

## ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM FOCO: UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES DE LEITURA NO LD

Alexsandra Morais Maia (Autora)<sup>1</sup>; Laurênia Souto Sales (Coautora)<sup>2</sup>

*Universidade Federal da Paraíba*

[alexandraletras@bol.com.br](mailto:alexandraletras@bol.com.br)

[laureniasouto@gmail.com](mailto:laureniasouto@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo verificar se as atividades de leitura propostas pelo livro didático de Língua Portuguesa contribuem para ampliar a competência leitora dos alunos. Entendemos ser pertinente investigar sobre o livro didático por ser este, muitas vezes, o recurso mais utilizado pelo professor em suas aulas. A pesquisa fundamenta-se nos estudos sobre leitura desenvolvidos por Leffa (1996), Solé (1998) e Kleiman (2016), bem como nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Quanto à metodologia de análise, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que tem como corpus o livro de português do 7º ano da coleção: Universos: língua portuguesa, de Paiva, Pereira, Barros, Mariz (2015), adotado em uma escola pública municipal de Fortaleza-CE. Ao analisarmos algumas atividades de leitura propostas pelo referido livro didático, verificamos que estas se encontram em consonância com a perspectiva interacionista de leitura, inclusive trabalhando as estratégias de leitura que podem auxiliar o processo de compreensão leitora pelos alunos.

**Palavras-chave:** Concepções de leitura, Livro didático, Língua portuguesa.

### Introdução

Em uma sociedade letrada, não é novidade ouvir que a aquisição da leitura é crucial para o desenvolvimento autônomo do indivíduo. Sendo assim, muitos são os teóricos que tem se debruçado sobre esse eixo do ensino da língua portuguesa e contribuído de forma efetiva com a práxis do professor, que almeja formar leitores eficientes, a exemplo de Solé (1998) e Kleiman (2016).

---

<sup>1</sup> Professora efetiva de Língua Portuguesa da rede pública de ensino, anos finais, no município de Fortaleza-CE. Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS (UFPB).

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba - Campus IV e professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPB). Possui Doutorado em Linguística (2009), pela Universidade Federal da Paraíba.

Solé (2016), especificamente, assevera que a visão interativa da leitura, em que se considera a relação leitor-texto-autor, contribui fundamentalmente para a atribuição de sentidos ao texto. Comungando da visão de leitura dessa autora, estabelecemos como objetivo para este estudo verificar se as atividades de leitura propostas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa contribuem para ampliar a competência leitora dos alunos.

A pesquisa fundamenta-se nos estudos sobre leitura especialmente desenvolvidos por Leffa (1996), Solé (1998) e Kleiman (2016), bem como nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). Quanto à metodologia de análise, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que surgiu como proposta de trabalho final para a disciplina Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita, ofertada pelo Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFPB.

Para atingir o objetivo proposto, selecionamos o livro de português do 7º ano da coleção: Universos: língua portuguesa, de Paiva, Pereira, Barros, Mariz (2015), adotado em uma escola pública municipal de Fortaleza–CE.

A seguir, apresentamos na primeira seção as noções fundamentais acerca da língua/linguagem, texto e leitura, na seção seguinte versamos sobre estratégias de leitura e a compreensão textual: o leitor frente aos textos. Em seguida, fizemos uma análise acerca das atividades referentes a quatro minicontos. E por fim, tratamos das considerações finais.

## **1. Noções fundamentais: língua/linguagem, texto e leitura**

Efetuar um trabalho direcionado à leitura implica uma visão do professor em relação à concepção que este tem acerca de texto, de leitura e de leitor, visto que tais conceitos se relacionam intrinsecamente. De acordo com os PCN (1998, p.19):

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.

Assim sendo, a linguagem é concebida como uma atividade discursiva e cognitiva que ocorre mediante a interação entre os indivíduos de uma dada comunidade.

No que diz respeito à concepção de **texto**, Meurer (1997) defende que este é entendido como uma manifestação da linguagem, caracteriza-se pelas dimensões psicológica e social, tanto na sua modalidade escrita como na modalidade

oral, haja vista que, ao ser utilizado, diferentes tipos de conhecimentos são ativados com fito de ocorrer a interação entre os falantes considerando-se os determinados contextos sociais.

Diante do exposto, é imprescindível mencionar a concepção de leitura defendida por Solé (1998). Para a autora, a **leitura** consiste em um processo de interação que ocorre entre o leitor e o texto. Por sua vez, nesse processo, busca-se satisfazer os objetivos que norteiam a leitura do sujeito. Assim sendo, pode-se dizer que esse pensamento implica a existência de um objetivo que vai guiar a leitura, isto é, lê-se para alcançar uma finalidade, que pode ser: realizar uma tarefa como montar um equipamento, informar-se sobre um acontecimento do cotidiano, confirmar uma previsão, dentre outros.

Kleiman (2016, p. 12), por sua vez, assevera que “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo objetivos e necessidades socialmente determinados”. Os PCN (1998, p. 69- 70) comungam dessa linha de pensamento, ao preconizarem que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

De acordo com o exposto, a leitura é um processo de interlocução entre autor, texto e leitor. Esse processo envolve o uso de estratégias que norteiam a compreensão do leitor.

### **1.1 As estratégias de leitura e a compreensão textual: o leitor frente aos textos**

Acerca das estratégias, é válido fazer uma breve explanação sobre os modelos referentes ao processo de leitura. O primeiro modelo de leitura presume que para haver compreensão é crucial extrair a informação do texto, para tanto, o leitor processa os elementos começando pelas letras, em seguida, passa para as palavras, frases até chegar à compreensão, seguindo um processo chamado de **ascendente ou Bottom up**. As propostas de ensino respaldadas nesse modelo se centram no texto e conferem à leitura um papel de decodificação do código linguístico, cabendo ao leitor apenas resgatar a informação contida no texto.

No segundo modelo de leitura, o leitor utiliza das informações não linguísticas do texto, do seu conhecimento de mundo e da sua capacidade de inferir, de predizer para antecipar o

assunto do texto. Nessa concepção, conhecida como **descendente** ou *Top-down*, é preciso partir das inferências e predições, o texto é processado para sua verificação. As propostas de ensino fundamentadas nesse modelo vinculam a leitura ao levantamento de hipóteses, ao reconhecimento global de palavras em detrimento da habilidade de decodificação do código linguístico. Nela, a ênfase recai sobre o leitor, que atribui sentido ao texto com base em seu conhecimento prévio sobre o assunto abordado.

Por outro lado, no **modelo interativo da leitura** o leitor constrói o sentido do texto mediante o seu conhecimento de mundo e do texto. Nessa visão, tanto o modelo ascendente, que defende o resgate da informação no texto, quanto o modelo descendente, o qual trabalha com as inferências, conhecimento prévio, predições, se completam simultaneamente e contribuem para a construção de sentido do texto.

Acerca da compreensão textual, Kleiman (2016) afirma que, para haver **compreensão textual**, é necessário que o leitor faça uso do conhecimento prévio, isto é, do conhecimento que adquiriu ao longo de suas experiências, visto que é um ser histórico. E este consegue construir o sentido do texto quando entram em jogo os vários níveis de conhecimento, como o linguístico, o textual e o de mundo. É essencial fazer uma breve explanação acerca de cada um desses níveis.

O **conhecimento linguístico** diz respeito ao conhecimento da estrutura da língua, isto é, fonemas, vocabulário, estruturas sintáticas.

O **conhecimento textual** corresponde ao “conjunto de noções e conceitos sobre o texto” (KLEIMAN 2016, p. 18). Esse conhecimento diz respeito ao conhecimento sobre os tipos e formas de discurso. Os tipos textuais correspondem às sequências linguísticas – tempos verbais, aspectos sintáticos, lexicais, dentre outros – que compõem a narração, a descrição, a argumentação, exposição e a injunção. Koch e Elias (2017), por sua vez, em relação ao conhecimento textual, argumentam que este está relacionado com aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte.

Por sua vez, o **conhecimento de mundo ou enciclopédico** pode ser adquirido formal ou informalmente. Kleiman (2016, p. 23) argumenta que esse conhecimento “abrange desde o domínio que um físico tem sobre a sua especialidade até o conhecimento de fatos como ‘o gato é um mamífero’, ‘Angola está na África’”

A pesquisadora assegura que quando o leitor não consegue chegar à compreensão por meio de um nível de informação, ele aciona outros tipos de conhecimento para sanar as falhas

momentâneas. Solé (1998, p. 41) corrobora com esse pensamento ao declarar que:

A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. [...] Enquanto lemos e compreendemos, tudo está certo, e não percebemos que, além de estarmos lendo, estamos controlando o que vamos compreendendo. [...]. Mas quando no texto aparece algum problema ou obstáculo que nos impede a compreensão, nos damos conta disso, a leitura se interrompe e dedicamos nossa atenção a desfazer o obstáculo.

Desse modo, pode-se dizer que os objetivos estabelecidos pelo leitor, nortearão, inconscientemente, as estratégias que este irá utilizar para alcançá-los.

Ainda no que se refere à **compreensão do texto escrito**, Kleiman declara que o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses são atividades importantes, de natureza metacognitiva, que envolvem a reflexão, bem como o controle consciente sobre o próprio conhecimento do leitor.

Necessário se faz ainda abordar a leitura à luz da metacognição. Segundo Leffa (1996, p. 46), a metacognição na leitura trata do controle da compreensão realizado pelo próprio leitor, no instante da leitura, isto é, em um determinado momento, o leitor concentra-se no processo que utiliza para se chegar ao entendimento do texto, e não no conteúdo propriamente dito. Desse modo, a metacognição compreende duas habilidades, a saber: “a habilidade para monitorar a própria compreensão” e a “habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha”.

Nessa perspectiva, segundo o autor, o fato de refletir sobre aquilo que se faz quando se lê, corresponde a um procedimento eficaz para o desenvolvimento de estratégias de leitura. Assim, o **leitor** desempenha um papel significativo não só na compreensão do texto, mas também no desenvolvimento da habilidade leitora.

Ainda em relação ao leitor, Leffa (1996, p. 45) argumenta que:

O leitor eficiente sabe também o que fazer quando está tendo problemas com o texto. Sabe até que ponto está ou não preparado para atender as exigências encontradas, qual é a tarefa necessária para resolver o problema e, o que é mais importante, se o esforço a ser despendido vale ou não a pena em função dos possíveis resultados.

Por sua vez, Solé (1998, p. 72) assegura que:

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,

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Claro está que, quando se almeja ensinar os educandos a compreenderem o que leem, e, por conseguinte, ajudá-los a aprender a partir da leitura que realizam, contribui-se para que estes aprendam a aprender.

A seguir, trazemos recortes de algumas atividades de leitura presentes no livro didático do 7º ano da coleção: Universos: língua portuguesa, de Paiva, Pereira, Barros, Mariz (2015), com o intuito de verificar se essas atividades podem contribuir para ampliar a compreensão leitora dos alunos.

## **2. Análise dos dados**

O livro didático em questão segue as orientações dos PCN para o ensino da língua portuguesa, nos eixos da leitura, produção de textos, conhecimentos linguísticos, oralidade e literatura. De modo geral, suas unidades são constituídas por uma diversidade de gêneros textuais que trabalham assuntos relevantes relacionados ao cotidiano dos alunos, oportunizando-lhes mobilizar e relacionar seus conhecimentos para produzir sentidos.

A concepção de leitura defendida por Pereira, Barros e Mariz (2015, p. 260) na referida coleção é a que segue:

A leitura é um processo de interlocução entre autor-texto-leitor, e, portanto, não pode ser entendida apenas como um processo mecânico de decodificação de palavras, de procura de respostas para perguntas previamente determinadas, de busca de sentidos já prontos no texto, sem trabalho do leitor.

É perceptível assim, tanto nas orientações dos autores como nas atividades de leitura, a predominância da perspectiva interacionista da leitura, que vai ficando explícita nas atividades de compreensão leitora propostas, as quais seguem os pressupostos das estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998), visto que se organizam nas seções Antes da leitura, Durante a leitura e Depois da leitura.

Vejamos, a seguir, no capítulo IX, unidade III do referido livro, como se dá o trabalho com o gênero miniconto na seção **Antes da leitura**.



### → Antes da leitura

Observe a imagem a seguir e responda oralmente às questões.



A atriz australiana Mia Wasikowska como protagonista do filme *Alice no país das maravilhas* (2010), do diretor estadunidense Tim Burton. O filme é uma releitura da obra literária de Lewis Carroll, publicada em 1865.

1. Você conhece a história do livro *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll? Assistiu ao filme de Tim Burton?
2. Na cena retratada na imagem, Alice vive a experiência surpreendente de encolher a ponto de caber em um pires. Em seguida, ela cresce até sua cabeça bater contra o teto.
  - a) Você gostaria de ser capaz de encolher e de crescer como Alice? Por quê?
  - b) Você consegue pensar em alguma situação em que se sentiu “pequeno demais”, com vontade de crescer logo e de ficar mais velho? Conte aos colegas.
  - c) Será que ser grande é sempre vantajoso? Em que situações ser pequeno pode ser melhor do que ser grande?

Como se percebe, a fim de introduzir o gênero miniconto, os autores buscam ativar o conhecimento prévio dos alunos, mediante uma imagem do filme *Alice no país das maravilhas* (2010). Na sequência, apresentam questões que buscam acionar os conhecimentos prévios dos alunos a fim de que estes venham atribuir sentido ao texto. Dessa forma, a concepção de leitura identificada é a **descendente** ou **top-down**, visto que, para a sua realização, é preciso que o aluno parta do seu conhecimento de mundo. Nessa atividade, o conhecimento é processual, isto é, envolve a consciência do que o aluno sabe, caracterizando-se ainda em uma atividade metacognitiva.

Na seção **Durante a leitura**, temos:

### → Durante a leitura

O título de um texto literário pode ser uma pista importante para a reconstrução dos seus sentidos pelo leitor. Será que o contrário também é verdadeiro? Você seria capaz de descobrir o título de um conto com base na sua leitura? Essa será sua tarefa.

#### Ligando os pontos

A atividade vai funcionar da seguinte maneira: vamos apresentar, separadamente, quatro títulos e quatro minicontos para que você descubra o título verdadeiro de cada texto. Mas é claro que o desafio não vai ser tão fácil: um dos minicontos não tem título, e um dos títulos apresentados é falso. Portanto, além de ligar os pontos, você terá que saber “separar o joio do trigo”. Boa sorte!

“Pais e filhos”

“O quarto”

“Carrossel”

“Ai, de novo...”

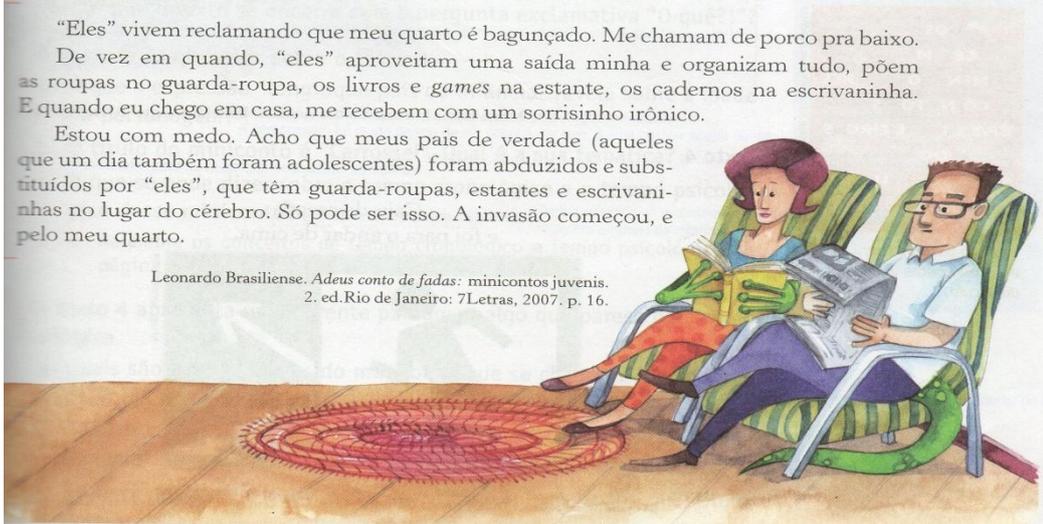
Na sequência, os autores trazem os quatro minicontos que anunciaram e fazem uma pequena explanação acerca da relevância do título do texto para a reconstrução de seu sentido, em seguida apresentam quatro títulos separados dos

respectivos minicontos e solicitam aos aprendizes que os relacionem. Vejamos quais são os textos apresentados:

“Eles” vivem reclamando que meu quarto é bagunçado. Me chamam de porco pra baixo. De vez em quando, “eles” aproveitam uma saída minha e organizam tudo, põem as roupas no guarda-roupa, os livros e *games* na estante, os cadernos na escrivaninha. E quando eu chego em casa, me recebem com um sorrisinho irônico.

Estou com medo. Acho que meus pais de verdade (aqueles que um dia também foram adolescentes) foram abduzidos e substituídos por “eles”, que têm guarda-roupas, estantes e escrivaninhas no lugar do cérebro. Só pode ser isso. A invasão começou, e pelo meu quarto.

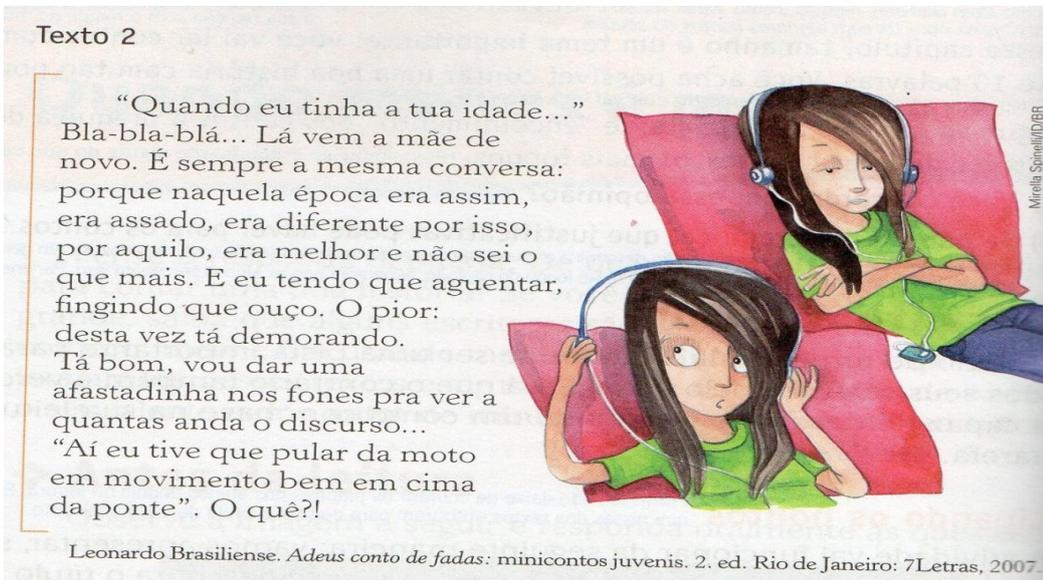
Leonardo Brasiliense. *Adeus conto de fadas: minicontos juvenis*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 16.



Texto 2

“Quando eu tinha a tua idade...”  
Bla-bla-blá... Lá vem a mãe de novo. É sempre a mesma conversa: porque naquela época era assim, era assado, era diferente por isso, por aquilo, era melhor e não sei o que mais. E eu tendo que aguentar, fingindo que ouço. O pior: desta vez tá demorando. Tá bom, vou dar uma afastadinha nos fones pra ver a quantas anda o discurso... “Aí eu tive que pular da moto em movimento bem em cima da ponte”. O quê?!

Leonardo Brasiliense. *Adeus conto de fadas: minicontos juvenis*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.





Texto 3

Montada nos cavallinhos descia e subia ao mesmo tempo em que girava ao compasso da música. E presa ao carrossel viajava ao longínquo país da infância.



Maria Lúcia Simões. *Contos contidos*. Belo Horizonte: RJH, 1996. p. 3

Texto 4

Caiu da escada  
e foi para o andar de cima.



Mirella Spinnell/DBR

Adrienne Myrtes. Em: Marcelino Freire (Org.). *Os cem menores contos brasileiros do mundo*. Cotia: Ateliê, 2004. p. 3

Como se pode notar, para a realização dessa atividade de compreensão, é necessário que o aluno lance mão de várias estratégias de leitura, visto que a atividade não está limitada ao resgate da informação textual. Assim, para que a compreensão se efetive é necessário ativar não só o conhecimento de mundo, mas também a informação do texto. Diante do exposto, a perspectiva que se sobressai é a do **modelo interativo da leitura**. Nesse modelo de leitura, tanto o modelo ascendente, quanto o modelo

descendente, se completam simultaneamente e contribuem para a construção de sentido textual. À luz da perspectiva da cognição, temos ainda aqui uma atividade metacognitiva.

Na seção **Depois da leitura**, os autores fazem uma pequena explanação acerca do miniconto, em seguida apresentam uma imagem a fim de que os alunos levantem hipóteses e produzam inferências para que construam o sentido do texto.

Em qualquer texto, há elementos que são ditos explicitamente e outros que cabem ao leitor completar. Cada leitor faz isso de acordo com sua vivência e seus interesses, partindo das informações fornecidas pelo texto e sem contradizê-las. No caso do **miniconto**, esse trabalho colaborativo é levado ao extremo: as informações explícitas são mínimas, reduzem-se ao essencial, e é preciso que o leitor complete a história preenchendo as lacunas do texto.

6. Observe a imagem de um *iceberg*, grande massa de gelo flutuante levada pelo mar.



a) Existe uma expressão que diz: "Isso é apenas a ponta do *iceberg*". Explique o que ela significa. Se não souber, levante uma hipótese.

b) Como você relacionaria as duas partes de um *iceberg* (aquela que está acima da superfície da água e aquela que está submersa) aos elementos explícitos e implícitos de um miniconto?

c) A parte "visível" de um miniconto tem tamanho invariável, enquanto o tamanho da parte "invisível" pode variar de leitor para leitor. Explique essa afirmação.

Constata-se que, para a resolução dessa atividade, os aprendizes serão levados a refletir sobre a informação fornecida pelo texto verbal e será preciso relacioná-la ao texto não verbal e ao seu conhecimento de mundo. Vale frisar ainda que esses itens exigem um alto nível de consciência de um leitor eficiente. Nessa questão, verifica-se a presença do modelo interativo de leitura aliado à ativação de estratégias metacognitivas de leitura, isso nos leva a compreender a importância de levar o aluno a desenvolver tais estratégias para se tornar um leitor proficiente.

### Considerações Finais

Ao analisarmos as atividades de leitura do livro didático do 7º ano da coleção: Universos: língua portuguesa, verificamos que este se

encontra em consonância com a perspectiva interacionista de leitura, difundida pelos PCN (1998), que entende que o processo de atribuição de sentidos se dá pela interação leitor-texto-autor. É importante destacar que, nesse processo de interação, o leitor deve lançar mão de seus conhecimentos, ao mesmo tempo em que deve compreender que os contextos social, histórico e ideológico também irão contribuir para sua compreensão textual.

No decorrer da pesquisa, observou-se a importância de o professor de língua materna conhecer as concepções de leitura, pois estas, através do livro didático ou não, estarão repercutindo em sua prática pedagógica. Evidenciou-se ainda que é fundamental estabelecer objetivos de leitura posto que, estes nortearão o caminho que o leitor terá que percorrer para alcançar a compreensão textual.

Ademais, é necessário compreender que quando se almeja ensinar o aprendiz a ler compreensivamente e adquirir um conhecimento consolidado, contribui-se para que ele aprenda a aprender ao refletir sobre o próprio conhecimento.

## Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEE, 1998.
- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 16ª ed. São Paulo: Pontes, 2016.
- LEFFA, Wilson J. A metacognição. In: **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de produção de textos. In: \_\_\_\_\_; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: Editora UFSM, 1997.
- PEREIRA, Camila S.; BARROS, Fernanda P.; MARIZ, Luciana. **Universos: língua portuguesa, 7º ano: anos finais: ensino fundamental**. 3ª Ed. São Paulo: SM, 2015.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Penso, 1998.