses pode ser feito a partir do título, capítulo, manchete de jornal ou revista. As imagens constantes do texto também contribuem para o surgimento de hipóteses. O aluno precisa ser novamente estimulado à formulação das hipóteses. O professor tem papel imprescindível nesse aspecto, pois é a partir de suas orientações ou comentários que o aluno construirá expectativas sobre o conteúdo da leitura que virá. Assim, também, o leitor perceberá que a compreensão eficaz do texto pode não estar somente nas palavras, mas nas imagens, no tamanho da fonte, nas cores utilizadas e muitas outras características.

Durante e após a leitura, o leitor provavelmente retomará as hipóteses que fez, na tentativa de confirmá-las ou não. Ao se preocupar com as hipóteses, o leitor manterá o foco na compreensão do que está lendo, terá menos chances de se distrair e mais chances de alcançar o objetivo traçado no início da atividade.

2.4.2 Estratégias durante a leitura

Durante a leitura, uma série de estratégias está à disposição do leitor. Aqui vamos sugerir algumas, como: fazer inferências, identificar a ideia principal, ler pelo contexto, usar o dicionário e fazer anotações enquanto lê. Na escola, o professor pode ensinar tantas quantas considerar necessário para que seus alunos leiam com mais habilidade e compreensão. O leitor iniciante precisa conhecer o máximo possível de estratégias para exercitá-las com autonomia e, posteriormente, de maneira automática. Conforme adquire habilidade na leitura, o leitor conseguirá selecionar e relacionar as informações relevantes entre si e com o conhecimento prévio.

a) Inferências

As inferências estão presentes em situações do dia a dia e também em momentos de leitura e compreensão textual: “A compreensão exige inferências e as inferências exigem conhecimento” (KINTSCH; RAWSON, 2013, p. 239). Segundo Perfetti, Landi e Oakhill (2013), as inferências são necessárias na leitura de qualquer texto, seja escrito ou falado, porque, mesmo o mais bem explicado, não é completamente explícito. De acordo com os autores, “A compreensão mais profunda exige que o leitor faça inferências que conectem os elementos do texto ou que confirmem a coerência necessária para a compreensão” (PERFETTI; LANDI;

OAKHILL, 2013, p. 248). O texto não se basta, visto que a compreensão eficaz depende da interface do conteúdo presente no texto com o conhecimento do leitor. A partir desses dois elementos, inferem-se novos conhecimentos, além de reforçar ou questionar os já adquiridos.

Nem sempre e nem todos os leitores são capazes de inferir com desenvoltura; isso tem a ver com o nível de conhecimento que cada leitor possui. É certo que leitores experientes, ecléticos ou especialistas em uma área carregam consigo mais conhecimento que leitores menos experientes. Com bagagem ampla de informações, o leitor experiente poderá ser mais hábil ao realizar inferências.

Outro aspecto importante para a compreensão leitora que também é motivo de investigações é a representação mental dos significados do texto, pois, “Uma representação pobre dos significados das palavras e cláusulas dificultará as inferências” (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013, p. 252). Cain (2009) levanta considerações sobre o lugar das inferências na compreensão textual. As reflexões da autora fazem pensar sobre as implicações dos estudos em leitura e compreensão no combate à redução do índice de analfabetismo funcional no Brasil, visto que está intimamente ligado ao insucesso daquilo que se lê. Conforme explica a autora,

Leitores com má compreensão de leitura tem uma probabilidade menor de integrar os significados através de sentenças e de combinar informações do texto com conhecimentos gerais para gerar inferência, do que bons compreendedores (CAIN, 2009, p. 12, tradução nossa)⁹.

Em outras palavras, são leitores com nível comprometido de compreensão. Nesse caso, o comprometimento interfere, inclusive, na capacidade de monitorar a compreensão. O uso adequado das inferências pode ser um grande aliado da leitura com compreensão.

O professor tem papel fundamental no ensino dessa estratégia durante a leitura. No primeiro momento, cabe a ele a responsabilidade de incentivar o leitor a avançar da leitura superficial para a informação implícita ou subentendida, por exemplo. Além disso, dependendo do gênero utilizado, o professor poderá demonstrar a intertextualidade presente no texto ao sugerir interpretações diversas, relacionadas a distintos eventos. É o caso de uma letra de música ou um poema, em que a compreensão, muitas vezes, está condicionada à habilidade de inferir.

⁹ “Children with poor reading comprehension are less likely than good comprehenders to integrate meanings across sentences and to combine information in the text with general knowledge for inference generation” (CAIN, 2009, p. 12).

Para usar com habilidade as inferências, o leitor precisa recorrer ao conhecimento prévio, linguístico e de mundo. O leitor consegue inferir significados se tiver a quem ou a que relacionar as informações trazidas pelo texto.

b) Ideia principal

Durante a leitura, o aluno tem condições de associar todas as estratégias usadas na pré-leitura e refletir sobre o que está lendo. Nessa etapa, o leitor identificará a ideia principal e, a partir disso, poderá fazer as relações necessárias entre conhecimento prévio e conhecimento novo, e avaliar se as previsões se confirmam ou não.

De acordo com Solé (2013), para o sucesso dessa estratégia será necessário primeiramente distinguir entre tema e ideia principal. Segundo a autora, tema refere-se ao assunto de que trata o texto e ideia principal aos meios e informações utilizadas pelo autor para explicar o tema. Para facilitar esse processo de distinção, o professor pode usar outros textos como exemplo. Com orientação, o leitor se sentirá mais seguro para realizar a atividade e saberá como agir em situações futuras.

A reflexão sobre a ideia principal pode tanto ser feita individualmente, em silêncio, quando o leitor tem a possibilidade de refletir sobre o que acabou de ler, como em grupo, em voz alta, e por meio da mediação do professor. Segundo Afflerbach, Pearson e Paris (2008), uma alternativa interessante é o professor procurar a ideia principal usando o pensamento em voz alta, quando os alunos têm a oportunidade de falar, demonstrando seu raciocínio para cada sentença ou ideia. Os autores propõem ainda que os alunos sejam incentivados a descrever as diferenças entre ideia principal e ideia principal explícita e implícita. Assim, pode-se identificar e separar a informação oferecida pelo texto, de maneira clara e direta, portanto explícita; a informação a qual o texto faz alguma referência, mas de forma implícita, e a informação que resulta da aproximação de ambas.

c) Ler pelo contexto

Durante a leitura de qualquer gênero textual, é fundamental que o leitor considere o contexto em que as informações estão sendo expostas. Essa tarefa é tida como mais uma estratégia de leitura que facilita o acesso à compreensão do texto. No contexto escolar, quando a leitura é orientada, ou seja, o professor

acompanha a atividade, cabe a ele explicar aos alunos como agir quando surgem palavras novas. A sugestão é que, a cada palavra ou expressão desconhecida, o leitor tente relacionar com informações dispostas no texto em outros momentos, ou com seu conhecimento prévio, para atribuir sentido e seguir lendo sem prejuízo de significados.

Ao propor a leitura pelo contexto, o fazemos porque nem todas as pessoas leem sempre os mesmos gêneros textuais e com a mesma finalidade, ou seja, o leitor pode ter habilidade apenas na leitura de textos técnicos, de uma área específica e, por isso, ter armazenado um vocabulário notável nessa área. Nesse caso, a leitura fluirá com riqueza semântica e alcançará mais rapidamente a compreensão, pois o leitor desenvolveu habilidade para ler esse tipo de texto, ou seja, há conhecimento armazenado sobre esse vocabulário específico. Contudo, se esse mesmo leitor, hábil exclusivamente em textos técnicos, for submetido à leitura de um romance clássico da Idade Média, talvez a leitura não flua com a mesma qualidade em virtude de o vocabulário ser novo.

A esse respeito, Sternberg (2010) destaca que ao ler ativamos nossa memória em relação a cada palavra que surge. Buscamos, por meio da codificação semântica, o significado da palavra armazenado na memória. Quando não conseguimos decodificar semanticamente a palavra é porque o significado ainda não existe na memória. Mesmo assim, precisamos seguir lendo, sempre observando o contexto no qual a palavra foi usada. Muitas vezes, fazendo relações com outras informações o leitor conseguirá identificar o significado e garantir compreensão na leitura. Quando o contexto não resolve o problema, o leitor precisará interromper a leitura e procurar no dicionário o significado da palavra, conforme veremos a seguir.

d) *Uso do dicionário*

A estratégia de uso do dicionário está diretamente relacionada à de ler pelo contexto, visto que o insucesso na utilização da segunda sugere a utilização da primeira. Conforme escrevemos há pouco, a melhor alternativa para uma leitura fluente é ler pelo contexto, na tentativa de encontrar significado para as palavras ou expressões desconhecidas. Porém, quando essa estratégia não atinge o resultado esperado, sugerimos que o leitor interrompa a leitura e recorra ao dicionário a fim de garantir a compreensão da leitura. Finger-Kratochvil e Carvalho (2016) alertam, contudo, para o uso contido do dicionário, como última estratégia a se recorrer, visto

que interrompe o fluxo da leitura e, por isso, pode influenciar na compreensão. Mesmo assim, é melhor consultar o dicionário do que permanecer lendo sem ter alcançado compreensão sobre uma determinada palavra e, assim, prejudicar a compreensão global do texto.

Na formação de leitores, é necessário que o professor oriente os alunos sobre a importância do dicionário, ensine-os a consultá-lo e mantenha exemplares disponíveis em sala de aula. É normal durante a leitura que ao se deparar com alguma palavra nova o aluno pergunte primeiramente ao professor sobre seu significado. O professor pode aproveitar a oportunidade para incentivá-lo a buscar a informação no dicionário, atuando para a formação de leitores autônomos.

Além de ensinar sobre os procedimentos para a busca de palavras no dicionário e incentivar o aluno a recorrer a essa prática sempre que tiver necessidade, o professor deve explicar que o significado encontrado nos dicionários precisa ser contextualizado com a informação disponível no texto. Isso ocorre porque o dicionário apresenta várias acepções para uma mesma palavra. Cabe ao leitor identificar qual delas se encaixa na situação específica do texto que está sendo lido. É importante destacar que o ensino dessas estratégias é uma das ações a serem desenvolvidas com o propósito de formar leitores proficientes.

e) Fazer anotações

Outra estratégia disponível e eficiente para os leitores trata-se de fazer anotações durante a leitura. Conforme a leitura vai se desenvolvendo, o leitor identifica informações relevantes e as anota, sublinha, circula ou correlaciona com outras informações do próprio texto ou de seu conhecimento prévio. “Em termos absolutos, as estratégias que consomem mais tempo, tais como reler ou sublinhar palavras chave, são as que levam a uma compreensão mais profunda e crítica de um texto” (LEFFA, 1996, p. 64). Ao adotar essa atitude, o leitor demonstra um comportamento estratégico capaz de facilitar o acesso à compreensão.

Entretanto, para chegar a esse nível, o leitor precisa da intervenção do professor no sentido de ensinar e demonstrar com exemplos práticos, em sala de aula, como essa estratégia é possível e relevante. A partir disso, o aluno poderá ser incentivado a utilizar a estratégia e avaliar como ela traz benefícios para a compreensão da leitura. O aluno verá que a estratégia de fazer anotações em um texto demonstra uma maneira organizada e, por vezes, sistemática de ressaltar

informações importantes. Quando o leitor se propõe a ler fazendo anotações, a leitura tende a ser desenvolvida com mais atenção e com maior profundidade analítica.

Outro benefício de ler fazendo anotações é a possibilidade de revisar o texto ainda enquanto se está lendo ou imediatamente depois. Além disso, as anotações favorecem outra estratégia bastante utilizada em sala de aula depois da leitura: o resumo. Com as ideias principais anotadas durante a leitura, o leitor terá mais facilidade na elaboração do resumo após a leitura. Sobre isso tratamos a seguir.

2.4.3 Estratégias de pós-leitura

Na pós-leitura, esperamos que o leitor tenha condições de refletir sobre o que leu e sobre o significado da mensagem do texto. Também nessa etapa, muitas estratégias estão disponíveis e podem ser utilizadas conforme o interesse do professor ou do próprio leitor. Aqui trataremos de apenas três: verbalização do pensamento, resumo e mapa conceitual.

Em situações de sala de aula, muitas vezes o professor atua como mediador em debates e seminários, nos quais os alunos têm oportunidade de expor verbalmente suas considerações sobre a leitura e partilhar interpretações com colegas. Também é possível exercitar a habilidade de sintetizar as informações, elaborando resumo de texto ou mapa conceitual.

a) Verbalizar pensamentos

Terminada a leitura, é hora de pensar a respeito das informações novas proporcionadas pelo texto e a relação dessas com as que temos armazenadas em nosso conhecimento prévio; para isso, há várias estratégias disponíveis. A verbalização do pensamento é uma alternativa disponível para alunos e professores. Essa estratégia pode ser desenvolvida por meio de debates, seminários, grupos de estudo, rodas de conversa e tantas outras atividades em grupo, nas quais o objetivo é compartilhar informação para ampliar conhecimentos.

Em se tratando do ambiente escolar, professores e alunos podem organizar momentos de conversa após a leitura de textos ou mesmo de livros completos. A troca de ideias ajuda a melhorar a compreensão do texto e a acrescentar novas informações. É na interação de conhecimentos que novos conhecimentos são

gerados. Além disso, nos momentos de verbalização da leitura é possível haver uma troca de experiências sobre as estratégias usadas por cada pessoa antes e durante a leitura, favorecendo a prática pela busca de estratégias de leitura. A verbalização do pensamento beneficia também uma prática pedagógica voltada à coletividade, em que se exercita o respeito às diversas maneiras de interpretar um mesmo assunto e adquirem-se novos conhecimentos, a partir do conhecimento do outro. Essa troca não é possível, por exemplo, no resumo, quando a interpretação é individual, conforme veremos a seguir.

Desenvolvido em formato de debate, seminário ou roda de conversa, a verbalização do pensamento pode ser uma prática frequente na escola e fora dela – no ambiente escolar, com mediação do professor, pode ser ensinada desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Sobre a escolha dessa ou de outra estratégia, Leffa (1996) destaca que elas não possuem um mérito intrínseco. Sua adequação depende do objetivo para o qual estão sendo empregadas.

b) Mapa conceitual

Se observarmos com atenção, perceberemos que as estratégias de leitura podem configurar atividades entrelaçadas, no qual uma estratégia de pré-leitura ou de leitura pode estar diretamente envolvida com uma estratégia de pós-leitura. Um exemplo disso é a relação traçada entre a estratégia de fazer anotações, na etapa de leitura, e a estratégia de mapa conceitual, na pós-leitura. O leitor que optou por ler o texto e anotar informações relevantes terá agora a oportunidade de transformar os dados destacados em esquema gráfico, mais uma ferramenta para facilitar a leitura e a compreensão do texto.

Como no caso das estratégias apresentadas anteriormente, o esquema precisa ser ensinado. Na formação de leitores, o professor pode auxiliar mostrando como a estratégia pode ser utilizada e qual sua pertinência para a leitura. O mapa conceitual se assemelha ao resumo, por reunir as ideias principais, e se diferencia pelo formato sob o qual é elaborado. Enquanto o resumo traz as informações mais relevantes também em forma de texto, o mapa conceitual apresenta apenas palavras, organizadas por meio de símbolos, como retângulos, círculos, colchetes, fazendo lembrar um esqueleto ou mapa. Ao elaborar um mapa conceitual para resumir as ideias do texto, o leitor assume ter compreendido com proficiência o

texto, visto que precisará resgatar na memória o significado das palavras elencadas no esquema.

Segundo Moreira (2012), em relação aos mapas conceituais, o importante é que seja uma ferramenta capaz de demonstrar significados atribuídos a conceitos e fazer relações entre conceitos, considerando o contexto de um determinado conhecimento. O leitor pode recorrer a essa estratégia para organizar uma apresentação oral ou para estudo individual, no caso de uma prova, por exemplo. Um mapa conceitual bem elaborado depende também da capacidade de síntese de seu autor. Para não ser confundido com resumo, é necessário usar o mínimo possível de texto. O ideal é que constem dele apenas palavras-chave apresentadas pelo texto. Para facilitar a compreensão, o leitor pode adicionar ao esquema informações de seu conhecimento prévio que se relacionam às encontradas no texto.

c) Resumo de texto

Após a exposição oral da ideia principal, o aluno pode ser orientado a fazer esse mesmo movimento escrevendo. A elaboração de resumos é mais uma das opções disponíveis aos professores focados em ensinar a ler por meio de estratégias. Para Faria (2011), a elaboração de resumo consiste na seleção e destaque das informações mais importantes encontradas durante a leitura.

Após verbalizar sua compreensão na tentativa de apontar a ideia principal, o leitor pode aprofundar seu nível de compreensão utilizando a estratégia do resumo. Para isso, terá de acionar conhecimentos prévios e novos. Conforme Degasperi (2009), o resumo exige planejamento de estratégias para a tarefa de redução do conteúdo e construção de um novo texto com ideias do texto fonte. Ele afirma que “O resumo aparece como uma forma híbrida de textos em que se conjugam a macroestrutura do texto fonte e a superestrutura do texto resumo.” (DEGASPERI, 2009, p. 156). A elaboração de bons resumos exige que o leitor tenha alcançado níveis proficientes de compreensão em leitura.

Além disso, é indispensável que o aluno possua habilidade para a produção textual a fim de que o texto apresente clareza sobre as ideias apresentadas. Porém, ambas as habilidades só serão adquiridas com ensino. Por isso, no caso de leitores em formação, é necessária a intervenção do professor. Portanto, a estratégia de produção de resumos, assim, como as demais aqui citadas, depende,

primordialmente, de ensino e aprendizagem, desde o mais elementar até o mais elevado nível.

Segundo Solé, o aluno aprenderá se for exposto a atividades as quais possam ser colocadas em prática. Assim, terá a oportunidade, primeiramente, de testá-las com orientação do professor e, posteriormente, utilizá-las de maneira independente. A autora observa ainda que a compreensão de um texto dependerá da utilização de muitas estratégias combinadas entre si. Cabe lembrar, segundo ela, que o objetivo do ensino consiste em ajudar os alunos a alcançar a autonomia para organizar a aprendizagem sem a necessidade de um professor, visto que lhe será exigido aprendizado permanente mesmo depois que deixar a escola.

Em seguida, trazemos considerações pertinentes relacionadas ao ator principal nesse processo complexo que é a leitura: o leitor.

2.4.4 O leitor estratégico

Tudo o que foi dito até aqui aponta para o fato de que o leitor estratégico é resultado de múltiplos fatores. Reforçamos, então, que para ler com compreensão é necessário desenvolver aprendizagem da leitura. A partir dessa abordagem, o aluno será levado a perceber o texto para além da leitura sem objetivo; levantará hipóteses antes da leitura e terá condições de aliar o conhecimento prévio às novas informações encontradas no texto, pois, o leitor estratégico não se constitui por passe de mágica. Finger-Kratochvil (2010, p. 86) confirma isso ao afirmar que “Acaso ou sorte não entram para definir estratégia. Comportamento estratégico requer esforço e escolha”. Ao aprender a usar estratégias que o encaminhem para a aquisição de habilidades de leitura, o leitor alcançará com mais eficiência a compreensão do que lê. Nesse cenário, surge o leitor estratégico e, mais adiante, proficiente.

Morais (2013) ressalta que a compreensão textual está diretamente relacionada à capacidade de o leitor desenvolver habilidades que favoreçam a leitura com riqueza de significados e sentidos. Um exemplo disso envolve a formação de um léxico mental. O léxico mental é fundamental para uma leitura e compreensão eficaz, visto que por meio dele ocorre a automatização da fluência e dos significados das palavras. Sem o léxico mental, não haveria leitura fluente, já que a cada palavra seria necessário recorrer ao dicionário para atribuir significação.

Alves e Faria (2018, p. 5) lembram que “Se o leitor interrompe sua leitura para, por exemplo, buscar ajuda no dicionário para entender o significado de uma palavra nova, ele pode perder o real significado desta no contexto.”. Isso não quer dizer, porém, que o leitor não deva recorrer ao dicionário. Pelo contrário, o dicionário é uma ferramenta importante para a leitura e deve ser um aliado do leitor.

Conforme o termo já supõe, léxico mental se refere a uma habilidade cognitiva voltada à capacidade que o ser humano tem de organizar representações mentais da ortografia das palavras e seus significados, usando para esse fim a memória de longo prazo. Ao acessar esse conhecimento, o leitor o faz de maneira automática e sem consciência dos processos envolvidos para a recuperação de palavras armazenadas no cérebro (MORAIS; LEITE; KOLINSKY, 2013). A utilização do léxico mental ocorre em diferentes representações da linguagem. Para falar, escutar, escrever ou ler, os sujeitos precisam acessar informações relacionadas ao léxico mental; sem isso, não há êxito na atividade desenvolvida, ou seja, compreensão do que se lê.

Conforme Finger-Kratochvil (2010, p. 57), “a construção do léxico de cada indivíduo não depende de fada madrinha: é processo e, como processo, está altamente relacionado com as experiências linguísticas e não-linguísticas que cada um vivencia ao longo de sua vida.” O léxico mental, portanto, está conectado diretamente ao conhecimento de mundo e ao conhecimento linguístico do sujeito. Assim, supõe-se que haverá substancial diferença entre o léxico mental de uma pessoa que lê, com frequência, estilos diversos de textos e o léxico mental de um sujeito que pouco lê.

O léxico mental é construído ao longo da vida do sujeito. Todas as vezes que nos deparamos com palavras novas nos preocupamos em conhecer seu significado. Depois que a palavra passa a nos fazer algum sentido, ela se junta a outros milhões de palavras que fomos conhecendo ao longo da vida e permanecem organizadas em nosso cérebro como que por rede de semelhança. Segundo Sousa (2011), essa organização mental pode favorecer ou não novos aprendizados: “[...] quanto mais fortes forem as possibilidades de conexão da nova palavra com as já existentes na rede, mais facilitada será sua aquisição” (SOUSA, 2011, p. 17,18). A partir disso, é possível supor que quanto mais conhecimento sobre um assunto específico, maior

será o léxico mental relacionado a essa área e, por consequência, maior o conhecimento e a compreensão acumulados.

Outro fator aliado do léxico mental e, por isso, presente no comportamento estratégico do leitor é a metacognição. Informalmente, o termo pode ser definido como a faculdade de conhecer o ato de conhecer, algo que está para além da cognição ou pensar sobre o próprio pensamento. Considerado precursor nos estudos da metacognição, John H. Flavell (1979) referiu-se ao conhecimento metacognitivo como um conhecimento armazenado sobre si mesmo e sobre os outros como agentes cognitivos, sobre tarefas, ações ou estratégias. Ele também se preocupou em saber como todos esses fatores interagem para afetar os resultados de qualquer tipo de empreendimento intelectual. A metacognição está presente em ações que envolvem planejamento e execução e, por isso, é considerada fundamental para a aprendizagem de maneira geral.

Em se tratando da leitura, Leffa (1996) entende por metacognição a habilidade desenvolvida pelo leitor para monitorar a própria compreensão. Por meio dela, o leitor consegue identificar problemas e traçar estratégias para alcançar a compreensão plena. Ele afirma que “O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo, mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo” (LEFFA, 1996, p. 46). Ao dispor de metacognição, o leitor opera no sentido de se autoavaliar durante a leitura e, assim, tem mais chances de alcançar a compreensão plena, visto que terá ciência sobre os aspectos que não ficaram claros e buscará solucioná-los.

A metacognição compreende três outros processos: conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas e estratégias metacognitivas. O conhecimento metacognitivo diz respeito ao conhecimento que o leitor tem sobre sua própria cognição e, por isso, é capaz de saber exatamente quais conteúdos são mais familiares e passíveis de compreensão e sobre quais ainda precisa ampliar o conhecimento. As experiências metacognitivas podem estar presentes antes, durante ou após a leitura. Ao tomar conhecimento do tipo de leitura que se apresenta, o leitor poderá fazer referência a experiências anteriores que o auxiliarão na tarefa atual. As experiências anteriores podem tornar a atividade atual mais acessível, visto que o leitor terá condições de usar procedimentos já conhecidos

para alcançar sucesso na leitura. Já as estratégias metacognitivas atendem à capacidade do leitor em autorregular e autoavaliar sua própria leitura a fim de traçar metas para compreender o que, mesmo após a leitura, permanece não compreendido.

Para Moraes (2013, p. 71), leitor proficiente é aquele que lê “sem precisar controlar o que pode ser automático, isto é, a identificação das palavras, e despende atenção consciente e esforço, com aquilo que não pode ser automático, ou seja, o trabalho da compreensão”. O leitor proficiente, portanto, desenvolveu habilidade cognitiva para uma leitura fluente. Além de ter automatizado a identificação das palavras e compreender com clareza a organização do texto, ele é capaz de recorrer a diversificadas estratégias de leitura para alcançar a compreensão leitora.

Leitores hábeis e proficientes leem em busca de informações novas e para isso utilizam seu conhecimento prévio (linguístico e de mundo). A partir disso, fazem inferências sobre as informações que o autor deixa subentendidas e monitoram a qualidade de sua compreensão por meio da metacognição. Para chegar a esse nível, o indivíduo, provavelmente, dedicou parte de sua vida à leitura, além de ter sido submetido ao ensino das estratégias de leitura. Assim, desenvolveu habilidades para a aprendizagem da leitura eficaz, com foco primordial na compreensão.

Segundo Kopcke (1997, p. 4), estudos voltados para a explicação do modo pelo qual os leitores determinam a ideia principal de um texto expositivo esclarecem que, diferentemente dos leitores menos hábeis, os bons leitores não se apoiam em intuição, nem esperam que o texto lhes aponte a ideia mais importante, pois são capazes de: a) interagir com o texto, no sentido de relacionar seu conhecimento prévio com o conhecimento acumulado durante a leitura; b) fazer uso de palavras-chave ou de frases para encontrar a intenção do autor; c) resumir a matéria lida em uma única ideia; e) demonstrar as estratégias que costumam usar como plano para chegar à compreensão do texto.

Em suma, considerando que as pesquisas defendem a prática e o ensino da leitura como condições básicas para o sucesso em leitura, o ambiente familiar é tido como o lugar onde o interesse em ler é, ou deveria ser despertado. Segundo Alliende e Condemarín (2005), um ambiente familiar favorecido, onde há imersão ao mundo letrado e investimento na aquisição de livros, revistas e jornais, tem boas

chances de contribuir para o surgimento de leitores proficientes. As autoras concluem que “[...] o enriquecimento da linguagem em geral e a precoce imersão em um mundo letrado preparam o aluno pra enfrentar com eficiência a aprendizagem dos aspectos gráficos, ortográficos, sintáticos e semânticos envolvidos na leitura [...]” (ALLIENDE; CONDEMARÍN, p. 40). Novamente emerge a ideia de que o contato permanente e precoce com a leitura contribui para a formação de leitores proficientes.

Nesse processo de responsabilidade compartilhada, cabe à escola dar sequência ao trabalho da família ou, nos casos em que a criança não dispõe de incentivo em casa, atuar com maior atenção no ensino de estratégias que favoreçam a aquisição das habilidades da leitura que levam à compreensão. No primeiro contato com a escola, a criança precisa descobrir que além da linguagem oral existe a linguagem escrita. Surge, então, a decodificação ou período de alfabetização, quando o professor apresenta a relação entre o que se fala com como se lê e, em seguida, como se escreve. Saber decodificar o código alfabético, entretanto, não garante que a criança se torne um leitor estratégico ou proficiente no futuro. Para alcançar proficiência em leitura, o sujeito dependerá de sua própria motivação para ler e da atuação da escola no sentido de criar ambiente e atividades favoráveis para o desenvolvimento de habilidades de leitura.

Entre as atividades disponíveis para a escola, para favorecer a prática leitora, estão os projetos escolares. Objeto de estudo dessa dissertação, os projetos de leitura figuram como uma, dentre várias, sugestões de ações a serem desenvolvidas no contexto escolar favoráveis ao ensino e aprendizagem da leitura em todos os níveis da educação básica. Na seção seguinte detalhamos um pouco mais sobre as características dos projetos escolares voltados à leitura.

2.5 PROJETOS DE LEITURA: UMA PROPOSTA DE ENSINO

A escola é o lugar de destaque na busca por conhecimento. Ciente disso, ela assume a responsabilidade de pensar, planejar e desenvolver ações que favoreçam o ensino e aprendizagem de conteúdos próprios de cada disciplina ou que contemplam conhecimentos gerais. Assim, muitas atividades são propostas e atendem objetivos específicos de cada disciplina, ou metas mais abrangentes que envolvem toda a comunidade escolar. Entre elas, destacam-se os projetos

escolares, reconhecidos como uma alternativa de ensino comumente utilizada extraclasse, para intensificar a atenção atribuída em sala de aula a um determinado conteúdo. Conforme Santos e Jacobi (2011), o projeto escolar pode constituir-se em uma excelente oportunidade para valorização e promoção da autonomia do professor, além de favorecer a colaboração e a integração entre pessoas, conhecimentos, disciplinas e metodologias. Os autores destacam ainda que por envolver o ambiente escolar, o desenvolvimento do projeto requer um processo de reflexão e ação que envolve algumas articulações, como teoria e prática, ideal e real, possibilidades e limites e individual e coletivo. “É a construção desse processo que faz do projeto escolar uma possibilidade significativa para a formação de professores e alunos críticos e participativos” (SANTOS; JACOBI, 2011, p. 269).

Para Boutinet (2002), as práticas que se baseiam em projetos devem considerar algumas premissas, sendo: unicidade da elaboração e da realização, correspondente a não separação entre os que elaboram o projeto e os que o executam; singularidade de uma situação a ser ordenada, ou seja, a resposta a uma questão depende do contexto no qual está inserida; gestão da complexidade, pois os projetos existem porque há uma situação problemática que deve ser considerada a partir de toda a sua complexidade; exploração de oportunidades em um ambiente aberto, que corresponde a manter um olhar diferenciado sobre a realidade, que consiga identificar algo a fazer a partir da ação concreta dos sujeitos. Batista, Lavaqui, Salvi (2008) acrescentam também que o sucesso dos projetos escolares está subjugado a três etapas metodológicas, responsáveis por elaboração e execução dos mesmos. São elas: 1- análise e diagnóstico da situação problema; 2- síntese de um projeto executável; 3 – propostas de ações a serem implementadas. A ideia de elaboração de uma síntese ou esboço de projeto respalda o que também defendemos nessa dissertação, ou seja, a importância dos projetos escritos. Para Batista, Lavaqui, Salvi (2008, p. 213), “a elaboração de um esboço que contenha os ajustes necessários entre o possível e o desejável, busca garantir que o projeto apresente-se exequível nas condições e recursos de que se dispõe para colocá-lo em ação”. Além disso, o registro escrito do projeto facilita a reedição da proposta ano após ano, pois a partir do texto base é possível apontar modificações em aspectos frágeis e reforçar pontos fortes. Isso garante o fortalecimento da atividade e do documento. Além disso, a rotatividade de profissionais dentro das escolas, em

função da prática de contratação temporária de professores, também justifica a necessidade de as escolas manterem um registro escrito do projeto, inclusive um registro da avaliação do projeto para auxiliar na elaboração de outras edições.

No caso específico dos projetos voltados à leitura, a ideia é desenvolver ações direcionadas à prática da leitura para além da aula de Língua Portuguesa. De maneira geral, o ideal é que os projetos envolvam professores de todas as disciplinas e visem à formação de novos leitores. As estratégias metodológicas, normalmente, estão centradas na realização de momentos de leitura silenciosa em sala de aula, na biblioteca e em outros espaços da escola. Ao elaborar um projeto de leitura, a escola demonstra preocupação com os atuais índices de proficiência dos estudantes da educação básica e propõe alternativas para modificar essa realidade. Há, portanto, um fortalecimento das ações em prol da leitura. Além das atividades comumente realizadas em sala de aula, a escola oferece uma espécie de atividade extra com o projeto de leitura.

Antes, porém, de desenvolver o projeto, é necessário que a escola organize uma capacitação com a participação de todos os professores que estarão envolvidos com a execução da atividade. Conforme já afirmado anteriormente, o projeto de leitura não deve ser responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa. Portanto, professores de todas as áreas precisam receber orientação adequada, que possibilite a eles atuar com conhecimento. No que concerne ao oferecimento de capacitação, a universidade deve ser observada como uma fonte importante de atualização profissional e socialização do conhecimento. A organização do projeto de leitura pode ser uma possibilidade de aproximação entre escola e academia, visto que atende a necessidade de ambas: a escola porque busca revisão dos conhecimentos e a academia porque tem a chance de partilhar com a comunidade os estudos e pesquisas que desenvolve.

Realizada a capacitação dos docentes, a escola precisará pensar como pretende desenvolver o projeto. É nessa fase que algumas escolhas importantes precisam ser feitas, como público a quem o projeto se destina; período de execução da atividade; metodologia que será utilizada; linha teórica que vai sustentar o projeto; objetivos que motivam a escola a desenvolver o projeto, com qual justificativa e quem serão as pessoas responsáveis por cada etapa do projeto (autoria). O ideal é que o grupo todo se envolva e se responsabilize pelo

planejamento do projeto, para que todos conheçam cada etapa da atividade. Feito isso, a escola pode se organizar em equipes e atribuir ações a cada uma delas. A redação do projeto, por exemplo, não precisa envolver todos os professores da escola. Uma equipe pode redigir o documento e socializar com os demais para eventuais ajustes. A escola pode optar por outra forma de planejamento do projeto, desde que considere unidades mínimas de organização estrutural entre as partes, pois o sucesso da proposta está relacionado também a esse quesito. Sob esse aspecto, conforme já apontado por Batista, Lavaqui, Salvi (2008), o registro escrito da proposta confere ao projeto uma característica mais formal, além de possibilitar aos profissionais envolvidos nas atividades oriundas dele, a chance de atuar resguardando as etapas e procedimentos planejados.

Entretanto, um alerta necessário às escolas diz respeito às atividades desconectadas ou desenvolvidas sem um objetivo claro. Quando a escola pretende atuar no sentido de criar entre os alunos o prazer pela leitura será necessário definir objetivos. A prática comum nas escolas de fixar dias e horários para a leitura livre e silenciosa, não se aproxima de nossa expectativa de um projeto de leitura. Isso ocorre, justamente, pela inexistência de objetivos para a leitura e a função da escola como agência que ensina, assim como a ausência de acompanhamento adequado, que permita ao aluno saber por que ou para que está lendo. Quando o aluno lê apenas porque está sendo condicionado ou obrigado a isso, o faz de maneira automática, sem preocupação com o sentido. Diante disso, o sucesso na leitura está sendo prejudicado, pois não há preocupação com a compreensão textual. Ocorre, nesse caso, o que Kleiman (2009) chama de não leitura, ou seja, o estudante exerce atividades mecânicas, que pouco ou nada contribuem em significado e sentido.

Para que o projeto de leitura não soe como apenas mais uma atividade a integrar o Projeto Político Pedagógico, é necessário que a escola se envolva como um todo com responsabilidade nas atividades. Isso demanda estudo aprofundado para a escolha da teoria que vai fundamentar o documento. Também exigirá cautela na elaboração dos objetivos para que sejam tangíveis e estejam em consonância com a fundamentação teórica e a metodologia. A afinidade entre as partes deve se estender à justificativa ou apresentação do projeto, para que haja uma relação de compromisso em torno de um objetivo amplo: contribuir para a formação de leitores proficientes. Conforme se observa até aqui, a elaboração de um projeto de leitura

não é tarefa simples, rápida ou atribuição de poucas pessoas. Ao contrário, um projeto de leitura, que pretende intervir sobre a realidade escolar, precisa ser amplamente planejado e revisado a cada nova edição.

Outro fator que justifica a elaboração minuciosa do documento é o fato de o projeto de leitura estar entrelaçado às mais diversificadas áreas do conhecimento, visto que todas as disciplinas se utilizam da leitura e compreensão textual para promoverem acesso a seus conteúdos específicos. Por isso, um projeto de leitura estruturalmente organizado favorecerá toda a escola e não apenas a disciplina de Língua Portuguesa, o que justifica o envolvimento de professores de todas as áreas na atividade. Justamente por envolver todas as áreas do conhecimento, o projeto de leitura é tido como uma estratégia pedagógica dinâmica, pois extrapola a leitura de livros de literatura, por exemplo. O professor de Matemática pode propor a leitura de textos em que a ideia principal envolva cálculos. Para alcançar entendimento sobre o conteúdo, o aluno precisará recorrer a conhecimentos de leitura e compreensão textual, além de acionar estratégias como conhecimento prévio sobre o assunto, fazer inferências a partir das novas informações, enfim, o projeto de leitura, quando bem conduzido, é uma excelente proposta de intervenção sobre a realidade escolar e uma ferramenta importante de ensino e aprendizagem.

2.6 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentamos informações teóricas relevantes para a sustentação de nossa pesquisa. Abordamos caminhos e precursores considerados pela psicolinguística para o estudo da leitura e, nesse sentido, esclarecemos que nos baseamos na abordagem da leitura como interação, em que texto-leitor-tarefa e momento de interação são considerados para a compreensão. Na sequência, detalhamos o processamento mental envolvido na compreensão em leitura. Para isso, nos apoiamos no modelo proposto por Kintsch e van Dijk (1978) e por eles ampliado (1983) para explicar como concebemos a compreensão textual.

Discutimos a relação que deve envolver o ensino e a aprendizagem da leitura na escola, reforçando a atuação de destaque que se espera da escola nesse contexto. Além disso, argumentamos sobre o uso das estratégias de compreensão em leitura como uma ferramenta disponível ao ensino da leitura em três momentos:

antes, durante e após a leitura que, se conduzida com habilidade, pode contribuir para que o leitor iniciante alcance níveis proficientes de leitura. Apresentadas as possibilidades de estratégias de leitura, voltamos nosso olhar para o leitor estratégico, a fim de analisar e elencar aspectos que o caracterizam, visando demonstrar que, com ensino sistemático, a escola pode formar leitores proficientes.

O capítulo voltado à fundamentação teórica dessa pesquisa também discutiu e defendeu a relevância dos projetos escolares, como ferramentas pedagógicas acessíveis e viáveis à educação básica. Mais especificamente em relação aos projetos de leitura, propomos que a escola assuma o desafio de elaborar e executar a atividade com responsabilidade e comprometimento visando à formação de leitores proficientes, com capacidade para modificar os indicadores internacionais sobre a leitura no Brasil, mas, principalmente, atuar culturalmente para uma sociedade mais justa e igualitária.

Na sequência, no capítulo destinado à Metodologia, apresentamos as etapas envolvidas neste estudo, como a escolha pela pesquisa documental, a elaboração do instrumento de análise, os objetivos específicos elencados e o caminho percorrido até a definição de nosso *corpus*.

3 METODOLOGIA

É nosso propósito nesta seção apresentar as etapas que compõem este estudo. Nas páginas seguintes, além de retomar objetivos e problema de pesquisa, detalharemos o caminho trilhado em torno da delimitação do corpus, considerações que envolvem a pesquisa de caráter qualitativo-documental e as propostas para análise dos dados levantados.

Segundo Chizzotti (2018), são preocupações da pesquisa o mundo onde o homem vive e o próprio homem. Por isso, o investigador/pesquisador, normalmente, define seu objeto de estudo a partir da observação e reflexão sobre os problemas vividos por esse objeto e as experiências atuais ou passadas de solução desses problemas. Assim, ele espera ter condições para definir suas ações e intervir sobre o problema. Corroborando o que diz o autor, cumpre-nos reforçar que a motivação para a presente pesquisa surgiu da observação e evidência do cotidiano de uma escola pública de Educação Básica de Chapecó. O modo como o projeto de leitura era desenvolvido, objetivos, metodologia e resultados alcançados sempre nos despertaram inquietações sobre sua eficiência, considerando a tentativa de formar leitores proficientes. Além da vivência escolar, a participação como bolsista no Projeto Ler & Educar, entre os anos de 2013 e 2014, permitiu reconhecer a necessidade de mais estudos voltados para o ensino e a aprendizagem da leitura nas escolas.

Diante disso, nosso objetivo geral esteve voltado a ampliar o conhecimento a respeito da leitura e, mais especificamente, da compreensão em leitura no contexto escolar. Para isso, consideramos a análise de projetos de leitura de escolas da rede estadual de ensino de Chapecó, buscando avaliar se as propostas contemplam elementos básicos de um projeto e consideram abordagens psicolinguísticas em sua elaboração, além disso, discutimos uma proposta /exemplo de projeto de leitura.

A abrangência do objetivo geral exigiu que a investigação e análise ocorressem de maneira detalhada para atender aos seguintes objetivos específicos:

- Identificar se os projetos constantes do *corpus* estão estruturados e apresentam as unidades mínimas esperadas para documentos desse gênero;

- Verificar como as partes estão entrelaçadas em torno de um objetivo comum;
- Diagnosticar se os projetos abordam o ensino da leitura de acordo com as ciências cognitivas e a psicolinguística;
- Elaborar uma proposta de roteiro de projetos de leitura.

Considerados objetivos gerais e específicos é nosso propósito responder o seguinte questionamento: os projetos de leitura desenvolvidos por escolas de Educação Básica de Chapecó contemplam elementos básicos de um projeto, e são elaborados a partir de bases teóricas psicolinguísticas de ensino da leitura, focadas no ensino de estratégias para a compreensão em leitura? O problema de pesquisa delimitado neste estudo resulta de diferentes indicadores que tratam do desenvolvimento das habilidades de leitura e o desempenho abaixo do esperado apresentado pelos estudantes, ao considerarmos a leitura fluente, proficiente e voltada primordialmente para a compreensão do texto.

3.1 DELIMITAÇÃO DO CORPUS

Definidos o problema de pesquisa e os objetivos a serem considerados metodologicamente, precisávamos ainda estabelecer o corpus. Decidimos, então, buscar subsídios em pesquisas anteriores, voltadas ao ensino da leitura nas escolas da rede básica de ensino de Chapecó. Para atribuir maior relevância ao nosso estudo, selecionamos escolas nas quais houve formação voltada aos professores com intuito de melhorar as práticas de ensino e os níveis de aprendizagem de leitura e compreensão. Decidimos, então, considerar a pesquisa de Geron (2016) e focalizar nossa análise documental nos projetos de leitura nas escolas integrantes do Projeto Ler & Educar, no qual se pautou a pesquisa citada.

3.2 ETAPAS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A organização desta pesquisa se deu a partir de estudo teórico sobre a compreensão em leitura e o papel da escola no ensino de estratégias para a compreensão proficiente. Detalhamos a compreensão em leitura sob a concepção cognitiva a fim de favorecer o levantamento de dados e a análise deles com mais propriedade. Compreender os processos cognitivos envolvidos antes, durante e

após a leitura do texto, permite-nos reproduzir o que a literatura da área tem constatado: o ato de ler constitui processo complexo sob o qual ainda se tem muito a decifrar.

Para atender aos objetivos desta dissertação, realizamos um levantamento preciso de informações disponibilizadas por estudiosos da Linguística, engajados em atividades que visam à melhora dos índices brasileiros de sucesso escolar na área de compreensão textual, dos quais se destacam: Kleiman (2009, 1996), Leffa (1996, 2006) e Scliar-Cabral (2012, 2013, 1986). Além desses referenciais teóricos relacionados à Linguística e à Psicolinguística, também contribuíram para essa pesquisa trabalhos que nos precederam no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFFS e de outras universidades, como Sousa (2011), Hirsch (2014), Geron (2016), Ribeiro (2016), Giraldeello (2017) e Mendes (2017).

O passo inicial, no que se refere ao nosso objeto de estudo, foi um levantamento junto às escolas em relação à existência de projetos de leitura escritos. Depois de contato telefônico com os professores responsáveis pela coordenação pedagógica de 27 escolas localizadas na área urbana de Chapecó, constatou-se que em 17 delas havia projetos de leitura em andamento. A princípio, nossa escolha por escolas da área urbana, com os maiores percentuais em número de matrículas, ocorreu por sua representatividade e abrangência populacional, fatores que poderiam atribuir maior relevância aos dados analisados.

Constatada a existência do objeto de estudo, passou-se aos procedimentos formais da pesquisa: apresentação do projeto de pesquisa à Gerência Regional de Educação (GERED), órgão local da Secretaria Estadual da Educação de Santa Catarina (SED-SC), a que as escolas selecionadas estão subordinadas, a fim de obtermos autorização para recolher cópias dos projetos de leitura nas unidades de ensino¹⁰. Com o projeto aprovado pela GERED, iniciamos o contato formal com as escolas com o intuito de expor nossa proposta de estudo e obter cópia dos projetos de leitura.

Surpreendeu-nos o fato de haver poucos projetos escritos em anos anteriores a 2018. Segundo os coordenadores pedagógicos dessas unidades escolares, as atividades voltadas à leitura sempre existiram, porém sem a preocupação com o

¹⁰ O recolhimento das cópias dos projetos ocorreu mediante declaração emitida pela coordenação deste Programa de Pós-graduação com anuência da GERED, conforme Anexo 1.

registro. A escola organizava momentos semanais para leitura, mas não detalhava por meio da escrita qual metodologia seria utilizada, quais objetivos se pretendia alcançar, quais teorias embasariam as atividades, entre outras coisas. Em 2018, a GERED recomendou às escolas a elaboração de projetos de leitura que detalhassem as atividades a serem desenvolvidas durante o ano letivo. Assim, as unidades escolares da rede estadual precisaram organizar o documento e entregar uma cópia à Gerência.

Com os documentos em mãos, fizemos a primeira análise para delimitar quais e quantos projetos seriam utilizados efetivamente em nossa investigação documental. Verificamos que a maioria das escolas possuía projetos de leitura em curso, o que nos remeteu a duas primeiras hipóteses: as escolas estão, de fato, voltadas a formar melhores leitores ou a elaboração dos documentos foi apenas reflexo de uma orientação da GERED.

Seguindo nosso propósito de analisar detalhadamente os documentos, decidimos reduzir nossa amostra para seis escolas, e para isso consideramos duas justificativas. A primeira diz respeito à participação dessas escolas no Projeto Ler & Educar, do qual fui bolsista entre os anos de 2013 a 2014, e, por isso, desenvolvi certa proximidade em relação à realidade dessas unidades escolares sobre práticas de ensino e aprendizagem da leitura. A segunda razão para a seleção dessas escolas deve-se ao fato de já terem sido alvo de pesquisas anteriores com foco na leitura – conforme citado anteriormente, um exemplo é a dissertação de mestrado de Karina Geron (2016).

Após definirmos nossa amostra, selecionamos entre todos os projetos anteriormente recolhidos os que representavam as seis escolas que integraram o Projeto Ler & Educar. Naquele momento, verificamos que das seis escolas, apenas cinco possuíam projetos de leitura escritos. A única escola que não possuía o documento justificou que desenvolve momentos de leitura frequentemente para incentivar o hábito, mas, de fato, não registra a atividade por escrito. Das cinco escolas que tinham projetos escritos no ano letivo de 2018, apenas duas o tinham em 2017. Nenhuma escola apresentou projetos relacionados aos anos de 2015 e 2016. Diante disso, decidimos nos ater à análise dos projetos de leitura desenvolvidos em 2018, visto que são as amostras das quais dispomos e que representam as cinco escolas em estudo.

3.3 A PESQUISA QUALITATIVA-DOCUMENTAL

Considerando nosso problema de pesquisa e o método para chegar a um diagnóstico preciso a respeito do assunto, buscamos amparo em bibliografias de especialistas da área da pesquisa de caráter qualitativo-documental, como Gil (2002) e Creswell (2007).

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental está direcionada à análise de materiais que não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. É muito semelhante à pesquisa bibliográfica, mas difere, principalmente, no que tange às fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica está voltada a materiais com publicação comprovada, a pesquisa documental vale-se de documentos diversos sem registro de publicação, como é o caso dos projetos de leitura. Para o autor, na pesquisa documental de cunho qualitativo, o trabalho costuma ser complexo, pois envolve observação, reflexão e interpretação do conteúdo, não necessariamente nessa ordem.

Sobre o caráter qualitativo da pesquisa, Creswell (2007, p. 209) corrobora Gil (2002), ao afirmar que esse modelo de estudo se volta a um tipo de investigação interpretativa: “[...] os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem ou entendem.”, e foi exatamente essa a nossa proposta de análise. Utilizamos o referencial teórico como base para interpretar os dados disponíveis nos projetos de leitura, considerando para isso as informações explícitas e implícitas nos documentos. Segundo Creswell (2007), a pesquisa de caráter qualitativo é uma possibilidade de compreender o significado que se atribui a um problema social ou humano.

O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados (CRESWELL, 2007, p. 26).

Diante disso, foi nosso intuito neste estudo, analisar os projetos de leitura selecionados a fim de verificar como estão organizados e se há espaço para o ensino de leitura focado na compreensão, a partir de concepções psicolinguísticas. A análise qualitativa proposta propôs levantar informações diversas que nos ajudassem a compreender a relevância dos projetos de leitura para a formação de leitores proficientes.

3.4 INSTRUMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS

Considerando os objetivos e problema desta pesquisa, elaboramos um instrumento de análise que nos permitisse levantar dados mais precisos. Diante disso, optamos por um roteiro de projeto de leitura, no qual a organização e estrutura prezassem por unidades consideradas fundamentais para um documento que se propôs intervir sobre a realidade que envolve a leitura na escola. Assim, nos dedicamos a analisar a categoria da *estrutura e organização*, verificando se os projetos apresentavam informações relacionadas à identificação da escola, título do projeto, local, data, tema, problema, justificativa, objetivos, metodologia, público-alvo, recursos envolvidos no desenvolvimento do projeto, cronograma para as ações propostas, fundamentação teórica, avaliação do projeto e referências bibliográficas utilizadas em sua elaboração. Entendemos que projetos escolares, voltados à leitura, precisam ser elaborados apresentando informações como as citadas acima. Ao fazer isso, a escola pode demonstrar conhecimento aprofundado sobre o assunto e teria mais chances de alcançar bons resultados, pois desenvolveria as ações com maior organização e metas claras.

Na categoria *autoria*, procuramos saber se os projetos especificavam quem são as pessoas envolvidas com eles desde seu planejamento até a avaliação depois de implementado. Por isso, nos interessava saber se o documento aponta quem são as pessoas responsáveis pelo planejamento, redação, execução, supervisão e acompanhamento do projeto. Por se tratar de uma atividade que, normalmente, envolve toda a escola, é importante especificar quem será responsável por cada uma dessas ações. Assim é possível que todos os profissionais tenham conhecimento suficiente para engajar-se nas atividades, de modo que o projeto alcance os resultados esperados.

Sobre a *justificativa*, buscamos averiguar se os projetos explicavam os motivos para sua elaboração e quantos argumentos foram utilizados para justificar sua necessidade. Esperávamos encontrar justificativas baseadas em dados científicos, com coerência argumentativa a relevância do projeto.

Na categoria *objetivos*, visamos identificar se havia um objetivo amplo que direcionasse objetivos específicos, se era possível observar relação de complementação entre eles, se os objetivos refletiam a teorias que sustentam o projeto e se se referiam ao projeto ou às ações propostas.

Além disso, nos interessava saber se os projetos consideraram a Taxonomia de Bloom para elaboração dos objetivos. De acordo com esse instrumento, a definição clara e estruturada dos objetivos direciona o processo de ensino para a escolha adequada de estratégias, métodos, conteúdos e avaliação, além de favorecer a aprendizagem efetiva e duradoura, segundo Ferraz e Belhot (2010). Conforme os autores, a proposta de Bloom considera três domínios do conhecimento: cognitivo, afetivo e psicomotor. A educação tem utilizado com mais ênfase o domínio cognitivo por estar relacionado a aprender ou dominar um conhecimento. No domínio cognitivo, a Taxonomia de Bloom é organizada em níveis de complexidade, do mais simples ao mais complexo, sendo o nível 1, denominado conhecimento, o mais simples. O nível 2 se refere à compreensão, o nível 3 está relacionado à atividade de aplicação, o nível 4 diz respeito à capacidade de análise, o nível 5 corresponde à habilidade de síntese e o nível 6 corresponde à avaliação¹¹. Diante disso, a taxonomia sugere que a escola só exija do aluno respostas sobre o conhecimento que ele já adquiriu. Por isso, o nível mais simples é o do conhecimento. Ferraz e Belhot (2010, p. 224) reforçam que “só após conhecer um determinado assunto alguém poderá compreendê-lo e aplicá-lo”. Para que haja conhecimento é necessário que, previamente, também tenha ocorrido ensino e aprendizagem. Nesse sentido, com objetivos claros e tangíveis, os resultados traçados serão alcançados com mais precisão.

Outra categoria, elencada no instrumento, que auxiliou na análise dos dados está voltada à *fundamentação teórica*. Sob esse aspecto, procuramos verificar se os

¹¹ Taxonomia de Bloom no domínio cognitivo está organizada em seis categorias, sendo o nível mais básico o do Conhecimento, relacionado à habilidade do aluno em recordar, definir, reconhecer ou identificar informação específica, a partir de situações de aprendizagem anteriores; em seguida surge o nível da Compreensão, relacionado à habilidade de demonstrar compreensão pela informação, sendo capaz de reproduzir a mesma por ideias e palavras próprias; depois, observa-se o nível da Aplicação, relacionado à habilidade do aluno em recolher e aplicar informação em situações ou problemas concretos; o nível da Análise aparece na quarta posição e está relacionado à habilidade em estruturar informação, separando as partes das matérias de aprendizagem e estabelecer relações; em seguida, surge o nível da Síntese, relacionado à habilidade em recolher e relacionar informação de várias fontes, formando algo novo; o último nível é o da Avaliação, que se refere à habilidade em fazer julgamentos sobre o valor de algo, a partir de critérios conhecidos.

projetos detalhavam sob qual teoria os documentos foram elaborados e desenvolvidos. Desta forma, analisamos se o referencial teórico estava implícito ou explícito, se havia referências bibliográficas relacionadas, se a fundamentação teórica dialogava com os objetivos definidos e se a concepção escolhida sugeria o ensino de leitura.

Consideramos a fundamentação teórica a base de sustentação de todo o projeto, pois quando o documento especifica claramente qual concepção teórica será adotada, existe a possibilidade de relacionar à teoria escolhida outras categorias, que convergirão para que a proposta se desenvolva em sintonia. Por exemplo, se os projetos optassem por uma abordagem psicolinguística, provavelmente entre os objetivos poderia haver algo como desenvolver atividades de ensino de estratégias de leitura.

Na categoria *metodologia*, esperávamos que os documentos tivessem reservado espaço para explicar como os projetos seriam desenvolvidos, quais ações seriam propostas e se havia um cronograma para sua execução. Neste item, esperávamos encontrar o detalhamento das ações propostas. Almejávamos, também, que essas ações estivessem, de certa maneira, envolvidas com os objetivos elencados, com as metas traçadas e que especificassem o público-alvo, visto que são necessárias atividades diferentes para cada nível de ensino.

A última categoria a integrar o instrumento de análise de dados foi a da *avaliação*. Nela, pretendíamos saber se os documentos previam momentos ou ações que correspondessem à avaliação do projeto. A partir disso, investigaríamos se a avaliação diz respeito ao projeto em si, sua execução e resultados, ou à aprendizagem do aluno, visto que, em alguns casos, a escola poderia estar mais preocupada com os efeitos do projeto nos alunos, como participação, envolvimento e aprendizagem, do que em avaliar seu planejamento, execução e resultados. Partindo desse pressuposto, expomos, a seguir, um modelo do que acreditamos ser o roteiro ideal para os projetos de leitura em análise.

Quadro 01 – Instrumento de análise

Categoria	Questão	Sim	Não	Parcialmente
Organização e estrutura	O projeto de leitura contempla nossa expectativa de organização documental, ou seja, apresenta em sua estrutura as seguintes unidades mínimas esperadas:			
	Identificação			
	Título			
	Local			
	Data			
	Tema			
	Problema			
	Justificativa			
	Objetivos Gerais			
	Objetivos Específicos			
	Metodologia			
	Público-alvo			
	Recursos			
	Cronograma			
	Fundamentação teórica			
Avaliação				
Referências bibliográficas				
Autoria	O documento especifica quem são os responsáveis pelo projeto quanto a:			
	Planejamento			
	Redação			
	Execução			
Justificativa	Supervisão/acompanhamento			
	O projeto apresenta e sustenta os porquês de sua elaboração?			
Justificativa	Na justificativa o documento apresenta mais de um argumento?			
Objetivos	Há ao menos um objetivo geral que direcione os objetivos específicos?			
	Há relação de complementação entre objetivos gerais e objetivos específicos?			
	Os objetivos estão em consonância com a fundamentação teórica que embasa o projeto?			
	Há objetivos para o projeto?			
	Há objetivos para as ações propostas?			
Fundamentação teórica	Os objetivos se organizam em torno de algum dos domínios apresentados por Bloom e, em especial, do domínio cognitivo?			
	O projeto apresenta a abordagem teórica que norteia a elaboração do documento:			
	Implícita			
	Explícita			
	Há referências bibliográficas relacionadas?			
	Há relação de proximidade entre o referencial teórico e os objetivos?			
Metodologia	O projeto propõe abordagens para o ensino da leitura?			
	O referencial teórico dialoga com as ações propostas?			
	O documento é preciso em relação à metodologia que será utilizada para o desenvolvimento do projeto?			
Avaliação	O documento propõe ações a serem desenvolvidas?			
	O documento estabelece cronograma para as ações?			
	O documento prevê momentos para avaliação do projeto, considerando desenvolvimento e resultados alcançados?			
Avaliação	A avaliação proposta no documento corresponde ao projeto, sua execução e resultados?			
	A avaliação proposta no documento corresponde à aprendizagem do aluno?			

Fonte: a autora (2018)

A pesquisa se deu a partir de uma análise qualitativa dos projetos de leitura, conforme veremos na sequência. As observações foram feitas paralelamente às considerações teóricas que compõem o referencial teórico. Analisamos o conteúdo dos projetos de leitura tendo sempre em mente a pergunta que motiva esta pesquisa e os objetivos do estudo. O envolvimento para a análise proposta esteve diretamente relacionado ao referencial teórico, previamente definido, e àquilo que se esperava que estivesse contemplado em um documento a partir do qual as escolas pretendem melhorar os níveis de proficiência em leitura e compreensão.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Após apresentarmos a teoria que norteia este estudo e a metodologia utilizada na busca por respostas ao nosso problema de pesquisa, chegamos à análise dos dados. Neste capítulo minuciamos nosso objeto de estudo: os projetos de leitura. Para isso, levamos em consideração os preceitos da psicolinguística, conforme apontado no referencial teórico. A proposta era buscar no conteúdo dos projetos de leitura aproximações com a abordagem psicolinguística da leitura. Além disso, analisamos os documentos a partir dos objetivos que delimitam esse estudo e, principalmente, da pergunta/problema: os projetos de leitura desenvolvidos por escolas de Educação Básica de Chapecó contemplam elementos básicos de um projeto, e são elaborados a partir de bases teóricas psicolinguísticas de ensino da leitura, focadas no ensino de estratégias para a compreensão em leitura?

Conforme explicado no capítulo anterior, a princípio, seis escolas faziam parte de nosso estudo, porém, em uma delas não havia projeto de leitura escrito. A escola convencionou chamar de projeto de leitura algumas atividades realizadas, extraclasse, ao longo do ano letivo, sem registro escrito. Portanto, nossa análise se voltou a cinco escolas e seus projetos, os quais denominamos escola/projetos A, B, C, D e E. Para a análise dos dados de cada escola respeitamos as categorias apresentadas em nosso instrumento de análise.

No caminho percorrido até aqui, três momentos foram fundamentais e desafiadores. O primeiro consistiu na elaboração do referencial teórico que contemplasse nossa proposta de estudo a partir da psicolinguística e nos permitisse circular em meio a três questões: ensino de leitura, compreensão em leitura e estratégias para a compreensão em leitura. O segundo momento esteve relacionado à elaboração de nosso instrumento de análise dos dados, que nos permitisse analisar todos os projetos de leitura sob uma mesma perspectiva. O terceiro momento diz respeito à análise de dados propriamente, e é sobre ela que nos debruçamos, com muito cuidado, em busca de uma interpretação coerente e condizente com os preceitos psicolinguísticos. Para isso, adotamos como critério para a análise dos dados as sete categorias elencadas em nosso instrumento de análise. Interpretamos os dados das escolas/projetos levando em consideração os questionamentos apontados em cada categoria, como veremos a seguir.

4.1 CATEGORIA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA

Iniciamos com a categoria denominada *Organização e Estrutura*, na qual verificamos se os projetos apresentavam informações relacionadas à identificação da escola, título do projeto, local, data, tema, problema, justificativa, objetivos, metodologia, público-alvo, recursos envolvidos no desenvolvimento do projeto, cronograma para as ações propostas, fundamentação teórica, avaliação do projeto e referências bibliográficas utilizadas em sua elaboração.

Nesse sentido, observamos que o documento da escola/projeto A está organizado em duas páginas. Os dados de identificação dizem respeito ao nome do projeto e aos setores responsáveis por ele. No cabeçalho, constam informações sobre a escola, como nome e endereço. O projeto apresenta outros sete subtítulos ou seções, denominados considerações gerais, justificativa, objetivos, metas/produtos/resultados esperados, metodologia/estratégia de ensino, data de execução, monitoramento e avaliação. Considerando o que se espera de um projeto, ou seja, que apresente as informações de maneira detalhada e completa, o documento é sucinto. Ao leitor faltam informações sobre público-alvo e referencial teórico, dados esses que ajudariam a compreender melhor as ações propostas, visto que há necessidade de ações diferenciadas para cada nível de ensino.

Já o documento da escola/projeto B se difere dos demais por ser apresentado unicamente em forma de planilha. Denominado Plano de ação – projetos/2018, inferimos que o documento faz parte de um projeto maior, que contemplou outras áreas de interesse da escola, como Família, Meio Ambiente etc. Neste contexto, o projeto de leitura está organizado ao longo de oito páginas, nas quais constam seis subtítulos ou seções: temática do projeto, metas, objetivo geral, ações que serão desenvolvidas, responsáveis e cronologia. A definição sobre o público-alvo está implícita na seção destinada aos responsáveis pela execução das ações, onde é possível constatar o envolvimento de professores das séries iniciais e finais do EF e do EM e, por isso, alunos desses segmentos. O público para quem o projeto se destina também envolve o tema do documento e gera dúvidas. No subtítulo chamado Temática do Projeto, a escola aponta: desenvolvimento da leitura e escrita para a alfabetização e letramento. Analisado a partir da perspectiva de alfabetização, o projeto deveria destinar-se somente às séries iniciais do EF. Pois, conforme Soares (2004), alfabetização e letramento correspondem à entrada da

criança, e também do adulto analfabeto, no mundo da escrita. Segundo a autora, há uma relação simultânea de ocorrência dos dois processos. Assim, a alfabetização diz respeito à aquisição do sistema convencional de escrita, e o letramento ao desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004, p. 14). Mas o termo letramento também pode ser abordado para além da alfabetização. Segundo Kleiman (2005), letramento é um termo criado para se referir aos usos da língua escrita no cotidiano das pessoas, não apenas na escola. Exemplo disso é a leitura que se faz de anúncios de publicidade, fachada de estabelecimentos comerciais e toda leitura da escrita nas diversas atividades sociais, não apenas na escola. Considerando o público alvo do projeto e as duas concepções de letramento, inferimos que a escola tenha optado pela segunda concepção e decidido pensar a leitura a partir de suas mais diversas manifestações da escrita, conforme destaca Kleiman (2005).

A escola/projeto C possui duas versões de projeto. Uma organizada sob o layout de planilha, nos mesmos moldes do projeto B, com quatro páginas, e outra em forma de texto, com três páginas, nas quais estão contempladas seções como objetivo geral e específicos, metodologia, temas transversais, biblioteca, hora da leitura e cronograma das aulas de leitura. Ao analisar as duas versões, inferimos que uma complementa a outra. Em nosso entendimento, não se trata de um único projeto, visto que há incompatibilidade de datas em relação ao cronograma das atividades. Diante disso, inferimos que uma versão foi organizada para envolver toda a escola, pois no espaço denominado Biblioteca, o documento faz referência a alunos das séries iniciais do EF até as séries finais do EM.

Já a versão em formato de planilha, denominada Caixa de Pandora, sugere apenas o envolvimento de alunos das séries finais do EF e EM, ou seja, não considera as séries iniciais do EF. Nossa sugestão é que ao redigir os dois documentos a escola tivesse especificado a quem se destinavam e porque há duas versões. Quanto à organização documental, o projeto contempla parcialmente nossa expectativa em relação à estrutura, pois apresenta título, objetivos gerais, específicos, metodologia, tema e cronograma. Porém, são observadas ausências, tais como de identificação, justificativa, local, data, problema, recursos, fundamentação teórica, avaliação e referências bibliográficas.

O documento da escola/projeto D está organizado em cinco páginas, nas quais observamos certo cuidado com diagramação e distribuição do conteúdo. Considerando aspectos voltados à organização e estrutura, o documento apresenta capa (com informações como título do projeto, local e data), público-alvo, problema, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, metodologia, recursos, cronograma e referências bibliográficas. Algumas ausências são observadas, como fundamentação teórica, tema, avaliação e autoria. A primeira seção do documento se refere ao público-alvo. De acordo com o projeto, devem ser considerados público-alvo todos os alunos, professores e funcionários da escola. Especificado dessa forma, o documento afirma que todos os alunos, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, estarão envolvidos em alguma atividade de leitura, inclusive não só estudantes, mas professores, gestores, auxiliares de serviços gerais e merendeiras. A definição de público alvo soa abrangente e sugere algo interessante na teoria, mas utópico na prática, pois é necessário pensar atividades e objetivos específicos para cada segmento e nível de proficiência em leitura e não se observa essa diferenciação no projeto. Ao mesmo tempo, percebemos que a escola também compartilha a ideia de que todos sabem ler e apenas precisam de espaço e tempo para a prática.

Definido o público envolvido, o documento apresenta o problema que motiva o desenvolvimento do projeto. Segundo o documento, o problema é: “desenvolver atividades relacionadas à leitura, para motivar os alunos, professores e funcionários da EEB a melhorar a escrita, oralidade e interpretação” (Escola/projeto C). Posto a partir do verbo no infinitivo, o problema se assemelha muito ao que se espera seja um objetivo do projeto, visto que a problematização, normalmente, é apresentada sob a forma de pergunta. Além disso, o problema indica algo bastante abrangente, já que envolve escrita, oralidade e interpretação, fatores que transcendem as tarefas e atividades voltadas à leitura.

Dentre os projetos por ora analisados, a escola/projeto E é o mais sucinto, pois possui apenas uma página e as informações são apresentadas de forma breve e sintética. Constam no documento dados de identificação da escola, tema, justificativa, problema, objetivos da disciplina, metodologia e avaliação. As ausências, portanto, estão relacionadas à fundamentação teórica, referências bibliográficas e autoria. Conforme observado nos demais projetos, a fundamentação

teórica que sustenta o projeto configura uma ausência visível. A escola define como tema a leitura como ferramenta para a aquisição do conhecimento científico-escolar. Ao aproximar a leitura da aquisição do conhecimento científico, a escola demonstra discernimento sobre a relevância da primeira em relação à segunda, ou seja, em grande medida, a leitura é crucial para a obtenção de novos conhecimentos, inclusive os científicos. O problema proposto pelo projeto segue essa mesma ideia e foi assim definido: como a leitura pode ajudar na apropriação do conhecimento científico-escolar? A prioridade parece estar voltada a geração de conhecimento científico. Assim, a leitura seria um meio para se alcançar o objetivo e não o próprio objetivo do projeto.

Conforme as análises demonstraram, os documentos não seguem um modelo específico de organização, pois enquanto alguns são apresentados na forma tradicionalmente conhecida de projeto, outros foram elaborados no *layout* de tabela. Essa observação sugere algumas conclusões: os projetos elaborados em forma de texto foram escolha da escola, a partir de modelos anteriormente constituídos; já o formato tabela atende a uma sugestão da GERED para reger a elaboração de projetos escolares, conforme ressalva feita pelos professores ao nos fornecerem as cópias. Nossa análise também aponta para algo limitado em termos de estrutura, considerando-se as seções ou títulos que compõem os documentos. Observamos que não há um modelo ou roteiro a ser seguido quando o formato é texto. Cada escola organiza o projeto, conforme sua escolha particular. Um exemplo disso é a quase ausência de espaços destinados ao referencial teórico, considerada uma seção importante, visto que esclareceria a partir de qual teoria o documento foi elaborado e ajudaria a prever a metodologia adotada e os resultados almejados. Somente um dos cinco documentos apresenta seção destinada ao referencial teórico.

Nossa conclusão, portanto, é que há desconhecimento sobre a estrutura básica a ser adotada na elaboração de projetos. Segundo Batista, Lavaqui e Salvi (2008), o sucesso dos projetos escolares está subjugado a três etapas metodológicas, responsáveis por elaboração e execução dos mesmos. São elas: 1- análise e diagnóstico da situação problema; 2- síntese de um projeto executável; 3- propostas de ações a serem implementadas. Essa observação sugere também a necessidade de se oferecer aos professores da educação básica, cursos de

capacitação voltados à elaboração de projetos escolares. Conhecendo as etapas que envolvem o documento, desde o planejamento até a avaliação, a escola estará mais preparada para atuar nesse sentido e o projeto terá mais chances de alcançar seus objetivos, que em relação aos projetos de leitura deveria ser favorecer para a formação de leitores proficientes.

4.2 CATEGORIA AUTORIA

Quanto à *Autoria*, nos interessava saber se os documentos especificavam quais pessoas ou setores estiveram envolvidos em cada etapa do projeto. Diante disso, estabelecemos como etapas, planejamento, redação, execução e supervisão ou acompanhamento. A partir disso, observamos que a escola/projeto A esclarece parcialmente a autoria do projeto, visto que cita algumas pessoas como responsáveis por parte das ações a serem desenvolvidas. Porém, faltou esclarecer quais pessoas ou setores assumiriam a responsabilidade de planejar o projeto, redigir e acompanhar cada etapa. Situação semelhante, observamos na escola/projeto B, pois não esclarece completamente quem são as pessoas responsáveis por cada etapa do projeto. Da maneira como é apresentado, inferimos que apenas em relação à execução o documento é esclarecedor, pois para cada objetivo específico apresentado, há uma ação a ser desenvolvida e o nome de uma ou mais pessoas responsáveis. Falta, no entanto, informações sobre quem são os responsáveis pelo planejamento, redação e supervisão do projeto.

A situação se repete na escola/projeto C, pois somente na execução das ações são citados como responsáveis os professores das disciplinas envolvidas. Ao atribuir a todos os professores a responsabilidade de trabalhar a leitura, a escola demonstra compreender que estão capacitados para a tarefa. Porém, os grupos focais, organizados pelo Projeto Ler & Educar, desenvolveram trabalhos por meio dos quais foi possível constatar que entre professores de diferentes áreas de conteúdo o conhecimento da leitura não é embasado em teorias que podem dar suporte ao processo ensino-aprendizagem. Conforme Geron (2016), os professores defendem uma concepção de leitura que atribui exclusivamente ao alfabetizador a responsabilidade pelo ensino da leitura. A partir de decodificação do código, a criança precisa apenas ser incentivada ao universo dos livros e motivada para a leitura de gêneros variados. Diante disso, entendemos que ao responsabilizar os

professores de todas as áreas pela execução das tarefas, a escola quer apenas definir alguém para acompanhar ou supervisionar as atividades.

Reiterando o que já foi identificado nos projetos analisados anteriormente, os documentos das escolas D e E também não esclarecem quem são as pessoas ou setores envolvidos com cada etapa do projeto. Na etapa execução novamente surgem os professores, de maneira geral, com a responsabilidade de desenvolver as atividades programadas. Porém, não há menção às demais etapas.

Em suma, verificamos que a maioria dos documentos define parcialmente os responsáveis por cada fase dos projetos. Nos documentos em formato de planilha, por exemplo, só há informação sobre os responsáveis pela execução das ações. Informações sobre quem planejou, redigiu e supervisiona o documento são, normalmente, implícitas ou inexistentes. Os responsáveis pela execução do projeto e, mais especificamente, das ações propostas são mais facilmente encontrados, o que nos permite inferir que as escolas atribuem mais relevância à efetivação do projeto, do que ao seu planejamento, redação e avaliação. Sobre a responsabilidade pelas atividades propostas, os projetos preveem o envolvimento de professores de todas as disciplinas. Nesse sentido, consideram práticas defendidas por pesquisadores da área da leitura. Para Person e Cervetti (2017), as preocupações voltadas à leitura no contexto escolar devem envolver todas as disciplinas. Cada professor precisa considerar seu conteúdo de atuação e as especificidades que envolvem termos técnicos próprios de cada área, mas, para isso, reforçamos que, os professores precisam receber capacitação para o ensino da leitura.

4.3 CATEGORIA JUSTIFICATIVA

Na categoria destinada à *Justificativa* nos interessava saber se os projetos apresentavam argumentos esclarecedores sobre os porquês de sua elaboração. Neste sentido, a escola/projeto A destaca a difícil tarefa de encontrar prazer na leitura, quando o mundo atual oferece inúmeras alternativas de diversão e entretenimento, principalmente, virtual. No entanto, o texto afirma existir uma legião de leitores que, ocasionalmente, movimentam o mercado editorial, e cita como exemplo líderes de vendas como Harry Potter e Código da Vinci. A nosso ver, as duas afirmações que norteiam a justificativa se contradizem, visto que no primeiro momento, o texto destaca que na sociedade moderna, regida pela tecnologia, falar

de livros como fonte de prazer soa anacrônico, portanto, ultrapassado, conservador. Em seguida, o texto lembra que mesmo assim, diante dessa realidade, na qual o livro é ultrapassado, se verifica fenômenos de vendas, ou seja, a existência de muitos leitores. O contraditório está no fato de que, se é difícil angariar interessados na leitura de livros, como há uma legião de leitores? O texto poderia aprofundar esses argumentos. Outra constatação em relação à justificativa da escola/projeto A diz respeito ao texto usado. Parte dele faz parte de uma dissertação do Mestrado profissional em Letras-Profletras, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Sob esse aspecto, inferimos que a escola demonstrou preocupação em buscar referências bibliográficas conceituadas para a redação do projeto, porém, deveria ter citado a fonte tanto no texto quanto nas referências bibliográficas.

Além disso, o documento volta-se apenas à leitura por prazer, ao passo que à escola cabe também a leitura em busca de informação específica para produzir novos conhecimentos. Segundo Morais (2013), a ideia de que se deve dar liberdade de escolha para a criança decidir o que quer ler, considerando que o prazer é o maior motivador da leitura, e evitar orientar a criança para certos gêneros, vem sendo questionada desde 1990 em muitos trabalhos científicos. O Painel Nacional de Leitura, nos Estados Unidos, realizou em 2000, uma análise de artigos científicos e concluiu que não existem evidências de que a leitura pelo prazer, que ocorre por decisão da criança, contribua para melhorar a compreensão (MORAIS, 2013, p. 121). Essa constatação reforça concepções psicolinguísticas, de que é necessário acompanhamento e tutoria para o ensino da leitura.

Na sequência, ainda no espaço destinado à justificativa, o projeto expõe a frase: “possibilitar acesso a diferentes textos e despertar o interesse pela leitura” (escola/projeto A). Da maneira como é exposta, a frase parece descontextualizada, pois se assemelha a um objetivo e não justificativa.

Considerando a proposta apresentada pelo projeto, de incentivar a leitura no ambiente escolar, o documento apresenta certa coerência entre as partes. Os objetivos apontam para esse propósito, assim como a justificativa, as metas e resultados esperados, além da metodologia e período de execução. Todas essas seções reforçam a ideia de criar ambiente para que o aluno sinta motivação para ler diferentes gêneros, pois além de acesso à biblioteca, os alunos terão ao seu alcance livros doados pela comunidade escolar e gibis adquiridos com recursos oriundos da

realização de uma rifa. Novamente inferimos que a escola pretende se responsabilizar por criar tempo e espaço para que o aluno se motive para a leitura, sem, portanto, ensinar-lhe como alcançar a almejada motivação.

Na sequência, na escola/projeto B, o subtítulo, denominado Metas, poderia amenizar a ausência de uma seção destinada à justificativa, mas é impreciso em sua exposição. O projeto propõe “ampliar em 40% o desejo de qualidade da leitura, escrita e interpretação dos alunos dessa escola” (escola/projeto B), mas se exime de explicar por que esse percentual foi definido e como será medido ao final do ano letivo. Outro aspecto importante a se explicar seria, o que a escola entende como qualidade da leitura e, para isso, o espaço da justificativa poderia ter sido utilizado. Situação semelhante, observamos na escola/projeto C, que se abstém de justificar as razões de sua elaboração. Em nenhum tópico, de nenhuma das versões, evidenciamos os motivos que levaram a escola a criar os documentos. Diante dessa escolha, inferimos que para a escola é dispensável justificar os motivos que a levaram a elaborar o projeto, visto que a necessidade de mais ações voltadas à leitura é inquestionável na sociedade atual, ou seja, algo óbvio, ou, por que a escola entendeu que as demais seções constantes do projeto são suficientes para justificar a necessidade dele.

Já a escola/projeto D defende a importância do projeto, mas o faz apenas com um argumento: a falta de leitura diária, que acaba prejudicando o aprendizado. Segundo o texto, há preocupação por parte dos educadores em incentivar o hábito da leitura entre os alunos em função de fatores como falta de interesse e motivação; problemas socioeconômicos e culturais e o precário incentivo à leitura na infância. Conforme o documento, “a ausência de leitura diária prejudica o aprendizado e dificulta o desenvolvimento da escrita, interpretação e da própria leitura” (escola/projeto D). Já o incentivo a ela, “influencia o aluno a participar mais no ambiente escolar e conviver melhor em sociedade” (escola/projeto D). Faltou à escola considerar que a ausência de leitura diária possa ser resultado da falta de ensino da leitura, que talvez os alunos não conheçam as estratégias para ler visando compreender o texto e, por isso, não tenham interesse em ler.

Ainda em relação à justificativa, a escola/projeto E utiliza, pelo menos, três considerações para explicar os porquês da elaboração do documento. O primeiro destaca que o documento faz parte do projeto coletivo da escola para o ano 2018,

denominado “Valorização do conhecimento: (re)conectando saberes às práticas científicas” (Escola/projeto E). Percebemos, portanto, que há uma preocupação com a questão científica no ambiente escolar. Em seguida, o projeto destaca que a escola tem notado certo desinteresse dos alunos pela construção do conhecimento e aponta para a necessidade urgente de investir no “resgate do interesse e valorização das diferentes formas de saberes como potencialidades para experiências de conhecimento” (escola/projeto E). Apesar de exposto de maneira sucinta, o projeto E vai ao encontro das justificativas dos demais projetos, pois atribui, exclusivamente, ao aluno a responsabilidade pelo desinteresse por novos conhecimentos. Ao afirmar que a escola precisa investir no resgate do interesse, inferimos que, anteriormente, os estudantes eram entusiasmados pelo conhecimento e hoje, por alguma razão, não mais o são. Além disso, só se resgata algo que já existiu.

Diante disso, observamos que dos cinco documentos sob análise, dois se abstiveram de justificar a importância ou necessidade dos projetos. Os outros três apresentam seção denominada justificativa e argumentos para a elaboração dos documentos. Mesmo assim, nos projetos nos quais há justificativas, os argumentos nem sempre estão em sintonia ou relacionados entre si. Para justificar, bastaria que a escola se munisse de fundamentação teórica, dados e informações conceituadas que refletissem a realidade que envolve a prática da leitura no ambiente escolar. Os dados de indicadores, como Pisa e Saeb, são uma boa razão argumentativa para falar da leitura em nível nacional. Além disso, as escolas podem se amparar nos dados correspondentes ao desempenho de seus alunos nas avaliações nacionais para justificar a importância do projeto de leitura, inclusive para traçar metas para as próximas avaliações.

4.4 CATEGORIA OBJETIVOS

Na categoria denominada *Objetivos* buscamos respostas para várias perguntas. Interessava-nos saber, por exemplo, se havia um objetivo amplo que direcionasse os demais, se eles se complementavam entre si, se estavam em consonância com a fundamentação teórica, se eram objetivos do projeto ou de ações propostas e se consideravam a Taxonomia de Bloom. Na escola/projeto A, a seção destinada a esse aspecto foi denominada apenas de objetivos. Nela constam:

“incentivar a leitura; desenvolver a capacidade de aprender através do domínio da leitura; e reconhecer a importância da biblioteca como espaço de pesquisa tendo acesso ao acervo disponível” (escola/projeto A). Apesar disso, em muitos momentos, o projeto insiste na necessidade de incentivar o hábito da leitura e despertar o interesse do aluno por ela. Isso nos permite inferir que o incentivo à leitura é o objetivo geral, visto que é basicamente sobre ele que a justificativa está amparada e as metas foram traçadas. Cabe ressaltar, como poderá ser observado mais adiante, que, na maioria dos projetos, há destaque para objetivos centrados em incentivar a leitura; inclusive, demonstram apontar para essa razão de existir dos documentos. O objetivo geral identificado na escola/projeto A não tem relação com a fundamentação teórica, pois o documento não aborda este tópico em seu texto.

Criada para facilitar o planejamento, a organização e o controle dos objetivos de aprendizagem, a Taxonomia de Bloom pode ter sido parcialmente considerada na redação da escola/projeto A, a exemplo dos demais, como veremos na sequência. Sobre o objetivo, denominado: “reconhecer a importância da biblioteca como espaço de pesquisa tendo acesso ao acervo disponível” (escola/projeto A), o verbo foi usado adequadamente, visto que ‘reconhecer’ integra a categoria ‘conhecimento’ e corresponde a lembrar de algo que já conhecemos – no caso a biblioteca como lugar que lembra leitura, livros etc. Entretanto, o uso adequado do verbo não garante que os responsáveis pela redação do documento conheçam a referida taxonomia e a tenham usado de maneira consciente. Além disso, no objetivo relacionado a incentivar o hábito, o projeto deixa transparecer que os alunos já estão habilitados para a leitura e só precisam desenvolver o hábito para obter prazer pela leitura. Para as ciências cognitivas e, especialmente, a psicolinguística, a prática da leitura demanda, primeiramente, ensino e aprendizagem. Diante disso, pouco adianta incentivar o hábito ou o prazer pela leitura sem antes desenvolver ações que favoreçam o ensino e a aprendizagem de habilidades para a leitura proficiente.

Como objetivo geral, a escola/projeto B define: “inserir os alunos no mundo da leitura significativa, proporcionando situações diversificadas de leitura e escrita, com intuito de sanar dificuldades encontradas no cotidiano escolar, nas diversas áreas do conhecimento” (escola/projeto B). A inexistência de referencial teórico contribui para que partes do objetivo geral soem imprecisas. Seria importante, por exemplo, a escola conceituar “mundo da leitura significativa”. Além disso, o verbo ‘inserir’

carrega a ideia de que a escola pretende colocar os alunos dentro do mundo da leitura, mas de qual maneira, a partir de qual concepção teórica? Essa expectativa não é detalhada na metodologia do projeto e também não há menção sobre a concepção teórica que sustentaria essa proposta. Sobre os objetivos específicos, o documento foi organizado de maneira que cada um estivesse relacionado a uma ação correspondente, um responsável e um período para execução, sugerindo, novamente que, na prática, as atividades seriam executadas.

Outra análise possível em relação aos objetivos específicos apontados pelo documento é que a leitura é uma das áreas de interesse do documento e, por isso, precisa dividir espaço com a escrita e a oralidade. Nos objetivos em que foi acionada, em alguns casos, a leitura surgiu como meio para se alcançar outro objetivo. Um exemplo é a disciplina de Educação Física, em que o objetivo proposto é “aproveitar os momentos que acabariam sendo de inatividade para desenvolver o hábito e gosto pela leitura” (escola/projeto B). Como ação correspondente a esse objetivo o documento propõe que “todo aluno que vier sem uniforme ou impedido de participar da aula prática, será incentivado a trazer um livro para ler durante a aula ou ler um disponibilizado pela professora” (escola/projeto B), ou seja, para evitar que fiquem ociosos, os alunos deverão ler. Para isso, no entanto, o professor precisaria especificar qual seria o objetivo da leitura, ou se seria apenas ocupar o tempo, conforme inferimos. Importante destacar que esse tipo de objetivo pode relacionar o ato de ler com uma punição por não ter comparecido à aula com uniforme. A nosso ver, isso distancia ainda mais o aluno da leitura prazerosa, como a escola preconiza e acaba relacionando o ato de ler como um castigo.

Algo a ser destacado no projeto/escola B é o envolvimento de profissionais de todas as áreas. Professores de cada uma das disciplinas definiram objetivos, ações e cronograma para desenvolvimento, respeitando as especificidades de cada área de atuação. Sob esse aspecto, a proposta se aproximou de nossa fundamentação teórica. Segundo Person e Cervetti (2017), estudos envolvendo a Psicolinguística propõem que o ensino da leitura seja responsabilidade de cada professor, considerando seu conteúdo de atuação e as especificidades que envolvem termos técnicos, próprios de cada área. Entretanto, além da disponibilidade para engajar-se na tarefa, esses profissionais precisam estar capacitados sobre as mais recentes teorias de ensino da leitura.

Sobre a utilização da Taxonomia de Bloom na escolha dos objetivos, a exemplo do documento anterior, a escola/projeto B ignora o primeiro nível das categorias do domínio cognitivo. Ao invés de focar os objetivos, primeiramente, no conhecimento, nível 1, a escola saltou para o nível 3, aplicação. A maioria dos verbos utilizados, como realizar, trabalhar, praticar, organizar, reflete a habilidade de usar informações, métodos e conteúdos já aprendidos. Assim, fica evidente, mais uma vez, que, para a escola, os alunos já sabem ler, precisam apenas praticar.

Na escola/projeto C, na versão em formato de texto, o objetivo geral é amplo e está relacionado parcialmente com os objetivos específicos. O projeto pretende “despertar, incentivar e promover o prazer pela leitura, desenvolvendo o potencial cognitivo e criativo do aluno e da comunidade escolar. Possibilitar o acesso aos diversos tipos de leitura para efetivar o processo de leitura e escrita, visando à formação do caráter de leitor no estudante, a melhor qualidade do ensino-aprendizagem e o desenvolvimento social e cultural” (escola/projeto C). Entre os objetivos específicos estão “incrementar a leitura no âmbito escolar; acrescentar ao cotidiano escolar a prática da leitura como prioridade no processo de ensino-aprendizagem; enriquecer o conteúdo interdisciplinar visando o aprendizado global; exercitar a leitura como prática democrática fundamental para a formação do senso crítico e da cidadania” (escola/projeto C). Diante disso, percebemos que o prazer pela leitura está fixado apenas no objetivo geral. Os objetivos específicos não mencionam esse aspecto. A relação de proximidade entre objetivo geral e específicos se dá, porém, no que se refere ao papel social da leitura, citado em ambos.

Os verbos ‘despertar’ e ‘incentivar’ apontam para ações em que o aluno é peça fundamental. Expostos dessa maneira, os objetivos denotam a ideia de despertar no aluno algo adormecido: o prazer pela leitura. A psicolinguística, entretanto, propõe que o prazer pela leitura é resultado de ensino, ou seja, só é possível despertar o que já foi ensinado e aprendido. Ainda com relação aos objetivos, em dois dos específicos, o projeto reforça a importância da aprendizagem sem, ao mesmo tempo, relacionar e valorizar o ensino nesse processo. Novamente, portanto, notamos que a escola espera muito mais do aluno, do que dela mesma. Na versão em formato de planilha, os objetivos das ações são os mesmos da versão em formato de texto. Para cada objetivo há uma ação planejada. Em relação à

Taxonomia de Bloom, novamente, a maioria dos objetivos se pauta no nível da aplicação (despertar, incrementar, acrescentar, exercitar etc.), ou seja, a escola exige dos alunos conhecimento sobre a leitura, sem considerar a necessidade de oferecer ensino.

Na escola/projeto D, verificamos a ocorrência de objetivos gerais e específicos e há relação de complementação entre ambos, visto que apresentam preocupação em proporcionar ao aluno a oportunidade de ler para ampliar o conhecimento. Os objetivos específicos reforçam a necessidade de oferecer momentos e atividades de leitura. Além disso, explicitam a ideia de manter os alunos lendo ou em permanente contato com a leitura por prazer e para fortalecer o hábito. Percebemos uma relação de proximidade entre problema, justificativa e objetivos, pois todos reforçam a preocupação da escola com o incentivo à leitura e à criação de um hábito para a leitura frequente. Sob esse aspecto, supomos que, para a escola, a formação de bons leitores depende da criação de ambiente favorável para a leitura, e que isso está relacionado a fixar horário regular, oferecer livros e acesso à biblioteca. A intervenção da escola, compreendida aqui como professores e direção, centra-se em atuar como suporte para que o aluno, sozinho, desperte para o hábito da leitura prazerosa.

Ainda em relação aos objetivos, verificamos que o projeto considera parcialmente a Taxonomia de Bloom. Os verbos proporcionar, praticar, adquirir, desenvolver e incluir sugerem ações práticas. Diante disso, a escola optou por elaborar os objetivos voltados à categoria da aplicação, que para Bloom, deveria surgir após as categorias de conhecimento e compreensão. Assim, concluímos que, para a escola, os alunos detêm conhecimento e compreensão sobre leitura. Falta, então, organizar atividades práticas de leitura, como a Hora da Leitura, para aplicar os objetivos elencados.

Diferente dos demais, a escola/projeto E não apresenta objetivos gerais e específicos. O documento denomina a seção que trata desse tema como “objetivos da disciplina” e levanta uma dúvida: o projeto de leitura é da escola ou de uma disciplina específica? Esse questionamento surge ainda no espaço reservado aos dados de identificação, em que são elencadas apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura e de Leitura e Produção Textual, relacionadas ao Programa

Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA)¹². Encontramos na seção destinada à Metodologia um possível esclarecimento quanto a isso. O documento afirma que as leituras serão conduzidas pelos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, Leitura e Produção Textual (PENOA) e pela assistente de leitura da Biblioteca da escola. Diante disso, inferimos que, de fato, ao contrário do observado nos outros documentos, nesta escola, a responsabilidade pelo projeto de leitura é, somente, das duas disciplinas citadas. Essa constatação levanta indagações sempre presentes no ambiente escolar, pois, se considerarmos que todas as áreas se utilizam da leitura para promover conhecimento, será incumbência exclusiva da área das linguagens o projeto de leitura?

Além disso, ao definir como objetivo “proporcionar ao aluno(a) a compreensão da importância da leitura como forma de aquisição do conhecimento científico-escolar” (escola/projeto E), inferimos que a ideia é usar a leitura como meio para se alcançar outro objetivo, ou seja, o conhecimento científico. Ademais, o verbo utilizado não é esclarecedor, pois quando proporcionamos algo a alguém, temos a impressão de estarmos oferecendo alguma coisa. Consideramos improvável proporcionar ou oferecer ao aluno compreensão sobre a importância da leitura. Seria importante construir caminhos ou disponibilizar meios para que os sujeitos construíssem a compreensão almejada. Favoreceria a escola, nesse sentido, a elaboração do projeto sob alguma fundamentação teórica que ajudasse a explicar essa abordagem. A psicolinguística, por exemplo, diria que cabe à escola criar meios e estratégias que beneficiem o ensino da compreensão em leitura. Para isso, há necessidade de envolvimento de alunos para a aprendizagem e de professores para o ensino. Falta ao projeto esclarecer qual teoria o sustenta e citar referências bibliográficas utilizadas para sua elaboração que pudessem justificar a escolha dos objetivos.

Atividades realizadas no ambiente escolar possuem um intuito, normalmente, pré-definido por uma equipe de profissionais envolvidos com a ação. Nos projetos analisados neste estudo observamos a existência de objetivos em todos os

¹² O PENOA constitui-se como um programa promovido pelo órgão central, em tempo e turno diferenciados, sistematicamente planejados por meio de pautas interacionais que foquem o ouvir/falar, o ler/escrever e o calcular. (<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/16987-programa-estadual-novas-oportunidades-de-aprendizagem-penoa>)

documentos. Em alguns há objetivos gerais, específicos e seus desdobramentos, já em outros apenas objetivos ou metas. Em sua maioria, é possível observar frases como: incentivar a leitura; promover o prazer pela leitura; estimular o hábito; incrementar a leitura no âmbito escolar; instigar o hábito da leitura e construir o hábito da leitura. Pautados nesses objetivos, os projetos não consideram a necessidade de desenvolver ações voltadas ao ensino da leitura para, em seguida, estimular o hábito. Essa constatação vai ao encontro dos dados coletados por Geron (2016), que declara ser “[...] possível notar que os professores não conhecem as ferramentas e habilidades necessárias para que a leitura se desenvolva. Eles se limitam a falar sobre o incentivo e a motivação, como habilidade necessária para a efetivação da leitura.” (GERON, 2016, p. 104). Observações assim reforçam a relevância do oferecimento de capacitação e atualização profissional constante à escola.

A preocupação em incentivar o hábito aponta para a existência de projetos de leitura elaborados a partir de conceitos desatualizados de ensino de leitura, que consideram apenas a leitura por leitura, sem focar seu principal objetivo que é a compreensão. A constatação reforça outro indício, de que as escolas anseiam ver seus alunos lendo com proficiência, porém precisam rever os métodos até então empregados para se alcançar essa meta. Parece-nos, portanto, que elas conhecem a relevância da leitura para o processo de aprendizagem escolar e a inserção dos alunos na sociedade, visto que, nos documentos analisados, a leitura é posta como aspecto central para aquisição de novos conhecimentos. Entretanto, a motivação dos alunos para a leitura proficiente precisa ser abordada com maior profundidade teórica. A quase inexistência de referencial teórico nos projetos e a fragilidade organizacional dos documentos ajuda explicar a superficialidade dos objetivos.

Além disso, ao voltar os objetivos à motivação ou prazer pela leitura, a escola não considera que a falta de ambas pode estar vinculada a dificuldades com compreensão em leitura, corroborando o que afirma Sousa (2015, p. 19), “A falta de motivação pode ser a consequência, e não a causa, dos problemas de leitura, pois, se não entende o que lê, dificilmente o leitor terá motivação e gosto pela leitura”. A preocupação com a compreensão em leitura surge apenas em um documento. Na escola/projeto B, o professor de Física estabeleceu como objetivo: “compreender e relacionar o conteúdo com a tecnologia” (escola/projeto B). Da maneira como definiu

o objetivo, inferimos que o professor iniciaria as atividades com momentos de ensino de um determinado conteúdo. Depois disso, ele espera que os alunos alcancem compreensão sobre o assunto e, finalmente, consigam relacioná-lo com a tecnologia. Se nossa inferência estiver correta, a proposta envolve ensino e aprendizagem e, por isso, pode ser considerada uma ação tangível. No entanto, como o objetivo não se refere à leitura, mas apenas à compreensão, não podemos afirmar que o modo como a leitura foi conduzida tenha favorecido a compreensão.

Ainda em relação aos objetivos, conforme explicitado anteriormente, a proposta de Bloom considera três domínios do conhecimento: cognitivo, afetivo e psicomotor. A educação tem utilizado com mais ênfase o domínio cognitivo por estar relacionado a aprender ou dominar um conhecimento. No domínio cognitivo, essa taxonomia é organizada em níveis de complexidade, que considera do mais simples até o mais complexo. Diante disso, ela sugere que a escola só exija do aluno respostas sobre o conhecimento que ele já adquiriu. Por isso, dentro do domínio cognitivo, o nível mais simples é o do conhecimento. Assim, consideramos que os projetos deveriam, primeiramente, propor objetivos centrados no ensino e aprendizagem da leitura. A partir disso, os alunos conheceriam habilidades que favoreceriam a leitura estratégica e centrada na compreensão, fatores compatíveis com o nível do conhecimento, proposto por Bloom. Contudo, a maneira como os objetivos foram apresentados nos projetos analisados, nos faz perceber que eles se centram no nível três, denominado aplicação, ou seja, estão voltados à prática da leitura, sem considerar seu prévio ensino. Em relação a isso, inferimos que, novamente, para a escola basta o aluno estar alfabetizado para saber ler.

4.5 CATEGORIA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Conforme apontado desde o início desta análise, os projetos não reservam espaço para especificar qual teoria sustenta os documentos e se há preocupação com o ensino e aprendizagem da leitura. Nas escolas/projetos A e E, por exemplo, há ausência de *fundamentação teórica* que nos permita saber a partir de qual abordagem teórica os projetos foram elaborados. O mesmo observamos quanto às referências bibliográficas. Assim, inferimos que foram elaborados sem um estudo prévio sobre as teorias atuais que sustentam o ensino da leitura e que poderiam

oferecer maior segurança pedagógica nas atividades propostas e nos resultados almejados.

O mesmo observamos na escola/projeto B, no qual não localizamos menção, implícita ou explicitamente, ao referencial teórico ou referências bibliográficas. Quanto ao ensino da leitura, o professor de Língua Portuguesa demonstra alguma preocupação, mas poderia a ter desenvolvido melhor a ideia, a ponto de deixar claro como e o que pretende executar. Entre os objetivos da disciplina está “desenvolver estratégias e procedimentos de leitura eficientes para ensinar os alunos” (escola/projeto B). Contudo, a ação correspondente deveria esclarecer como o objetivo será alcançado, mas propõe “fazer parte de situações sociais de leitura, com as discussões sobre obras lidas e a indicação das apreciadas”. Apesar da aparente preocupação com o ensino de estratégias de leitura, o documento não esclarece como pretende executar a ação e qual concepção teórica o sustenta.

Algo semelhante a isso, observamos na escola/projeto C. Apresentado em duas versões, o documento também não esclarece sobre a fundamentação teórica utilizada na elaboração do documento. Em nenhuma das versões, o projeto apresenta a teoria que o sustenta. Igualmente, nos parece que a ausência do referencial teórico sugere foco apenas na prática da leitura, ou seja, a escola concorda que há necessidade de formar leitores e acredita que ao criar ambiente e horário está trabalhando para esse fim.

Situação um pouco diferente das demais verificamos na escola/projeto D, em que a fundamentação teórica aparece de maneira implícita pelas referências bibliográficas citadas. A escola remete a algumas obras, que se deduz formam o embasamento teórico do projeto, sem, no entanto, destacar que aspectos são mais pertinentes a essa proposta. Estão entre as obras citadas, dois livros do autor Paulo Freire, uma obra de Wanderlei Geraldi e a Proposta Curricular de Santa Catarina. Com base na presença marcante de Paulo Freire, tanto na bibliografia, quanto na única citação encontrada no documento, supomos que a escola, mesmo que implicitamente, tenha decidido adotar a concepção freireana de leitura, para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

À medida que o documento é exposto, percebemos preocupação constante com o incentivo à leitura, ou seja, a escola está motivada a criar ambiente favorável para que os alunos se transformem em leitores eficientes e descubram na leitura

prazer e acesso a novos conhecimentos. Porém, conforme abordado em nosso referencial teórico, o aluno estará motivado para a leitura ao passo que souber ler e compreender o que lê. Para Kleiman (2009), quando a escola decide que seus alunos precisam ler e esses o fazem somente porque estão sendo orientados para isso, a leitura pode acabar sendo uma atividade desmotivadora. Portanto, antes de esperar que seus alunos apresentem motivação para a leitura, a escola deve desenvolver ações focadas no ensino e aprendizagem permanente da leitura. Para isso, é necessário rever concepções teóricas equivocadas ou ultrapassadas. Nesse sentido, sugerimos a execução periódica de capacitação envolvendo todo quadro de professores da educação básica.

Assim, dos cinco projetos analisados, apenas a escola/projeto D propõe, ainda que implicitamente, por meio de citações e referências bibliográficas, amparo na teoria de Paulo Freire para o desenvolvimento do documento. Nossa expectativa sob esse aspecto era que se os documentos tivessem sido elaborados a partir de estudo e discussão sobre as concepções de ensino de leitura. Se assim fosse, os objetivos seriam outros, mais voltados à tutoria ou acompanhamento e com enfoque na aprendizagem do aluno. Desta forma, acreditamos que os resultados ao final do ano letivo seriam mais visíveis em relação à formação de leitores. A ausência de fundamentação teórica configura outra situação, ou seja, as escolas demonstraram estarem mais focadas na execução das atividades, que no planejamento delas. Diante disso, inferimos que os documentos não resultam de estudo aprofundado sobre concepções de leitura. Os fundamentos poderiam amparar teoricamente as escolas na elaboração dos projetos. Para isso, porém, reforçamos, é necessário que se conheça o que as teorias têm pontuado em relação ao tema. Daí a importância de estudo para atualização continuada dos professores em relação às novas descobertas da área acadêmica. Uma integração entre escolas de educação básica e universidades pode auxiliar nesse aspecto.

4.6 CATEGORIA METODOLOGIA

Na categoria *Metodologia* nos interessava saber se os documentos especificavam qual metodologia iriam utilizar para desenvolver o projeto. Além disso, procuramos verificar se os documentos propunham ações e cronograma para executá-las. Na escola/projeto A, a seção é denominada metodologia/estratégia de

ensino, na qual o documento apresenta informação curta e incompleta, como por exemplo: “o professor que estiver na sala viabiliza material de leitura; uma turma por semana visita a biblioteca e terá disponibilizada leitura” (escola/projeto A). Em seguida, o documento determina data para execução do projeto. Segundo o texto, haverá aula de leitura a cada 15 dias, com cronograma previamente elaborado. Observamos, assim, que falta detalhamento sobre quais ações serão desenvolvidas para atingir os objetivos propostos e quais, exatamente, serão os profissionais envolvidos no desenvolvimento das atividades. Igualmente, soa um pouco vaga a ideia de que o professor que estiver em sala de aula, seja quem for, viabilize material de leitura, seja qual for. Entendemos que a intenção é colocar todos os alunos para ler, mas é duvidoso fazê-lo mesmo sem saber o quê e com qual finalidade farão a leitura.

Já a escola/projeto B relaciona cada objetivo a uma ação, um responsável e um cronograma, mas poderia explicar com mais detalhes como cada atividade será desenvolvida. Em relação ao objetivo “ampliar a qualidade da leitura” (escola/projeto B), está relacionada à ação “uma aula de leitura semanal com assuntos direcionados a biodiversidade” (escola/projeto B) sob responsabilidade do professor de ciências, que será desenvolvida do segundo ao quarto bimestre de 2018. Posto desta maneira, o documento não esclarece como essa ação será conduzida e executada e, por isso, os resultados almejados podem ficar prejudicados. Nesse caso, inferimos que, como o projeto foi elaborado em formato de planilha, os redatores preferiram não detalhar as informações. A proposta prima pela praticidade, apenas apontando ações, responsáveis, objetivos e cronograma, sem detalhar cada etapa do processo.

Situação parecida observamos na escola/projeto C. No espaço destinado à metodologia estão elencadas apenas as ações a serem desenvolvidas ao longo do ano. É possível verificar que as duas versões do documento diferem sobre as atividades propostas, visto que no formato em texto são propostas ações diferentes das observadas na tabela. Entre as atividades apontadas, está a colocação de uma faixa no portão da escola, anunciando a Hora da Leitura, que ocorrerá em períodos quinzenais, com duração de 45 minutos, seguindo um cronograma que alterna as aulas, fazendo com que todas as disciplinas sejam beneficiadas. Nossa análise sobre a colocação de uma faixa anunciando a Hora da leitura é que a escola quer

informar a comunidade escolar sobre a atividade, tanto para que alunos e professores se organizem para a ação, como para que pais e comunidade em geral saibam que a escola desenvolve atividades de leitura. Segundo o documento, a Hora da Leitura deve envolver a escola toda, isto é, alunos, professores, direção, coordenação pedagógica e zeladores. Sobre essa ação, o projeto não especifica quais atividades serão desenvolvidas com cada um desses segmentos. Considerando que cada categoria tem um nível de proficiência em leitura, a escola deveria definir ações diferentes para cada um.

Outras ações são propostas, como: “disponibilização de uma caixa com vários livros de diversos gêneros para os alunos lerem no dia destinado à leitura; realização das leituras dos professores no dia determinado para incentivar os alunos; produção de mural para os interessados recomendarem ou comentarem alguma leitura com os colegas; empréstimo de livros na biblioteca e leitura silenciosa e orientada pelos professores de todas as disciplinas” (escola/projeto C). Sobre a leitura orientada, o documento não esclarece como ocorrerá, apesar de ter nessa ação uma oportunidade para incluir o ensino de leitura mediante estratégias diversificadas e voltadas para cada segmento. O projeto define cronograma para as ações em cada uma das versões nas quais é apresentado, mas há uma diferença. Na tabela, cada ação corresponde a uma data para execução, além de apontar quem são as pessoas responsáveis pela atividade. No formato em texto, o cronograma atém-se apenas aos dias e aulas da ação denominada Hora da leitura. O documento possui um subtítulo destinado à biblioteca. Nele, há explicação sobre como deve ocorrer o empréstimo e devolução de livros. Para os alunos das séries finais do EF e EM, a retirada de livros deve ser feita quinzenalmente. Os alunos das séries iniciais do EF podem efetuar o empréstimo semanalmente. O documento justifica que essa diferença ocorre pela necessidade de formar leitores o mais cedo possível. Diante dessa afirmação, inferimos que, para a escola, há maior chance de formar leitores entre os alunos das séries iniciais do EF, do que nas séries seguintes, ou seja, quanto antes, maior a probabilidade. Essa hipótese reforça a ideia de que, para a escola, o ensino da leitura é responsabilidade dos primeiros anos de escolarização.

A escola/projeto D utiliza uma citação de Paulo Freire, de 1999, para abrir o texto destinado à metodologia. Nela, o autor destaca que o senso crítico é

construído desde o início da infância com leitura de mundo e ajuda de um educador. Complementa que a leitura tem importância na vida das pessoas, tanto na leitura de vivências como a de um texto. Na sequência, o documento reforça que a leitura de textos variados favorece o surgimento de cidadãos conhecedores do mundo e viajantes no mundo da leitura. O texto segue afirmando que a biblioteca tem papel fundamental no desenvolvimento do projeto de leitura, pois se configura em um ambiente de estudo e saber para aquisição do conhecimento. Posto dessa maneira, a biblioteca é vista como um local detentor do saber, onde o conhecimento está disponível para todos que desejarem, por decisão individual ou coletiva, se apropriar dele.

Adiante, no terceiro parágrafo, o texto passa a discorrer sobre as ações que serão desenvolvidas ao longo do ano como parte integrante do projeto de leitura. Segundo a proposta, uma vez por semana, em dias e aulas alternados, a escola para suas atividades rotineiras para ler, por, pelo menos, 20 minutos. Esse movimento receberá a denominação de “Dia da Leitura”. Nos minutos restantes da aula destinada à leitura, cada professor terá a responsabilidade de trabalhar alguma outra atividade que favoreça a leitura e interpretação. Ao atribuir a todos os professores a responsabilidade de trabalhar a leitura, a escola acredita que estão capacitados para a tarefa. Porém, conforme mencionamos anteriormente, os grupos focais organizados pelo Projeto Ler & Educar desenvolveram trabalhos por meio dos quais foi possível constatar que, entre professores de diferentes áreas de conteúdo, o conhecimento da leitura não é embasado em teorias que podem dar suporte ao processo ensino-aprendizagem.

Nas poucas oportunidades em que se verifica a divisão das atividades por nível de ensino, o projeto destaca que aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental será proporcionada aula de leitura no Literatório. A ideia é que cada criança escolha um livro para ler na escola ou levar para casa. Aos estudantes desse nível de ensino a escola prevê ainda momentos para contação de histórias e atividades lúdicas. O empréstimo de livros para as demais séries deve ser feito a cada 15 dias, nas aulas de Língua Portuguesa. Nessa proposta, fica implícita, novamente, a ideia de que a escola tem expectativa maior de formar leitores entre alunos das séries iniciais do EF, pois a eles são destinadas mais atividades e com mais frequência. Também constam, no espaço destinado à metodologia, ações que

visam estimular os alunos a doar livros ou devolver algum que, eventualmente, ficou esquecido em casa. Estão previstas visitas ao literário da Unochapecó e o estabelecimento de parceria com profissionais contadores de histórias. Assim, o documento reforça a ideia de que basta colocar os alunos em contato com atividades de leitura para formar leitores. Além disso, as propostas estão direcionadas à leitura de textos literários. O documento não considera a leitura de outros gêneros textuais. Sobre isso inferimos que a escola mantém ativa a ideia de que é necessário incentivar o hábito da leitura voltada à literatura, ao passo que, para as ciências cognitivas, é necessário ensinar a ler e compreender todos os gêneros textuais.

Em relação à metodologia são apresentadas apenas algumas ações mais abrangentes, como o “Dia da Leitura” e o recolhimento de livros doados. O projeto não especifica, por exemplo, quais atividades serão desenvolvidas durante os 25 minutos restantes da aula semanal dedicada à leitura.

No cronograma do projeto há planejamento para cinco atividades, sendo: elaboração do projeto, nos meses de fevereiro e março; hora da leitura, entre abril e dezembro; contação de histórias, entre fevereiro e dezembro; doar e devolver os livros, nos meses de abril, junho, agosto, outubro e dezembro; e avaliação do projeto em dezembro. A organização de cada etapa do projeto demonstra que a escola possui conhecimento sobre a relevância de estabelecer um cronograma para as atividades planejadas.

Em relação à escola/projeto E, no espaço destinado à metodologia, podemos inferir que a execução está sob a responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa e da disciplina de Leitura e Produção Textual, integrante do Programa Estadual Novas Oportunidades de Aprendizagem na Educação Básica-PENOA. De acordo com o projeto, “as leituras e discussões serão conduzidas pelos professores de Língua Portuguesa, Leitura e Produção Textual e pela assistente de leitura da Biblioteca” (escola/projeto E). Na sequência, o documento afirma que dentro do plano de aula de cada disciplina, serão abordados textos de gêneros diversificados. Diante disso, inferimos que somente as disciplinas citadas estão envolvidas com o projeto de leitura. Há ausência de informações sobre o cronograma de execução das atividades, o que nos leva a crer que o projeto foi

planejado, executado e avaliado pelos profissionais responsáveis pelas duas disciplinas, além da assistente que atua na Biblioteca.

Ainda na seção voltada à metodologia, o projeto propõe ações relacionadas ao ensino da leitura, quando afirma que por meio da leitura de “resumos, artigos de divulgação científica, resenhas e projetos de pesquisa pretende levantar os fatores que constituem cada gênero textual e as estratégias mais relevantes para a leitura desses textos” (escola/projeto E). O projeto poderia desenvolver com mais precisão o uso das estratégias para leitura. Se a intenção é atuar em favor da leitura de textos científicos, por exemplo, seria importante reservar tempo, objetivos e ações voltadas ao ensino de vocabulário, posto que isso demanda conhecimento específico.

De maneira geral, os projetos não diferem consideravelmente quanto à metodologia para alcançar os objetivos propostos. A maioria fixa dias para leitura regular, livre, silenciosa e sem acompanhamento. Dessa maneira, reforçam a ideia de que basta oferecer livros e ambiente para que a leitura aconteça. A metodologia proposta pelos projetos parece não coadunar dos objetivos elencados. O modo como as atividades são apresentadas, dá a impressão de algo impreciso ou desconexo, sem relação com o que se quer alcançar. A impressão que tivemos é que o objetivo é manter o aluno lendo, mesmo que ele não compreenda o que lê, visto que não aparecem entre as ações previstas, momentos de ensino de leitura. Intervenções como “A Hora da Leitura”, em algumas situações, soam como uma obrigação. Scliar-Cabral (2013, p. 30) ressalta que “somente as instituições que investiram pesado na formação do magistério e adotaram métodos e materiais advindos das pesquisas avançadas conseguiram resultados satisfatórios no domínio da leitura e escrita por parte da população”. Assim, acreditamos que a prática comum nas escolas de reunir os alunos para um momento de leitura silenciosa sem antes ensiná-los a ler, pouco ajudará na formação de leitores proficientes e, conseqüentemente, na alteração dos índices coletados por estudos como INAF e Pisa. Além disso, julgamos que a intervenção sobre esses dados se dará por meio de mudança da concepção sobre leitura existente no ambiente escolar.

4.7 CATEGORIA AVALIAÇÃO

Quanto à categoria denominada *Avaliação*, nos interessava saber se os documentos previam momentos ou ações que correspondessem à avaliação do

projeto. A partir disso, investigaríamos se a avaliação diz respeito ao projeto em si, sua execução e resultados, ou à aprendizagem do aluno, visto que, em alguns casos, a escola poderia estar mais preocupada com os efeitos do projeto nos alunos, como participação, envolvimento e aprendizagem, do que em avaliar seu planejamento, execução e resultados.

Nesse sentido, a escola/projeto A convencionou chamar de Monitoramento e Avaliação uma das seções que integram o documento. Nela consta a seguinte informação: “todos os professores, apoio pedagógico e responsável pela biblioteca, com apoio do grêmio estudantil” (escola/projeto A). Conforme já observado em outras situações, o documento é sucinto na apresentação da informação. Além disso, o texto soa incompleto, já que faltou dizer como as pessoas ou setores citados farão a avaliação, com quais critérios, em qual momento, por exemplo. Na escola/projeto B não há menção à categoria avaliação. Dados sobre se o projeto será avaliado e, caso seja, como e quando será, por quem e com qual objetivo estão ausentes no texto.

Na escola/projeto C, o aspecto relacionado à avaliação é citado apenas uma vez, no espaço destinado à metodologia, quando entre as ações propostas surge: avaliação do projeto pela comunidade escolar. Da maneira como é apresentada, a avaliação configura unicamente uma ação a ser desenvolvida, quando deveria surgir como seção voltada a analisar criticamente o projeto, a fim de torná-lo, a cada ano, mais eficiente do ponto de vista do ensino e da aprendizagem da leitura.

A escola/projeto D se refere à avaliação no cronograma de elaboração do documento, quando define o mês de dezembro para avaliação do projeto. Ainda sobre a avaliação, o documento poderia explicar como fará essa análise e quem serão as pessoas responsáveis ou envolvidas nessa atividade. O termo aparece timidamente apenas dentro do cronograma do projeto. A escola/projeto E surpreendeu positivamente em relação às propostas para a avaliação. O projeto destaca que será realizada por meio de uma plataforma digital, criada pela disciplina de Informática e destinada a todos os alunos da escola envolvidos nas atividades. Constará de questões avaliativas e sugestivas para novas edições do projeto. Posto dessa maneira, a escola demonstra preocupação com a avaliação do projeto, sua execução e resultados, pois propõe, inclusive, que os alunos façam sugestões para novas edições. A abordagem dada pela escola à categoria avaliação poderia servir

de exemplo para os demais projetos escolares desenvolvidos ao longo dos anos, pois configura uma importante maneira de saber se o planejamento utilizado está adequado, por exemplo.

4.8 – SÍNTESE DO CAPÍTULO

Este capítulo tratou da análise dos dados encontrados na presente pesquisa. As informações apresentadas resultam de um trabalho cuidadoso de leitura e interpretação dos projetos. A partir disso, em resumo, podemos afirmar que os documentos analisados representam uma ação de relevância inquestionável, dada a importância da leitura e da compreensão na escola. No entanto, segundo a análise realizada, eles carecem de reorganização pautada em estrutura e conteúdo teórico.

Segundo o que verificamos, em relação à estrutura e organização textual, os documentos não seguem uma ordem ou roteiro. Na redação dos documentos, algumas escolas ignoram a necessidade de seções como, justificativa, fundamentação teórica, público alvo e avaliação do projeto. Em relação a isso, entendemos que há desconhecimento sobre o gênero textual denominado projeto. Diante disso, inferimos que as escolas carecem de capacitação atualizada para a elaboração de projetos.

A ausência de fundamentação teórica mereceu destaque. Em apenas um, dos cinco projetos sob análise, encontramos menção implícita à concepção teórica adotada e nenhum se refere à fundamentação teórica de forma explícita. Em situação muito diferente estão os objetivos e a metodologia, citados em todos os documentos. Essa diferenciação nos remete a algumas hipóteses: a escola está mais preocupada em executar atividades de leitura e, por isso, dispensa a teoria; ou, conforme inferimos em relação à estrutura, há desconhecimento sobre as novas concepções teóricas sobre leitura, o que reforça a relevância de momentos de atualização profissional aos docentes. Os objetivos direcionados, especialmente, a incentivar o hábito, também denotam a necessidade de atualização da escola em relação às novas teorias de ensino e aprendizagem da leitura.

Sobre capacitação, a nosso ver, o Projeto Ler & Educar, do qual as escolas fizeram parte, é um exemplo de aproximação entre educação básica e ensino superior, com vistas a atualização profissional dos docentes das escolas. O Obeduc

poderia ter provocado mudanças nas práticas pedagógicas e nas concepções em leitura presentes no ambiente escolar à medida que tivesse sido desenvolvido por mais tempo. A brevidade do projeto, nos parece, o impediu de implementar a formação continuada necessária para que a escola percebesse o ensino da leitura pelo viés das ciências cognitivas. Participaram do estudo, 18 instituições de Educação Básica da rede pública municipal e estadual nas cidades de Chapecó, Criciúma e Florianópolis, numa parceria entre três instituições de Ensino Superior: Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Estiveram diretamente envolvidos com o projeto cerca de 360 docentes e, indiretamente, mais de 4000, em virtude da formação de multiplicadores. Considerando a rotatividade de professores nas escolas, em virtude da contratação temporária de profissionais, e o encerramento das atividades do Obeduc em 2015, podemos supor que os educadores envolvidos com os projetos de leitura sob nossa análise, desenvolvidos em 2018, não sejam os mesmos que participaram do projeto Ler & Educar.

No capítulo seguinte, destinado à proposta de projeto de leitura, apresentamos um exemplo ou modelo de documento voltado à formação de leitores, a partir do ensino e aprendizagem da leitura na escola, conforme sugerem as ciências cognitivas.

5 CONSIDERANDO AS ANÁLISES: UMA PROPOSTA DE PROJETO

O estudo da leitura e da compreensão textual, a partir do ponto de vista das ciências cognitivas, é terreno fértil para a pesquisa acadêmica e precisa estar alinhado com a realidade da educação básica. Por isso, considerando o compromisso firmado na definição dos objetivos para o presente estudo, apresentamos na sequência uma proposta de projeto de leitura centrada nas concepções teóricas advindas das ciências cognitivas de estudo da leitura e compreensão textual. Assim, quando decidimos nos dedicar ao Mestrado em Estudos Linguísticos, o fizemos com o objetivo de transformar conhecimento em ação, ou seja, queremos que os achados oriundos desses dois anos de pesquisa cheguem às escolas. Interessa-nos que nossas descobertas sirvam de subsídio para novas práticas no dia-a-dia da educação básica.

Por isso, esta proposta de projeto de leitura considera em sua apresentação as categorias elencadas em nosso instrumento de análise, a partir das quais concebemos a composição de documentos organizados estruturalmente. Além disso, buscamos na psicolinguística, amparo teórico para as etapas do projeto, desde o planejamento até a avaliação da atividade. Justificamos a importância do projeto na escola utilizando dados recentes dos indicadores como Ideb e Pisa, que reforçam a necessidade de mais ações direcionadas à formação de leitores proficientes. Definimos objetivos e metodologia em torno do ensino e aprendizagem da leitura e, para isso, propomos ações com foco no ensino de estratégias de pré-leitura que podem envolver professores e alunos das séries finais do EF, etapa da escolarização em que os problemas com leitura e compreensão são mais visíveis e, portanto, carece de atenção especial.

Nesta proposta, apresentamos nossa expectativa de projeto de leitura, em que ensino e aprendizagem são indissociáveis em todos os níveis de escolarização, assim como professor e aluno. Destacamos que por se tratar de uma proposta, ela pode ser reformulada considerando a realidade de cada escola.

Escola de Educação Básica Santa Catarina
Rua Monteiro Lobato, nº 113, Bairro Novo Rumo – Chapecó - SC



Fonte: a autora

Projeto de leitura
Ensinando a ler para compreender

Chapecó, março de 2020.

SUMÁRIO

1. Justificativa.....	
2. Objetivos.....	
3. Fundamentação teórica.....	
4. Metodologia.....	
5. Cronograma.....	
6. Autoria.....	
7. Referências bibliográficas.....	

1. Justificativa

O projeto de leitura “Ensinando a ler para compreender” surge como uma proposta de intervenção sobre a realidade escolar, no que se refere ao ensino e aprendizagem da leitura e da compreensão textual. Neste sentido, entendemos que o hábito da leitura e o prazer em ler são resultado de ensino sistemático da leitura em todos os níveis de escolarização da educação básica, desde os anos iniciais do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio, somados à prática compartilhada, especialmente no ensino fundamental. Para nos amparar teoricamente sob esse aspecto, buscamos fundamentação nas ciências cognitivas, na psicolinguística e na ciência da leitura, ciências para as quais leitura e compreensão são processos mentais complexos, que exigem tempo, ensino e prática. Por isso, propomos o ensino do uso de estratégias de leitura e de compreensão como facilitadoras nessa tarefa, pois são instrumentos disponíveis à escola como alternativas para desenvolver habilidades e competências relacionadas à leitura proficiente.

Em relação à leitura proficiente é pertinente destacar um argumento relevante que justifica a elaboração desse projeto: os índices de desempenho dos estudantes brasileiros em leitura, apontados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e os índices de alfabetismo revelados pelo Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF). O Instituto Paulo Montenegro e a ONG Ação Educativa realizam, desde 2001, o INAF – estudo que mede os níveis de alfabetismo dos brasileiros – e têm verificado o desempenho em leitura de brasileiros jovens e adultos. Os dados correspondentes à edição de 2018 mostram que apenas sete entre 10 brasileiros, com idade entre 15 e 64 anos, podem ser considerados funcionalmente alfabetizados. Isso significa que três em cada 10 brasileiros possuem muita dificuldade na utilização da leitura em situações do dia a dia e, por isso, são denominados analfabetos funcionais.

Os resultados obtidos pelo Brasil no Pisa são também reveladores dos problemas dos brasileiros com a leitura. Na edição 2016, por exemplo, o desempenho médio dos estudantes na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor significativamente inferior à média dos estudantes dos países membros da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de

493. O desempenho médio na rede estadual foi de 402 pontos, enquanto na rede municipal observou-se desempenho médio de 325. Avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), apontam as séries finais do Ensino Fundamental como o nível de ensino em que há mais dificuldades com leitura e compreensão.

Nesse contexto, entendemos que o ensino e a aprendizagem de estratégias de leitura podem contribuir significativamente para mudar e melhorar a proficiência em leitura dos estudantes da educação básica e, por essa razão, buscamos fazer uma proposta de trabalho para enfrentar os desafios da leitura na escola. Reforçamos, portanto, que é imprescindível que haja ensino para haver aprendizagem. A escola não pode esperar que os alunos, inicialmente, acessem e usem as estratégias de maneira autodidata. Nesse sentido, esse projeto sugere ações e atividades a serem desenvolvidas ao longo do ano letivo para o ensino e a aprendizagem de estratégias de leitura e compreensão. É relevante destacar que como pré-requisito os professores envolvidos no desenvolvimento deste projeto foram capacitados e, por isso, estão habilitados a planejar e executar a atividade nos moldes que seguem.

Relevante destacar que este projeto não considerou as especificidades da educação inclusiva, nem mesmo a presença na escola de falantes de outras línguas maternas, como indígenas, haitianos, senegaleses etc. A adaptação do documento a essas realidades fica como sugestão para novas edições.

2. Objetivos

2.1. Objetivo geral

Ensinar o uso de estratégias de pré-leitura para a leitura e compreensão textual, com vistas a favorecer, no ambiente escolar, a formação de leitores estratégicos.

2.2. Objetivos específicos

Ao longo da execução do projeto, espera-se que a comunidade escolar envolvida possa:

- * Relacionar atividades de leitura e compreensão com o uso de estratégias;
- * Conhecer estratégias de pré-leitura;
- * Utilizar as estratégias de pré-leitura em todas as disciplinas;
- * Acionar conhecimentos prévios para a leitura.

3. Fundamentação teórica

Ao elaborar o presente projeto de leitura, nos amparamos teoricamente na psicolinguística. Compreendemos, portanto, que leitura e compreensão resultam de um processo cognitivo complexo, no qual muitos fatores estão envolvidos. Para as ciências cognitivas, o sujeito desenvolve habilidades para ler e compreender com proficiência à medida que é submetido ao ensino e aprendizagem de ambas, durante toda a vida escolar, desde a alfabetização até a conclusão do Ensino Médio. Além disso, ler e compreender são atividades presentes em todas as disciplinas, não só nas aulas de Língua Portuguesa. Todas as áreas dependem e se beneficiam da leitura e compreensão textual, sendo elas habilidades fundamentais para a descoberta de novos conhecimentos, pois o objetivo da leitura está, essencialmente, em compreender o que se lê para ativar informações armazenadas ou gerar novos conhecimentos. Por isso, a leitura é questão primordial na escola, já que é no ambiente escolar que boa parte dos conhecimentos são aprendidos.

Considerando a concepção teórica e os objetivos direcionados ao ensino de estratégias de pré-leitura, buscamos, em alguns autores, subsídios para nossa proposta de atividade, conforme é possível observar na sequência. Vamos, primeiramente, entender como o uso das estratégias pode beneficiar a escola no desenvolvimento do projeto de leitura. Segundo Afflerbach, Paris e Person (2008, p. 368, tradução nossa)¹³, “as estratégias de leitura são tentativas direcionadas por objetivos de controlar e modificar os esforços do leitor para decodificar o texto, entender palavras e construir significados.” Assim, uma ação estratégica exige do leitor características como controle sobre a leitura, direcionamento ao objetivo da leitura e conscientização sobre a atividade a ser desenvolvida. Ao usar estratégias de leitura, o leitor controla e trabalha visando um objetivo, ou seja, define um caminho específico para alcançar uma meta específica. Souza, Seimetz-Rodrigues e

¹³ “Reading strategies are deliberate, goal-directed attempts to control and modify the reader’s efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text.” (AFFLERBACH; PARIS; PEARSON, 2008, p. 368).

Weirich (2019) ressaltam que a leitura estratégica determina o comportamento de leitura, ou seja, o envolvimento em uma determinada ação.

Assim, ao proceder à leitura de um texto, por exemplo, ao receber a instrução para lê-lo, o leitor estaria adotando o comportamento de leitura, mas, ao decidir interromper a leitura para se autoquestionar ou para reler determinada porção textual, ele estaria sendo estratégico. (SOUZA; SEIMETZ-RODRIGUES; WEIRICH, 2019, p. 169).

Entretanto, para o leitor em formação, que ainda precisa ser submetido ao ensino e a aprendizagem, esse conhecimento sobre a relevância do uso das estratégias depende da intervenção do professor em sala de aula. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a escola deve oportunizar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender. No caso dos projetos de leitura, as condições de desenvolver a capacidade de aprender passam por ensino e monitoria. Os alunos precisam ser ensinados a ler para alcançar compreensão e isso resulta da atuação do professor. Outro documento que reforça a importância do ensino de leitura e, mais especificamente, das estratégias, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs definem estratégia como “[...] um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê.” (BRASIL, 1997, p. 41). O documento destaca que estratégias de pré-leitura auxiliam a supor o que ainda está por vir, por exemplo.

O papel do professor na orientação para o uso apropriado das estratégias é fundamental, visto que o leitor inexperiente pode escolher uma estratégia equivocada, com objetivos igualmente equivocados e, conseqüentemente, não alcançar sucesso na compreensão do que está lendo. Estratégias de leitura correspondem a instrumentos que podem facilitar a leitura e a compreensão textual. Quando nos referimos a leitores jovens, em processo de aprendizagem das habilidades para a leitura proficiente, precisamos pensar estratégias de pré-leitura sugeridas pelo professor, primeiramente. Ao educador, se atribui a responsabilidade de ensinar estratégias para o aprimoramento da leitura. A partir da intervenção do professor, o leitor, gradativamente, conseguirá, ele próprio, estabelecer estratégias para facilitar a leitura e compreensão dos textos de forma autônoma. Assim, nas atividades de pré-leitura, o leitor estratégico começa a estabelecer compreensão do texto antes mesmo da leitura propriamente, quando é possível fazer uma análise geral, por meio de predições, incluindo título, tópicos e figuras. Apresentamos na

sequência algumas estratégias de pré-leitura, ou seja, que antecedem a leitura do texto, estabelecem relação com o conteúdo e ajudam na compreensão global.

a. Objetivo

Estabelecer objetivos para a leitura é uma das estratégias de leitura mais importantes. Como afirmam os PCNs: “Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal.” (BRASIL, 1997, p. 43). O leitor que se dedica à leitura despreocupada ou sem uma meta a ser alcançada corre o risco de concluir a atividade frustrado, sem compreender o que leu. Ao estabelecer objetivos, o leitor fará a leitura com foco na informação que almeja encontrar no texto e terá mais chances de alcançar a compreensão do que lê. Podemos supor, por exemplo, que o professor distribua uma reportagem aos alunos e solicite que descubram a data de publicação do texto. O objetivo está definido pelo professor: ler para descobrir a data de publicação da reportagem. O aluno saberá exatamente porque a leitura foi solicitada e, ao ler, atuará em busca desse objetivo.

Quando a leitura é solicitada pelo professor, este deve explicar qual é o objetivo da atividade. Nesse caso, o leitor terá que organizar suas estratégias a partir do objetivo definido não por ele, mas por outra pessoa. Muitas vezes, em situações parecidas, o leitor pode decidir não considerar o objetivo definido pelo professor e adotar estratégias equivocadas, que implicarão em falhas na compreensão. Um exemplo disso está associado à estratégia de ler rapidamente para terminar, ao invés de ler cuidadosamente para gerar compreensão. Para evitar esses desacertos, é necessário atuar vislumbrando um comportamento estratégico. É imprescindível, portanto, que entre as principais estratégias de leitura esteja a definição de um objetivo claro.

b. Conhecimento prévio

Outra estratégia de pré-leitura eficaz está relacionada ao papel do conhecimento que o indivíduo possui armazenado em sua memória, resultado de suas experiências de vida, que será importante para decifrar novas informações – o chamado conhecimento prévio. Para Scliar-Cabral (2013, p. 89), “o nível de compreensão será maior e mais bem sucedido, à medida que o leitor conseguir buscar na memória, dados oriundos de seu conhecimento prévio sobre o assunto

abordado”. Recorrer ao conhecimento prévio é um exemplo de estratégia que pode ser utilizada antes, durante e após a leitura. Antes da leitura o professor pode, além de explicar o objetivo, fazer perguntas relacionadas ao conteúdo do texto. A ideia, nesse caso, é contribuir para que o aluno busque em sua memória conhecimentos já adquiridos sobre o conteúdo a ser lido. Uma sugestão de atividade para o professor ativar o conhecimento prévio dos alunos é, antes de distribuir o texto à turma, antecipar o assunto fazendo perguntas relacionadas ao conteúdo do texto, por exemplo. Quando o texto for distribuído para a leitura, o aluno estará condicionado ao assunto e o conhecimento prévio será acionado. Ao aliar as informações armazenadas na memória às adquiridas com a leitura recente do texto, o leitor tem a oportunidade de ampliar seu nível de conhecimento sobre o assunto e alcançar melhor desempenho na compreensão.

Além de acionar o conhecimento prévio dos alunos por meio de perguntas orais, o professor pode optar por muitas outras atividades relacionadas, como o uso de imagens que tenham relação com conteúdo do texto, realização de um pequeno debate ou, no caso de um texto com ilustração, solicitar aos alunos que interpretem as imagens, por exemplo. Feita essa pré-leitura do texto, o aluno dará continuidade à atividade, orientado sobre o assunto que encontrará durante a leitura.

c. Levantamento de hipóteses

Conjuntamente aos questionamentos para acionar o conhecimento prévio, o professor pode aproveitar para incitar a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto a ser lido. Essa alternativa de estratégia também pode ser denominada predição, antevisão, antecipação, visto que vem antes da leitura.

Segundo Solé (1998), o levantamento de hipóteses pode ser feito a partir do título, capítulo, manchete de jornal ou revista. As imagens constantes do texto também contribuem para o surgimento de hipóteses, caso o leitor tenha conhecimento prévio sobre o assunto. O aluno precisa ser estimulado à formulação das hipóteses. O professor tem papel imprescindível nesse aspecto, pois é a partir de suas orientações ou comentários que o aluno construirá expectativas sobre o conteúdo da leitura que virá. Assim, também, o leitor perceberá que a compreensão eficaz do texto pode não estar somente nas palavras, mas nas imagens, no tamanho da fonte, nas cores utilizadas e muitas outras características.

Durante e após a leitura, o leitor provavelmente retomará as hipóteses que fez, na tentativa de confirmá-las ou não. Ao se preocupar com as hipóteses, o leitor manterá o foco na compreensão do que está lendo, terá menos chances de se distrair e mais chances de alcançar o objetivo traçado no início da atividade. Como é possível perceber, as estratégias de pré-leitura se entrelaçam umas às outras, de forma a contribuir para melhores níveis de compreensão.

4. Metodologia

O presente projeto de leitura se destina, aos alunos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, por ser esse o nível de ensino com menos proficiência em leitura, segundo dados do Saeb. O desenvolvimento do projeto exige cooperação entre todas as disciplinas e professores, numa ação interdisciplinar que envolverá o ano letivo de 2020.

As ações a serem implementadas estão divididas em dois grandes momentos. O primeiro corresponde ao trabalho que todos os professores desenvolverão durante suas aulas, no sentido de reforçar atividades de leitura e compreensão textual, levando em consideração o conteúdo de todas as disciplinas, visto que a preocupação com a formação de leitores não pode estar atribuída exclusivamente à disciplina de Língua Portuguesa. Ao contrário, é responsabilidade de todo o contexto escolar, pois é por meio dela que ocorre o acesso ao conhecimento em todas as áreas de estudo. Por isso, haverá comprometimento dos professores no sentido de abordar os conteúdos próprios de cada disciplina, sempre a partir da leitura e interpretação de textos. Além de oferecer os textos para a leitura, os educadores favorecerão a compreensão da leitura a partir de estratégias de pré-leitura, conforme informações disponíveis em nosso referencial teórico e capacitação oferecida previamente ao grupo de professores.

Firmado o compromisso de trabalho coletivo, quinzenalmente, a escola vai dedicar uma aula ao ensino das estratégias de pré-leitura. Iniciaremos com a primeira aula da segunda-feira, por exemplo. Quinze dias depois, a atividade será desenvolvida na segunda aula da segunda-feira e assim sucessivamente nas outras aulas e dias da semana. Nesses momentos, os professores usarão textos com conteúdos de suas áreas para a prática da pré-leitura. O professor de matemática,

por exemplo, para explicar um conteúdo, como subtração, pode iniciar questionando a turma para saber se alguém já foi ao mercado sozinho, precisou comprar algo, pagar, esperar o troco etc. Fazendo isso, o professor estará acionando o conhecimento prévio do aluno para, em seguida, apresentar-lhe um texto com problema matemático que exige leitura e compreensão. A exemplo dessa atividade na matemática, muitas outras, em todas as disciplinas, podem e devem ser realizadas. Em seguida sugerimos outras ações.

- O uso de figuras, fotografias, vídeos, filmes e objetos são estratégias disponíveis para abordar assuntos próprios de todas as áreas do conhecimento, pois levantam hipóteses, acionam conhecimentos prévios e estabelecem objetivos fundamentais para a leitura que virá em seguida. Para isso, basta que o professor defina o conteúdo e pense nas estratégias de pré-leitura que melhor se adequam ao momento. Se na disciplina de ciências, por exemplo, o professor precisa trabalhar questões voltadas à proteção do meio ambiente, uma alternativa é pedir que os alunos verifiquem as lixeiras da escola para saber se a separação do lixo está sendo feita adequadamente. A partir da situação verificada, o professor poderá questionar a turma sobre o que sabem em relação à separação do lixo, se a família separa reciclável de não reciclável, por que é necessário separar e vários outros questionamentos que fazem o aluno buscar na memória seu conhecimento acumulado sobre o assunto e ainda aprender novas informações a partir da fala dos colegas.
- Outra alternativa que pode ser utilizada na tarefa de ensinar leitura aos alunos são os “passeios”. As idas ao teatro, exposições, feiras, instituições, empresas, são fonte de conhecimento que precisa ser aprofundado na escola e isso não se refere apenas à escrita de um relatório da visita. O passeio em si, é uma estratégia de pré-leitura, pois nele os estudantes têm oportunidade de levantar hipóteses sobre como será a atividade, quais conhecimentos serão gerados; também podem definir objetivos para o passeio e, provavelmente, poderão acionar conhecimentos prévios durante a atividade. Nas disciplinas de história e geografia, por exemplo, uma visita ao Museu da Colonização pode atuar como estratégia de pré-leitura para muitos textos na sequência.

- Além desses instrumentos, a abordagem oral feita pelo professor é uma das estratégias de pré-leitura mais eficientes nas salas de aula. Por isso, antes de submeter a turma à leitura de um determinado texto, o professor pode utilizar a pré-leitura fazendo questionamentos, promovendo debates, rodas de conversa, atividades que funcionam no sentido de trazer em destaque o assunto do texto que será lido mais tarde. Na disciplina de educação física, por exemplo, uma roda de conversa pode abordar uma falha do árbitro num jogo de futebol, para, em seguida, o professor propor a leitura de um texto que vai falar sobre regras no futebol.

5. Cronograma para o ano 2020

A elaboração de um projeto como este exige organização. Por isso, todas as etapas do projeto foram pensadas a fim de torná-lo exequível. A organização do projeto ocorreu durante o mês de fevereiro de 2020, quando, na primeira semana do mês, todo o grupo de profissionais da escola participou de capacitação sobre ensino de leitura para a compreensão. Na segunda semana de fevereiro, esses mesmos profissionais promoveram momentos de reflexão e planejamento, para pensar e definir, por exemplo, objetivos, justificativa, fundamentação teórica, metodologia e ações a serem implementadas.

Em março, a equipe de coordenadores pedagógicos se dedicou à redação do documento. Para isso, ainda foram necessárias algumas reflexões envolvendo todos os professores. Esclarecidas as dúvidas, o projeto de leitura “Ler para Compreender” foi redigido. Ainda em março, os professores assumiram a responsabilidade de explicar às turmas de 6º ao 9º ano que, a partir de abril, o projeto seria desenvolvido. Sobre as atividades a serem realizadas em sala de aula, cada professor utilizará momentos de seu horário de planejamento para elaborá-las.

Entre os meses de abril e junho será executada a primeira etapa. Conforme explicado anteriormente, na Metodologia, o projeto será desenvolvido quinzenalmente, durante uma aula, iniciando na primeira segunda-feira de abril, na primeira aula do dia. Em julho, aproveitaremos o período que antecede o recesso escolar para reunir professores e alunos e fazer a primeira avaliação do projeto. A partir disso, será possível repensá-lo ou mantê-lo para o segundo semestre. Caso a escola decida manter a atividade nos moldes pensados no início do ano, seguiremos

a metodologia adotada entre os meses de agosto e novembro. Em dezembro realizaremos a avaliação final do projeto, envolvendo novamente, alunos e professores, para identificarmos pontos fortes e pontos fracos, a fim de ajustá-lo para próximas edições.

ATIVIDADE	Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez
Capacitação dos professores	X										
Planejamento/elaboração do projeto	X	X									
Redação do projeto		X									
Execução do projeto			X	X	X		X	X	X	X	
Avaliação do projeto						X					X

6. Autoria

PLANEJAMENTO	Coordenação Pedagógica, direção e professores de todas as disciplinas das séries finais do EF
REDAÇÃO	Coordenação Pedagógica
EXECUÇÃO	Professores de todas as disciplinas das séries finais do EF
SUPERVISÃO	Coordenação Pedagógica, direção e professores de todas as disciplinas das séries finais do EF
AVALIAÇÃO	Coordenação Pedagógica, direção, professores e alunos das séries finais do EF

Referências

AFFLERBACH, P. PEARSON, P. D. PARIS, S. G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. **The Reading Teacher**, 61, 364-373. doi:10.1598/RT.61.5.1. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Desempenho em leitura no Pisa ficou 80 pontos abaixo da média**. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42761>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Lili, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, A. C. SEIMETZ-RODRIGUES, C. FINGER-KRATOCHVIL, C. BARETTA, L. BACK, A. C. P. (Orgs.). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2019. v. 1.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para o estudo envolvendo projetos de leitura surgiu há alguns anos, a partir das reflexões originadas com a observação dessa prática pedagógica em uma das escolas analisadas nesta dissertação. A primeira consideração tratava da amplitude dos termos leitura e compreensão textual, porque ambos circundam todas as áreas do conhecimento, são essenciais para o sucesso escolar e, portanto, exigem planejamento aprofundado para serem trabalhados. Outra reflexão estava direcionada aos projetos de leitura e, especificamente, ao método utilizado em sua execução e os objetivos traçados, respectivamente, a “Hora da Leitura” e a ideia de “incentivar o hábito”. Ao observar os momentos em que a escola parava suas atividades para ler, surgiam questionamentos como: será que os alunos estão lendo com compreensão ou estão lendo porque alguém decidiu que precisam ler? Será que muni-los de livros e estabelecer horário para leitura é suficiente para que se tornem leitores proficientes? Será que não seria necessário ensiná-los a ler desde a primeira série do EF até as séries finais do EM?

Reflexões como essas foram fundamentais para definirmos como objeto de estudo desta dissertação, documentos denominados projetos de leitura, elaborados por cinco escolas da rede estadual de ensino de Chapecó-SC e desenvolvidos durante o ano letivo de 2018. A escolha das escolas considerou o Projeto Ler & Educar, que promoveu a formação continuada de docentes da educação básica da rede pública de ensino no que se refere ao ensino das competências em leitura. Os projetos selecionados para esta pesquisa são oriundos das escolas em que o Ler & Educar foi desenvolvido e por isso representam comunidades em situação de vulnerabilidade em relação a indicadores como o Ideb, por exemplo. Diante disso, buscamos respostas para a seguinte pergunta de pesquisa: os projetos de leitura desenvolvidos por escolas de Educação Básica de Chapecó contemplam elementos básicos de um projeto, e são elaborados a partir de bases teóricas psicolinguísticas de ensino da leitura, focadas no ensino de estratégias para a compreensão em leitura?

Conjuntamente, o objetivo geral esteve voltado a ampliar o conhecimento a respeito da leitura e, mais especificamente, da compreensão em leitura no contexto escolar. Assim, consideramos a análise dos projetos de leitura buscando avaliar se as propostas contemplavam elementos básicos de um projeto e consideravam

abordagens psicolinguísticas em sua elaboração. Em seguida, discutimos a elaboração de uma proposta /exemplo de projeto de leitura a ser oferecido às escolas. Paralelos ao objetivo geral e à pergunta de pesquisa, os objetivos específicos foram definidos a fim de esmiuçar as ações estabelecidas para este estudo. Por isso, são objetivos específicos desta pesquisa identificar se os projetos constantes do *corpus* estão estruturados e apresentam as unidades mínimas esperadas para documentos desse gênero; verificar como as partes estão entrelaçadas em torno de um objetivo comum; diagnosticar se os projetos abordam o ensino da leitura de acordo com as ciências cognitivas e a psicolinguística; elaborar uma proposta de roteiro de projetos de leitura.

Conforme discutimos na seção anterior, a análise dos documentos mostrou que melhorar a organização dos projetos no que concerne a seções, subtítulos e, sobretudo, conteúdo, é possível e necessário. Os projetos apresentam uma estrutura frágil, pois estão organizados de maneira parcial, e ausências importantes são observadas. A carência de seção destinada à fundamentação teórica na maioria dos documentos é um exemplo da necessidade de as escolas atentarem à estrutura dos documentos de modo a torná-los mais compreensível a quem se destina, ou seja, professores e estudantes. Além da fragilidade observada na estrutura, verificamos que os projetos demonstram certo distanciamento entre as partes, ou seja, os objetivos específicos não aparecem entrelaçados com o objetivo geral ou com a metodologia, por exemplo. São parte de um projeto que precisam dialogar continuamente. Os documentos desconsideram o ensino da leitura a partir de bases teóricas das ciências cognitivas e da psicolinguística, visto que abordam a leitura apenas pelo viés do incentivo ao hábito. Feitas essas análises, verificamos que o último objetivo específico traçado para esta dissertação se tornou ainda mais essencial. A proposta/exemplo de projeto de leitura pautado nas ciências cognitivas figura agora como a oportunidade de apresentar a teoria aos professores e aproximar a psicolinguística da educação básica.

De modo geral, em relação ao conteúdo teórico presente nos documentos, inferimos que, se os professores dispusessem de mais conhecimento sobre os processos cognitivos envolvidos na leitura e compreensão, os projetos poderiam configurar uma excelente oportunidade para desenvolver atividades de ensino de leitura. O objetivo comum de motivar os alunos para ler seria alcançado com mais

sucesso se, primeiramente, houvesse ensino de leitura voltado para a compreensão. Conforme destacado em nosso referencial teórico, desde a consolidação da psicolinguística, na década de 70, estudiosos da leitura vêm propondo mudanças nas práticas pedagógicas, no sentido de manter o ensino da leitura para além da alfabetização, incluindo o ensino de estratégias de leitura. Isso se justifica porque na alfabetização o aluno aprende a decodificar o código, mas nas séries finais do EF, assim como no EM, ele precisa automatizar a leitura e aprimorar a compreensão sobre o que lê, fatores que sugerem a manutenção do ensino. Contrariando, portanto, a ideia de que o ensino da leitura é responsabilidade apenas do professor/alfabetizador e que estando alfabetizado, o sujeito (criança ou adulto) teria condições de, sozinho, ler e interpretar com proficiência.

Da maneira como os documentos foram organizados, inferimos que a escola entende que os alunos serão capazes de descobrir sozinhos como acessar novos conhecimentos, o que torna o processo muito mais árduo para professores e alunos. A estratégia de estabelecer momentos semanais ou quinzenais para a leitura, sem prever ensino de leitura, acaba atribuindo apenas ao aluno a responsabilidade sobre o ato de ler. Os momentos de leitura podem representar boas opções pedagógicas desde que estejam acompanhadas de tutoria. O aluno precisa da assessoria do professor antes, durante e após a leitura, configurando uma cooperação entre ambos. Se a escola considerar a importância do ensino da leitura e os processos cognitivos envolvidos na compreensão proficiente, poderá desenvolver atividades a partir de estratégias de leitura, conforme defendido nesta dissertação. Por meio dessas estratégias é possível estabelecer um esquema de colaboração, que beneficia tanto aluno, que chegará à compreensão com mais facilidade, quanto professor, que alcançará mais facilmente os objetivos de ver seus alunos lendo com autonomia.

Outra descoberta oriunda da pesquisa que nos chamou especial atenção é a maneira acanhada como os documentos se referem à compreensão em leitura. Considerando a extensão dos documentos, o termo compreensão em leitura ou a palavra compreensão surgem somente duas vezes e em apenas um documento, na escola/projeto B. Por tratar-se de projetos voltados à leitura, esperávamos que indicassem maior atenção à necessidade de desenvolver entre os alunos atividades focadas, primordialmente, na compreensão, visto ser este o objetivo do processo de

leitura. Segundo Kleiman (1995), o professor tem papel fundamental no sentido de facilitar o acesso às estratégias que levam à compreensão. Daí a importância de os projetos de leitura trazerem em seu conteúdo detalhamento teórico sobre o termo.

Assim como há ausência de aspectos que tratem da compreensão em leitura, há uma lacuna em relação à fundamentação teórica, que considere concepções cognitivas de processamento da leitura. A elaboração de projetos de leitura embasados em teorias cognitivas de ensino da linguagem, como a psicolinguística, porém, demanda capacitação prévia dos docentes. Conforme observou Geron (2016), as dificuldades com a formação de novos leitores na educação básica poderiam ser minimizadas se houvesse, por parte dos professores, conhecimento teórico aprofundado, principalmente, sobre processos cognitivos envolvidos na leitura. Em 2016, nos grupos focais, organizados pelo Projeto Ler & Educar, os professores afirmaram que consideravam a compreensão em leitura algo importante, mas a análise documental dos projetos de leitura não traduz essa relevância. A preocupação da escola permanece voltada à necessidade de incentivar o aluno a gostar de ler, porque, para ela, a leitura é a chave para novos conhecimentos e, para isso, o aluno precisa estar motivado. Sobre o papel da leitura para o acesso a novos conhecimentos, os projetos reproduzem essa ideia, porém, há necessidade de esclarecer que a aquisição de novos conhecimentos somente ocorrerá se o leitor conseguir compreender o que lê. Ao estabelecer momentos para a leitura sem orientação, a escola não consegue averiguar se o aluno compreende o que lê. Em síntese, os documentos deixam explícito que a preocupação mais evidente está direcionada ao incentivo e a motivação à leitura. Há uma lacuna em relação ao ensino da leitura e da compreensão.

Conforme apontamos em nosso referencial teórico, a leitura é processo cognitivo complexo, com vários fatores envolvidos e que depende de ensino para além da decodificação. Enquanto na alfabetização, o ensino se volta ao reconhecimento de letras, palavras, sentenças e a compreensão elementar, depois de automatizado esse processo, o ensino da leitura precisa se manter, mas, então, focado na compreensão global do que se lê, considerando para isso habilidades como conhecimento prévio (linguístico e de mundo). Nossa pesquisa corrobora o que suspeitávamos desde 2012, quando observávamos a execução do projeto de leitura, na condição de coordenadora pedagógica, em uma das escolas analisadas:

não haverá melhora nos níveis de proficiência em leitura se não houver ensino. Propor e estabelecer horário regular e mobilizar toda a comunidade escolar para ler não atende completamente às expectativas para a formação de leitores proficientes. Os projetos de leitura analisados, de certa forma, refletem a preocupação da escola com a leitura, porém precisam ser revistos e, para isso, sugerimos que sejam consideradas as concepções de leitura defendidas pelas ciências cognitivas e a psicolinguística.

Segundo apuramos, ao relacionar teoria com análise dos dados, o caminho para a formação de leitores proficientes, ou seja, hábeis na leitura de diferentes gêneros textuais, com diversificado vocabulário, passa por processo de ensino e aprendizagem, principalmente, porque, na escola, estão leitores em formação que precisam de suporte para vencer algumas etapas antes de alcançar a proficiência. Uma etapa fundamental, a nosso ver, está relacionada ao ensino de estratégias de leitura, conforme detalhamos em nosso referencial teórico. O aluno terá motivação para a leitura, à medida que o texto lido o faça algum sentido, que o conteúdo seja compreensível. Para auxiliar nesse propósito recomendamos, novamente, o uso das estratégias de leitura, a serem acionadas antes, durante e após a leitura. Considerada uma ferramenta relevante no processo de ensino e aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, as estratégias exigem envolvimento de professor e aluno. Por meio da leitura estratégica, o aluno vai construindo novos conhecimentos de maneira gradual até atingir níveis altos de proficiência. Se a escola considerar a importância do ensino de leitura e os processos cognitivos envolvidos na compreensão proficiente, poderá desenvolver atividades a partir das estratégias. Essa prática favoreceria o estabelecimento de um esquema de colaboração, que beneficia tanto aluno; que chegará à compreensão com mais facilidade, quanto professor; que alcançara mais facilmente os objetivos de ver seus alunos lendo com autonomia.

Mas, para serem utilizadas, as estratégias precisam se tornar conhecidas pela escola. Nesse sentido, destacamos mais uma vez, a relevância do oferecimento de formação continuada aos docentes. Para provocar mudanças nas práticas pedagógicas voltadas à leitura e compreensão textual, a escola precisa conhecer novas concepções de leitura. Conforme destacado em muitos momentos neste texto, isso será possível à medida que for oferecida capacitação, atualização

profissional e formação continuada aos professores. Isso, porém, sugere o envolvimento do Estado na criação de políticas públicas que garantam a disponibilização de recursos financeiros e profissionais voltados à capacitação permanente dos professores. O estabelecimento de parceria entre escolas de educação básica e universidades poderia auxiliar nesse aspecto, pois é no meio acadêmico que as novas teorias surgem e é na escola que elas precisam ser implementadas. Uma aproximação maior entre ambas poderia contribuir para que as escolas se mantivessem atualizadas em relação às teorias que sustentam o ensino da leitura e as universidades teriam a oportunidade de implementar na prática do dia-a-dia escolar o que conhecem por meio das teorias. Sob esse aspecto, reforçamos a relevância de iniciativas como o Projeto Ler & Educar, que propôs a formação continuada dos professores da educação básica a partir das novas teorias de ensino da leitura discutidas no meio acadêmico. Apesar de sua relevância, o projeto não dispôs do tempo hábil necessário para implementar todas as ações planejadas.

Além das descobertas já mencionadas, esta pesquisa possui limitações que podem motivar futuros estudos sobre esse mesmo objeto de estudo. Uma delas diz respeito à possibilidade de ampliar as análises a partir da aplicação de questionário aos profissionais e alunos envolvidos com os projetos, a fim de esclarecer dúvidas geradas e não sanadas com a pesquisa documental. Sobre o limitado espaço para o ensino da leitura, observado nos documentos, inferimos duas hipóteses ou os professores acreditam que só se aprende a ler na alfabetização e que aprender a ler é aprender a decodificar, e nas fases seguintes o professor deve somente motivar o aluno a ler; ou a escola desenvolve o ensino de leitura nas aulas regulares e aos projetos de leitura cabe apenas o papel de incentivar o hábito. Pesquisas futuras podem ainda desenvolver períodos de capacitação aos professores sobre projetos de leitura, inclusive abordando a metodologia de projetos, e analisar edições seguintes dos documentos, para saber se a atualização dos docentes se reflete nos projetos. Um estudo experimental, baseado no acompanhamento dos projetos de leitura, desde o planejamento até a avaliação final, poderá contribuir para descobrirmos como, de fato, a ação ocorre em cada escola.

Ao fazermos um compêndio da presente pesquisa podemos afirmar que muitos questionamentos permanecem sem resposta. Os documentos permitiram

muitas descobertas e análises, mas ainda sugerem tantas outras. Em nosso entendimento, nisso está a amplitude da pesquisa: não colocar ponto final, mas consentir novas investigações.

REFERÊNCIAS

- AFFLERBACH, P. PEARSON, P. D. PARIS, S. G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. **The Reading Teacher**, 61, 364-373. doi: 10.1598/RT.61.5.1. 2008.
- AGUIAR, Vera T.; PEREIRA, Vera W. (Org.). **Pesquisa em Letras**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/pesquisaemletras.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2018.
- ALLIENDE, F. CONDEMARÍN, M. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre. Artmed, 2005.
- ALVES, Ana Letícia. FARIA, Elaine Leporate Barroso. Estratégias de leitura. **X Congresso de Pesquisa e V Semana de Ciências Sociais da UEMG/Barbacena** Disponível em <http://revista.uemg.br/index.php/anaisbarbacena/article/view/3093>. Acesso em 01 fev. 2019.
- BADDELEY, A. EYSENCK, M; ANDERSON, M. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BATISTA, I. L., LAVAQUI, V. SALVI, R. F. Interdisciplinaridade escolar no ensino médio por meio de trabalho com projetos pedagógicos. **Investigações em Ensino de Ciências** – V13(2), pp.209-239, 2008. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/440/258>. Acesso em: 03 mai. 2019.
- BARROS, R. O ensino de leitura e a formação do sujeito do conhecimento. **Domínios de Lingu@gem**, v. 11, n. 4, p. 1152-1174, 7 nov. 2017.
- BRASIL. **Desempenho em leitura no Pisa ficou 80 pontos abaixo da média**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=42761>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAIN, K. Making sense of text: skills that support text comprehension and its development. **Perspectives on Language and Literacy**, v. 35, n. 2, 2009. p. 11-14.
- CAIN, K., BARNES, M. BRYANT, P. E. OAKHILL, J. V. Comprehension skill, inference making ability and their relation to knowledge. **Memory and Cognition**, vol. 29, no. 6, 2001, pp. 850-859. DOI: 10.3758/BF03196414.
- CAIN, K. OAKHILL, J. BRYANT, P. Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. **Journal of Educational Psychology**, 96(1), 2004, 31-42.

CARDOSO-MARTINS, Claudia. MALUF, Maria Regina. **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e escrever.** v. 1, pp. 17-48, Porto Alegre RS: Penso. 2013.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 2018.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAMÁSIO, A.; DAMÁSIO, H. **Como a linguagem se forma no cérebro.** Biblioteca entre livros, São Paulo, ano 1, nº 4, p. 8-13, 2006.

DE ARAÚJO. H. C. **Projetos de leitura e trabalho colaborativo: concepções e práticas de professores e professores bibliotecários.** 2012. 187 f. Dissertação Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2012. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2349/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20%20Helena%20Ara%C3%BAjo%20VERSAO%20FINAL.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

DEGASPERI, Marisa Helena. Leitura e resumo em ambiente não virtual e em ambiente virtual: estratégias e procedimentos. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 34 n. 57, p. 153-170, jul.- dez., 2009.

DOS SANTOS, Cícera Maria; DE MORAES, Cloves Santos; MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva. Leitura, escola e o compromisso do professor: entre preocupações e provocações. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, [S.l.], p. 248-258, jan. 2017. ISSN 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9731/6601>. Acesso em: 03 mai. 2019.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FARIA, E. L. B. Estratégias de compreensão da leitura: perspectivas teóricas. **Mal-Estar e Sociedade** - Ano IV, (6) 83-98. 2011.

FERRAZ e BELHOT. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA, S. P. A. e DIAS, M.G.B.B. A escola e o ensino da leitura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v7n1/v7n1a05.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2019.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical: relações com a compreensão em leitura.** 2010. 677 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras/linguística, Universidade

Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94372>. Acesso em: 10 nov. 2017.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. CARVALHO, M.G.M. O uso do dicionário como estratégia metacognitiva de aquisição lexical na leitura em mídia virtual e impressa. **Revista Letrônica**. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 295-309, jul-dez. 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/23815> . Acesso em: 30 jan. 2019.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. **American Psychologist**, Vol 34(10), 906-911, Oct 1979.

GABRIEL, Rosângela; KOLINSKY, Régine; MORAIS, José. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. **Delta - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (Online), v.32, p.919-951, 2016.

GERON, Karina Malvezzi. **Concepções de leitura e ensino: um estudo diagnóstico com professores do projeto "Ler & Educar - OBEDUC"**. 2016. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016. Disponível em: <https://rd.ufs.edu.br/bitstream/prefix/757/1/GERON.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2018.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; VARGAS, Diego da Silva. A Pesquisa em Cognição e as Atividades Escolares de Leitura. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 145-166, June 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 mai. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002.

GIRALDELLO, Ademir Paulo. **A ciência da leitura e a produção acadêmica: caminhos trilhados**. 2017. 361f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó. 2017. Disponível em: <https://rd.ufs.edu.br/handle/prefix/730>. Acesso em: 17 nov. 2017.

GIRALDELLO, Ademir Paulo. Compreensão leitora: como se (re) constrói a significação textual? **Unoesc & Ciência** – ACHS Joaçaba, v8, n. 1, p. 23 – 28, jan. jun. 2017.

HIRSCH, Katiele Naiara. **O impacto dos indicadores da leitura no Brasil na formação de leitores no Vale do Rio Pardo**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado e Letras – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), 2014. Disponível em: <http://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/743/1/KatieleHirsch.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

HIRSCH, Eric Donald. Reading comprehension requires knowledge – of words and the world. **American Educator**, v. 27, n.1, p.10-44, 2003.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KINTSCH, W. VAN DIJK, T. A. Strategies of discourse comprehension. San Diego, California, **Academic Press**, 1983.

KINTSCH, W. VAN DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychology Review**, 85, p. 363-394, 1978.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Rereading effects depend upon time of test. **Journal of Educational Psychology**, 97, p. 70-80, 2005.

KLEIMAN, A. **Leitura, ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2009.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

KOPKE FILHO, Henrique. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivo de professores de Língua Portuguesa. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), vol.6, n.º1, p.67-80, 2002.

KOPKE FILHO, Henrique. Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na Universidade. **Psicol. esc. educ.** vol.1, no. 2-3, p.59-67, 1997

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Ensaios. Porto Alegre: Sagra- D.C. Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J. Fatores da compreensão na leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, 1996.

LEFFA, Vilson J. (Org.). **Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006.

MENDES, Jakeline. **Metacognição e compreensão leitora: análise quantiquantitativa do desempenho de universitários ingressantes**. 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó. 2016. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/mestradoch/mestrado-em-estudos-linguisticos/dissertacoes-defendidas/arquivo-5>. Acesso em: 14 nov. 2017.

MENDES, Helena Cristina Gonçalves. **Motivação para a leitura e compreensão leitora no ensino básico: contributos para a inovação educacional**. 2011. 106 p. Dissertação de Mestrado em Inovação e Mudança Educacional apresentada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo. 2011.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa**. Disponível em: <http://academius.com.br/portal/images/stories/953/mapasport.pdf>. Acesso em 10 jan. 2019.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri, São Paulo: Minha Editora, 2013.

MORAIS, J. **A arte de Ler**. Barueri, SP: Unesp. 1996.

MORAIS, J. Leite, I. KOLINSKY, R. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: Condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M. R. CARDOSO-MARTINS, C. (Orgs.) **Alfabetização no século XXI: Como se aprende a ler e escrever** (Vol. 1, pp. 17-48). Porto Alegre: Penso, 2013.

MORAIS, J. KOLINSKY, R. Literacia científica: leitura e produção de textos científicos. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 62, p. 143-162, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000400143&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 abr. 2019.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. Ed. Autores Associados, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30080>. Acesso em 13 mai. 2019.

MORTIMER, Eduardo F. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos? **Investigações em Ensino de Ciências** – V1(1), pp.20-39, 1996. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/645/436>. Acesso em 01 fev. 2019.

PARIS, S. G. LIPSON, M. Y. WIXSON, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. **Contemporary Educational Psychology**, 8(3), 293-316.

PEARSON, P. D. CERVETTI, G. N. The roots of reading comprehension instruction. In: ISRAEL, Susan E. (Ed.). **Handbook of research on reading comprehension**. 2. ed. New York: Guilford Press, 2017. p. 12-56.

PERFETTI, C. A. LANDI, N. OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: M. J. SNOWLING & C. HULME (Eds.). **A ciência da leitura** (pp. 245-265). Porto Alegre: Penso, 2013.

PEREIRA, V. W. SANTOS, T. V. Uso de estratégias de leitura em tecnologia virtual e tecnologia não virtual: um estudo com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 71, p. 03-12, maio/ago. 2016. Disponível em: [http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11192/2/Uso de estrategias de l eitura em tecnologia virtual e tecnologia nao virtual um estudo com alunos do 9%C2%BA ano do Ensino.pdf](http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/11192/2/Uso%20de%20estrategias%20de%20leitura%20em%20tecnologia%20virtual%20e%20tecnologia%20nao%20virtual%20um%20estudo%20com%20alunos%20do%209%C2%BA%20ano%20do%20Ensino.pdf). Acesso em: 02 mai. 2019.

RIBEIRO, Claudimir. **Estudo da compreensão leitora de futuros professores: análise de resumos produzidos por estudantes de graduação no projeto OBEDUC**

“Ler e Educar”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó. 2016

RODRIGUES, C.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). **Linguagem e Cérebro Humano: contribuições multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Carmi. O Ensino da Leitura e a Formação em Serviço do Professor. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 3, nº 5, jan/jun 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/Odal%C3%A9ia/Downloads/23907-76739-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SANTOS, V. M., JACOBI, P. R. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. **Educação e Pesquisa**. 2011, 37. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29819096004>. Acesso em: 02 abr. 2019

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Sistema Scliar de Alfabetização: fundamentos**. Florianópolis: Lili, 2013.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Processos Psicolinguísticos de Leitura e a criança. **Leituras de Hoje**. Porto Alegre, v. 19, n. 1, 1986. p. 7-20. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/17425/11161>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 25, 2004, p. 5-17. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/&sa=U&ei=F0-WU_OPOoivPK78gBg&ved=0CDEQFjAF&usq=AFQjCNH1FnkSbp6dZ_ZXp35z9zD_VrmSYQw. Acesso em: 10 fev. 2019.

SHORE, Rima. **Repensando o cérebro**. Porto Alegre. Mercado Aberto, 2000.

SLOBIN, Dan Isaac. **Psicolinguística**. São Paulo, Edusp, 1980. Tradução: Rossine Salles Fernandes.

SNOWLING, M.J. HULME, C. (Eds.). **A ciência da leitura**. Penso, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Ler, Leitura, Compreensão: “Sempre Falamos da Mesma Coisa?”** http://srvd.grupoa.com.br/uploads/imagensExtra/legado/T/TEBEROSKY_Ana/Compreensao_De_Leitura_A_Lingua_Como_Procedimento/Liberado/Cap_01.pdf . Acesso em 01 fev. 2019.

SOUSA, Lucilene Bender de. **A relação entre compreensão leitora, conhecimento e integração léxico-semântica**. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre-RS. 2015.

SOUSA, Lucilene Bender de. **Aquisição lexical através da leitura**. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade de

Santa Cruz do Sul – Unisc. Santa Cruz do Sul. 2011. Disponível em: <http://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/315/1/LucileneSousa.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2018.

SOUZA, R. J. de, et al. (Org.). **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SOUZA, R. J. de. MENIN, A. M. da C.S. GIROTTO, C. G. G.S. ARENA, D. B. (Org.). **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SOUZA, A. C. SEIMETZ-RODRIGUES, C. FINGER-KRATOCHVIL, C. BARETTA, L. BACK, A. C. P. (Orgs.). **Diálogos linguísticos para a leitura e a escrita**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2019. v. 1.

STERNBERG, Robert. **Psicologia Cognitiva**. Cengage Learning: SP, 2010.

TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru: EDUSC, 2008.

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO GERED**ENCAMINHAMENTO PESQUISA**

UNIDADE ESCOLAR: ██████████

MUNICÍPIO : Chapecó

CURSO: Curso de Mestrado em Linguística	DATA: 25/05/2018	SEMESTRE: 2018-1
---	------------------	------------------

NOME DO ACADÊMICO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
Odaleia Terezinha Peroza	UFFS


Silvana Aparecida Carlesso
Técnica