ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA: UMA VISÃO DIDÁTICA

Aline Diesel[1], Kári Lúcia Forneck[2], Silvana Neumann Martins[3]

https://doi.org/10.5216/rpp.v15i1.38094

RESUMO: Este texto trata-se de um artigo de revisão bibliográfica acerca do ensino das estratégias de leitura, as quais objetivam a formação de um leitor ativo, capaz de auto monitorar seu processo de leitura. Neste trabalho, adota-se uma perspectiva didática, sendo direcionado para professores de todas as áreas de ensino, que estejam comprometidos com a formação de bons leitores, o que pressupõe sujeitos que reconhecem ironias, que produzem inferências e que relacionem a nova informação com o conhecimento prévio. O aporte teórico está pautado especialmente em Solé (1998) e em Serra e Oller (2003). Também, com base em Rissi (2009), são discutidas as estratégias de leitura em textos digitais, ou seja, em hipertextos. Além de acepções teóricas, são desenvolvidas e apresentadas duas transposições didáticas – a partir de uma reportagem e de um artigo de opinião –, para evidenciar como essas estratégias de leitura podem ser aplicadas em textos e desenvolvidas em sala de aula.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Compreensão do texto. Transposição didática.

[1] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino do Centro Universitário UNIVATES. E-mail: aline.diesel@hotmail.com

[2] Mestre em Linguística e Letras. Docente do curso de Licenciatura em Letras do Centro Universitário UNIVATES. E-mail: kari@univates.br

[3] Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas do Centro Universitário UNIVATES. E-mail: smartins@univates.br

TEACHING OF READING STRATEGIES: AN DIDACTIC VIEW

Aline Diesel, Silvana Neumann Martins, Silvana Neumann Martins

ABSTRACT: This text is a bibliographic review article about the teaching of reading strategies, which aim at the formation of an active reader, able to self-monitor their reading process. In this work, is adopted a didactic perspective, being directed to teachers of all educational areas, who are committed to the formation of good readers, which presupposes subjects who recognize irony, producing inferences and relate new information to knowledge prior. The theoretical support is guided especially at Solé (1998) and Sierra and Oller (2003). Also, based on Rissi (2009), are discussed the reading strategies on digital texts, i. e., in hypertext. In addition to theoretical meanings, two didactic transpositions - from a report and an opinion article - are developed and presented to show how these reading strategies can be applied to texts and developed in the classroom.

Key-words: Reading strategies; text comprehension; didactic transposition.

ISSN - 2178-4442

ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA: UNA VISIÓN DIDÁCTICA

Aline Diesel, Silvana Neumann Martins, Silvana Neumann Martins

RESUMEN: Este texto se trata de un artículo de revisión bibliográfica acerca de la enseñanza de las estrategias de lectura, las cuales objetivan la formación de un lector activo, capaz de monitorear su proceso de lectura. En este trabajo, se adopta una perspectiva didáctica, siendo dirigida a profesores de todas las áreas de enseñanza, que estén comprometidos con la formación de buenos lectores, lo que presupone sujetos que reconocen ironías, que producen inferencias y que relacionen la nueva información con el objeto conocimiento previo. El aporte teórico está pautado especialmente en Solé (1998) y en Serra y Oller (2003). También, con base en Rissi (2009), se discuten las estrategias de lectura en textos digitales, o sea, en hipertextos. Además de las acepciones teóricas, se desarrollan y presentan dos transposiciones didácticas-a partir de un reportaje y de un artículo de opinión-, para evidenciar cómo esas estrategias de lectura pueden ser aplicadas en textos y desarrolladas en el aula.

Palabras clave: Estrategias de lectura. Comprensión del texto. Transposición didáctica.

Introdução

A maioria das bibliotecas das escolas, inclusive as públicas, conta com um acervo significativo de livros de literatura disponíveis aos alunos. Contudo, ofertar livros aos alunos e enfatizar a importância da leitura não é garantia de formação de bons leitores.

Para que esse objetivo seja alcançado, além de promover o acesso dos alunos aos livros, a escola precisa ensinar a ler, o que envolve um processo que vai além de ensinar a decodificar. Está relacionado a um processo de ativação de conhecimentos prévios, estabelecimento de conexões, produção de inferências e de previsões (KATO, 1985). Além disso, a escola deve ensinar a ler os mais diversos gêneros textuais, inclusive os disponíveis em meios digitais.

Para dar conta dessa complexa e dinâmica configuração, é preciso que se promovam reflexões, nos espaços de formação docente e nos ambientes escolares, acerca das particularidades da formação de leitores competentes. Por essa razão, a contribuição deste texto reside na apresentação de uma revisão bibliográfica, pautada, fundamentalmente, no trabalho de Isabel Solé (1998) e em estudos complementares (SERRA; OLLER, 2003; BERNARDI, 2008; RISSI, 2009), direcionada a professores de Língua Portuguesa e estudantes, com o objetivo apresentar, de forma simplificada e didática, concepções dos principais estudiosos sobre o ensino de estratégias de leitura. Além disso, pretende-se, também, ilustrar, por meio de aplicações didáticas, como esses fundamentos se concretizam em situações de ensino.

Estrutura-se essa revisão em cinco grandes seções. A primeira apresenta alguns aspectos introdutórios de modo a situar o leitor na temática deste texto. A segunda seção trata de um apanhado sobre o que os alguns autores entendem por estratégias de leitura, seguido de elementos que dizem respeito ao ensino de estratégias de leitura, as quais são subdivididas em estratégias antes, durante e depois da leitura. A terceira traz duas sequências didáticas com textos de diferentes gêneros textuais como sugestão de desenvolvimento das estratégias de ensino em sala de aula. Na sequência, são traçadas considerações sobre as estratégias de ensino em websites e, na última, são apresentadas as considerações finais do texto.

Estratégias de Leitura

A compreensão do texto envolve um amplo e complexo esquema de estabelecimento de um objetivo para a leitura, uso de predições (antecipações) baseadas em informações implícitas e explícitas do texto, uso de inferências para preencher as lacunas deixadas pelo texto e

confirmação ou refutação de hipóteses acerca da leitura (KATO, 1985). Serra e Oller (2003) acrescentam ainda que a compreensão leitora envolve: identificar sinais gráficos; reler, avançar ou utilizar elementos externos; e ativar conhecimentos prévios.

Dada a complexidade que permeia o ato de ler, defende-se que o trabalho do professor em sala de aula deve priorizar o ensino dessas estratégias de modo que o leitor tenha consciência de seu processo de leitura, identificando problemas de compreensão e sendo capaz de encontrar soluções para os problemas de leitura, assim que eles ocorrerem. Em síntese, o trabalho em sala de aula deve formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de diversos textos de forma inteligente, sejam eles difíceis, criativos, ou mal escritos (SOLÉ, 1998). Serra e Oller (2003, p. 37) compartilham esse entendimento, acreditando que "a aprendizagem das habilidades necessárias para se compreender o que é lido deve ter como um dos seus objetivos finais a capacidade de aprender autonomamente".

Além disso, todas as estratégias aqui mencionadas são utilizadas praticamente simultaneamente, de modo que a classificação seguinte (estratégias antes, durante e depois da leitura) não representa uma ordenação temporal nem hierárquica (SERRA; OLLER, 2003). Assim, não se trata de um manual de instruções que os professores tenham que seguir de a até z, e sim, de sugestões que possam servir de inspiração para o trabalho docente.

Solé (1998) classifica o ensino das estratégias de leitura em três grupos: estratégias antes da leitura, estratégias durante a leitura e estratégias após a leitura. Contudo, ela mesma garante que essa divisão é meramente didática, já que muitas estratégias podem ocorrer praticamente simultaneamente.

Estratégias antes da Leitura

Motivar para a leitura

O professor não deveria iniciar nenhuma atividade de leitura sem que os alunos estiverem motivados para ela. Além disso, o ideal seria que o material de leitura ofereça certos desafios possíveis de serem resolvidos pelo aluno. Para tanto, o professor deveria conhecer e levar em conta o conhecimento prévio dos alunos, para utilizar textos não conhecidos, embora com temáticas ou conteúdos mais ou menos familiares aos leitores (SOLÉ, 1998).

Nas práticas de leitura na escola são muito frequentes as leituras fragmentadas, ou seja, nas quais os alunos leem um parágrafo cada um. Essa prática pode atingir um objetivo específico, mas não deve ser usada com exclusividade em razão da pressão de estar sendo

ouvido pelos colegas (SOLÉ, 1998). Como sentir-se motivado se o sujeito sempre irá ler com a pressão da audiência?

A motivação se estabelece, também, quando o aluno vê que o professor valoriza, usa e desfruta da leitura e da escrita naturalmente. Solé (1998) garante, também, que para motivar as crianças para a leitura não cabe só ao professor dizer "Fantástico! Vamos ler!", mas os próprios estudantes precisam dizer ou pensar isso. E dá algumas dicas: planejar detalhadamente a tarefa de leitura, selecionando os critérios que nela serão trabalhadas; evitar situações de concorrência entre as crianças; promover situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação.

Diante disso, questiona-se: se levarmos em consideração esses aspectos apresentados por Solé (1998) sobre valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e respeito a seu ritmo de aprendizagem, vale a pena adotar sequências rígidas de livros didáticos ou apostilas?

Definir um objetivo claro

Para falar desse aspecto, tem-se que levar em consideração que a interpretação que os leitores realizam dos textos depende do objetivo estabelecido para essa leitura. Em razão disso, é possível que dois leitores com finalidades diferentes de leitura de um determinado texto extraiam informações distintas.

Ressalta-se que quando o objetivo de leitura é explicitado pelo professor ao aluno, este irá controlar sua própria compreensão, ou seja, estará praticando estratégias de natureza metacognitiva, que possibilitam que o leitor tome consciência do processo de compreensão e do que é necessário para otimizar esse processo (SOLÉ, 1998). Serra e Oller (2003) ratificam esse entendimento. Para eles, é fundamental que o aluno saiba o que o professor espera com relação às atividades propostas, conferindo sentido e significado à atividade de leitura.

Os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados, sendo impossível enumerar todos. Solé (1998) elenca alguns que considera importantes para a vida adulta e, portanto, considera essencial que sejam trabalhados na escola.

Ler para obter uma informação precisa: Ensinar a leitura para a obtenção de uma informação precisa requer o ensino de algumas estratégias sem as quais este objetivo não será atingido. Por exemplo, se o objetivo é saber em que cinema e horário será projetado determinado filme, é importante saber que os jornais destinam páginas especiais para essas informações e que existe um índice para mostrar o número exato da página em que se encontra

a informação buscada. Outra estratégia interessante é ensinar a usar sites de pesquisa, como o Google.

Ler para seguir instruções: é quando se lê com o objetivo de saber como fazer algo. Por exemplo, ler as instruções de um jogo, as regras do uso de um aparelho novo, a receita de um bolo, orientações para participar de um concurso, etc. Solé (1998) recomenda que esse objetivo seja exercitado em sala de aula e, para verificar a compreensão dos alunos, deve-se promover o compartilhamento das orientações lidas entre os alunos.

Ler para obter uma informação de caráter geral: Essa é a leitura que fazemos quando queremos obter uma informação geral, não interessando os detalhes do texto. É a leitura que fazemos de um jornal. Também é um tipo de leitura muito usado na escola, especialmente no Ensino Médio, por exemplo, quando é solicitado escrever um artigo sobre as consequências da Guerra Fria. Esse tipo de leitura é muito útil e produtivo e o incentivo "é essencial para o desenvolvimento da leitura crítica, em que o leitor lê segundo seus próprios interesses e propósitos, formando uma impressão do texto, e sabe tanto o que tem que ler com relação a eles quanto o que pode opor-se" (SOLÉ, 1998, p. 95).

Sugestão de atividades: realizar atividades com textos informativos, tendo em vista que nas aulas de Língua Portuguesa geralmente o foco são textos narrativos no Ensino Fundamental ou dissertativos no Ensino Médio.

Ler para aprender: Quando a leitura é realizada com o objetivo de ampliar os conhecimentos, "o leitor sente-se imerso em um processo que o leva a se auto interrogar sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, a rever os novos termos, a efetuar recapitulações e sínteses frequentes, a sublinhar, a anotar" (SOLÉ, 1998, p. 96). É a leitura que se faz quando se lê para estudar para uma prova, por exemplo. Para leitores experientes, essas estratégias parecem ser automáticas, entretanto, salienta-se que devem ser ensinadas aos alunos.

Ler para revisar um escrito próprio: O aluno, nesse caso, tem que se colocar no lugar de autor de futuro leitor e se dar conta de que, para o autor, pode parecer tão claro o que quer dizer, que não percebe que não o está dizendo claramente.

Ler por prazer: Nesse caso, o que importa é a experiência emocional do leitor, que poderá reler um parágrafo ou o livro inteiro quantas vezes quiser, poderá saltar capítulos e voltar a eles mais tarde. Solé (1998) chama a atenção que esse tipo de objetivo está associado à literatura. Entretanto, na escola, muitas vezes, esse objetivo não é atingido, pois os alunos leem com o propósito de realizar determinadas tarefas tradicionais.

Ler para praticar a leitura em voz alta: Nesse caso, pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de

pontuação e com a entonação requerida. Solé (1998) salienta, ainda, que ler com eficácia em voz alta requer a compreensão do texto.

Ler para verificar o que se compreendeu: Deve haver um cuidado do professor para não confundir o objetivo de ler em voz alta com o de ler para verificar a compreensão. Se se trata de compreender um texto, o aluno deve ter a oportunidade de lê-lo com essa finalidade, através de uma leitura individual, silenciosa, seguindo o seu ritmo de leitura. Além disso, a autora faz uma ressalva para a prática bastante rotineira em sala de aula que é verificar a compreensão através de perguntas sobre o texto, com o que o professor deve ter muito cuidado, pois o aluno pode responder a perguntas sobre um texto sem tê-lo compreendido.

Por fim, para formar bons leitores, todos esses objetivos devem ser fomentados na escola, em atividades significativas de leitura. Ao ensinar a ler com diferentes objetivos, com o tempo, os próprios alunos tornam-se capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados aos seus propósitos.

Ativar conhecimentos prévios

Para que seja possível compreender o que é lido, o leitor precisa estabelecer conexões significativas entre o que sabe e os novos conhecimentos e, em razão disso, "a diferença de conteúdos entre o que se lê e o que se sabe deve ser suficientemente pequena para estabelecer conexões e suficientemente ampla, por sua vez, para que possa despertar o interesse do leitor" (SERRA; OLLER, 2003, p. 40).

Diante disso, ao promover situações de leitura na escola, o professor deve levar em conta a bagagem que seus alunos trazem, a qual, certamente, não é homogênea (SOLÉ, 1998). Essa bagagem condiciona a compreensão e a interpretação que os alunos irão construir, pois está relacionada aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos, aos seus interesses, expectativas e vivências. Considerando esses aspectos, Solé (1998) apresenta algumas maneiras de ajudar os alunos a atualizarem os conhecimentos prévios:

Dar alguma explicação geral sobre o que será lido: o professor pode indicar a temática aos alunos para que possam relacioná-la a aspectos da sua experiência prévia. Por exemplo, se o texto trata de situação econômica do Brasil, pode-se aproveitar o fato de a mídia local estar noticiando situações decorrentes dos problemas econômicos. Além disso, é importante também chamar a atenção para o gênero textual que irão ler, pois é uma forma de proporcionar conhecimentos úteis para a compreensão. Saber se irão ler um conto, um texto expositivo, uma notícia, ou um artigo de opinião permite que os alunos se situem diante da leitura.

Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio: o professor pode, antes de iniciar a leitura, chamar a atenção para aspectos que ajudarão a compreender o texto, como: ilustrações, títulos, subtítulos, sublinhados, mudanças de letra, palavras-chave, ou mesmo expressões como "A ideia fundamental que se pretende transmitir[...]", "Os aspectos que serão desenvolvidos[...]".

Incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema: As contribuições dos alunos são um dos melhores meios de atualizar o conhecimento prévio, além de serem fundamentais, pois os alunos assumem um papel ativo na aprendizagem. Entretanto, o professor deve ter o cuidado para não desviar a temática da leitura, para não cansar os alunos (COOPER, apud SOLÉ, 1998).

Estabelecer previsões sobre o texto: Deve ser oportunizado que as crianças formulem hipóteses e previsões a partir dos elementos já mencionados: títulos, ilustrações, imagens, etc, o que exige correr riscos. Solé (1998) garante que é preciso ter a certeza de que é possível correr riscos e que ninguém vai ser sancionado por isso. É importante também auxiliar as crianças a ajustarem suas hipóteses aos indicadores do texto. A autora sugere que essa estratégia seja utilizada com diversos gêneros textuais, especialmente a notícia, pois as manchetes costumam se ajustar ao conteúdo. Com os alunos maiores também se pode trabalhar manchetes sensacionalistas, como forma de adquirir uma leitura crítica.

Promover as perguntas dos alunos sobre o texto: Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto estão, mais uma vez, assumindo um papel ativo no processo de aprendizagem. Além disso, inconscientemente, estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema e estão instituindo um objetivo próprio, dando sentido ao ato de ler. Outra estratégia sugerida por Solé (1998) é elaborar, a partir das previsões, perguntas que gostaria de responder mediante a leitura. Baseada em Cassidy e Baumann, Solé (1998, p. 111) diz que "estas perguntas manterão os leitores absortos na história, o que contribuirá para melhorar a compreensão".

Incentivar a atenção e concentração.

Serra e Oller (2003) também mencionam a necessidade de ativar a atenção e a concentração não só ao iniciar uma leitura, mas em todos os momentos, seja de maneira individual ou compartilhada.

Para finalizar, Solé (1998) salienta que essas estratégias realizadas antes da leitura estão estreitamente relacionadas, fazendo com que uma geralmente leve à outra. Reafirma que essas estratégias têm a finalidade de:

- Suscitar a necessidade de ler, ajudando o aluno a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa;

- Proporcionar recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura;

- Transformar o aluno em um leitor ativo, isto é, que saiba por que lê e que assuma a responsabilidade ante a leitura, apontando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos.

Estratégias durante a Leitura

Durante o processo de leitura, Serra e Oller (2003) entendem que é fundamental avaliar e controlar se está ocorrendo a compreensão do texto e autorregular a atividade de leitura. Para tanto, o leitor deve recapitular o que leu, caso contrário pode estar ocorrendo um "aparente avanço na leitura", mas não a compreensão.

A compreensão durante a leitura pode ser incentivada em atividades de leitura compartilhada, seguindo as seguintes estratégias defendidas por Solé (1998):

- Resumir as ideias do texto: significa expor sucintamente o que foi lido;

- Formular perguntas sobre o que foi lido: pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão;

- Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto: refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo;

- Formular previsões sobre o texto a ser lido: "consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na intepretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimento e experiências do leitor" (SOLÉ, 1998, p. 119).

Serra e Oller (2003) acrescentam que, enquanto lê, o leitor ativa seus conhecimentos prévios e relaciona-os com as informações do texto e, se necessário, reformula as ideias que tinha inicialmente. "O reconhecimento das conexões que estabelece lhe permitirá assegurar a compreensão do que leu, ou colocar-lhe questões sobre a própria atividade de leitura sobre a nova informação proporcionada pelo texto" (SERRA; OLLER, 2003, p. 41).

A partir disso, Solé (1998) apresenta algumas sugestões de sequências de estratégias que podem ter diversas variantes.

Sugestão 1: Após a leitura de um trecho do texto, em silêncio, o professor faz um resumo do que foi lido para os alunos e questiona-os se estão de acordo. A partir disso, instiga-os a criarem previsões sobre o que poder vir na sequência e segue-se na leitura do próximo trecho. Após, reinicia-se o ciclo em que um aluno será o mediador, que será responsável pelo resumo, esclarecimento de dúvidas, perguntas e previsões. Quando os alunos estiverem acostumados a trabalhar assim, podem ser organizadas situações semelhantes em pequenas duplas, em que cada participante se reveza para assumir o papel de diretor. Além disso, Solé (1998) recomenda variar a sequência dessas ações.

Sugestão 2: Para aumentar o envolvimento dos alunos durante a leitura, pode-se pedir "que eles formulem perguntas que serão respondidas por todos depois da leitura; ou que elaborem um pequeno resumo, individualmente ou em duplas, para contrastar e enriquecer o realizado pelo responsável" (SOLÉ, 1998, p. 119).

Sugestão 3: O professor cola um papel autoadesivo sobre os trechos para os quais quer que os alunos formulem uma previsão. Nesse papel podem constar questionamentos que ativem as hipóteses.

Sugestão 4: O professor pode retirar palavras do texto, que devem ser inferidas pelo leitor. O importante não é a exatidão da resposta, mas a coerência.

Sugestão 5: Definição de título para a história, ou uma manchete para uma notícia.

Sugestão 6: Destaque de palavras-chave do parágrafo.

Salienta, por fim, que, nas atividades de leitura compartilhada, a responsabilidade e o controle da tarefa devem ser transferidas das mãos do professor para os alunos, o que favorece aos leitores assumirem, progressivamente, a responsabilidade e o controle do seu processo. Para tanto, é imprescindível que o professor "planeje adequadamente a tarefa de leitura e que tenha a oportunidade de observar os alunos, como meios de oferecer os desafios e apoios que vão permitir que continuem avançando" (SOLÉ, 1998, p. 120).

Tendo em vista esses aspectos, considera-se que a leitura independente pelo prazer precisa ser oportunizada na escola, para que o aluno use essas estratégias em tarefas individuais de leitura. Quando os alunos leem sozinhos, em sala de aula, na biblioteca ou em suas casas, tanto com o objetivo de ler por prazer, como para realizar alguma tarefa para a qual é preciso ler, devem usar as estratégias que estão aprendendo (SOLÉ, 1998).

A autora traz algumas recomendações para o caso de o professor verificar interpretações falsas ou lacunas na compreensão. Baseada em Collins e Smith, a autora menciona que as

dificuldades de compreensão podem ser em nível de palavra, frase ou fragmento. Quando os problemas situam-se em nível da globalidade do texto, as dificuldades mais comuns referem-se à impossibilidade de estabelecer o tema, de identificar o núcleo da mensagem ou à incapacidade de entender por que sucedem determinados acontecimentos.

Assim, diante de uma lacuna de compreensão, o leitor precisa tomar uma decisão sobre o que irá fazer. A autora recomenda que a interrupção drástica da leitura (por exemplo, consultar o dicionário ou perguntar ao professor o significado de uma palavra desconhecida) só é ideal se a palavra em questão foi imprescindível para a compreensão do texto. O recomendando, nesse caso, é que o leitor sublinhe a palavra desconhecida e tente formular o significado pelo contexto. Quando uma frase, palavra ou trecho não parecem ser essenciais para a compreensão do texto, a ação mais inteligente é ignorá-la e continuar lendo. Também se recomenda ao aluno arriscar uma interpretação e verificar se ela funciona. Se não funcionar, é preciso reler a frase ou o fragmento para encontrar indicadores que permitam atribuir um significado. Caso o leitor decida que esse trecho é essencial à compreensão do texto em sua globalidade, deverá reler o texto e, em último caso, deverá acudir ao professor, ao colega ou ao dicionário. Isso porque é a que mais interrompe o ritmo da leitura.

> Como se percebe, ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto, assim como estratégias que permitam compensar a não compreensão. Torna a ser uma questão de incentivar uma leitura ativa, em que o leitor sabe o que lê o por que o lê, assumindo, com a ajuda necessária, o controle de sua própria compreensão (SOLÉ, 1998, p. 130).

Em resumo, para ensinar as estratégias que podem ser adotadas em caso de lacunas de compreensão, cabe ao professor: “discutir com os alunos os objetivos da leitura; trabalhar com materiais de dificuldade moderada que representem desafios, mas não tarefas pesadas para o aluno; proporcionar e ajudar a ativar os conhecimentos prévios; ensinar-lhes a inferir, a fazer conjecturas, a se arriscar e a buscar verificação para suas hipóteses; explicar às crianças o que podem fazer quando se depararem com problemas no texto” (SOLÉ, 1998, p. 130).

Estratégias depois da Leitura

As estratégias que contribuem para a compreensão após a leitura são: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas (SOLÉ, 1998). Além disso, trazemos o mapa conceitual (MOREIRA, 2011).

a) Identificação da ideia principal

Para explicar o que é ideia principal, Solé (1998) considera conveniente diferenciá-la de tema. Tema indica do que trata o texto. Tem-se acesso a ele respondendo à pergunta: "De que trata este texto?". Já a ideia principal informa sobre o(s) enunciado(s) mais importante(s) que o escrito utiliza para explicar o tema. É a resposta da seguinte pergunta: "Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?".

A partir dessa distinção, é importante: a) mostrar aos alunos que o tema é diferente de ideia principal; b) ensinar primeiro o que é tema, a partir de narrações e exposições simples, para depois ensinar o que é a ideia principal; c) e ensinar a identificar o tema e a ideia principal de maneira diferente em narrações e exposições (SOLÉ, 1998).

Há de se considerar também que os leitores inexperientes não percebem com tanta facilidade os sinais de relevância textual (comentários, repetições, síntese, "o importante...", "é relevante...") utilizados pelos autores para marcar o que consideram mais importante. Além disso, possuem uma menor gama de conhecimentos prévios.

Dito isso, Solé (1998) apresenta algumas "regras" para que se chegue à ideia principal de um texto ou de um parágrafo: eliminação de informação trivial ou redundante; integração de fatos ou conceitos; identificação e seleção da ideia principal no texto, se estiver explícita; elaboração da ideia principal, se estiver implícita. Vale ressaltar que essas regras não são suficientes, mas são um passo inicial.

A autora recomenda também que o professor faça demonstrações para os alunos terem modelos. Por exemplo, o professor tenta estabelecer a ideia principal de um texto e explica quais os critérios que levou em consideração para fazê-lo. Ela apresenta mais algumas dicas: explicar aos alunos em que consiste a ideia principal de um texto e a utilidade de saber encontrá-la ou gerá-la; a partir de um texto já conhecido, explicar o seu tema e o que poderiam considerar a ideia principal; recordar o motivo pelo qual leram o texto, fazendo com que os alunos revejam o objetivo da leitura e os conhecimentos prévios; ressaltar o tema.

Assim, aos poucos, deve haver transferência da competência e controle da atividade do professor para o aluno, para que este use de forma autônoma o que aprendeu. Em razão disso, o professor deve: oferecer exercícios, tais como, identificar a ideia principal de um texto a partir de um conjunto de possíveis ideias principais; encontrar o conceito supra ordenado de uma lista de elementos, ou uma frase que generaliza o significado de um conjunto de orações são importantes, mas não deveriam substituir a tarefa de identificar ou construir a ideia principal.

b) Elaboração de resumo:

O resumo de um texto é elaborado com base no que o leitor determina como ideias principais, definidas de acordo com seus propósitos de leitura (SOLÉ, 1998).

A elaboração de resumos está relacionada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários. Para resumir um conteúdo de um texto, deve-se seguir os seguintes passos: omitir, selecionar, generalizar e construir ou integrar.

> Mediante a omissão e a seleção, suprime-se informação, mas de maneira diferente. Omitimos a informação que podemos considerar pouco importante para os objetivos de nossa leitura. [...] omitir não significa que a informação em si seja pouco importante, mas que é secundária ou pouco relevante para a interpretação global do texto. No entanto, quando selecionamos, suprimimos informação porque ela resulta obvia, porque ela é, de alguma modo, redundante e, portanto, desnecessário (SOLÉ, 1998, p. 145).

Assim, na frase "Laura desceu até a praia e estendeu sua toalha amarela na areia. Entrou na água e tomou banho" pode ser omitido o fato de a toalha ser amarela e o local onde ela a estendeu. Em razão da obviedade (seleção), pode ser omitido "entrou na água", pois a frase "tomou banho" já contém o significado pretendido (SOLÉ, 1998).

Já a generalização e construção ou integração permitem substituir informação do texto para integrá-la de forma mais reduzida no resumo. Por exemplo, na frase "Entrou na cozinha e viu cerejas, morangos, maçãs e pêssegos em cima da mesa..." pode-se resumi-la dizendo: "Entrou na cozinha e viu frutas" (SOLÉ, 1998).

Contudo, a autora ressalta que o resumo deve conservar o significado do texto a partir do qual foi criado.

Há de se considerar que não se ensina a resumir se as regras aqui enunciadas forem treinadas separadamente do texto, em lista de palavras, frases ou parágrafos curtos e preparados. Entretanto, é importante que os alunos entendam o motivo pelo qual precisam resumir, que assistam aos resumos elaborados pelo professor, que resumam conjuntamente e que possam usar estas estratégias de forma autônoma e discutir sua realização (SOLÉ, 1998).

Com base no que foi dito anteriormente, para ensinar a resumir parágrafos do texto é necessário ensinar a encontrar o tema do parágrafo e a identificar a informação trivial para deixá-la de lado; a deixar de lado a informação repetida; a determinar como se agrupam as ideias no parágrafo para encontrar formas de englobá-las; e a identificar uma frase resumo do parágrafo ou a elaborá-la.

> Ajudar os alunos a elaborar resumos para aprender, que contribuam para transformar o conhecimento, pressupõe ajudá-los a envolver-se profundamente naquilo que fazem. Não é suficiente ensinar-lhes a aplicar determinadas regras; é preciso ensinar-lhes a utilizá-las em função dos objetivos de leitura previstos e a fazê-los de forma tal que

> esse processo não seja independente do contraste entre o que se sabe e o que o texto aporta. (SOLÉ, 1998, p. 148-149).

Para finalizar, a autora salienta que o ensino do resumo pode ser prematuro antes do 4º ano do Ensino Fundamental. Contudo, é possível trabalhar essas estratégias desde muito antes, utilizando o discurso oral.

c) Formular e responder a perguntas:

A estratégia de formular e responder a perguntas é uma atividade de ensino bastante comum na escola, e geralmente é usada apenas para avaliar a compreensão dos alunos de um determinado texto. Entretanto, trata-se de uma estratégia essencial para uma leitura ativa, uma vez que "o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz" (SOLÉ, 1998, p. 155).

Solé (1998) considera que, para aprender a formular perguntas, é preciso que os alunos sigam o modelo do professor, quando formula perguntas para si mesmo ou para seus alunos. Além disso, a autora chama a atenção para a necessidade de dar oportunidade para os próprios alunos formulá-las, mesmo se feitas de maneira inconsciente, o que o faz permanecerem atentos à compreensão.

Para considerar a pergunta pertinente, é necessário considerar o objetivo perseguido durante a leitura (SOLÉ, 1998). Assim, se estamos diante de um texto expositivo e se pretendemos que os alunos possam estabelecer suas ideias principais, as perguntas mais pertinentes são as que levam ao tema, às causas, aos efeitos, etc. Contudo, no caso de uma narração, serão pertinentes as perguntas que, além de identificar os personagens e o cenário, permitam estabelecer o problema, a ação e a resolução.

A autora também apresenta três tipos de perguntas:

- perguntas de resposta literal: a resposta está literalmente expressa no texto. Esse tipo de pergunta faz o aluno dizer o que está no texto.

- perguntas para pensar e buscar: a resposta pode ser deduzida, mas exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência. Essas perguntas podem levar os alunos a ler nas entrelinhas, a contrastar a informação abordada com a que já se tinha, contribuem para que aprendam a construir conhecimentos a partir do texto.

- perguntas de elaboração pessoal: tomam o texto como referência, mas a resposta não pode ser deduzida dele, exigindo intervenção do conhecimento e/ou opinião do leitor.

d) Construir mapas conceituais:

Entendemos que a construção de mapas conceituais após a leitura do texto pode contribuir para a compreensão. Mapas conceituais, ou mapas de conceitos, são diagramas que indicam as relações entre os conceitos apresentados por um determinado texto (MOREIRA, 2011).

Para a construção dos mapas, os conceitos são ligados por linhas e um verbo de ligação. Os conceitos mais gerais podem estar dentro de elipses e os mais específicos. Também há a possibilidade de incluir cores.

Os mapas conceituais podem ser utilizados já antes de iniciar a leitura do texto, como forma de acionar os conhecimentos prévios dos estudantes. No decorrer da leitura, novos conceitos e novas relações podem ser acrescentados ao mapa.

Antes de finalizar o assunto, é inevitável trazer à tona a discussão acerca da avaliação da compreensão. Na escola, é muito comum verificar a compreensão da leitura com perguntas escritas pós-leitura. Solé (1998) critica essa forma de avaliação, afirmando que, se o professor adotar uma maneira de ensinar baseada nessas estratégias de leitura, a avaliação da compreensão deve ser pautada na observação dos alunos. Para tanto, o professor precisa confiar nas suas observações pessoais quando tem de avaliar a compreensão leitora.

Transposição didática

São apresentadas, a seguir, duas sugestões de prática para serem desenvolvidas em sala de aula, explorando as estratégias antes, durante e depois da leitura. Ao apresentar essas transposições didáticas, o objetivo é dar exemplos de como essas estratégias podem ser postas em prática, e encorajar os professores a criarem suas próprias transposições a partir de textos que tenham relação com os alunos.

Texto Informativo – Reportagem

Algumas palavras do texto abaixo foram substituídas por lacunas. Os alunos deverão completar os espaços em branco com as palavras corretas. Para tal, deverão produzir inferências realizadas a partir das palavras do contexto.

Antes de iniciar a leitura, sugere-se que o professor aguce a curiosidade dos alunos para o texto com alguns questionamentos:

- Pessoal, hoje vamos trabalhar com o texto "Para aprender, à mão é melhor". Esse texto foi publicado na Revista Ciência Hoje, em 2014. Alguém já ouviu falar ou leu algo sobre isso? Será que escrever à mão, com caneta, é melhor que digitar? O que vocês acham?

[entregar o texto aos alunos]

- Bem, vocês estão vendo que nesse texto há algumas lacunas, certo? A partir do segundo parágrafo, a cada dez palavras, uma foi substituída por uma lacuna. Vocês, agora, terão que ler esse texto com muita atenção e tentar preencher a lacuna, prestando atenção às pistas que o texto deixa. Essa atividade é individual.

Para aprender, à mão é melhor

Por: Cássio Leite Vieira (Revista Ciência Hoje, nº 317, v. 53, ago/2014)

O signatário da seção Mundo de Ciência da revista Ciência Hoje é velho o suficiente para ter visto a passagem da máquina de escrever para o computador nas redações de jornais e revistas e a posterior (e triste) substituição do charmoso bloquinho de repórter pelos teclados dos laptops pela nova geração de jornalistas. Agora, artigo mostra que há pelo menos uma vantagem em ser 'das antigas': escrever à mão é melhor que teclar quando o assunto é memorizar informação e garantir um aprendizado de mais alta qualidade.

A troca da escrita pelo ato de teclar também vale _____ estudantes. Em salas de aulas – e também nas coletivas _____ imprensa – laptops abundam. Certo, eles têm muitas vantagens quando _____ à velha caneta esferográfica ou ao quase hoje primitivo _____ – dá saudade ver aquelas antigas redações de _____ de Hollywood com os repórteres carregando, na orelha, os _____ amarelos com ponta de borracha e sacando-os imediatamente para _____ o 'furo' do dia nos... bloquinhos de reportagem.

Agora, _____ de Pam Mueller, da Universidade de Princeton (EUA), e Daniel Oppenheimer, da Universidade da Califórnia em Los Angeles (EUA), _____ que quem toma nota à mão aprende mais e _____. Para chegar a esse resultado, eles dividiram estudantes em _____ grupos: os que anotavam à mão e os que o _____ com laptops. Ao final, os dois grupos – que assistiram _____ aulas sobre biologia, religião, bioquímica, matemática, economia etc. – foram _____ nos quesitos memória, entendimento, capacidade de síntese e de generalização.

Os _____ que anotaram à mão – apesar de terem perdido no _____ diz respeito à quantidade de dados registrada – acabaram se _____ melhor nos itens acima. Os resultados estão em Psychological Science. E o início do título é criativo: 'A _____ é mais poderosa que o teclado'.

Fazer sem pensar

Por quê? Mueller e Oppenheimer acreditam que escrever à mão requer _____ processo cognitivo distinto do envolvido em teclar. Segundo eles, _____ anota manualmente tem que ouvir, digerir e resumir a _____, pois não se tem a velocidade obtida ao se datilografar. E _____ se captura a essência do conteúdo, obrigando o cérebro a _____ esforçar, o que aumentaria a compreensão e a retenção dos _____.

Ao se teclar, o cérebro não processaria o significado da _____, pois a velocidade da datilografia não deixaria muito tempo para _____ elucubrar sobre o conteúdo daquilo que se anota. Ou seja, _____ é algo, digamos, robotizado. Ou, como se diz popularmente, 'fazer _____ pensar', 'ligar no automático'.

E se... fosse pedido aos estudantes _____ usassem laptops para que pensassem sobre o que anotavam, tomando _____ com as próprias palavras, em vez de copiar literalmente _____ que o professor dizia? De novo, os que escreviam à _____ foram melhor nos testes.

E se... os dois grupos fossem _____ sobre os conhecimentos uma semana depois da aula, podendo estudar _____ partir das anotações? Mais uma vez, vitória para os que _____ notas à mão.

Para os autores, os que escrevem à _____ acabam, com as próprias palavras, recriando o contexto, fazendo observações _____, sínteses, conexões, conclusões pessoais etc.

E deveria contar também o _____ visual das anotações, como flechas, interrogações, exclamações, grifos, rabiscos, desenhos etc.? Mueller, em _____ à CH, diz que outros estudos na mesma linha sugerem _____ essa estratégia é benéfica. "Qualquer coisa que force você a _____ e rearranjar o material certamente irá ajudar", disse a pesquisadora.

Outras distrações

Os _____ usados pelos alunos no experimento não estavam conectados à internet._____ quer dizer que não havia distrações que tiram, como já _____ estudos, a atenção dos estudantes nas aulas (correio eletrônico, mensagens, _____ em páginas de comunidades sociais etc.).

Cindi May resumiu bem _____ resultados, em reportagem na Scientific American. "A pesquisa de Mueller e Oppenheimer _____ para nos lembrar que, mesmo quando a tecnologia nos permite _____ mais em menos tempo, ela nem sempre melhora o aprendizado."

Adendo: vai aqui observação sem _____ estatística – pois baseada na observação de um só pré-adolescente –, _____ talvez pertinente: as crianças de hoje aprendem primeiro a _____ e depois a escrever à mão – esta última atividade tornou-se _____ de que eles parecem não gostar e que lhes imputa _____ indecifrável. São capazes de passar horas e horas teclando, mas _____-se de dor nas mãos ao ter que escrever mais do que 10 linhas _____ uma tarefa escolar.
Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2014/317/para-aprender-a-mao-e-melhor>. Acesso em 19 set. 2015.

- Ao concluírem, sentem-se com uma dupla próxima de vocês para fazerem a comparação das palavras. Se tiverem palavras diferentes, justifiquem o motivo pelo qual utilizaram a palavra, ou seja, digam o início do texto que vocês usaram para escolher a palavras. Se o colega conseguiu convencer vocês, podem trocar, sem problemas.

[Depois poderá ser feita a correção]

- Vocês viram que essa reportagem foi retirada de uma revista bastante consagrada aqui no Brasil. Geralmente, nas reportagens, aparecem ilustrações, tabelas, gráficos ou infográficos que auxiliam a compreender o texto. A tarefa de vocês agora tem a ver com isso. Vocês terão que produzir um desses recursos que irá auxiliar o leitor a entender melhor o texto. [uma sugestão seria produzir um infográfico com as vantagens de se escrever à mão e as vantagens de teclar].

Artigo de Opinião

Mais self, menos selfie

A geração que nasceu nos anos 1980 talvez seja a última que sabe como é ter momentos de verdadeira solidão

Por: Bia Granja (Revista Galileu, nº 283, fev. 2015)*



Nos Estados Unidos existe uma expressão que não tem correspondente em português: o me time. Temos aqui o tal do "tempo para mim", mas não acho que seja a tradução correta. Esse "tempo do eu" (em tradução mais do que livre) não tem tanto a ver com as horas do dia que sobram para fazer coisas pes-soais (ler aquele livro que estava parado no criado-mudo ou fazer o tratamento estético de que provavelmente você não precisa), mas sim com as horas do dia em que ficamos a sós conosco. Um tempo para curtir a solidão.

Hoje temos muito pouco "tempo do eu". O mundo digital e suas demandas sociais fazem que nunca estejamos sozinhos. A lógica das redes sociais de quantificar nosso sucesso através de likes e RTs nos faz perder a noção de quem realmente somos. Vivemos em função daquilo que outros atribuem a nós. Se posto uma selfie no instagram e recebo dez likes, isso constrói meu caráter e minha persona. Se ninguém curte o que posto, acho que tenho algum problema, que minha vida não é tão interessante ou que meus amigos não ligam para mim. A construção do que sou é muito mais coletiva do que pessoal

A geração que nasceu nos anos 1980 talvez seja a última que sabe como é ter momentos de verdadeira solidão. Aqueles em que é possível decidirmos sozinhos o que achamos de nós mesmos, que são tão importantes e que tanta gente busca hoje em dia. o famoso "tempo do eu".

Será que antes da internet a vida era melhor porque tínhamos mais "tempo do eu"? Não! nem melhor, nem pior, ela simplesmente era. Mas era num ritmo bem mais lento, menos exigente e menos frenético. As redes sociais nos exigem, mas é extremamente interessante e encantador ter acesso a toda a informação do mundo, à cultura que corre livre pelas redes, ao conhecimento, consumo, relações.

A internet nos deu o mundo e ao mesmo tempo nos tirou do nosso mundinho próprio. Ele era muito mais restrito, verdade, mas nos permitia ter momentos solitários em que podíamos nos dedicar mais ao nosso self do que à selfie perfeita.

A vida lá fora é maravilhosa, mas tirar um tempo para ficar só de vez em quando pode ser melhor ainda. tente! :)

** Founder e curadora do youpix e cocuradora da Campus Party Brasil. Seu trabalho busca entender como os jovens brasileiros usam a rede para se expressar e criar movimentos culturais.*

[A professora entrega para cada aluno uma cópia do texto *Mais self, menos selfie* e deixa os alunos fixarem o olhar para aquilo que mais lhes chamou a atenção. Depois de alguns segundos, começa as intervenções.]

- O texto que iremos ler hoje está acompanhado de uma imagem, olhem para ela. O que vocês veem? Como é a mãozinha da moça? [sinal de 'curtir' do Facebook].
- Ah, vocês conhecem esse sinal? Quando ele é usado?
- Olhem bem para essa maõzinha. Para quem está apontando? [para si mesma]
- Como é a expressão facial da moça da foto? [de satisfação]
- Olhem agora para o título do texto: *Mais self, menos selfie*. O que vem à mente de vocês?
- O que mesmo significa "self"? Que língua é essa? Quem é bom no inglês e pode ajudar? [self = si mesmo]
- E o que é "selfie"? Ahh, isso vocês sabem!!! Como sabem? [tirar fotografia de si mesmo]
- Qual a relação do título com a imagem?
- Mais abaixo, em destaque, está o que nós chamamos de "olho". O que ele diz?

- Bem, agora nós já analisamos bem a imagem, já lemos o título e o olho. Do que será que vai tratar esse texto?
- Esse texto aqui é diferente do texto que nós lemos ontem. Aquele era um texto conto, que narrava uma história, com personagens, etc. Esse texto de hoje não tem personagens, é um texto de opinião. De quem será que é a opinião? [do autor]
- E quem é o autor? [Bia Granja]
- Que informações vocês sabem sobre ela?

(um aluno pergunta: o que é 'Founder e curadora do you PIX e cocuradora da Campus Party Brasil')

- Bem, sabemos que ela trabalha em duas empresas (youPIX e a Campus Party Brasil). Founder, curadora e cocuradora devem ser cargos dessas empresas, certo? Alguém sabe o que significam? Será que é imprescindível para nós sabermos o que significam agora? Talvez a gente descubra o que significam ao longo do texto, certo?
- Primeiro, cada um irá exercitar a capacidade de concentração e irá fazer uma leitura individual, com calma, tentando entender o texto. Se não estiverem entendendo algo, voltem um pouco e leiam novamente, ok? Isso é importante.

[Ao perceber que a maioria dos alunos realizou a leitura do texto, solicitar a um aluno que inicie a leitura oral do título, do subtítulo e do primeiro parágrafo. Os demais, devem acompanhar a leitura.]

- Nesse parágrafo, a autora está introduzindo o tema de que trata o texto. O que ela utiliza para introduzir esse texto? [faz referência a uma expressão norte-americana]
- Qual é a diferença entre "tempo para mim" e "tempo do eu"? ["tempo para mim" tem relação fazer coisas pessoais, e "tempo do eu" tem relação com as horas do dia que ficamos a sós conosco]
- O que ela quer dizer com a frase "fazer o tratamento estético de que provavelmente você não precisa"? [significa sujeitar-se a tratamentos só porque todo mundo faz]
- Por que esse trecho está entre parênteses? [está dando exemplos do que a autora entende por coisas pessoais].

[Após a leitura do 2º parágrafo]- Por que a autora diz que temos muito pouco "tempo do eu"? [porque o mundo digital e suas demandas sociais fazem com que nunca estejamos sozinhos.]

- O que a autora está nos dizendo nesse parágrafo? Digam com as palavras de vocês, mas mantenham-se fiéis ao texto.
- [Espera-se que um aluno pergunte o que é "RT".] Alguém sabe o que é? Pelo contexto, o que será que significa? Vamos reler a frase. Vocês acham que saber o significado dessa palavra é

imprescindível para compreender o texto na totalidade? [espera-se que digam que não]. Ok, então vamos sublinhar para lembrar de pesquisar depois.

[Após a leitura do 3º parágrafo] - Por que a autora diz que, talvez, quem nasceu nos anos 1980 sabe como é ter momentos de verdadeira solidão? [porque as redes sociais surgiram nos anos 2000 e quem nasceu nessa década não conviveu com as redes sociais desde criança]

[Após a leitura do 4º parágrafo] - Ela diz que a vida era melhor antes da internet? [não, ela diz que as redes sociais são boas, mas é importante também o acessar outras fontes, outros sites,...]

[Após a leitura do 5º parágrafo] - O que a autor diz nesse parágrafo? [Após a leitura do último parágrafo] - Nesse parágrafo, a autora faz uma recomendação, que recomendação é essa? Para quem é essa recomendação?

[Após a leitura do texto] - Esse é um artigo de opinião. Qual é a opinião que a autora está defendendo nesse texto? E qual a opinião de vocês? Vocês concordam com a autora? [deixar os alunos expressarem a própria opinião e contar situações]

- Ficamos de verificar qual a o significado de uma palavra, qual era mesmo? [RTs] Muito bem, quem trouxe celular/smarthfone/tablet, peguem para consultarmos o significado. Quem não trouxe, pode sentar com o colega ao lado e acompanhar. Como vamos fazer para descobrir o significado dessa palavra? Que site vamos acessar? [espera-se que digam google] Temos que acessar um site de busca. O mais conhecido é o Google. Então vamos acessá-lo. Que termo temos de escrever no campo de busca?

- Agora, cada um deverá sublinhar, em cada parágrafo, a frase mais importante.

[A correção dessa atividade deverá se aproximar com as seguintes instruções] - Maria, qual a frase que você destacou no primeiro parágrafo? Por quê? João, você concorda com Maria? [e assim sucessivamente].

Estratégias de Leitura em Websites

A escola precisa acompanhar a evolução tecnológica e, ao invés de restringir o contato com os aparelhos digitais (telefones celulares, smarthone, ifone), deve tirar o máximo de proveito dos recursos disponibilizados por essa evolução. Diante disso, a escola deve levar em conta também que existem cada vez mais hiperleitores, ou seja, os que leem textos da internet, para quem é preciso ensinar estratégias de leitura para facilitar a compreensão do texto em tela (RISSI, 2009).

As estratégias de leitura utilizadas por hiperleitores são basicamente as mesmas de um leitor de texto escrito, entretanto, têm algumas características exclusivas.

a) Estratégias antes da hiperleitura

O hiperleitor, ao iniciar a navegação, tem um propósito preestabelecido. Esse processo geralmente se dá num site de busca. A próxima estratégia de pré-leitura, a predição, é ativada quando o hiperleitor depara-se com vários hiperlinks e precisa decidir para onde ir e, para isso, precisa acionar seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Assim, utiliza-se da estratégia de escolha, em que "vai eliminando os links que não o levarão para seu objetivo, pois, por meio de antecipações do conteúdo, prediz se aquele caminho levará ou não ao seu objetivo" (RISSI, 2009, p. 103).

De acordo com Rissi (2009), nesse processo de ler em websites, a leitura ocorre por tentativa e erro. A cada página acessada, o hiperleitor aciona a estratégia de *scanning* para achar algo relacionado o objetivo inicial. Ao deparar-se com algo que lhe gere expectativa em relação ao objetivo preestabelecido, ativa a estratégia de *skimming*, fazendo uma leitura mais atenta, detalhada.

No processo de escolha do texto que irá atingir seu objetivo de leitura, inconscientemente, o hiperleitor irá ativar seus conhecimentos prévios sobre o assunto e fazer uso de inferências para verificar a autenticidade das informações (RISSI, 2009).

b) Estratégias durante a hiperleitura

No processo de escolha do texto que irá ao encontro do seu objetivo de leitora, o hiperleitor vai acionando links até selecionar o ideal. É quando dá início ao uso das estratégias "durante a leitura", o que não implica o abandono das estratégias ativadas antes da leitura (RISSI, 2009)

A leitura na web possibilita ao hiperleitor trilhar seu próprio caminho. Contudo, é preciso ter atenção aos hiperlinks presentes no texto, pois podem levá-lo a enveredar por caminhos sem volta (RISSI, 2009). Hiperleitores menos experientes podem ser levados pela curiosidade a acessar links que não atendam ao objetivo iniciar. Para isso não acontecer, é preciso que tenham foco no objetivo durante a leitura.

Na tela, o hiperleitor não tem a visão geral do texto. Para isso, deve movimentar a barra de rolagem para ir desvendando o conteúdo do texto e deparar-se com novas imagens e links. Assim, o leitor ativo faz novas inferências e estabelece novas comparações.

c) Estratégias após a hiperleitura

De acordo com Rissi (2009), ao finalizar a leitura, o hiperleitor busca depreender o tema e a ideia principal e, simultaneamente, aciona outra estratégia de leitura, a elaboração do resumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como referido ao longo deste trabalho, as estratégias de leitura constituem procedimentos direcionados pelo professor antes, durante e após a leitura, para que os alunos possam refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura. Esse processo fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor se vê como protagonista do processo de construção de significados.

O professor, ao escolher o texto e planejar a dinâmica da aula, deve levar em conta o objetivo previamente estabelecido. Nessa perspectiva, cabe ao professor questionar-se: "o que espero que os alunos aprendam com essa atividade?".

Cabe destacar também que as estratégias de leitura aqui apresentadas não devem ser entendidas como fórmulas, técnicas ou receitas para o ensino da compreensão leitora, mas sim devem ser tidas pelo professor como procedimentos a serem contemplados durante as aulas – não apenas nas de Língua Portuguesa – "para que o aluno desenvolva autonomamente seus próprios métodos de leitura e compreensão textual" (BERNARDI, 2008, p. 55).

REFERÊNCIAS

BERNARDI, M. C. **Estratégias de ensino da leitura**: caminhos para a compreensão global do texto. 2008. 89 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUCSP, São Paulo, 2008.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

RISSI, G. C. **Hipertexto e estratégias de leitura**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SERRA, J.; OLLER, C. Estratégias de Leitura e Compreensão do Texto no Ensino Fundamental e Médio. In: TEBEROSKY, Ana (org). **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003. P. 35-43.

SOLE, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ISSN - 2178-4442