

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA
MONOGRAFIA II

AMANDA BEATRIZ PEREIRA RIBEIRO

A LEITURA NA PERSPECTIVA COMPREENSIVA

GOIÂNIA

2020

AMANDA BEATRIZ PEREIRA RIBEIRO

A LEITURA NA PERSPECTIVA COMPREENSIVA

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação da Prof.^a. Dra.: Salete Flôres Castanheira.

GOIÂNIA

2020

AMANDA BEATRIZ PEREIRA RIBEIRO

A LEITURA NA PERSPECTIVA COMPREENSIVA

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

BANCA EXAMINADORA

AVALIAÇÃO

Orientadora: Prof.^a Dra. Salete Flôres Castanheira

NOTA

Conteúdo: (até 7,0)

Apresentação Oral: (até 3,0)

Examinadora: Prof.^aMs. Alessandra Leão

NOTA

Conteúdo: (até 7,0)

Apresentação Oral: (até 3,0)

MÉDIA

Goiânia, 04 de dezembro de 2020

DEDICATÓRIA

Com gratidão, dedico este trabalho a Deus, minha maior força, meu alicerce.
À professora Dra. Salete Florês Castanheira, pelos ensinamentos, pela paciência
durante a realização deste trabalho.
Agradeço a todos os professores por proporcionarem conhecimento e aprendizagem
durante minha formação profissional.
Aos meus pais, irmãos e ao meu esposo, pois sempre me acompanhou durante
essa caminhada.
Às minhas companheiras do curso de Pedagogia, a Karen Dayne pelo
companheirismo durante essa jornada, pela paciência e convívio.

Agradecimentos:

Primeiramente quero agradecer a Deus por me conceder saúde.

À minha família e ao meu esposo pelo apoio, pois sempre estive ao meu lado.

À minha querida orientadora Dra. Salete Flôres Castanheira, por toda paciência e zelo durante esse processo, todos os ensinamentos e aulas ministradas.

Aos professores do curso de Pedagogia, que durante essa caminhada, possibilitaram nosso aprendizado.

Às colegas do curso de Pedagogia pelo companheirismo durante esse processo.

Ler um texto, sobretudo, exige de quem o faz, estar convencido de que as ideologias não morreram. Por isso mesmo, a de que o texto se acha empenhado ou, às vezes nele se acha escondida, não é necessariamente, a de quem vai lê-lo. Daí a necessidade que tem o leitor ou a leitora de uma postura aberta e crítica, radical e não sectária, sem a qual se fecha ao texto e se proíbe de com ele aprender algo porque o texto talvez defenda posições antagônicas às do(a) leitora. Às vezes, o que é irônico, as posições são apenas diferentes

PAULO FREIRE

RESUMO

Ler não é apenas decifrar símbolos. Ler é interagir com o texto e com o autor, é extrair seu significado, explícito ou implícito, é explorar novos conhecimentos e associá-los com aprendizagens prévias. Essa habilidade é indispensável para a formação de cidadãos e deve ser aprendida desde cedo. Este trabalho busca compreender melhor a importância da leitura em sua concepção compreensiva. Descreve os conceitos e estratégias envolvidas com esse formato e ressalta a importância do professor como agente mediador nesse processo.

Palavras-chave: Leitura Compreensiva; Mediação Pedagógica; Estratégias de Leitura.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1 – LEITURA.....	10
1.1 O QUE É LEITURA	10
1.2 DIFERENTES MODELOS E CONCEPÇÕES TEÓRICAS	12
CAPÍTULO 2 - A LEITURA COMPREENSIVA.....	15
2.1 OS PROCESSOS DA LEITURA COMPREENSIVA.....	15
2.2 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DA LEITURA	17
CAPÍTULO 3 - MEDIAÇÃO LEITORA.....	21
3.1 O QUE É MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	21
3.2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA LEITURA	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS.....	28

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho, “A leitura na perspectiva compreensiva”, foi escolhido na tentativa de aprofundar os conhecimentos sobre leitura e mediação leitora. Antes de ingressar na universidade, havia um conhecimento frágil sobre a importância do ato de ler na vida do ser humano como cidadão ativo. Ao longo do curso, pude viver as experiências da leitura, especialmente nas disciplinas de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem I, II e III e, posteriormente, em Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa, bem como nos estudos sobre a formação do professor como agente letrador, realizados ao longo da disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais.

Ao longo desses estudos, nos aprofundamos na experiência da leitura, conhecemos diferentes tipos de texto, percebemos a importância do ato de ler, aprendemos como ensinar o aluno, como compreender suas dificuldades. Em atividades desenvolvidas nessas disciplinas, tive a oportunidade de perceber que muitas crianças não conseguem entender o conteúdo dos textos porque não sabem ler, nem mesmo soletrar as palavras.

Especialmente a disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências Naturais trouxe novos elementos de aprofundamento sobre a temática. Ao ter contato com o conceito de compreensão leitora e estudar a mediação do professor nesse processo, percebi que é possível mudar essa realidade, tornando a leitura um ato prazeroso e enriquecedor.

O TCC teve início com o projeto monográfico, Monografia I, construído em 2020/1, sendo verticalizado na presente monografia com o objetivo de estudar a leitura compreensiva e a mediação leitora no Ensino Fundamental. Por meio da pesquisa bibliográfica e de diversos documentos foi possível aprofundar a temática, permitindo a ampliação do conhecimento sob diversos olhares, de autores que se debruçaram sobre o tema, como Solé (2009), Kleiman (1989) e Soares (2000).

A leitura é indispensável no processo de aprendizagem e no desenvolvimento do ser humano. É através dela que apreendemos novos conhecimentos, expandimos nossa bagagem cultural e enriquecemos nosso vocabulário.

Para que esse processo ocorra com eficiência, não basta decifrar o código

escrito. É preciso adotar estratégias de exploração do texto, extraindo seu teor e seu significado. Com o tempo, essas estratégias tornam-se naturais, imperceptíveis, facilitando a interação do leitor com o texto.

A melhor época para aprender essas estratégias é exatamente quando se aprende a ler. A adoção precoce de exploração e interpretação do texto fará com que o indivíduo tenha prazer com o ato de ler, que deixa de ser uma atividade meramente mecânica para ser uma atividade realmente intelectual.

Por sua importância, várias questões de pesquisa são apresentadas, a saber: o que são essas estratégias cognitivas de leituras? Como elas podem ser ensinadas e apreendidas? No que diferem as leituras feitas com e sem elas?

O professor precisa saber como estimular o ato de ler desde os anos iniciais, mesmo quando ainda não há o interesse na alfabetização formal. Ler é mais do que decifrar signos gráficos - é interagir com o texto e com o autor, extraindo o máximo de conteúdo que possa estar contido ali.

Pela importância da leitura ao longo de toda a vida do indivíduo, é indispensável que o professor conheça essas estratégias de leitura e a forma como pode ensinar seus alunos a ler com qualidade.

A presente monografia foi estruturada em três capítulos.

O primeiro, "Leitura", tem como eixo principal os diferentes modelos e concepções teóricas sobre o ato de ler.

O segundo, "A leitura compreensiva", apresenta inúmeras características do modelo compreensivo, especificando as estratégias cognitivas da leitura.

O terceiro, "A mediação leitora", aborda elementos essenciais para a construção da prática da mediação leitora e do ensino da leitura, ou seja, como realizar a mediação leitora.

CAPÍTULO 1 – LEITURA

Meus filhos terão computadores, sim, mas antes terão livros. Sem livros, sem leitura, os nossos filhos serão incapazes de escrever – inclusive a sua própria história.

Bill Gates

1.1 O QUE É LEITURA

Há pelo menos dez acepções para o verbo "ler" no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. A maioria está relacionada à decifração de sinais gráficos representativos da língua natural. Mas há outros conceitos associados à extração de informações a partir de sinais não gráficos, como a decifração de códigos não linguísticos (sinais, símbolos, desenhos, ícones, etc), ou a descoberta de sentidos a partir de indícios, como a "leitura" de pensamentos (HOUAISS; VILLAR, 2001).

Para exemplificar essas variações, Martins (1994) faz uma analogia com objetos que pertencem a nosso cotidiano, mas que, na maioria das vezes, nem prestamos atenção a eles. Um vaso ou um cinzeiro podem ser vistos em determinados lugares sempre considerados apenas por sua função decorativa ou utilitária. De repente, por qualquer motivo, olhamos para esse objeto e percebemos outras características que nunca haviam nos chamado a atenção: sua cor, textura, formato, significado. Esse objeto passa a ser diferente, porque houve uma nova forma de relação com ele.

Só então se estabeleceu uma ligação efetiva entre nós e esse objeto. E consideramos sua beleza ou feiúra, o ridículo ou adequação ao ambiente em que se encontra o material e as partes que o compõem. Podemos mesmo pensar a sua história, as circunstâncias da sua criação, as intenções do autor ou fabricante ao fazê-lo, o trabalho de sua realização, as pessoas que o manipularam no decorrer de sua produção e, depois de pronto, aquelas ligadas a ele e as que o ignoram ou a quem desagrada. Perguntamo-nos por que não tínhamos enxergado isso antes; às vezes essa questão nos ocorre por um segundo, noutras ela é duradoura, mas dificilmente voltamos a olhá-lo da mesma maneira, não importa com que intensidade. (MARTINS, 1994, p. 8)

Isso também ocorre com os textos. Para Martins (1994, p. 9-10), muitas vezes "não acrescentamos ao ato de ler algo mais de nós além do gesto mecânico de decifrar os sinais". Se o texto não nos toca, não desperta nosso interesse, não nos envolvemos com ele, "sentimo-nos isolados do processo de comunicação que essas mensagens instauram."

Para a leitura verdadeira, portanto, não basta a decodificação - é preciso envolvimento, interpretação, associação, compreensão.

Solé (2003, p. 18) afirma que o ato de ler nem sempre foi interpretado dessa forma:

Ao longo da história do Ocidente, e em particular nos séculos XVI e XVII, salvo alguns literatos, intelectuais e elites ilustradas que podiam fazer um uso diferente, ler, para a maioria das pessoas, era uma atividade vinculada à religião, que colocava a pessoa diante da palavra divina. A leitura era uma experiência oral para ser realizada em público e os textos eram pensados, sobretudo, para serem ouvidos e respondidos.

Aprendia-se a ler para ter acesso a textos religiosos, escritos em latim e que muitas vezes não tinham nenhum significado para o leitor, que desconhecia o idioma. Não havia a preocupação com a compreensão do sentido. De maneira geral, a leitura não era necessária para o desempenho das atividades diárias, já que havia poucos textos escritos fora das igrejas, os livros eram raros e caros (SOLÉ, 2003).

As profundas mudanças sociais, econômicas e culturais ocorridas ao longo do século XVIII alteraram, também, esse conceito. A popularização da imprensa e a diversificação das formas de comunicação tiveram papel importante nessa redescoberta da leitura.

Mas a consolidação de uma maneira extensiva de ler, vinculada a novas ideias sobre a natureza do ser humano, ao poder da cultura e também à proliferação de materiais diversos para serem lidos – diárias publicações periódicas, panfletos, etc. –, pôs em relevo uma mudança de conceito em torno do que é a leitura. De formas simplificadas, para a maioria das pessoas deixou de ser exclusivamente uma maneira de entrar em contato com a palavra sagrada e de participar nos ritos litúrgicos e se converteu em uma maneira de ter acesso a pontos de vista diferentes, à atualidade, a mundos reais pouco conhecidos, a universos de ficção e à aquisição da cultura e do conhecimento, etc. (SOLÉ, 2003, p. 20)

Hoje, a leitura é uma “forma de se expressar, um momento de prazer, um período de conhecimento, ampliando o vocabulário, e se enriquecimento de palavras e significados” (SOARES, 2000, p.19). A leitura é reconhecida como um diálogo com o autor através do texto, uma ação complexa envolvendo especialmente os conhecimentos prévios. Nesta visão, a leitura busca ir além do significado literal das palavras, explora ideias e formas para reconstruir o percurso do autor no processo da leitura através da interação.

Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o

autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros. (SOARES, 2000, p. 18).

A leitura se desenvolve de forma coletiva, isto é, através do diálogo entre o leitor e o autor, tornando-se possível identificar o sentido do texto através da relação com o mundo, possibilitando reconhecer o significado do texto e suas relações. Pois diante da compreensão do texto, o leitor organiza a leitura por etapas, pontuando e organizando por meio das experiências, modificando a leitura através do conhecimento prévio, compreendendo o texto através de combinações. "Deste modo, o ato de ler aqui é visto como um processo que envolve tanto a informação encontrada na página impressa – um processo perceptivo – quanto à informação que o leitor traz para o texto – seu pré-conhecimento, um processo cognitivo. (LOPES, 1996, p. 138).

1.2 DIFERENTES MODELOS E CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Apesar de todas essas visões abrangentes e interativas de leitura, ler ainda é uma habilidade que precisa ser aprendida e aprimorada ao longo do tempo.

Castanheira (2011) afirma que, até a década de 1970, o ensino de leitura era visto apenas como um processo mecânico, tendo como fundamento as concepções behavioristas, condutistas e associacionistas.

Nessa concepção, a leitura é tratada como um processo fragmentado e mecanicamente adquirido, em que a primeira tarefa do aluno é internalizar padrões regulares de correspondência entre sons e letras (soletração) por meio de princípios gerais de aprendizagem. A leitura é limitada aos domínios da percepção, à sonorização da escrita, exigindo o desenvolvimento de um conjunto de habilidades do leitor necessário para transformar sinais gráficos em sinais sonoros. Assim o leitor consegue identificar cada palavra escrita, mesmo àquelas sem significado para ele. Ler é decodificar letra por letra, palavra por palavra, é, pois, repetir. (CASTANHEIRA, 2011, p. 101)

Nessa perspectiva, a leitura é uma tarefa fragmentada, sem planejamento, sem intervenção do professor, sem envolvimento do aluno com a tarefa. Muitas vezes, se dá através de textos sem qualquer significado para quem lê, sem vínculo com a realidade social, histórica e cultural dos alunos (CASTANHEIRA, 2011).

De acordo com Solé (2003, p. 23), esse formato está associado ao modelo *bottom-up* ("de baixo para cima"), "segundo o qual há na leitura um processamento em sentido ascendente, desde as unidades menores (letras e conjuntos de letras)

até as mais amplas e globais (palavras, texto)." Na prática pedagógica, está associado, também, aos métodos sintéticos e seus processos de alfabetização.

No sentido inverso, o modelo *top-down* ("de cima para baixo") a autora sustenta que o aprendizado da leitura deve-se dar a partir das unidades globais em direção às mais discretas, extraíndo-se apenas as informações mais relevantes, consideradas sob o ponto de vista dos conhecimentos prévios do leitor. Para Solé (2003), esse modelo está associado aos métodos analíticos de alfabetização, que partem das frases ou palavras para trabalhar seus elementos constitutivos.

Para Castanheira (2011) esse modelo também é limitado para a formação de leitores conscientes, pois ignora a natureza interativa da leitura com os demais componentes cognitivos e formadores de significado.

Na prática pedagógica, a leitura dos gêneros textuais é relegada ao segundo plano; predominam textos descontextualizados, com frases soltas que não chegam a compor um texto ou uma história. Portanto, desconsidera-se que a aprendizagem da língua é um processo interacional e que falar, ouvir, ler e escrever são sistemas interligados que constroem o significado da comunicação. (CASTANHEIRA, 2011, p. 102)

Solé (2003) e Castanheira (2011) afirmam que, nas duas últimas décadas do século XX, diversos trabalhos de pesquisa para compreensão da leitura dirigiram-se para uma proposta que supere os dois modelos anteriores. Sob a denominação genérica de *interativo* propõe trabalhar o texto de forma a extrair do texto uma interpretação pessoal do leitor.

A esse modelo de leitura, Castanheira (2011, p. 103) prefere adotar a denominação de leitura compreensiva, pois permite ao leitor extrair não apenas o significado da decodificação, da transposição do código escrito para o código oral, mas envolve também "um ato de cognição, de compreensão de conhecimentos lingüísticos que vão muito além dos fonemas."

Uma vez que o leitor conseguir formular hipótese de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou refutação e revisão, num processo menos estruturado que aquele inicialmente modelado pelo adulto, mas que envolve, tal como o outro processo, uma atividade consciente, autocontrolada pelo leitor, bem como uma série de estratégias necessárias à compreensão. Ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; ele estará também postulando uma possível estrutura textual, na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio, e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento. "São todas essas

estratégias, próprias da leitura, que levam à compreensão do texto.”
(Kleiman, 1989, p. 43).

Assim, a perspectiva da leitura compreensiva poderá ajudar os alunos a ultrapassarem a literalidade dos textos, tornando-os competentes para se posicionarem como leitores ativos, frente ao texto e ao contexto.

Essa aprendizagem “ler com compreensão” não se trata de uma habilidade que o aluno aprenda sozinho, mas sim com a mediação do professor. Um referencial consistente que o professor possa orientar sua prática encontra-se na teoria de aprendizagem de Vygotsky. É compreendendo a mediação pedagógica com uma das principais tarefas do professor e que chegaremos à mediação leitora.

CAPÍTULO 2 - A LEITURA COMPREENSIVA

Leitura, antes de mais nada é estímulo, é exemplo.

Ruth Rocha

A formação de leitores compreensivos exige o desenvolvimento de habilidades que não costumam fazer parte dos currículos escolares. Com experiência e prática, o emprego das estratégias cognitivas tornam-se naturais para os leitores proficientes, mas nos anos iniciais de ensino, precisam ser aprendidas e exercitadas. Essa é a tarefa do professor, agindo como mediador entre o texto e o aluno.

Para Castanheira (2011), ainda não há, em nosso país, uma tradição para a formação de professores com capacidade de exercer esse papel, relegando-se o ensino da leitura apenas àqueles que se dedicam à disciplina de língua portuguesa.

Portanto, há de se considerar que a formação de docentes sem bases epistemológicas, sem acesso a uma pedagogia de leitura, sem pensamento interdisciplinar (o que implica pensar o projeto curricular), não permitirá que estes adquiram condições de conceber a leitura em toda uma plenitude, como processo emancipatório. Os professores das áreas, salvo honrosas exceções, desconhecem o potencial da leitura ou não se comprometem com ela, tarefa que, para a maioria, pertence aos professores de língua portuguesa, como se os conteúdos do currículo do ensino fundamental não fossem apresentados na língua. (CASTANHEIRA, 2011, p. 107)

No mesmo sentido, Solé (2003, p. 30) acredita que a aprendizagem de leitura deve estar presente em todas as atividades de ensino, pois não se restringe a uma habilidade necessária para a compreensão de uma só disciplina. "A leitura na escola precisa ser urgentemente repensada, pelo menos, em uma tripla dimensão: como objetivo de conhecimento em si mesmo; como um instrumento de conhecimento; e como um meio para o prazer, para o desfrute e para a distração."

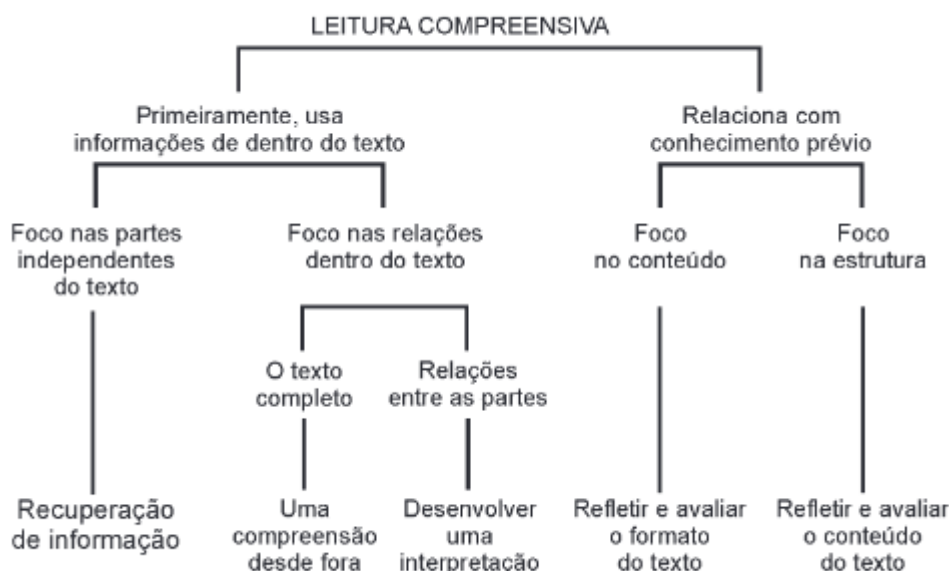
2.1 OS PROCESSOS DA LEITURA COMPREENSIVA

Segundo De Jou e Sperb (2008, p. 146), "define-se leitura compreensiva como um processo complexo, composto de vários subprocessos." Esses subprocessos podem ser estudados separadamente, sempre considerando a interação que há entre eles no ato de ler, o que permite compreender os recursos

cognitivos utilizados e, em sentido inverso, criar formas de ensiná-los.

Para exemplificar como funcionam esses subprocessos, De Jou e Sperb (2008) utilizaram-se do diagrama mostrado na Figura 1.

Figura 1 - Processos envolvidos na leitura compreensiva



Fonte: De Jou e Sperb (2008, p. 147)

As autoras destacam que a leitura eficiente "consiste em recuperar informação, formar uma compreensão geral, desenvolver uma interpretação e refletir e avaliar o contexto do texto, e a forma do texto." (DE JOU; SPERB, 2008, p. 147)

A maioria desses subprocessos ocorre de forma inconsciente e quase instantânea. A descrição de De Jou (2001) dá uma ideia de como ocorre esse processo:

Quando se lê, especialmente quando se compreende o que se lê, o sistema cognitivo realiza vários processos, como reconhecer as letras, transformar as letras em sons, representar fonologicamente a palavra, ativar a variedade de significados, selecionar o significado mais apropriado ao contexto, dar a cada palavra seu valor sintático, construir o significado da frase, integrá-la ao sentido global do texto e realizar inferências baseadas no conhecimento do mundo. (DE JOU, 2001, p. 32)

Leffa (1996) destaca a importância dos conhecimentos prévios no processo de leitura. O autor cita algumas pesquisas em que, mesmo não tendo domínio sobre todas as palavras utilizadas, leitores conseguiram compreender o texto porque este se referia a temas que lhes eram familiares.

Temos dentro de nós uma representação do mundo e compreender um texto é relacionar elementos dessa representação com elementos do texto. O texto será mais ou menos compreensível, não porque apresenta um vocabulário mais ou menos difícil, mas porque apresenta uma realidade que está mais ou menos próxima da nossa representação dessa mesma realidade. Não se entende um texto cujo assunto se desconhece, ainda que escrito com palavras simples e de alta frequência no cotidiano. (LEFFA, 1996, p. 151)

Por esse motivo, Leffa (1996) afirma que o conhecimento prévio do assunto é indispensável para a compreensão do texto. Dois outros fatores, entretanto, são favoráveis a essa compreensão: domínio do vocabulário e capacidade de raciocínio. Dentre fatores emocionais, o autor destaca que motivação e interesse também favorecem essa compreensão.

Entre os fatores relacionados ao leitor e que parecem desempenhar um papel significativo na compreensão do texto estão, portanto, não apenas fatores do domínio cognitivo (conhecimento prévio do tópico, familiaridade com os aspectos culturais, conhecimento da língua, capacidade de raciocínio), mas também fatores do domínio afetivo (interesse, atitude, empenho). (LEFFA, 1996, p. 154)

Assim como De Jou (2001), Leffa (1996) destaca que todos esses processos - ou subprocessos - são objeto de estudo multidisciplinar, envolvendo áreas como a Psicologia Cognitiva, a Neurociência, a Linguística e até a Filosofia.

Isso não impede, entretanto, que a Pedagogia se aproprie desses conhecimentos para aplicá-los ao ensino da leitura. De Jou e Sperb (2008, p. 151) relatam trabalhos confirmando que crianças mais novas e adultos sem o hábito da leitura têm maior dificuldade na interpretação de textos, "por não utilizarem estratégias cognitivas e metacognitivas específicas da leitura". Essas estratégias podem ser treinadas até se tornarem naturais para o leitor que se torna proficiente.

2.2 ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DA LEITURA

Como já foi dito anteriormente, aprender a ler de maneira interativa e compreensiva exige o desenvolvimento de habilidades que são como ferramentas que posteriormente serão utilizadas pelo leitor sempre que necessário. Essas estratégias são referidas como estratégias de leitura, que orientarão o leitor na organização da tarefa e na tomada de decisões diante do texto (SOLÉ, 2009).

Castanheira (2014, p. 113) define essas estratégias como "operações ou processos mentais investigativos que são ativados pelo leitor para selecionar e

organizar informações significativas que favoreçam o alcance dos objetivos da leitura."

Assim como Leffa (1996), a autora considera o conhecimento prévio como alvo principal, pois supõe uma relação entre o leitor e o texto, contribuindo no momento da leitura. Ou seja, o leitor seleciona as palavras principais, os assuntos relevantes, levantando hipóteses, passando a contribuir para a construção de significados.

[...] quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação. Por isso a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação (SOLÉ, 2009, p. 27).

Para Braggio (2002 *apud* CASTANHEIRA, 2011, p. 115) a informação do leitor é:

[...] usada de maneira integrada através de estratégias cognitivas de: iniciação ou reconhecimento da tarefa, a decisão de ler com uma determinada intenção; mapeamento e seleção; inferência; predição; confirmação e não-confirmação; correção; terminação, uma deliberada intenção de findar o ato de ler.

Aprofundar os estudos sobre as estratégias cognitivas de leitura será fundamental para compreendê-las como suporte para a mediação leitora. A leitura é vista como uma ação, um desempenho entre a interação, o leitor e o texto. Para Solé (2009), as estratégias de leitura são ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente.

Solé (2009) aponta cinco estratégias básicas: definição dos objetivos de leitura, atualização do conhecimento prévio, previsão, inferência e resumo. Essas estratégias não obedecem a uma ordem rigorosa e podem ser utilizadas de acordo com a necessidade.

Nas duas primeiras - definição dos objetivos e atualização do conhecimento prévio - o leitor busca se aproximar do tema, envolvendo-se num processo de previsão e inferência, associando a informação do texto com aquilo que ele já conhece. Dessa forma, é possível construir hipóteses, confirmando-as ou rejeitando-as durante a leitura (SOLÉ, 2009).

É possível acreditar que essas duas estratégias também podem levantar a motivação e o interesse do leitor, como sugere Leffa (1996).

As previsões e inferências são construídas ao longo da leitura, associando o

conteúdo aos conhecimentos prévios e aos objetivos levantados. Goodman (1990 *apud* CASTANHEIRA, 2014) destaca que essas estratégias ocorrem durante o movimento de ir-e-vir dos olhos sobre o texto, quando o leitor identifica "deixas" que auxiliam na escolha das palavras que darão significado ao texto.

Esse processo é pouco percebido pelo leitor habitual. Castanheira (2014, p. 120), entretanto, mostra a importância do movimento de ir-e-vir para a compreensão do texto:

O movimento ocular de ir e vir sobre o texto consiste em retomar o início da frase, prosseguir até o final, fazer pausas, fixar os olhos numa ou mais palavras, quando o cérebro reage buscando seu sentido, comparar, processar as informações até determinado ponto, retomar por vezes ao início do texto, ler a palavra da direita, buscando a da esquerda, o que envolve dilatação do campo visual. Ir e vir sobre o texto significa correr os olhos sobre o texto, empregar ritmo na leitura, fazer retorno a palavras e frases mal compreendidas, mal decodificadas ou que foram puladas, encontrar o início das frases, o sinal de pontuação, as deixas do autor em termos de substantivos (gêneros, número, grau) das cadeias anafóricas, para facilitar o processo de inferir e predizer, e, conseqüentemente, construir significado. É ler e reler palavras e frases até que elas tenham sentido para o leitor.

Segundo Castanheira (2014), as inferências ativam esquemas de conhecimento e a memória de longo prazo, onde ficam armazenados os conhecimentos prévios. Através delas, o leitor "encontra relações semânticas ou lógicas entre proposições ou eventos que estão expressos na narrativa, ou preenche a informação que falta, a qual é necessária para fazer tais conexões entre eventos" (FITZ, 1985, *apud* CASTANHEIRA, 2014, p. 117)

As previsões fazem parte de nosso cotidiano. Ao conversar com outras pessoas ou ouvir uma narrativa, é comum anteciparmos qual a palavra que será dita a seguir, de acordo com o contexto. No caso da leitura, Castanheira (2014, p. 118) afirma que "quando o leitor interage com o autor, ele é capaz de inferir, perceber qual a palavra adequada para completar o seu pensamento, a sua ideia, manter o diálogo e assim predizê-la. Para tanto, o conhecimento prévio sobre o assunto e sobre a própria língua contribui para esse processo." Com o hábito da leitura, essas previsões auxiliam na compreensão de sentidos não explícitos no texto ou no preenchimento de lacunas, se o assunto for desconhecido.

Ao final da leitura, é importante fazer um resumo do que foi lido, recuperando as informações mais relevantes que irão se somar ao conhecimento prévio. Pelo resumo é possível, também, verificar a compreensão do texto, revisando as

hipóteses e previsões comprovadas ou refutadas.

Portanto, coerente com esse modelo, a avaliação não se desvincula do processo de ensino, servindo apenas de instrumento de medida na fixação dos conteúdos do conhecimento, mesmo sem compreendê-lo. A leitura deverá ser finalizada.

Então o trabalho de leitura costuma se restringir àquilo que se relatou: ler o texto e, a seguir, responder a algumas perguntas sobre ele, (...) Entretanto, não se intervém no processo que conduz a esse resultado, não se incide na evolução da leitura para proporcionar guias e diretrizes que permitam compreendê-la; em suma - e mesmo que isso possa parecer exagerado -, não se ensina a compreender (SOLÉ, 2009, 35).

Por meio de questões, do diálogo os alunos podem aprender a tomar consciência sobre o que estão lendo, se estão compreendendo o texto a fim de resolver as atividades propostas na avaliação da leitura compreensiva.

CAPÍTULO 3 - MEDIAÇÃO LEITORA

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas.

ORLANDI

3.1 O QUE É MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Cardoso e Toscano (2011, p. 13466) definem a mediação pedagógica como:

A mediação pedagógica exercida pelo professor consiste em ampliar a cultura do indivíduo, com intuito de que ele possa intervir de modo crítico e atuante em sua realidade e, através da interação com outros indivíduos, consiga refletir e transformar seu cotidiano. Considera-se que este papel de interação social no desenvolvimento humano, sempre mediado pelo adulto, será responsável pela formação do pensamento que, depois de internalizados, constituirão o comportamento tipicamente humano.

Essa concepção aproxima-se de Vygotsky e de sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sendo a distância entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que é capaz de fazer com orientação de outras pessoas. A mediação pedagógica consiste, portanto, em fornecer subsídios para que o aluno consiga, através de assistências e intervenções, atingir novos patamares de conhecimento e compreensão. (CASTANHEIRA, 2014)

Nas palavras de Bulgraen (2010, p. 31), "o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a 'pensar' e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador".

A função de mediação do professor também é destacada por Libâneo (1990, p. 47), quando afirma que:

A característica mais importante da atividade profissional do professor é a **mediação** entre o aluno e a sociedade, entre as condições do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino. (grifo nosso)

Nesse sentido, o professor mediador opõe-se ao que Libâneo (2002, p. 4)

denomina de "tradicional" - aquele que só se preocupa com a transmissão de conteúdos que precisam ser memorizados.

A respeito desses o autor afirma que:

Mesmo utilizando técnicas ativas e respeitando mais o aluno, fica a atividade pela atividade. Ou seja, muitos professores não sabem como ajudar o aluno a, através de uma atividade, elaborar de forma consciente e independente o conhecimento. Em outras palavras, as atividades que organiza para os alunos não os levam a uma atividade mental, não levam os alunos a adquirirem métodos de pensamento, habilidades e capacidades mentais para poderem lidar de forma independente e criativa com os conhecimentos que vão assimilando. (LIBÂNEO, 2002, p.4)

A mediação pedagógica, portanto, apresenta-se como uma terceira via uma perspectiva sócio interacionista, onde "o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos." (LIBÂNEO, 2002, p. 5)

Em outras palavras,

O papel do professor, portanto é o de planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. Não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida. (LIBÂNEO, 2002, p. 6)

Para que o professor possa realmente desempenhar seu papel nesta perspectiva torna-se fundamental compreender a mediação pedagógica.

3.2 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DA LEITURA

Talvez um dos obstáculos encontrados por professores para atuarem como mediadores para o ensino da leitura é o fato de que, de maneira geral, poucos são leitores habituais. Cosson (2015) chama a atenção para esse ponto. É muito difícil ensinar o que não se sabe fazer. "Para [a leitura literária] ser desenvolvida na escola, é fundamental que os professores tenham construído previamente seu repertório de leitura literária, isto é, que sejam leitores de literatura" (FILIPOUSKI, 2005 *apud* COSSON, 2015, p. 167).

Resumidamente, Castanheira (2014) tenta mostrar a complexidade da tarefa,

mesmo para professores que não têm o hábito da leitura:

A leitura, como qualquer outro componente curricular, para cumprir seus objetivos, requer planejamento. Nesse sentido, recomenda-se que o docente cuide de questões básicas ao elaborar seu plano de aula, como ter clareza da concepção e dos objetivos da leitura, selecionar textos propícios para leitura, avaliar os conteúdos do conhecimento, dominar esses conteúdos, avaliar o nível de desenvolvimento dos alunos, considerar o tempo e as condições disponíveis, elaborar metodologia adequada aos objetivos da leitura, planejar etapas integradas, preparar a introdução do texto, integrar os objetivos ao desenvolvimento, recuperar os objetivos na avaliação da leitura, organizar o ambiente interacional favorável ao ensino da leitura, recuperar os conceitos da sociolinguística interacional, apresentar adequadamente o texto aos alunos, fazer predição das estratégias de leitura, retornar aos objetivos para avaliar a aprendizagem. (CASTANHEIRA, 2014, p. 124)

Assim como já foi referido por Solé (2009), referida no capítulo anterior, o roteiro para mediação pedagógica para leitura não tem um formato fixo, Cada professor deve planejá-lo de acordo com a necessidade. Deve-se considerar o tipo de texto, o objetivo da leitura, a interação com a turma, o conhecimento já adquirido, etc.

De qualquer forma, Castanheira (2014) apresenta uma base que serve de referência, podendo ser adaptada como necessário.

A primeira providência, segundo Castanheira (2014, p. 120), é criar um ambiente facilitador para a aprendizagem. É o que a autora denomina de "ambiente interacional", referindo-se não especialmente ao ambiente físico, mas sim às relações entre professor e alunos e também entre estes.

Neste ambiente, é importante estabelecer um clima disciplinar que facilite a fluência da aula. Isso pode ser obtido pelo estabelecimento de regras, "combinados", como o de que os alunos falem um e cada vez, sem interromper o colega. Castanheira (2014, p. 121) denomina esses "combinados" como "regras de participação".

A autora chama a atenção, também, para o desempenho do professor na forma de "pistas de contextualização", que são sinais verbais e não verbais que servem como auxiliares para a compreensão das mensagens.

[...] as pistas de contextualização são transmitidas por traços prosódicos (altura da voz, tom, intensidade e ritmo), cinésicos (expressão facial, direção do olhar, sorrisos, franzir de cenho) e proxêmicos (distâncias estabelecidas entre os atores), todos eles recursos para linguísticos que, juntamente com o componente segmental dos enunciados linguísticos, são a principal matéria prima de que se constituem os andaimes (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006, *apud* CASTANHEIRA, 2014).

Essas pistas juntam-se às ações responsivas, que são reações do professor às perguntas formuladas pelos alunos. Podem ser ratificadoras ou retificadoras, ou seja, podem reforçar os comentários ou corrigi-los, sempre de forma a incentivar a participação e manter a dinâmica da aula (CASTANHEIRA, 2014).

Castanheira (2014) divide a aula de leitura em três fases: a preparação, a leitura e a pós-leitura.

Na primeira refere-se ao que pode ser feito antes da leitura propriamente dita. Distinção do tipo de texto, formato, título, subtítulo, autor, sempre instigando para que os alunos participem com opiniões que construam suas primeiras inferências.

O docente será mediador, promovendo andaimes por meio de perguntas, ajudando os alunos a identificar o tipo do texto que será trabalhado: "Que texto é esse? É um texto poético, uma receita, ou uma bula de remédio? Como sabemos disso? Vocês já leram algum texto desse formato? Alguém já tinha visto um texto assim? Onde está o título? Vamos juntos ler o título? Qual informação ele nos fornece? O que ele quer dizer? O texto tem subtítulos? O que são subtítulos? E os subtítulos trazem informações? Alguém sabe dizer do que o texto vai tratar, agora que sabemos seu título e subtítulos? Já viram este assunto?" O docente também pode fornecer pistas de contextualização: "recordam que este assunto foi tratado na semana passada? E o autor, é o mesmo? Quem é o autor? Já leram outros textos desse mesmo autor? Gostaram? Sim? Não? Por quê?". (CASTANHEIRA, 2014, p. 125)

Definidos os objetivos e levantadas as primeiras hipóteses, Castanheira (2014) sugere que se inicie com uma leitura silenciosa, para que cada aluno tenha um primeiro contato com o texto e comece a elaborar sua própria interpretação. Sugere-se que o professor acompanhe a turma nessa leitura, servindo como exemplo e referência. Ao final, antes de iniciar a próxima fase, o professor pode pedir uma rápida opinião, perguntar sobre palavras desconhecidas, informações novas, etc.

Na etapa seguinte, a leitura simultânea, se dá com professor e alunos lendo juntos, lentamente, usando entonação e ênfase em palavras importantes. Segundo Castanheira (2014), esse tipo de leitura faz com que os alunos aprendam e criem suas próprias estratégias, indo e voltando no texto sempre que julgarem necessário.

A terceira etapa é a leitura compartilhada, quando cada frase será lida e discutida, recuperando-se informações anteriores, despertando para a ligação entre o que é dito no texto e os conhecimentos prévios.

A leitura compartilhada implica a leitura interativa e compreensiva, mas avança também para a emancipatória. A leitura literal e inferencial fornecerá informações sobre o que está explícito e implícito no texto. Isso significa que o docente, produzindo pistas, ajudará a turma a elaborar réplicas ao texto, ao enunciado, ao discurso do autor, gerando argumentos para novas visões, novos discursos. (CASTANHEIRA, 2014, p. 127)

Após a leitura, o professor deverá fazer uma avaliação da aprendizagem, através de perguntas que permitam identificar se o conteúdo foi apreendido. Pode, também, explorar se os alunos gostaram do texto, se já leram algo semelhante ou associado, se concordam ou discordam com as ideias, etc.

Outros formatos de mediação podem ser encontrados nos trabalhos, por exemplo, de Bortoni-Ricardo et al (2010), Sales (2013), Silveira Júnior et al (2015) e Nogueira e Arrais (2019).

Há também relatos de experiências opostas, em que diversos fatores prejudicaram a aprendizagem da leitura ou do próprio conteúdo. Exemplos disso podem ser encontrados em Pimentel (2002), Nascimento (2007) ou Rossi et al (2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura sempre foi um dos principais meios de aprendizagem e de disseminação da cultura. Na sociedade da informação, essa habilidade adquire importância ainda maior.

Mas ler não é apenas decodificar símbolos. É extrair conteúdos, associá-los com conhecimentos já adquiridos, é explorar novos conceitos, opiniões e fatos. Ler também é interagir com o autor, com a cultura, com o conhecimento historicamente adquirido.

Entretanto, já há algum tempo, a escola pública parece estar falhando nesta obrigação: ensinar a ler. O resultado do PISA 2018, por exemplo, coloca o Brasil em penúltimo lugar no desempenho em leitura, já que 50% dos alunos não conseguiram demonstrar níveis básicos dessa habilidade.

Ensinar a ler não é alfabetizar: é conduzir o aluno para que aprenda a explorar textos, interpretar, opinar, criticar e extrair informação. Para isso, é necessário que o professor atue como mediador, fazendo com que o aluno desenvolva suas próprias estratégias, que será utilizadas naturalmente quando se tornar um leitor proficiente.

O “ensino de leitura” também não pode ser confundido com algumas atividades de leitura, muitas vezes até mesmo sem planejamento, sem objetivos. Fica evidente neste estudo que se deve evitar o espontaneísmo ou mero ativismo. Essas práticas reduzem a leitura a uma mera atividade de consumir o tempo escolar.

As estratégias de leitura demonstraram ser fundamentais neste ensino, destacando os conhecimentos prévios, a inferência, previsão, definição dos objetos da leitura. Podemos afirmar que a leitura é vista como uma ação, um movimento entre o leitor e o texto e que as estratégias cognitivas da leitura, apresentam-se como caminho para que o aluno possa interpretar e compreender o texto.

Contudo, para que esse processo ocorra é fundamental a mediação do professor, como mediador precisa se organizar fornecendo aos alunos instrumentos necessários todos os momentos da leitura. E imprescindível que o professor elabore atividades para que venha possibilitar a aprendizagem do aluno, promovendo a leitura compartilhada e proporcionando uma conexão maior com o texto.

Foi possível reconhecer a importância do mediador no decorrer do processo, pois se trata de uma mediação que possibilita o leitor a novas indagações para

melhor compreender o texto.

O trabalho foi essencial, pois diante do que foi investigado, a leitura destaca-se no ambiente escolar e a riqueza da mediação leitora. A mediação, a qual se estrutura por meio da interação, utilizando das estratégias cognitivas da leitura.

Neste trabalho, buscou-se compreender melhor a importância da leitura em sua concepção compreensiva, formato que conduz o leitor à autonomia e à reflexão.

Tão importante quanto conhecer as estratégias cognitivas para desenvolver essa habilidade é o reconhecimento da importância do professor nesse processo. É preciso investir em formação de professores. Se o país pretende universalizar o ensino fundamental com qualidade, a estrutura física, os recursos, a formação docente são alguns dos determinantes para se alcançar tal objetivo. Eficácia, equidade, qualidade na leitura exigem investimento em salas de aulas, equipamentos, bibliotecas, salas de leitura e formação docente.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CATANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.

BULGRAEN, V. C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Conteúdo**, Capivari (MG), v. 1, n. 4, p. 30-38, ago./dez. 2010.

CARDOSO, Leila Aparecida Assolari; TOSCANO, Carlos. A mediação pedagógica na sala de aula: O papel do professor na construção do conhecimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10. 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC-PR, 2011. p. 13466-13475. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5829_2776.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Estratégias de leitura**: contribuições para uma prática de letramento científico. Aparecida de Goiânia: 2011. Não publicado.

CASTANHEIRA, Salete Flôres. **Formação docente para o ensino da leitura**. 2014. 334f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília: 2014.

COSSON, R. A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? **Nuances**, Presidente Prudente (SP), v. 26, n. 3, p. 161-173, set./dez. 2015.

DE JOU, G. I. **As habilidades cognitivas na compreensão da leitura**: um processo de intervenção no contexto escolar. 2001. 202f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2001.

DE JOU, G. I.; SPERB, T. M. Leitura compreensiva: o processo instrucional. **Linguagem & Ensino**, Pelotas (RS), v. 11, n. 1, p. 145-177, jan./jun. 2008.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001. CD-ROM.

KLEIMAN, A..**Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989

LEFFA, Vilson Jose. Fatores da Compreensão na Leitura. **Cadernos do IL**, Porto Alegre (RS), v. 15, n.15, p.143-159, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do autor, 2002.

LOPES, L. P. M. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NASCIMENTO, E. L. **A mediação pedagógica nas práticas de leitura de alunos de séries finais do Ensino Fundamental**. 2007. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2007.

NOGUEIRA, R. D.; ARRAIS, M. N. L. Leitura e mediação: uma análise das estratégias de mediação utilizadas em uma aula de leitura no 6º ano do Ensino Fundamental. **Revista do GELNE**, Natal (RN), v. 21, n. 2, p. 202-213, 2019.

PIMENTEL, Susana Couto. **Mediação pedagógica para compreensão da leitura: um estudo em classe de primeira série do ensino fundamental**. 2002. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Estadual de Feira de Santana/Centro de Referência Latino-Americano para a Educação Especial - Cuba, Feira de Santana - BA.

ROSSI, M. A. L.; PERES, S. M.; SILVA, F. S. Estratégias de leitura e mediação do professor: o desafio de formar leitores no terceiro ano do Ensino Fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara (SP), v. 11, n.esp. 4, p. 2414-2429, 2016.

SALES, J. P. **Práticas de leitura e mediação pedagógica como fatores fundamentais para o desenvolvimento da compreensão leitora na alfabetização**. 2013. 121f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade de Brasília. Brasília: 2013.

SILVEIRA JÚNIOR, C.; LIMA, M. E. C. C.; MACHADO, A. H. Leitura em sala de aula de Ciências como uma prática dialógica e pedagógica. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte (MG), v. 17, n. 3, p. 633-656, set./dez. 2015.

SIQUEIRA, J. C.; ROCHA, E. D. G.; OLIVEIRA, C. M. C. Reflexões sobre mediação pedagógica nas aulas de leitura: uma experiência com o PIBID. In: ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA, 12., 2016. **Anais eletrônicos...** Inhumas (GO): UEG, 2016. Disponível em: <<https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/8071/5812>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas disciplinares**. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.

SOLÉ, I. Ler, Leitura, Compreensão: “Sempre Falamos da Mesma Coisa?”. In: TEBEROSKY, A. et al. **Compreensão de leitura**. A língua como procedimento. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003, p.139-153.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2009.