

Líssia Fernanda Ribeiro da Silva



# ESTRATÉGIAS DE LEITURA: uma alternativa para a formação leitora no PROEJA



# ESTRATÉGIAS DE LEITURA:

uma alternativa para a formação  
leitora no PROEJA

2021 TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

## EQUIPE RESPONSÁVEL

**Líssia Fernanda Ribeiro da Silva**

*Autoria*

**Prof. Dr. Alberico Francisco do Nascimento**

*Orientação*

**Pedro Henrique de Carvalho Costa**

*Diagramação e Direção de arte*

S586f Silva, Líssia Fernanda Ribeiro da.

A formação leitora no Curso de Rede de Computadores do Proeja do Instituto Federal do Maranhão - Campus São José de Ribamar / Líssia Fernanda Ribeiro da Silva. – São Luís, 2021.  
253 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís/Monte de Castelo, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Alberico Francisco do Nascimento.

1. Estratégias de Leitura. 2. Formação de Leitores. Proeja. I.  
Título.

Catálogo: biblioteca.montecastelo@ifma.edu.br

# Quem Somos

## **LÍSSIA FERNANDA RIBEIRO DA SILVA**

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (ProfEPT/IFMA). Especialista em Gestão e Supervisão Escolar. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Atualmente é professora de séries iniciais na Rede Municipal de Ensino de São Luis e professora de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino de São José de Ribamar.

E-mail: [lissiafernandaribeiro@gmail.com](mailto:lissiafernandaribeiro@gmail.com)

---

## **ALBERICO FRANCISCO DO NASCIMENTO**

Doutor em Políticas Públicas, mestre em Educação, especialista em Metodologia do Ensino Superior e graduado em Pedagogia, títulos outorgados pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Consultor ad hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) e líder do Núcleo de Estudos sobre Trabalho, História e Educação (NETHE). Atualmente é professor associado do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFMA).

E-mail: [alberico@ifma.edu.br](mailto:alberico@ifma.edu.br)

---

## **PEDRO HENRIQUE DE CARVALHO COSTA**

Designer, fotógrafo e músico. Mestrando em Comunicação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especialista em Marketing Digital pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), graduado em Publicidade e Propaganda pela Universidade CEUMA e técnico em Design Gráfico pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), onde atualmente é diagramador.

Email: [henriquepedro.costa@gmail.com](mailto:henriquepedro.costa@gmail.com)

# Sumário

**QUERIDO (A) PROFESSOR (A) 6**

**Para descontrair 9**

**POR DENTRO DO PROEJA 11**

**CONCEPÇÕES ESCOLARES DE LEITURA 18**

**Para saber mais 22**

**A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL 24**

**AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE SOLÉ 31**

**Estratégias para antes da leitura 41**

**Estratégias durante a leitura 44**

**Estratégias para depois da leitura 47**

**ALGUMAS PROPOSTAS TEÓRICO-PRÁTICAS 50**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS 55**

**REFERÊNCIAS 57**

# Apresen- tação

Este guia é parte integrante da pesquisa de dissertação intitulada: **A FORMAÇÃO LEITORA NO CURSO DE REDE DE COMPUTADORES DO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO - CAMPUS SÃO JOSÉ DE RIBAMAR**, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfePT) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

A partir da realização de uma pesquisa junto aos professores e alunos do Curso de Rede de Computadores do Proeja do Instituto Federal do Maranhão - Campus São José de Ribamar, chegou-se ao presente material. Norteados pela concepção de leitura como prática social, o guia objetiva oferecer contribuições teórico-metodológicas que possam ser utilizadas na ação docente para subsidiar a formação leitora, na perspectiva do alcance de uma formação humana integral. A leitura é concebida aqui como o próprio processo interpretativo, entende-se que a compreensão está intrínseca ao ato de ler.

Para tanto, buscou-se trazer os princípios e bases que norteiam o PROEJA, fornecer um panorama sobre as concepções de leitura que podem subsistir no universo escolar, destacando-se, prioritariamente, a leitura como prática social, bem como tratar de estratégias que podem favorecer o ensino da mesma, em vista de uma formação autônoma e crítica.

Dessa forma, intenciona-se auxiliar, de maneira significativa, a prática dos professores no que se refere ao ensino de leitura para os jovens e adultos do Proeja, concebidos socialmente enquanto mão de obra, mas esquecidos, por vezes, enquanto sujeitos de direitos. Pretende-se, ainda, favorecer o crescimento de pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente do programa em questão.

**Deseja-se aos professores e professoras uma ótima leitura e um momento prazeroso de reflexão!**

# Querido (a) professor (a),

Um discurso que muito se repete em nossos ambientes de trabalho é o de que o aluno não lê, porém, apenas constatar esse fato não é de grande valia, é necessário que se avance para além desse discurso determinista. Antes de mais nada, é de suma importância considerar que o ensino de leitura não é uma tarefa que cabe apenas às aulas de Língua Portuguesa, pois, quando os professores das demais disciplinas se envolvem as oportunidades de uma formação leitora significativa se multiplicam.

---

**A disfunção na área de leitura, característica muito presente dentro da classe trabalhadora, pode bloquear o crescimento e a emancipação desse povo que, com isso, se torna mais manobrável. Nós sabemos que a leitura permite ao homem situar-se com os outros, possibilita a aquisição de diferentes pontos de vista e alargamento de experiências, não sabemos?!**

---

Ora, agora reflita comigo: o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) surge alicerçado na proposta de uma formação integrada, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar (BRASIL, 2007). Por sua vez, a leitura é um aspecto fundamental quando se trata da formação do sujeito para a vida e a autonomia.

SEM LIVRO  
PARA POBRE

QUEMEM OS LIVROS!

COBREM MAIS  
IMPOSTOS!



Que tal fazer parte disso?

Logo, temos na formação leitora um caminho fértil para o alcance do desenvolvimento do indivíduo em todas as suas potencialidades, conforme pretendido. Assim, nos resta pensar de que modo esta pode ser conduzida no PROEJA, de forma a contribuir para a efetivação da proposta de uma educação emancipadora.

Acredito que seja imprescindível que as práticas docentes assumam um compromisso político, que estejam articuladas ao projeto de ensino integrado e que considerem os pressupostos e princípios do Programa. É preciso também que se reconheça a leitura como processo de compreensão, sem dissociá-la deste, como uma atividade que se realiza a partir de um contexto social e que implica muito mais do que somente decodificar, requerendo um sujeito ativo, capaz de alcançar o sentido global dos textos lidos e de fazer uso da sua formação leitora em qualquer situação que lhe seja apresentada, dentro ou fora da escola.

Considero, portanto, que pelo desenvolvimento das estratégias de leitura, através de ações intermediadas que permitam a interação dos alunos com seus pares e a produção de um conhecimento partilhado, de forma que possam expor e reelaborar seu pensamento, sua experiência prévia de vida e seu conhecimento coletivo de mundo, se contribuirá para a materialização do projeto educacional proposto pelo PROEJA.

PARA DESCONTRAIR

**NÃO IPOMTRA EM  
QAUL ODREM AS  
LRTEAS DE UMA  
PLARAVA ETÃSO,  
A ÚNCIA CSIOA  
IMPROTATNE É  
QUE A PIREMRIA  
E ÚTMLIA LRTEAS  
ETEJASM NO  
LGAUR CRTEO.**



**Você certamente leu isso sem muita dificuldade, não é verdade?!**

Não se trata de uma afirmação verdadeira, pois não existe nenhum estudo comprovando que “a única coisa importante é que a primeira e última letras estejam no lugar certo” para que a palavra seja decifrada, tanto é que a brincadeira não funciona em todas as línguas.

Segundo o professor de linguística Guillaume Fon Sing, citado pela edição da Revista Super Interessante (AXT, 2004, p. 37), o que ocorre é que “nós identificamos a ‘silhueta’ da palavra”. Pulamos a etapa da leitura dos fonemas e, por sermos leitores experientes, mesmo com as letras embaralhadas, nosso cérebro sabe qual a palavra conhecida mais próxima daquela

“bagunça”. Ou seja, deciframos o que está escrito graças a nossa experiência enquanto leitores.

Quando iniciamos a leitura desse texto, percebemos que ela vai, progressivamente, tornando-se mais fácil, até que a finalizamos e alcançamos o seu sentido global, embora seja uma falsa informação. Isso

ilustra o trabalho com o ensino de estratégias: elas devem ser ensinadas de modo que o aluno, progressivamente, se aproprie de seus usos, o que facilitará seu processo de leitura, permitindo que alcance os sentidos do que é lido, tornando-se, assim, um leitor proficiente.

## Ao trabalhar com o ensino de leitura, lembre-se:

- 1. *Ler é compreender;***
- 2. *Decodificar não é leitura, mas faz parte do processo de ler;***
- 3. *Se não houver compreensão do significado do que estiver escrito, não há leitura;***
- 4. *Se não houver a possibilidade de se apropriar do significado a partir do trabalho com um texto, não há o ensino da leitura, tampouco a leitura.***



# Por dentro do PROEJA

O contexto do nosso país é de uma sociedade capitalista e periférica, ancorada no regime de acumulação flexível, com centralidade na dimensão econômica, em que o princípio educativo expressa as contradições entre capital e trabalho, fazendo-se notória a dualidade existente na educação. O regime vigente traz uma divisão social e técnica do trabalho que, no campo educacional, designa uma formação para a burguesia e outra para a classe trabalhadora.

Apresentam-se, então, para esta última, projetos educativos em permanente disputa, quer sejam o projeto hegemônico, centrado na dimensão econômica em que cabe à educação o papel de formar pessoas para o mercado de trabalho, sem preocupar-se com a dimensão humana e, por outro lado, um projeto na perspectiva de uma sociedade justa pretendida, em que o objetivo a ser alcançado é a formação omnilateral, integral ou politécnica<sup>1</sup>, termos que coadunam para a mesma ideia de formação, alicerçada no trabalho enquanto princípio educativo, apoiando-se nos pressupostos marxianos, que negam o trabalho em sua forma alienada e o situam como elo de desenvolvimento humano.

<sup>1</sup> Para esclarecer: leitura do artigo “Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira” de Dante Henrique, Domingos Leite Lima Filho e Mônica Ribeiro Silva disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt> [clique aqui](#)

**Tem-se a oferta de uma educação geral precarizada para a população menos favorecida, revestida de caráter certificador, enquanto que, para a classe dominante oferta-se o conhecimento em ciência e tecnologia, garantindo-se assim, a manutenção da sociedade de classes.**



De acordo com Manacorda (2007, p. 94), a omnilateralidade configura-se como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

Com a divisão da escola, fruto dessa dimensão histórica do capitalismo, surgiram problemas como a falta de acesso à educação formal e o analfabetismo, contexto que levou à criação da modalidade de Jovens e Adultos - EJA, buscando garantir acesso à educação aos sujeitos que não a tiveram na idade regular, ou seja, destinada ao atendimento de membros da classe trabalhadora, posto que são esses que, sob a perspectiva do capital, foram obrigados a dedicar seu tempo e forças à sua sobrevivência, atendendo às exigências do sistema capitalista, não restando-lhes, pois, espaço para se dedicar à formação escolar.

Ao longo da história do país, ofereceu-se a essa classe uma educação superficial, descontínua, fragmentada. Não fugindo à regra, da década de 90 até o início deste século, vários projetos aligeirados, pautados na ideologia dominante, foram ofertados a esse público. É, então, que surge o PROEJA, nesse cenário em que as políticas públicas se isentavam da discussão de uma educação que rompesse com a dualidade estrutural entre formação técnica e formação integral, apresentando, na contramão, a proposta de uma formação omnilateral das classes populares.

---

**Criado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) em 2005, e reformulado em 2006, o seu Documento Base<sup>2</sup> representa um avanço, trazendo defesas inéditas em prol da classe trabalhadora, até então não documentadas na esfera federal.**

---

O processo de elaboração do Documento Base do PROEJA contou com nomes de referência no que diz respeito às pesquisas em torno da EJA, além da atuação de distintos atores sociais – sindicatos e outros movimentos sociais - do Ministério da Educação, mais especificamente da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, havendo, ainda, a contribuição de professores, especialistas e representantes de órgãos e entidades ligadas à formação do trabalhador, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Universidades, Secretarias Estaduais de Educação (CONSED), Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, Organizações Sindicais, Fóruns de EJA, dentre outros.

---

<sup>2</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf)

[clique aqui](#)

(...) o documento base foi construído a partir da visão de representantes de distintos segmentos sociais, de maneira que sintetiza a convergência possível dentre distintos pensamentos. Apesar dessa heterogeneidade, ao longo do documento é explícito o compromisso com a formação humana que ultrapasse o utilitarismo ao mercado de trabalho, da mesma forma que também é evidente o seu compromisso com a formação voltada à participação política, ao acesso à cultura, enfim uma formação que busque a integração trabalho; ciência e tecnologia; e cultura como fundamento estruturante. Enfim, o PROEJA se insere no espaço do que assume a educação na totalidade das dimensões que implicam na existência humana. Neste sentido e, considerando as desigualdades em que estamos imersos, pode-se traduzir PROEJA como o compromisso político com uma formação capaz de assegurar ao homem a capacidade de enfrentar os limites e as contradições impostas pelo mundo do trabalho, buscando de forma qualificada e crítica superar as condições de opressão e dominação. Quando fomos reunindo estes vários atores sociais, procuramos (...) qual é o horizonte de formação humana que pode trabalhar na perspectiva da constituição de sujeitos plenos. Esta foi uma questão recorrente, este foi um debate recorrente nos meses todos, e muita ação comunicativa entre todos estes atores sociais que eram os Fóruns da Rede Federal (na época não existiam os IFETs), havia Concefet, Coneef, Condetuf (Conselho Nacional dos Diretores de Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais), Fórum Nacional de EJA, a representação do Fórum de Gestores Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica (...) então o debate sempre perseguiu esta perspectiva: quais são os elementos que se colocam no horizonte da formação do cidadão pleno? Não tem dúvida de que o domínio de um fazer é algo importante.

(MOURA, 2009, apud BALDACCI, 2010, p. 57-58)



O PROEJA objetiva oportunizar a conclusão da educação básica juntamente com a formação profissional, mas, para muito além disso, defende a formação de sujeitos integralmente desenvolvidos em suas capacidades, atuantes na transformação da sociedade.

Percebe-se aí, uma proposta de formação oposta à formação unilateral provocada pela divisão social do trabalho, em que

integrar a educação básica à educação profissional não se trata de uma luta pela profissionalização, como pontua Moura (apud Schiedeck, 2019) mas de garantir que não caiba a população menos favorecida somente atividades periféricas. Configura-se, assim, como um projeto pedagógico emancipatório da classe trabalhadora, voltado aos interesses desta, buscando um caminho de enfrentamento para a realidade atual.

**Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.**

*(CIAVATTA, 2005, p. 85)*



Para que isso se concretize, é necessário considerar que não se trata de eliminar apenas a divisão do trabalho, mas a divisão do ensino, em que é negada, aos que vivem do trabalho, a possibilidade de acesso a uma educação de qualidade, que lhes garanta as mesmas chances da classe dominante, permitindo aos trabalhadores um desenvolvimento superior, maduro, consciente e pleno.

A análise do Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007) permite uma compreensão mais profunda dos contornos assumidos pela formação integrada no que diz respeito a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Os fundamentos do PROEJA, conforme apresentados em seu Documento Base (BRASIL, 2007, p. 37-38), são consolidados nos seguintes princípios:

- 1.** *O primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais.*

---

- 2.** *O segundo princípio, decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos.*

---

- 3.** *O terceiro princípio se refere a ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio.*

---

- 4.** *O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo.*

---

- 5.** *O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política.*

---

- 6.** *O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.*

Observando-se os princípios do programa, nota-se que as suas bases ficam ainda mais evidentes quando são trazidos o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como fundamento da formação do sujeito. Compreender o trabalho enquanto princípio educativo é considerar os eixos deste trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como dimensões indissociáveis da formação humana, possibilitando à classe trabalhadora a compreensão científica, tecnológica, sócio-histórica-cultural da produção, de modo que se reconheçam enquanto sujeitos do processo.

---

**o EMI<sup>3</sup> Proeja precisa ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Deve promover o pensamento crítico sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, os problemas, as crises e os potenciais de uma sociedade, contribuindo para a construção de novos padrões de trabalho, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.**

*(MOURA, 2017, p. 12)*

---

Espera-se que, por meio da educação ofertada, o sujeito domine os conhecimentos que estão na base do sistema produtivo, compreendendo as correlações de forças presentes na sociedade. Garantir a esses sujeitos um espaço que encaminhe à compreensão da situação de opressão que lhes é imposta e a reflexão sobre elas, lhes conduzirá à formas de reivindicar melhores condições de vida e de direitos básicos. Reconhece-se a leitura como importante ferramenta nesse processo, podendo ser uma via de acesso à formação integral.

QUEM PLANTA?



EVA VIU  
A UVA!



QUEM LUCRA  
COM AS UVAS?

Não basta saber ler "Eva viu a uva". É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.

PAULO FREIRE

# Concepções escolares de leitura

Os acontecimentos relacionados à história da leitura, ao longo dos séculos, estão ligados a uma estrutura social elitista. A leitura no Brasil sempre redundava no aspecto do privilégio de classe e na injustiça social. Trata-se de um país que, culturalmente, tem sua história marcada por interesses conservadores e, conseqüentemente, por um modelo educacional excludente, logo, as camadas populares estiveram, em via de regra, à margem de todo e qualquer processo social, educacional, cultural e econômico.

Considerando-se o contexto histórico-social brasileiro, percebe-se que a prática de leitura se constituiu precariamente, permanecendo em “crise” até os dias atuais. Os problemas relacionados à formação leitora perpassam por fatores diversos, como o analfabetismo, a desigualdade social, a falta de estrutura familiar e o educacional. É imprescindível atentar para o fato de que, mesmo com o tempo de inserção no ensino formal, grande parte dos estudantes o deixam sem adquirir a habilidade de compreender textos.

Quando se pensa no PROEJA vê-se que esta problemática é ainda mais presente, o que pode ser atribuído a desmotivação que

**Zilberman (1999, p. 44) afirma que “uma história da leitura faz parte, portanto, da história da sociedade capitalista. Mas talvez seja, ela mesma, a história da sociedade capitalista, encarada desde o prisma econômico até o das representações”. Por sua vez, Martins (1994) diz que a leitura, historicamente, é concebida como um privilégio de classe no Brasil, permitindo o domínio de um setor da sociedade sobre os demais, defendendo que a leitura é conhecimento, e conhecimento é poder.**



gera a falta de interesse, à formação básica frágil e as práticas implementadas no ensino que desconsideram a realidade desses alunos, dentre outros fatores.

Hoje, quando se considera o ensino da leitura no Brasil, conforme Barbosa e Souza (2006), têm-se, basicamente, duas direções distintas: a leitura enquanto decodificação de signos, limitada à reprodução/representação de palavras, em que os sentidos atribuídos pelo leitor se constroem no universo de verdades legitimadas pela escola; e a direção que atribui à leitura a função social de atividade de construção de sentido, a partir de conhecimentos prévios em que o leitor se apoia, abrangendo a significação em face do texto, a reflexão e o uso.

Esta última, no entanto, por muitas vezes é apenas ensaiada no contexto educacional.

É clara a influência que os modelos tradicionais de leitura exercem nas escolas, ainda é costumeira a prática da utilização dos textos como pretexto para um ensino focado nas estruturas linguísticas ou servindo apenas de apoio para trabalhar outros conteúdos e atividades (cópias, atividades de interpretação com questões cuja respostas se encontram explícitas, gramática, ortografia, preenchimento do tempo, etc.). Esse modo de conceber a leitura pode ser sustentado pela ausência ou entendimento limitado de concepções sobre a natureza dela, do texto, e, portanto, da linguagem.

**Koch e Elias (2006) apresentam três concepções de leitura que tomam como base, respectivamente, o foco no texto (bottom up), pautada na perspectiva estruturalista da língua; no autor (top-down), em que a língua é vista a partir da perspectiva cognitiva; e o foco na interação (texto-autor-leitor), baseada na perspectiva interacionista da língua.**

Até o início do século XX a língua era vista como um conjunto de regras, um código desvinculado de suas condições de uso, concebida como um sistema de signos, assim, o processo de leitura consistia na decodificação do texto escrito, estava centrado neste.

Predominava o método sintético de alfabetização, centrado nas repetições de exercícios com exigência do uso da memória, levando o aluno a decorar, dessa maneira, a aprendizagem se dava de forma mecânica. Não obstante, o ensino da leitura caracterizava-se pelo modelo ascendente (bottom-up), processo que se inicia na identificação das letras, as quais são agregadas em sílabas, que depois de unidas dão origem às palavras que, por sua vez, se agrupam em frases.

O ato de ler corresponde, nesse modelo, à extração de significados, condiz com passar do código escrito para o código oral e

o leitor é um agente passivo, sua função é confirmar as informações do autor, através de uma leitura superficial e linear do texto, objeto central dos estudos.

A partir dos anos 60, a linguagem passou a ser entendida como instrumento de comunicação apenas, e a leitura como uma tarefa linguística que priorizava, em especial, a ação mental do leitor. Nessa concepção, para o alcance da compreensão, o leitor ultrapassa as informações literais do texto e aciona seu conhecimento de mundo, elaborando a sua própria interpretação. É fato que o exercício implica em uma participação ativa e criativa do leitor, contudo, o texto ainda é o único caminho perseguido. Tem-se em voga o método analítico de alfabetização.



*Releitura das letras capitulares encontradas nos primeiros livros impressos por Gutenberg*

A leitura é defendida, então, como um ato global e audiovisual, seu ensino parte de unidades completas de linguagem para depois dividi-las em frações menores, sendo compreendida como o processo oposto ao do modelo ascendente, denominado de modelo descendente (top-down).

Trata-se de uma leitura não linear, dedutiva, em que o texto é tratado como produto inacabado, em processo e dependente do leitor, que é visto como soberano. O indivíduo dirige a si mesmo perguntas sobre o texto, presumindo o seu significado, de tal forma que, não se questiona sobre o que pode estar certo ou errado.

Durante a década de 80 chegam ao Brasil os estudos acerca do sociointeracionismo na linguagem<sup>4</sup>, em que a língua passa a ser vista como processo de interação verbal, e a linguagem a partir de um horizonte de dialogicidade, em que as práticas discursivas se interconectam em contextos históricos, sociais e culturais multiformes. Compreende-se, assim, a linguagem como atividade de natureza social e dialógica, que se constitui na interação verbal, em que negociamos sentidos, trocamos conhecimentos, apropriamo-nos dos discursos e produzimos nossos próprios discursos.

---

4 A leitura deve ser pensada considerando-se concepções de língua e linguagem. Sugere-se, para melhor compreensão da leitura enquanto prática social, a leitura do livro “Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem” de Valentin Volóchinov, disponível para download em [https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo\\_filosofia\\_linguagem.pdf](https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf)

[clique aqui](#)

Nessa perspectiva, a leitura é percebida como um processo em que leitor e autor se relacionam em busca dos sentidos do texto e, nessa busca, se estabelecem diálogos, encontros e confrontos que desencadeiam novas relações e ressignificações. O texto possui múltiplos sentidos e o leitor interroga o texto, o aprecia conforme valores estéticos, afetivos, éticos e políticos; é um leitor discursivo, crítico, que amplia os sentidos em condições sócio-historicamente determinadas. Há nesse enfoque um compromisso com a formação de sujeitos críticos e ativos no contexto histórico social em que estão inseridos.

Aqui, o modelo de leitura se opõe a uma aprendizagem individual e puramente cognitiva, ainda que a compreensão leitora esteja diretamente relacionada aos esquemas cognitivos internalizados, a forma como apreendemos não é individual e única. Desse modo, a língua e a linguagem são consideradas um ato social, os modos como lemos e compreendemos têm relação direta com nossas práticas cotidianas, com a construção de saberes que aprendemos ao longo da vida e com os outros.

## PARA SABER MAIS!

**É na década de 80 que aparece, pela primeira vez, a palavra Letramento.**

**À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita, um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita.**

(SOARES, 2010, p. 45-46)

Os indivíduos apesar de saberem ler e escrever não compreendiam o que liam e escreviam e só o termo alfabetizado já não bastava. De acordo com Soares (2004, p. 36), alfabetizado é o indivíduo “[...] **que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de que se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam**”.

Segundo Kleiman (2005), letramento é o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos, tem como objeto de reflexão, de ensino, ou de aprendizagem os aspectos sociais da língua escrita.

É importante dizer que até 1940, considerava-se alfabetizado quem conseguia escrever o próprio nome. Em 1958, os critérios evoluíram e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propôs uma nova definição de alfabetização, segundo a qual alfabetizada era a pessoa que fosse capaz de ler e escrever, mesmo que somente frases simples. Até que em 1970, o órgão introduziu o conceito de alfabetismo funcional para determinar quem tem ou não a posse da tecnologia da escrita, estabelecendo que a alfabetização é funcional apenas se ela for suficiente para que as pessoas consigam se inserir plenamente no meio em que vivem, habilitadas a desempenhar tarefas de leitura, escrita e cálculo necessárias ao próprio desenvolvimento e ao crescimento de sua comunidade.



# A leitura como prática social

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) atende alunos com históricos escolares descontínuos e essa descontinuidade encontra-se refletida na aprendizagem de cada sujeito presente na sala de aula. Práticas de leitura descontextualizadas, desprestigiando o que os alunos trazem como bagagem cultural, acabam contribuindo para a manutenção de suas dificuldades, tanto dentro, quanto fora da escola.

---

**De acordo com o Documento Base, o PROEJA objetiva “a formação humana, com seu acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional” (BRASIL, 2007, p. 13), e ainda, “a perspectiva de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (Idem)**

---

Embora esse documento não delimite, explicitamente, uma concepção de leitura a ser trabalhada no âmbito do PROEJA, infere-se que, pelas críticas aos moldes tradicionais de ensino da leitura e escrita e pelas proposições referentes à educação apresentadas, esse programa pressupunha um trabalho com a leitura voltada para o sociointeracionismo da linguagem, para a perspectiva interacional/dialógica da língua, em que os sujeitos são vistos não mais como (pré) determinados pelos sistemas linguísticos, mas sim como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação, ou seja, da constituição dos interlocutores (KOCH, 2015).

Desse modo, concebe-se que o ato de ler não deve se restringir à decodificação dos aspectos superficiais do texto, tampouco ao pensamento do autor representado por “pistas linguísticas” deixadas nele (KOCH; ELIAS, 2006). O sentido se constitui na **interação entre o autor, o texto e o leitor**, não podendo ser compreendido fora dessa tríade. A leitura deve ser entendida como uma atividade de produção de sentido (ARENA, 2010).

**O ato de ler, portanto, constitui-se como**

**uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.**

*(KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11)*

A leitura se dá quando o sujeito-leitor ultrapassa o exercício da decifração de algo escrito por outrem (FREIRE, 2005), quando há essa relação intrínseca entre a leitura e o mundo, que pressupõe um movimento que preza pelo desvelamento da realidade implícita ao texto (PEREIRA, 2007). Ele assume um papel ativo na produção de sentido, sendo o co-construtor deste, que se dá no e pelo texto (ARENA, 2008), trazendo consigo conhecimentos múltiplos que são direcionados e acionados a fim de que possa compreender essa produção (JOLIBERT; SRAÏKI, 2008).



**A leitura é, então**

**uma ação, um trabalho do leitor no texto. Que sem dúvida envolve a recuperação da lógica posta pelo seu autor, da história contada, do argumento alinhavado, da idéia defendida, mas que não para aí. O leitor lê mais do que isso. Lê também o modo pelo qual essas idéias se produziram e aí lê o texto na sua relação com o autor, com a história. Nesse mergulho o leitor traz para o texto “outros textos”, outras histórias que nele estão escondidas. Faz o vai-vem (sic) entre sua vida e a vida contada no texto, a sua interpretação e a interpretação já sancionada para o texto.**

*(GUEDES, 2006, p. 74)*

---

Ler é atribuir sentido às coisas, é saber relacionar-se com a lógica atuante no cotidiano (ARENA, 2010). Em um contexto mais específico (o da sala de aula), pode-se conceituar a leitura como uma atividade que permite o acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético, e, ainda, é concebida como uma atividade que possibilita o trabalho com as especificidades da escrita (ANTUNES, 2003).

O ato de ler favorece a ampliação dos repertórios de informação do leitor (CAZARIN, 2010). Por meio das atividades que envolvem a leitura, ele pode incorporar, em seu dia a dia, novos conceitos, dados, ideias, valores e perspectivas de vida, ou seja, tem em mãos novas e múltiplas informações relacionadas às mais diversas práticas sociais que envolvem a produção de conhecimento.

O leitor reage ao texto lido, questiona-o, problematiza-o, critica-o, ressignifica-o. A leitura, assim, é uma prática social, interacional e discursiva em que o leitor busca nesse processo, essencialmente dialógico, a constituição de sentido do texto. O ato de ler é direcionado para a conscientização e transformação da realidade, do mundo no qual se habita.

**O ato de ler é direcionado para a conscientização e transformação da realidade, do mundo no qual se habita.**

A leitura favorece o processo de formação integral de um sujeito, ou seja, capacita este, para conviver e atuar de forma social, política, econômica e cultural (ANTUNES, 2003). É nesse sentido, alicerçada na leitura como prática social, que considera-se a formação leitora como potencial instrumento propulsor de uma atuação consciente do público do PROEJA no mundo do trabalho, tendo grande importância na formação coletiva e individual dos sujeitos.

O sujeito-leitor, nesse cenário, precisa ser estimulado, capacitado, para que, por meio da leitura, possa enxergar o mundo de uma outra forma, mais politizada, crítica, reflexiva (PEREIRA, 2007). Esse sujeito não encontra-se habilitado apenas para compreender e conviver melhor no mundo, mas para modificá-lo e modificar as relações sociais, à medida que incorpora as suas experiências de leitura. Para tanto, a leitura deve ser concebida como um gesto de tomada de consciência de si mesmo e do mundo.

**Só é possível se pensar na leitura como prática social, se os educadores se conscientizarem de que o fundamental, o objetivo primeiro da ação educativa, é a transformação da relação cidadão-sociedade, já que é nesta que os programas educacionais se circunscrevem. Assim, ao discutirmos a leitura como prática social, é na vida dos homens que é necessário se situar, pois entende-se como prática social a interação do homem com a história, que transforma suas condições objetivas.**

(MAIA & MASINI, 1988, p. 75)

A atividade de leitura ganha sentido quando é exercida autonomamente nos diversos domínios da vida, seja na escola, nas salas de leitura, bibliotecas, em casa, no ônibus, entre outros, criando, para o leitor, os laços possíveis que o integram ao mundo. De acordo com Soares (2010), para que os alunos se “sintam cada vez mais integrados a escola e a sociedade é necessário que se desenvolva mais e melhor as habilidades de leitura e produção de textos para que possam se inserir plenamente na cultura letrada” (SOARES, 2010, p. 68). A leitura é, então, um processo em que a habilidade de ler é adquirida (KLEIMAN, 2004).

Sendo assim, o aluno precisará acionar conhecimentos prévios, leituras de mundo, considerar o contexto de produção e outros elementos que estão envolvidos na constituição do fenômeno textual. É necessário uma formação leitora que possa contribuir para que os discentes sejam capazes de assumir outra posição em seu meio social.

A esse respeito, Magda Soares (2010, p. 37) comenta que “(...) não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com bens culturais, torna-se diferente”.

---

**Kleiman (2008) menciona que ensinar a ler é**

**(...) criar uma atitude de experiência prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, (...) é ensinar (...) a se auto avaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar as múltiplas fontes de conhecimentos – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global.**

*(KLEIMAN, 2008, p. 151-152)*

Segundo Martins (1994, p. 17), a leitura só acontece, efetivamente, “quando começamos a estabelecer relações entre experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa”.

É sabido que o desenvolvimento da formação leitora é um desafio que se coloca à realidade do público do PROEJA e é por esse motivo que julga-se significativo o trabalho

com estratégias de leitura. Destaca-se, também, a necessidade de reconhecer que o ensino da leitura, de qualquer gênero, é imprescindível à organização de um planejamento. Ler é uma habilidade que se adquire a partir do aprendizado contínuo e, a fim de que a formação leitora seja significativa, se faz necessário repensar os padrões de estímulo à leitura, de tal modo que a sua prática na escola seja ressignificada.

**Ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão. A aprendizagem da leitura exige o domínio de um código, mas esse domínio, traduzido na decodificação rápida e automática das palavras, não é suficiente para que o leitor compreenda o que lê. Todavia, a idéia de que, uma vez dominado o código, a compreensão do que é lido acontece está ainda enraizada nas práticas de muitos professores. (...) A investigação tem mostrado que não só é possível ensinar os alunos a compreender o que leem, mas que é desejável (e urgente) fazê-lo. Para tal, é necessário: 1) que se conheçam os fatores que interferem na compreensão da leitura; e 2) que se usem as estratégias adequadas para guiar os alunos no processo de compreensão.** (VIANA et al, 2010, p. 3)



A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

**MARIA HELENA MARTINS**

# AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA DE SOLÉ

Os documentos oficiais<sup>5</sup> que embasam o PROEJA reconhecem a Educação enquanto formadora do homem em todos os seus aspectos, para que possa atuar socialmente de forma consciente, crítica e significativa. Julga-se, então, que a formação leitora, desde que sólida e significativa, pode ser mediadora desse projeto educacional.

De acordo com Araújo e Frigotto (2015), ao se considerar uma perspectiva da Integração que objetive a formação integrada, voltada para a autonomia e transformação social, é necessária uma ressignificação da prática e da aplicabilidade dos conteúdos, que devem ter como referência a utilidade social.

A formação leitora deve servir à ampliação da visão e do entendimento sobre o mundo e tornar o indivíduo capaz de avaliar as relações que se estabelecem em seu

5 O Documento Base, as determinações legais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), alterada pela Lei 11.741/2008, o Parecer CNE/CEB 11/2012 e a Resolução CNE/CEB 6/2012, que trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

[clique aqui para acessar o documento base](#)

[clique aqui para acessar a LDB](#)

[clique aqui para acessar o CNE/CEB 11/2012](#)

[clique aqui para acessar a Resolução CNE/CEB 6/2012](#)



Isabel Solé é professora e pesquisadora da Universidade de Barcelona onde ministra aulas relacionadas à psicologia da educação e intervenção psicopedagógica. Em 1992 publicou o livro “Estratégias de Leitura” para ajudar profissionais da educação no ensino da leitura, tratando de algumas estratégias de aprendizagem que podem ser usadas para formar bons leitores e promover uma aprendizagem significativa e autônoma para os alunos. Para essa especialista, o professor tem o papel de ajudar na formação de leitores autônomos ao apresentar e praticar as ações fundamentais para a interpretação.



contexto, participando, criticamente, do meio em que se insere. Essa formação pode ser possibilitada por meio de variadas estratégias didáticas.

Quando se considera a Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia defende-se uma formação que contribua de forma significativa para a emancipação social do indivíduo e que permita o ingresso digno no mundo do trabalho. Nesse processo formativo, deve-se instigar o estudante, despertando a curiosidade sobre o mundo que o cerca, de tal modo, que questionem a realidade e não se limitem apenas a incorporar informações e saberes.

---

**(...) Ler resulta de diferentes competências e habilidades (decodificação, seleção, antecipação, inferência, verificação, confirmação de hipóteses, etc.). Deriva também de diferentes práticas de leitura: ler para informar, ler para copiar um trecho, ler para distrair. Ler com o outro, para o outro, em voz alta ou silenciosamente, em diferentes lugares e momentos. Ler em diferentes suportes materiais de texto: jornal, livro, panfleto, CD-ROM. Toda e qualquer uma dessas práticas de leitura socialmente construídas, são e devem ser aprendidas e exercitadas na escola.**

*(GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 6)*

---

As dificuldades com a leitura dizem respeito, normalmente, a falta de compreensão, que pode se fazer presente na leitura de textos simples, na extração de informações explícitas e, principalmente, na percepção do que é trazido nas entrelinhas. Alcançar o significado de um texto não é algo inato, exige o desenvolvimento de algumas habilidades do leitor, podendo o ensino de estratégias auxiliar no processo de formação leitora, visto que fornece aportes aos discentes que lhes possibilita ler os diferentes gêneros disponibilizados, de forma independente e produtiva.

De acordo com Kleiman (2002, p. 49), o ensino de leitura deve ser entendido como o “ensino de estratégias de leitura, por uma parte, e como o desenvolvimento das habilidades linguísticas que são características do bom leitor, por outra”. As estratégias do leitor seriam assim classificadas em Estratégias Cognitivas<sup>6</sup> e Estratégias Metacognitivas e o processo de leitura consistiria, “por um lado, na modelagem de estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas” (Idem).

O ensino de estratégias de compreensão leitora<sup>7</sup>, de acordo com Solé (1998), é necessário para a formação de leitores autônomos. A autora defende que o professor ajuda a formar leitores competentes ao apresentar, discutir e exercitar as principais ações para a interpretação.

A opção pelas estratégias de Solé se deve ao fato de se tratar de uma proposição que pretende desenvolver a autonomia do aluno, de se alicerçar sua proposta na concepção da leitura enquanto processo de interação e de se utilizar de uma linguagem clara e objetiva que consegue envolver professores de disciplinas distintas. Tais aspectos permitem afirmar que a proposta de Solé converge para uma formação omnilateral.

---

**Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes...**

*(SOLÉ, 1998, p. 72)*

---

6 As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequências no texto. (KLEIMAN, 2002, p. 50)

7 Compreensão leitora é a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. É também o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita. (KLEIMAN apud Frade, 2014, p. 3)

**Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. (SOLÉ, 1998, p. 69)**

Faz-se necessário compreender estratégias enquanto ações, planos que podem ser usados pelo aluno para facilitar sua compreensão. O professor, nesse processo, não é aquele que aplica estratégias de leitura, ele as estimula por meio de atividades, sendo um mediador, para auxiliar na formação leitora. Tais estratégias não se tratam de técnicas precisas ou receitas infalíveis, mas de procedimentos que precisam fazer parte das atividades realizadas em sala de aula, em vista do alcance de uma prática pedagógica de leitura significativa, em todas as disciplinas.

Quando há a ocorrência de algum obstáculo que interfira no processo da leitura, que pode ser uma palavra desconhecida, por exemplo, o leitor proficiente tende à realização de ações diversas para que consiga alcançar a compreensão, como utilizar o dicionário ou rever o contexto da palavra, o que o caracteriza como um leitor ativo, visto a consciência de sua própria compreensão. Dessa forma, a leitura, para este sujeito, é um processo contínuo de elaboração de inferências, em que seus conhecimentos prévios e a significação dos textos em relação a sua experiência são avaliados (SOLÉ, 1998).

É importante, então, que o leitor tenha conhecimento da existência de estratégias e de sua relevância, dessa forma, poderá selecioná-las de acordo com seus objetivos para uma determinada leitura. O ensino das estratégias é que irá auxiliar o aluno a usar seu conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar as coisas que não entende e esclarecê-las, no intuito de retrabalhar a informação encontrada.

O professor, ao incluir o ensino das estratégias de leitura em suas práticas, favorecerá a formação leitora, de tal modo que o ensino da leitura poderá convergir para a formação integral do indivíduo. Leitores proficientes, normalmente, utilizam as estratégias de leitura de modo intuitivo, contudo, essas podem ter seu desenvolvimento estimulado nos alunos, em vista de que haja um domínio progressivo para que sejam capazes de utilizá-las, mesmo depois da retirada das ajudas iniciais. O professor é mediador nesse processo e o faz por meio de atividades devidamente planejadas.

**Ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos - conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. - que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura. Quando essas condições se encontram presentes em algum grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo. Com essas idéias, podemos dizer que enfocamos nossa atenção nos resultados de aprender a ler.**

*(SOLÉ, 1998, p. 44)*

Segundo KATO (2002, p. 134), “a falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura”, quanto a isso, Kleiman (2013) defende que compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante ao nosso propósito. Para Solé (1998, p. 44), “nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela”. A tarefa da leitura torna-se motivadora para o leitor ativo quando corresponde a um objetivo, já que seus interesses se interligam, assim, essa motivação agirá como facilitadora do processo.

**Alguns objetivos que o leitor proficiente se impõe podem ser imitados diretamente no contexto escolar: a leitura em busca de informações que nos interessam pode ser a base de uma atividade relevante, que vai além do vago ‘pesquisar sobre tal ou qual assunto’, bastante comum no contexto escolar.**

*(KLEIMAN, 2002, p. 51)*



As estratégias aqui apontadas poderão ser usadas na leitura de diferentes tipos de textos, independente da disciplina. A utilização destas, embora tenha características instrumentais, não se trata de um reducionismo, considerando-se que, o que se fará, é apresentar aos alunos estratégias diversas a depender do objetivo da aula, da leitura, para que eles possam incorporá-las e passem a utilizá-las conforme suas necessidades.

Tendo em vista que as estratégias cognitivas de leitura são as operações que não chegam ao nível consciente do leitor, o foco se manterá nas estratégias metacognitivas, que são aquelas sobre as quais se tem controle, relacionadas à capacidade do leitor conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre sua atuação, de planejá-la e regulá-la de modo inteligente. Enfatizaremos, como dito anteriormente, as que são propostas por Isabel Solé (1998), por se entender, além do que já exposto, que se aplicam “por não estarem sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto” (SOLÉ, 1998, p. 72), sendo propícias ao trabalho nas diversas disciplinas.

Solé (1998) descreve atividades cognitivas<sup>8</sup> que deverão ser fomentadas pelo uso das estratégias, dando um panorama de tudo o que elas envolvem ou deveriam envolver, seguida de questões que podem se apresentar ao leitor para verificar o alcance da compreensão. Considera-se que as colocações da autora podem servir como um instrumento norteador para uso discente, uma espécie de roteiro, estando assim organizado:

---

<sup>8</sup> Para entender mais detalhadamente, recomenda-se consultar Solé (1998), páginas 73 e 74.





*1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura. Equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler?/Por que/Para que tenho que lê-lo?*

*2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo do texto...?*



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

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



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



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



## *Três momentos na leitura: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura*

São consideradas por Solé (1998) estratégias concernentes a três momentos na leitura: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura. A autora chama a atenção para o fato de que muitas dessas estratégias são passíveis de troca, podendo compor os diferentes momentos, enquanto outras estarão presentes ao longo de toda a atividade de leitura. Além disso, são apresentadas algumas propostas teórico-práticas que podem auxiliar no ensino delas.

As estratégias não se tratam de um modelo pronto a ser seguido, mas de um exemplo de intervenção que pode ser perfeitamente adequado pelos professores dos diversos componentes curriculares e, que, tornando-se habitual, poderá favorecer a formação leitora

Assim, as estratégias são apresentadas como uma alternativa, cabendo a cada docente definir a melhor forma de inseri-las em seu trabalho, podendo valer-se de muitos outros expedientes que, aliados a estas, envolverão cada vez mais os alunos, perpassando pela escolha das temáticas, dos gêneros textuais, de dinâmicas que podem potencializar os debates, como círculos de leitura, etc. O que não se pode é desconsiderar a necessidade do diálogo em sala de aula e da valorização da bagagem trazida pelos alunos.

*A atividade de leitura ganha sentido quando é exercida autonomamente nos diversos domínios da vida, seja na escola, nas salas de leitura, bibliotecas, em casa, no ônibus, entre outros, criando, para o leitor, os laços possíveis que o integram ao mundo.*



# As estratégias para antes da leitura

São estratégias que possibilitam ao leitor se dotar de objetivos de leitura e atualizar os conhecimentos prévios relevantes, tais estratégias permitem que ele se situe, possibilitando que assuma um papel ativo.



## Motivação para a leitura

Toda atividade deve ter como ponto de partida a motivação dos alunos, sendo significativa para eles; para tanto, precisam conhecer os objetivos que se pretende que alcancem e devem se sentir capazes de fazê-lo. O professor poderá, ainda, oferecer certos desafios aos alunos, como se valer de textos desconhecidos destes, embora a temática ou conteúdo lhes deva ser, em algum grau, familiar. Considera-se que quando um texto já é conhecido, não desperta tanto o interesse do leitor.

## Objetivos da leitura

Os objetivos da leitura determinam a forma com que um leitor se situa frente a ela e controla a compreensão do texto, sendo eles que determinam as estratégias que serão utilizadas. Segundo Solé (1998), os objetivos dos leitores podem ser muito variados, a depender do momento e da situação, contudo, são apresentados um conjunto de objetivos gerais<sup>9</sup> que devem ser considerados nas situações de ensino de leitura, sendo eles: ler para obter uma informação precisa; ler para seguir instruções; ler para obter uma informação de caráter geral; ler para aprender; ler para revisar um escrito próprio; ler por prazer; ler para comunicar um texto a um auditório; ler para praticar a leitura em voz alta (nesse caso é importante que haja uma “preparação”, permitindo ao aluno que conheça o texto, o que pode ser feito orientando-o a realizar uma leitura silenciosa e individual, anteriormente); e ler para verificar o que se compreendeu.

## Revisão e atualização do conhecimento prévio

É necessário considerar os conhecimentos que os alunos trazem, os conceitos, vivências, interesses, expectativas, como aspectos que condicionam a interpretação que se constrói, evitando-se que um texto fique além das possibilidades dos alunos. tendo em vista que para compreender o que se está lendo é preciso conhecer o assunto abordado. Nesse sentido, algumas coisas podem ser feitas pelo professor para ajudar na atualização do conhecimento prévio, como fornecer alguma explicação geral sobre o que será lido, ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio ou incentivá-los a exporem o que já sabem sobre o tema, mantendo o cuidado para que a discussão possa ser breve e centrada e, após a sua realização, sintetizar os aspectos mais relevantes, que ajudarão os alunos a enfrentar o texto.

---

<sup>9</sup> Para aprofundar as discussões sobre os objetivos de leitura, pode-se consultar Solé (1998), página 92, que descreve cada um deles, exemplificando-os.

## Estabelecimento de previsões sobre o texto

Com base em diversos indicadores como títulos, ilustrações, o que se pode conhecer sobre o autor, cenário, personagem, superestruturas<sup>10</sup>, etc., e nas próprias experiências, os alunos poderão estabelecer previsões sobre o conteúdo do texto, que serão comprovadas ou não durante a leitura.

## Formulação de perguntas sobre o texto

Normalmente, no ensino de leitura, os alunos dedicam-se a responder perguntas sobre o texto, elaboradas por terceiros, desconsiderando-se o fato de que este também pode interrogar e se auto-interrogar. A partir das previsões, pode ser útil solicitar aos alunos que formulem questões concretas, ao realizarem esse movimento, conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre o assunto, adquirem objetivos próprios, dando sentido ao ato de ler, bem como permitem ao professor inferir qual a situação dos alunos perante o texto, ajustando sua intervenção à situação. É importante que as perguntas, tanto as que forem elaboradas pelos alunos, quanto as que, porventura, sejam elaboradas por professores, não se refiram somente às informações explícitas do texto, mas que se centrem nas questões fundamentais destes, levando ao seu tema<sup>11</sup>, suas ideias principais ou seu núcleo argumentativo.

---

10 Relaciona-se ao gênero, a forma do texto.

11 O Tema (de que trata este texto?) se difere da ideia principal (Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?), conforme será visto no item “Identificação da ideia principal”, página 47

# As estratégias durante a leitura

Tratam-se de estratégias que permitem ao leitor o estabelecimento de inferências, rever e comprovar sua compreensão enquanto lê e tomar decisões apropriadas diante de erros ou falhas nessa compreensão.



## Tarefas de leitura compartilhada

Nas tarefas de leitura compartilhada o professor e os alunos, revezando-se em diferentes situações, assumem a responsabilidade de organizá-la, envolvendo todos os sujeitos. O objetivo é ensinar os alunos a compreender e controlar sua compreensão, bem como que se acostumem a resumir, fazer perguntas, a resolver problemas. Durante as atividades de leitura compartilhada as estratégias que podem ser incentivadas são: formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas sobre o que for lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto e resumir as ideias do texto. Nessas tarefas de leitura compartilhada, o aluno vai assumindo, progressivamente, a responsabilidade e o controle de seu processo.

O professor e alunos devem ler um texto, ou um trecho de um texto, em silêncio (embora possa haver leitura em voz alta), após a leitura o professor conduz os alunos através das quatro estratégias básicas: primeiro se encarrega de fazer um resumo do que foi lido para o grupo e solicita sua concordância; depois pode pedir explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto; mais tarde, formula uma ou algumas questões aos alunos, cuja resposta torna a leitura necessária; em seguida, estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido, reiniciando, desse modo, o ciclo, que se estrutura em ler, resumir, solicitar esclarecimentos e prever, desta vez a cargo de outro moderador.

Assim, o aluno, leitor ativo, constrói a interpretação do texto à medida em que realiza a leitura. As tarefas de leitura compartilhada são consideradas a melhor ocasião para que os discentes usem as estratégias úteis para compreender um texto, sendo, ainda, o melhor meio para que o docente realize a avaliação formativa da leitura dos sujeitos e do próprio processo.

## A leitura independente

A leitura independente precisa ser estimulada, para que o aluno tenha a oportunidade de colocar em prática o que aprendeu e assim avaliar a funcionalidade das estratégias. Tal estímulo pode ocorrer tanto por meio de situações de leitura pelo prazer, em que se pode utilizar a biblioteca ou salas de leitura preparadas, quanto por meio de atividades dirigidas pelo professor, com o objetivo do indivíduo praticar habilidades específicas, induzindo-o ao trabalho autônomo, devendo tais atividades serem abandonadas gradativamente.

Como exemplos dessas atividades, Solé (1998) cita textos com perguntas que incitem à previsão e interpretação, com lacunas, com erros e incoerências, com pedidos de resumos, etc.

## Os erros e as lacunas na compreensão

Inicialmente, é necessário que os alunos assumam o controle da compreensão, de modo que consigam perceber as suas dificuldades durante a leitura e avaliar em que grau a lacuna existente (uma palavra, uma frase, um parágrafo incompreendido, etc.) influenciará no entendimento global do texto e, assim, decidir qual a melhor estratégia a ser utilizada. Caso o aluno ainda não consiga identificar os obstáculos que se colocam a ele, cabe ao professor exercer esse controle.

Como estratégias para sanar essas dificuldades, buscando-se não interromper o fluxo da leitura ou interromper o mínimo possível, são trazidas a possibilidade de “ignorar o obstáculo e dar continuidade à leitura”, caso não se trate de algo fundamental à compreensão do texto; “aventurar uma interpretação para o que não se compreende; “reler o contexto prévio”. Todavia, caso não funcionem e o obstáculo seja imprescindível para a compreensão do texto, é necessário lançar mão de uma outra estratégia, “recorrer a uma fonte especializada”, que pode ser o professor, um colega, o dicionário, sendo essa a que mais interrompe a leitura, devendo, portanto, ser a última considerada, tendo em vista que a interrupção pode ser mais uma dificuldade para o alcance da compreensão (SOLE, 1998).

# As estratégias para depois da leitura

São estratégias para que o leitor recapitule o conteúdo, resuma-o e amplie o conhecimento que obteve quando leu.

## Identificação da ideia principal

Segundo Solé (1998, p. 138), a ideia principal “resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos”. Para que os alunos possam realizar uma leitura autônoma, crítica e para que possam aprender a partir dos textos lidos, é essencial que consigam identificar a ideia principal destes, entendendo que tema (de que trata este texto?) se difere da ideia principal (Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?).

O professor pode se valer de várias atividades para que os alunos compreendam a ideia principal do texto: pode explicar aos alunos em que consiste a “ideia principal” e a utilidade de saber encontrá-la ou gerá-la; recordar os objetivos de leitura e atualizar os conhecimentos prévios; ressaltar o tema, relacionando-o aos seus objetivos de leitura; informar aos alunos, à medida que vão lendo, o que é considerado mais importante e por que; discutir o processo seguido, no final da leitura, podendo, ainda, gerar outra ideia principal a partir de outro objetivo de leitura.



# Elaboração de resumo

As estratégias utilizadas para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários, estão estreitamente relacionadas a elaboração de resumos. De acordo com Solé (1998), **“para resumir um texto temos que tratar a informação que ele contém de uma forma em que se possa omitir o que é pouco importante ou redundante e que conceitos e proposições possam ser substituídos por outros que os englobem ou integrem. Também é preciso que o resumo conserve laços especiais com o texto a partir do qual foi criado, devendo preservar o significado genuíno do texto do qual procede.”** (Solé, 1998, p. 146)

COOPER (1990, apud Solé 1998) afirma que para ensinar a resumir parágrafos de texto é importante que o professor:

- 1. Ensine a encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado;**
- 2. Ensine a deixar de lado a informação repetida;**
- 3. Ensine a determinar como se agrupam as idéias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las;**
- 4. Ensine a identificar uma frase-resumo do parágrafo ou a elaborá-la.**

(COOPER, 1990, apud Solé 1998, p. 147)

É importante atentar para o fato de que o resumo não seja uma reprodução do texto lido, tampouco que seja tão geral a ponto de não trazer suas informações específicas. Os alunos devem aprender porque precisam resumir, e como fazê-lo, por meio de resumos efetuados pelo seu professor e resumindo conjuntamente, passando a utilizar essa estratégia de forma autônoma.

# Formulação e resposta de perguntas

O processo de leitura poderá ser mais eficaz se o leitor for capaz de utilizar a estratégia de formular e de responder perguntas sobre um texto, o que tornará sua leitura ativa, regulada, tendo em vista que ele será capaz de se auto-interrogar. Para que o aluno possa dispor dessas estratégias, mais uma vez, o professor precisará servir de modelo, formulando para si mesmo perguntas sobre a leitura e para os discentes.

Há perguntas que exigem que o aluno retome informações trazidas explicitamente, a estas, vale destacar, é perfeitamente possível que um aluno responda sem que tenha entendido o texto. O outro tipo de perguntas permite que os alunos relacionem informações do texto, efetuem inferências, emitam uma opinião, um parecer e se utilizem de sua bagagem cognitiva, fica evidente que para respondê-las é necessário que se tenha elaborado uma interpretação do conteúdo do texto.

Solé (1998, p. 156) descreve três tipos de classificações sobre as relações entre as perguntas e as respostas que podem ser geradas a partir de um texto: perguntas de resposta literal, perguntas para pensar e buscar, perguntas de elaboração pessoal.

## **- Perguntas de resposta literal.**

*Perguntas cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.*

---

## **- Perguntas para pensar e buscar.**

*Perguntas cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.*

---

## **- Perguntas de elaboração pessoal.**

*Perguntas que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo; exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor.*

*(Solé, 1998, p. 156)*

Geralmente, os materiais didáticos trazem perguntas do primeiro tipo, no entanto, quando se pretende que o aluno adquira autonomia, essas não podem ocupar papel central, devendo se restringir a situações em que sua formulação tenha algum sentido. É preciso atentar para o tipo de questões que serão formuladas e as relações que estabelecem com as respostas que sugerem, para que assim se contribua para a construção de conhecimentos a partir do texto.

# ALGUMAS PROPOSTAS TEÓRICO-PRÁTICAS

Além de tratar das estratégias de leitura, Solé (1998) traz algumas propostas teórico-práticas que ilustram como pode ser direcionado o trabalho em sala de aula, cabendo ressaltar que qualquer método de ensino deve ser adequado, flexibilizado, de acordo com o contexto em que possa ser utilizado, podendo o professor se valer destas e de muitas outras propostas.

Deve-se considerar que cada procedimento de ensino pode servir, mais ou menos, para o desenvolvimento de práticas integradoras, visto que, os mesmos “meios” podem se dirigir tanto a projetos conservadores, quanto a projetos libertários. O que define o caráter dos métodos de ensino são as finalidades que orientam sua escolha, seu uso e sua avaliação.

O uso contextualizado, apoiado em uma conceitualização sobre o que pressupõe a aprendizagem do aluno e em um modelo claro e global sobre leitura, garantirá que o método escolhido atinja a sua potencialidade, da mesma forma que, qualquer aplicação pouco reflexiva de uma proposta, seja ela qual for, poderá levar a falhas no processo, uma vez que não terá significado para os alunos.

São três os modelos citados por Solé (1998): o ensino em progressão ao longo de três etapas, de Collins e Smith; o método do ensino direto da compreensão leitora, dividido em cinco etapas, de Baumann; e o modelo de ensino recíproco, projetado para ensinar a utilização de quatro estratégias básicas de compreensão de textos, de Palincsar e Brown.

Collins e Smith (1980, apud Solé 1998) preconizam que é necessário ensinar adotando-se uma série de estratégias, que podem contribuir para a compreensão leitora e, assim, propõem um ensino em progressão, distribuído em três etapas:

1

*Na etapa do modelo, primeira descrita, o professor serve de modelo para seus alunos mediante a sua própria leitura. Ele lê em voz alta, realizando pausas sistemáticas para verbalizar e comentar os processos que lhe permitem compreender o texto - por exemplo, as hipóteses que realiza, os indicadores em que se baseia para verificá-las, comenta as dúvidas que encontra, as falhas de compreensão e os mecanismos que utiliza para resolvê-las.*

---

2

*A segunda etapa é a de participação do aluno, em que de forma dirigida pelo professor, os alunos participam do uso de estratégias que vão lhe facilitar a compreensão dos textos. O professor pode se valer da formulação de perguntas que sugiram uma hipótese bastante determinada sobre o conteúdo deste, evoluindo para a sugestão de perguntas abertas ou apenas elucidando as opiniões dos alunos, encaminhando, assim, uma liberdade progressiva.*

---

3

*A etapa de leitura silenciosa é a última a ser proposta nesse modelo, os alunos realizam sozinhos as atividades que, nas fases anteriores, efetuaram com o auxílio do professor, de modo a dotar-se de objetivo de leitura, prever, formular hipóteses, buscar e encontrar apoio para estas, detectar e compensar falhas de compreensão, etc. Ainda nessa etapa o professor pode oferecer estímulos de naturezas diversas aos alunos, como, por exemplo, textos com erros para resolver, textos preparados que obriguem a realizar algumas inferências, etc.*

**Baumann (1985; 1990, apud Solé 1998) descreve sua proposta para o ensino de estratégias de compreensão leitora, denominado “método do ensino direto da compreensão leitora”, dividido em cinco etapas:**

**• Introdução.**

*Explicam-se aos alunos os objetivos daquilo que será trabalhado e a forma em que eles serão úteis para a leitura.*

---

**• Exemplo.**

*Exemplifica-se a estratégia a ser trabalhada mediante um texto.*

---

**• Ensino Direto.**

*O professor mostra, explica e escreve a habilidade em questão, dirigindo a atividade.*

---

**• Aplicação dirigida pelo professor.**

*Os alunos devem por em prática a habilidade aprendida sob o controle e supervisão do professor.*

---

**• Prática individual.**

*O aluno deve utilizar, independentemente, a habilidade com material novo e aprender a partir do texto. É necessário que ele consiga estabelecer relações entre aquilo que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal.*

**Por sua vez, Palincsar e Brown (1984, apud Solé 1998) trazem a proposta do “modelo de ensino recíproco”, projetado para ensinar a utilização de quatro estratégias básicas de compreensão de textos.**

O ensino recíproco é uma atividade instrucional, uma técnica pensada para promover a compreensão da leitura dos alunos, que assume a forma de um diálogo entre estes e os professores sobre segmentos de texto, com o objetivo de construir o significado do mesmo. A discussão sobre o fragmento que se tenta compreender é dirigida por turno pelos diversos participantes, caso um aluno lidere, cabe ao professor intervir proporcionando auxílio aos demais.

**O ensino recíproco se alicerça em quatro momentos:**

**1 Formular previsões.**

---

**2 Formular perguntas sobre o texto.**

---

**3 Esclarecer dúvidas.**

---

**4 Resumir o texto.**

Os alunos prevêem antes de ler e, em seguida, usam essas previsões durante a leitura para verificar se estão corretas, então passam a esclarecer coisas que não entendem, direcionando perguntas ao instrutor, contando, ainda, com as intervenções do professor que pode fazer questionamentos durante a leitura, a fim de esclarecer seções difíceis do texto ou apontar áreas nas quais os alunos devem prestar atenção especial. Depois que o texto é lido, perguntas são feitas a um aluno ou grupo de alunos para aumentar a retenção e verificar o quanto foi aprendido. Por fim, envolve-se os alunos em um resumo para que se consolide a compreensão alcançada.

Nesse modelo o professor assume algumas tarefas essenciais: inicialmente oferece um modelo especializado aos alunos, demonstrando como atua para solucionar determinados problemas; ajuda a manter os objetivos da tarefa, centrando a discussão no texto e garantindo o uso e aplicação das estratégias que tenta ensinar; e supervisiona e corrige os alunos que dirigem a discussão, em um processo cujo objetivo é fazer com que estes assumam a responsabilidade total e o controle correspondente.

# ENFIM...

sobre o exposto nesse guia, é válido que se diga que buscou-se apresentar fundamentos teóricos e práticos que possibilitem o aprimoramento das práticas educacionais, para que o ensino das estratégias de leitura possa ser encaminhado pelos professores no Curso de Rede de Computadores do PROEJA, de tal maneira que favoreça a formação leitora, possibilitando a utilização da leitura em um plano pessoal e social.

A partir de tais conhecimentos, caberá aos docentes ligarem a atividade de ler com as necessidades dos alunos, destacando a importância da leitura em todos os âmbitos da vida, proporcionando-lhes experiências através das quais poderá expandir suas limitações e virão a obter uma percepção mais crítica da sociedade em que vivem, dessa forma, estarão trilhando um caminho para o projeto educacional defendido pelo PROEJA.

## Em síntese, para possibilitar a formação integral preconizada pelo PROEJA, se faz necessário:

### 1 *Apropriação de fundamentos teóricos;*

*Compromisso político e clareza de que indivíduo se pretende formar, havendo coerência entre o que se proclama e a prática exercida;*

### 2

*Reconhecer os alunos como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem; considerar seus contextos; trazer para a sala de aula textos de gêneros variados; possibilitar a interação, o diálogo; explicitar os objetivos da leitura; ativar os conhecimentos prévios; ensinar e estimular as estratégias de leitura;*

### 3

*Garantir a formação de leitores proficientes.*

### 4



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário minimizar os problemas relacionados a leitura no PROEJA, que não se configuram apenas como uma barreira às aprendizagens na vida escolar, mas afetam, também, a vida social, em que as habilidades de compreender, analisar e se posicionar são primordiais nos processos de uma sociedade cercada de informações.

Reconhece-se, assim, que além da leitura ser necessária para o entendimento, a compreensão, a assimilação, a análise e a discussão dos conteúdos ensinados nas diversas áreas e para o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas dos alunos em todas elas, as atividades de leitura são fundamentais às demandas e exigências das práticas sociais.

A leitura permite a posse do conhecimento, a conscientização e politização dos sujeitos, representando, assim, um instrumento de combate à “ignorância” e à “alienação”, fazendo parte dos requisitos básicos necessários para a compreensão da realidade e atuação nos diversos contextos sociais.

*As práticas de leitura oferecidas no PROEJA precisam fazer sentido e estar em sintonia com os propósitos dos alunos e, principalmente, com a formação pretendida, funcionando como facilitadoras, possibilitando ao indivíduo corresponder às exigências sociais.*

Para o alcance de uma formação leitora significativa, deve-se levar em conta que os sujeitos estão imersos em uma sociedade essencialmente letrada, de tal forma que, precisa-se permitir o contato com uma multiplicidade de gêneros textuais, para que aos alunos seja facultada a competência de saber transitar em diferentes esferas da sociedade, de acordo com a necessidade apresentada.

Além disso, deve-se garantir a interação em sala de aula, proporcionando o diálogo, a troca de saberes e o reconhecimento de que o aluno é um sujeito atuante no processo de ensino-aprendizagem. É preciso considerar que é na interação que os sujeitos são constituídos, e, também, as práticas leitoras.

Vale dizer que há muitas outras questões a serem aprofundadas e que não é o método em si que definirá a formação leitora. O professor e o uso que ele faz do método são aspectos que também merecem especial atenção. A leitura precisa ser compreendida como prática social e a ação docente deve basear-se em princípios epistemológicos, éticos e políticos, de modo que subsidie um processo de educação emancipatória e libertadora.

Espera-se, com a propositura deste material, contribuir para além da produção de recursos para o trabalho docente, aspira-se gerar conhecimento relevante no campo da construção de práticas de ensino de leitura, proporcionando a professores uma reflexão sobre o ato de ler, que se reflita na formação de um leitor proficiente, competente e crítico, que favoreça uma educação que permita a conquista da emancipação social, proporcionando aos alunos a superação de suas dificuldades através de sua inserção na cultura, permitindo-o redefinir o seu espaço na sociedade. Espera-se, sobretudo, contribuir para a sedimentação das bases de uma educação tecnológica e politécnica.





**Referências**

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, R. M. de L., & FRIGOTTO, G. (2015). Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação Em Questão**, 52(38), 61-80. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v-52n38ID7956>. Acesso em: 16 de outubro de 2020.
- ARENA, D. B. Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. *In: Anais do I Congresso Latino Americano de Compresion Lectora*, 2008. p. 129-136.
- . O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino em Re-Vista**, v. 17, n. 1, p. 237-247, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193>. Acesso em: 07 abr. 2021.
- AXT, B. E vrdedae que pdoeoms ler uma fasre ebmarahadla. **Super Interessante**, São Paulo. v.15. n. 177. p.37-42, out. 2004. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/e-vrdedae-que-pdoeoms-ler-uma-fasre-ebmarahadla/>. Acesso em 14 de julho de 2021.
- BALDACCI, L. M. **Proeja: uma possibilidade de formação omnilateral das classes populares?** 2010, 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2010.
- BARBOSA, M. L. F. F. & SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. **Documento Base do PROEJA nível médio**. Brasília, 2007.
- CAZARIN, E. A. A leitura: uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 6, n. 2, p. 299-313, 2010.
- CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRADE, I.C.A.S.; VAL, M.G.C; BREGUNCI, M.G.C (orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 46ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- GIROTO, C. & SOUZA, R. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que lêem**. In: SOUZA, Renata (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, Mercado de Letras, 2010.
- GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006.
- JOLIBERT, J. & SRAÏKI, C. **Caminhos para aprender a ler e escrever**. Trad. Ângela Xavier de Brito. São Paulo: Contexto, 2008.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

- . Abordagens da leitura. **Scripta**, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.
- . **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: 16 Anais do SI-LEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013 . Acesso em: 22 nov. 2020.
- . **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2008.
- . **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.
- KOCH & ELIAS, V M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- MAIA, S. M. & MASINI M. L. A Leitura Enquanto Prática Social e A Intervenção da Escola. **IDEIAS, LEITURA**, v. 2, p. 73-76, 1988. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_05\\_p073-076\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p073-076_c.pdf). Acesso em: 07 abr. 2021.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MOURA, D. H. (2017). Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Entre potencialidades e entraves diante de projetos societários em disputa. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, 1(1), 5-26. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/ept.v1i1.355>. Acesso em: 03 de março de 2021.
- PEREIRA, P. V. da. S. **O ato de ler: uma análise da prática da leitura em disciplinas do ensino médio**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Brasília, Brasília, DF, 2007.
- SCHIEDECK, S. & FRANÇA, M. C. C. C. Narrativas memoriais: o que a história nos conta sobre os Institutos Federais. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**. Manaus: Educitec, v. 05, n. 11, p. 86-100, jun. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/user/Desktop/Mestrado%20disserta%C3%A7%C3%A3o/709-Artigo%20Educitec%20\(submiss%C3%A3o%20inicial\)-2673-1-10-20190610.pdf](file:///C:/Users/user/Desktop/Mestrado%20disserta%C3%A7%C3%A3o/709-Artigo%20Educitec%20(submiss%C3%A3o%20inicial)-2673-1-10-20190610.pdf). Acesso em: 30 de outubro de 2020.
- SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VII, nº 29, fev./abr. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.
- . **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Artmed: Porto Alegre, 1998.
- VIANA, F. L. et al. **O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do ensino básico**. Coimbra: Almedina, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>. Acesso em: 29 dez. 2020.
- ZILBERMAN, R. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. In: LEFFA, V. J; PEREIRA, A. E. (org). **O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação**. Pelotas: EDUCAT, 1999.

