

COMPREENSÃO LEITORA: PROCESSOS COGNITIVOS E ENSINO

Albaneide de Souza Campos¹

RESUMO

Esta pesquisa pretendeu investigar que conhecimentos teóricos têm professores de educação básica sobre processos cognitivos que envolvem a leitura, analisando se, para eles, a compreensão é objeto de ensino e de aprendizagem. Partiu do pressuposto de que, dada a complexidade que envolve o ato de ler, o mesmo não acontece de forma espontânea, e sabendo-se que sem compreensão, a leitura perde todo o sentido (BRANDÃO, 2006), acredita-se que as mediações feitas em sala de aula pelos professores são necessárias para a formação do leitor proficiente (MIGUEL; PÉREZ; PARDO, 2012). Nesse contexto, entende-se que quanto mais forem conhecidos os processos cognitivos que envolvem a leitura, mais consciente e intencionalmente, em sala de aula, os professores abordarão o ensino da compreensão leitora. Por esse viés, este trabalho se baseou, especificamente, nos estudos de Brandão (2006) e Miguel, Pérez, Pardo (2012), no que diz respeito aos modelos cognitivos de compreensão leitora, assim como, Girotto e Souza (2010) e Chartier, Clesse, Hébrard (1996) que tratam sobre o ensino de leitura. A abordagem metodológica foi de cunho qualitativo e para a coleta de dados utilizou-se a técnica de aplicação de questionários. Participaram, efetivamente, da pesquisa 06 (seis) professores polivalentes da educação básica das redes pública e privada das cidades de Camaragibe (PE) e Recife (PE). O *corpus* deste estudo foi formado pelo discurso dos professores representados por suas respostas, sendo definidos como critérios de análise a importância dada à leitura e à compreensão, assim como, as formas de condução didática no ensino de leitura e de compreensão de textos escritos. À luz do paradigma indiciário (GINZBURG apud SUASSUNA, 2008), os resultados indicaram que, para os participantes, a compreensão constitui um objeto de ensino.

Palavras-chave: Processos Cognitivos; Compreensão; Leitura; Ensino.

INTRODUÇÃO

Os debates suscitados na disciplina *Compreensão de textos: processos cognitivos e ensino*, ofertada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) pela Professora Dra. Ana Carolina Perrusi Brandão, em 2019.1, indicaram que, no campo educacional, raros ou inexistentes são os momentos destinados ao estudo dos processos cognitivos que envolvem a compreensão de textos escritos, no decorrer de nossa formação inicial como professores de educação básica (tanto em cursos de Pedagogia como em cursos de licenciatura em Letras).

¹ Doutoranda em Educação – PPGedu/UFPE; albaneide.scampos@ufpe.br

Uma das possibilidades para essa ocorrência, talvez, seja o fato de que, ao falarmos sobre ensino de leitura, tomamos por base o objeto de estudo das teorias enunciativas da linguagem, ou seja, os processos de produção de sentidos em situações de uso da linguagem (BAKHTIN, 2010) e a leitura está implicada nesse contexto; e quando falamos em ensino da compreensão leitora, necessitamos dos fundamentos da Psicologia da cognição, cujo objeto de estudo são os processos mentais envolvidos na produção de sentidos (KLEIMAN, 2013).

Assim, a partir das reflexões que emergiram ao longo da disciplina mencionada, reconhecendo a compreensão de textos como uma importante ação de linguagem para a vida em sociedades letradas e concebendo-a como a construção de uma representação mental integrada e coerente do que foi lido² (KINTSCH apud BRANDÃO, 2006), julgamos pertinente realizar uma pesquisa acerca do ensino da compreensão leitora, em contextos escolares, tendo como objeto de análise o conhecimento que professores de educação básica dispõem acerca dos processos cognitivos que envolvem a compreensão de textos.

Nesse sentido, com este estudo, pretendemos verificar que conhecimentos teóricos têm professores de educação básica sobre processos cognitivos que envolvem a leitura, analisando se, para eles, a compreensão é objeto de ensino e de aprendizagem.

Como objetivos específicos, esboçamos: (a) analisar que objetivos eram traçados para as aulas de leitura; (b) conhecer as estratégias utilizadas por professores no ensino da compreensão leitora; (c) conhecer aspectos que julgavam importantes no ensino da compreensão de textos.

Nossa hipótese inicial era de que, mesmo os professores não tendo conhecido as teorias cognitivas sobre compreensão de textos, em sua formação docente inicial, as experiências trazidas com a prática pedagógica, de certo modo, colaboravam para que eles oferecessem ajudas aos alunos no desenvolvimento da competência leitora. Por outro lado, a ausência de conhecimento teórico sobre o tema não favorecia a potencialização dessas ajudas.

Desse modo, partimos do pressuposto de que é importante que os professores tenham acesso às questões que as teorias cognitivas se propõem a responder, seus objetos

² Há diferentes modelos que explicam quais processos ocorrem em nossa mente, quando lemos um texto. No nosso trabalho, lidamos com o modelo de Kintsch (1998), segundo o qual compreender implica fazer conexões entre as ideias expressas em um texto e um conhecimento relevante anteriormente adquirido. Esse modelo se adéqua ao conceito de leitura adotado por nós.

e objetivos de análise, já que a competência leitora (MIGUEL, PÉREZ, PARDO, 2012), deve se sustentar em um conjunto de competências e habilidades específicas, dentre as quais destacam-se: os conhecimentos prévios (ao que esses autores chamam de conhecimentos possuídos), a competência retórica (ou textual), a memória de trabalho, a decodificação de palavras e as habilidades metacognitivas (habilidades de reflexão sobre o próprio conhecimento).

METODOLOGIA

A nossa metodologia foi pensada de forma a articular as concepções de leitura e de compreensão de textos à nossa pergunta de pesquisa: que conhecimentos têm professores de educação básica acerca dos processos cognitivos que envolvem a compreensão de textos?

A nossa preocupação inicial era visualizar se havia elementos, nas falas dos professores envolvidos, que indicavam algum conhecimento teórico sobre o ensino da compreensão de textos, analisando de que forma as abordagens de ensino de leitura eram feitas por esses docentes em suas aulas.

Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa, por acreditar que colaboraria com a investigação a partir dos objetivos traçados (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Como técnica de coleta de dados, optamos por questionários. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 184), o questionário “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenadas de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Com a utilização do questionário, o nosso *corpus* foi formado pelo discurso dos professores representados por suas respostas e definimos como critérios de análise a importância dada à leitura e à compreensão, assim como, as formas de condução didática no ensino de leitura e de compreensão de textos escritos.

Na análise dos dados, utilizamos o paradigma indiciário, pois segundo Ginzburg apud Suassuna (2008, p. 364), “o paradigma indiciário se apoia na ideia de que, sendo a realidade opaca, alguns de seus sinais e indícios permitiriam ‘decifrá-la’, no sentido de que indícios mínimos podem ser reveladores de fenômenos gerais”. Esse paradigma não trabalha com regras explícitas ou preexistentes, mas com pistas, indícios que possibilitam

perceber elementos da realidade que possivelmente seriam difíceis de serem captados por outros meios de investigação

2.1 Procedimentos adotados para a entrega dos questionários, critérios de seleção e perfil dos participantes

Após a definição do objeto de pesquisa, selecionamos 13 (treze) professores, a partir de alguns critérios: (a) os professores deveriam atuar na educação básica, em rede pública e/ou privada, preferencialmente, em turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Geralmente, professores dessas modalidades de ensino são polivalentes e dispõem de uma carga horária maior com os estudantes, o que, em tese, facilitaria a prática de leitura de textos em sala de aula; (b) os professores deveriam ter concluído o Ensino Normal Médio ou a Graduação em Pedagogia ou Pós-Graduação em Psicopedagogia. Nesse caso, teríamos a certeza de que os docentes já teriam cumprido todos os créditos necessários e cursado as disciplinas obrigatórias dos projetos pedagógicos. De uma forma geral, disciplinas como Didática da Língua Portuguesa, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento integram os perfis curriculares desses cursos e, em suas ementas, abordam, geralmente, o ensino de leitura. Assim, poderíamos averiguar de forma indireta, se algumas questões voltadas ao ensino da compreensão de textos estavam contempladas no currículo de formação de nossos participantes.

Após a definição dos critérios, conversamos com 13 (treze) professores de educação básica dos municípios de Camaragibe (PE) e Recife (PE), e entregamos os questionários³. Os mesmos foram distribuídos, entre os dias 26 de junho e 02 de julho de 2019. A cada professor, solicitamos que nos devolvesse o questionário em até 10 (dez) dias, a contar da data de entrega deste. Aguardamos a devolução até o dia 15 de julho para procedermos com a escrita deste artigo.

Considerando que há vantagens na utilização do questionário, não poderíamos descartar as desvantagens e, desse jeito, lidamos com algumas delas, tendo por referência Marconi e Lakatos (2010), indicamos: (1) percentagem pequena dos questionários que

³ As questões referentes ao questionário estão sendo dispostas ao longo deste texto, nos tópicos da Metodologia e da Análise dos dados. Não constarão com anexo para não excederem o número de páginas estipulado para este artigo.

voltam. Dos 13 questionários entregues, obtivemos o retorno de 06 (seis); (2) impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas.

Com a obtenção de 06 (seis) questionários, temos o seguinte perfil dos participantes, que serão chamados, deste ponto em diante, por P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Participantes	Nível de Escolaridade e Curso	Ano de conclusão do nível médio ou do curso de nível superior	Instituição de ensino onde concluiu o último curso informado	Turma onde o professor leciona (ano-base: 2019)
P1	Pedagogia	2012	UFPE	5º Ano do EF – Rede Pública Municipal/Recife
P2	Pedagogia	2013	Universidade Vale do Acaraú	5º Ano do EF – Rede Privada/Camaragibe
P3	Pedagogia	2008	Faculdade Santa Helena	2º Ano do EF – Rede Pública Municipal/Recife
P4	Especialista em Psicopedagogia e Gestão Escolar	2014	Faculdade Cidade Verde	1º Ano do EF (Alfabetização) – Rede Privada/Camaragibe
P5	Magistério	2000	Escola Estadual Conde Pereira Carneiro	Infantil 1 (alunos com 2 anos de idade) – Educação Infantil Rede Privada/Camaragibe
P6	Especialista em Psicopedagogia	2006	Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão	Infantil 3 (alunos com 4 e 5 anos) – Educação Infantil Rede Privada/Camaragibe

Tabela 1 – Perfil dos professores (Fonte: a autora)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diversos autores defendem que a leitura de textos deve ser iniciada com crianças em idades muito pequenas, mesmo as que ainda não dominam o código escrito (GIROTTI e SOUZA, 2010; BRANDÃO, 2008; CHARTIER, CLESSE, HÉBRARD, 1996). Isso porque, ao ter contato com inúmeros contextos de leitura, as crianças poderão, de forma intuitiva, irem elaborando as suas próprias estratégias de compreensão.

Para Girotto e Souza (2010, p. 48), que lidam com a perspectiva do letramento ativo⁴, a tomada de consciência de estratégias de leitura, desde a educação infantil, por exemplo, é um pressuposto para que esse letramento seja efetivado.

Nessa dimensão, uma das questões iniciais de nosso questionário pretendia conhecer se e com que frequência os professores realizavam leituras em suas aulas, uma vez que se a resposta fosse sempre negativa, os nossos questionários não teriam validade para nosso estudo e indicariam outros fatores a serem pesquisados e discutidos. Dessa forma, questionamos: Em suas aulas, você realiza ou propõe a leitura de textos? Em caso afirmativo, com que frequência? Em caso, negativo, por favor, justifique a sua resposta.

Os participantes P1, P2 e P6 responderam que, algumas vezes, realizavam ou propunham leituras em suas aulas, à medida que P3 e P4 responderam que realizavam leituras em todas as aulas e P5 indicou que não realizava leituras.

Analisando essas respostas, podemos notar o que nos diz Brandão (2006), ao mencionar que o ensino de compreensão tem sido posto em segundo plano, uma vez que, apenas, P3 e P4 (que lidam com alunos no início do processo de aquisição da escrita, nas séries de 2º e 1º Ano do EF, nessa ordem) é que registram a prática de leitura em todas as aulas. Por alguma razão, os demais professores parecem não perceber o desenvolvimento da competência leitora como um processo que precisa de uma ação sistemática para que os alunos disponham de recursos cognitivos suficientes que lhes dê sentido à leitura.

Já P5, professora do primeiro ano da Educação Infantil (crianças com idade de 02 anos), justifica “a turma que ensino é do Infantil”, motivo pela qual ela não pratica leitura nas aulas, indo na contramão do que já dissemos sobre a importância dessa ação de linguagem desde a etapa da educação infantil.

Em Brandão (2010, p. 61), encontramos “

defendemos que, desde cedo, devemos adotar a noção de que ler é construir sentido e não simplesmente agrupar letras, palavras e frases ou conhecer o significado das palavras escritas. Isso significa dizer que, já na educação infantil, quando as crianças ainda não leem convencionalmente, é essencial estimular uma postura de busca e elaboração de significados diante dos textos que circulam na escola.

⁴ Ler, escrever, desenhar, fala, ouvir e investigar são as pedras angulares do letramento ativo, uma vez que as crianças têm a oportunidade de tornar os seus pensamentos visíveis, explicitados. (HAMPTON e RESNICK, 2008; FISHER, FRY e LAPP, 2008 apud Girotto e Souza, 2010, p. 47)

Ainda sobre o ato de ler, na educação infantil, Bofarull in Teberosky et al (2003) afirma que, mesmo antes da criança ser alfabetizada e de se tornar um leitor ativo, a criança pode ser um ouvinte ativo, a partir da leitura de textos feitas do professor para ela (leitura dirigida).

A pergunta seguinte, no questionário, dizia respeito aos critérios de seleção para a história ou livro ou texto que seria lido pelos alunos ou pelos próprios professores. Nossa intenção era conhecer que fatores influenciavam na escolha dos textos, de forma a deixarem os alunos motivados a lê-los.

Nessa questão, P5 (que informou não realizar leituras era orientado, no próprio questionário, a não prosseguir). A partir daqui, temos a participação dos demais professores.

Seguem algumas das respostas:

“Geralmente, livros que estejam relacionados com os conteúdos propostos para o bimestre, que se relacione com conteúdos que não são tão estranhos a eles”. (P1)

“Geralmente, escolho através dos autores que conheço por ser na minha opinião, uma forma de deixar a leitura e o livro escolhido mais prazeroso e mais fácil de ser interpretado, próximo da realidade dos alunos”. (P2).

“O tema abordado, a configuração do livro com mais imagens/ilustrações e o tipo de imagens que despertem atenção, o contexto em que a história acontece. Os alunos também tem a opção de realizar a seleção de livros para leitura”. (P3)

“No primeiro momento que tenha uma linguagem de fácil compreensão, que trate de questões relativas a idade, traga imagens atraentes, capa que despertará interesse, curiosidade”. (P4)

Um olhar para essas respostas nos ajuda a refletir sobre a importância de o professor planejar a atividade de leitura (BRANDÃO, 2005; GIROTTO e SOUZA, 2010), considerando a multiplicidade de fatores que interferem na relação que vai se estabelecer entre o leitor e o texto.

Nesse caso, nas respostas dos professores, podemos inferir que a preparação para a leitura está envolvendo tanto aspectos contextuais e pragmáticos, como os referenciados por Bofarull, especialmente, no que diz respeito à etapa que antecede a leitura (com relação aos *objetivos* traçados e a preocupação com os *conhecimentos prévios* dos alunos, embora não haja menção explícita desta última expressão). Destacamos que, é consenso,

na literatura acerca da leitura e dos processos cognitivos, que os conhecimentos prévios são um fator importante no processo de compreensão de textos.

No processo de ensino da compreensão, outro aspecto fundamental é que “o aluno saiba para onde nos dirigimos, por que nos dirigimos para determinadas consecuições e o que esperamos com relação às atividades propostas” (SERRA e OLLER in TEBEROSKY et al, 2003, p. 41). Nesse sentido, conhecer os objetivos de leitura proporcionará ao aluno sentido e significado à atividade de leitura e ao professor, a possibilidade de uma prática intencional e deliberada com vistas ao desenvolvimento da compreensão.

É assim que perguntamos aos professores: *Com que objetivos você propõe a leitura de textos em suas aulas?*

De uma forma geral, todos os participantes agregaram a prática de leitura ao despertar pelo prazer de ler (o que, consideramos equivaler à valorização da atividade com algo desejável) e uma preocupação com o ensino de interpretação/compreensão de textos. Até mesmo os participantes que mencionaram não se lembrarem ou não terem estudado sobre o ensino da compreensão (P2 e P5), registraram ser a compreensão um dos objetivos de leitura.

Dentre os objetivos, ainda foram destacados:

- a) a realização de inferências: *“Para incentivar o senso crítico e é um momento em que sugiro que exponham suas ideias, oralmente, façam inferências”* (P4);
- b) extração de ideias: *“Para interpretar textos, extrair informações,...”* (P1);
- c) desenvolvimento de fluência na leitura: *“Estimular a oralização dos textos”* (P3)
- d) concentração/atenção: *“Que o aluno melhore a concentração...”* (P6).

As falas dos professores nos questionários nos fazem pressupor que, mesmo sem o conhecimento teórico, esses termos fazem parte do repertório desses docentes e, certamente, colaboram para o desenvolvimento de um trabalho voltado à compreensão de textos.

Os objetivos indicados em suas respostas correspondem a competências e habilidades necessárias à compreensão, conforme Miguel, Pérez e Pardo (2012). Segundo esses estudiosos, para a formação de um leitor proficiente (ou bom leitor, como eles dizem), é necessário, dentre outras habilidades, um bom corpo de conhecimentos para fazer inferências e a habilidade para reconhecer palavras com precisão e rapidez (fluência). De modo semelhante, Brandão (2006) defende que a memória e a atenção são

habilidades importantes para a compreensão. Por outro lado, essa mesma pesquisadora acrescenta que a extração de ideias e a memorização, embora importantes, não podem se constituir no próprio ato de leitura.

Na sequência das questões, perguntamos sobre as estratégias que os professores utilizavam para ensinar os alunos a lerem e compreenderem textos.

Embora diversos autores abordem a questão de estratégias de leitura, na nossa pesquisa, encontramos maior aproximação entre as respostas apresentadas pelos participantes e a abordagem feita por Girotto e Souza (2010).

Nesse contexto, as estudiosas registram que quando falamos em formar bons leitores, estamos nos referindo àqueles que, conscientemente, utilizam as estratégias de leitura quando leem. Na abordagem feita por elas, encontramos as seguintes estratégias: conexões, inferências, visualização, questionamentos, síntese e sumarização.

Ainda acerca das estratégias, Miguel, Pérez e Pardo (2012, p. 63) afirmam:

competências ou estratégias são, portanto, o requisito prévio para a ativação dos processos de compreensão” e defendem que o desenvolvimento de estratégias está, diretamente, ligado à ação do professor, denominada por eles de ajudas. Para eles, toda ajuda é um empréstimo de consciência que os professores fazem aos alunos para facilitar a realização dos múltiplos processos que intervêm na compreensão leitora.

Numa análise das respostas dos docentes, encontramos maior incidência da estratégia de síntese.

Para Girotto e Souza (2010, p. 103), a estratégia de sintetizar e resumir

possibilita a atribuição de sentido às informações importantes que nos circulam constantemente. Dessa maneira, quando leitores resumem a informação durante a leitura, conseguem selecionar o que é mais importante e ressignificam estas passagens com suas próprias palavras. Isso os ajuda a memorizar e atribuir significados aos fatos.

Temos, então:

“Utilizamos questionários, debates, além de reescrita das histórias” (P1);

“Os alunos reescrevem o texto, resumem e trocam ideias com os colegas a respeito das leituras” (P2);

“O relato é uma prática frequente, através da oralidade espontânea e voluntária” (P3).

Outro indício encontrado foi a estratégia de visualização, nas falas de alguns participantes, mesmo que o termo visualizar não fosse mencionado. Consideramos para essa afirmação, as ideias apresentadas por Girotto e Souza (2010, p 84):

Na realidade, visualização é uma estratégia cognitiva que muito usamos sem perceber, assim como a inferência. Usamos desenhos para nos ajudar a entender um problema de matemática[...]. Às vezes, quando as pessoas pedem informações sobre direções, imaginamo-nos dirigindo, passando mentalmente pelos pontos de referências.

Conforme nos acrescenta essas autoras, visualizar é uma forma de inferência, já que ao criar imagens mentais, os leitores elaboram significados.

Dessa forma, um dos participantes informou que *“Para conhecer bem a história e despertar a curiosidade e o interesse, eu procuro sempre dizer a eles que lembrem sem falar dos personagens que estamos falando, dos lugares,...”* (P6).

Girotto e Souza (2010) reforçam a importância da visualização, afirmando que quando leitores proficientes visualizam, eles transformam as palavras do texto em figuras, sons, cheiros e sentimentos e apreciam a leitura. Para P3, *“no momento da leitura, às vezes, os alunos vão representando através do desenho (explicativa/oral) e depois através da escrita”*.

É importante registrar que Miguel, Pérez e Pardo (2012), assim como, Brandão (2006) e as pesquisadoras, há pouco referenciadas, concordam que a mediação do professor é elemento-chave na formação do leitor autônomo e crítico, pois para passar da dependência à independência na leitura, necessita da ajuda do outro, de forma deliberada, planejada e sistemática (nesse caso, um leitor mais experiente, e no contexto escolar, o professor).

Na leitura dos questionários, no item que tratava sobre como os professores percebiam o comportamento dos alunos, no ato da leitura (individual ou coletiva) e sobre como eles interviam para ajudar as crianças no processo de compreensão, 04 (quatro) participantes externaram que a maioria deles interagiu com o docente ou com os colegas, como podemos ver nos exemplos:

“A maioria fica atento ao que está sendo lido”. (P4);

“Geralmente fazem perguntas e mostram-se interessado e concentrados”. (P1)

“[...] o interesse deles tem sido maior e quando não entendem fazem perguntas ou até sugerem que mudariam o final, caso fossem eles ou autores”. (P2)

“O comportamento varia, alguns apresentam verdadeiro prazer, outros realizam de forma rápida e logo perguntam aos colegas sobre o livro do vizinho, alguns sempre me chamam para apontar algo do texto”. (P3)

Mas, o que nos chamou a atenção foi o fato dos professores estarem atentos à palavra dos alunos, a ouvi-los e a permitir que se constituam sujeitos ativos no processo de leitura e compreensão, registrando a importância das perguntas formuladas por eles e do redirecionamento de suas práticas em função da efetivação da leitura. Os docentes mencionaram que, ao perceberem que não ocorreu a compreensão:

“Procuramos refletir juntos para percebermos o equívoco e o corrigirmos” (P1);

“Eu tento reler a história lida fazendo com que eles tenham uma melhor compreensão e entendimento do que leram; (P2)

“Tento perguntar de outra maneira para verificar se houve falta de compreensão da pergunta ou da história. Se possível, reconto a história antes de verificar novamente a resposta”.(P3)

“Primeiramente, questiono como chegou a resposta, tentando entender de que forma ele compreendeu, depois de ouvi-lo, esclareço qual seria a melhor resposta” (P4)

Giroto e Souza (2010) e Brandão (2006) esclarecem sobre a relevância do professor realizar escolhas teórico-metodológicas que promovam a escuta das crianças, porque são sujeitos que “transbordam de perguntas” (GIROTO e SOUZA, 2010, p. 56). Da mesma forma, essas autoras sugerem que “Leitores proficientes fazem perguntas [...]. Nós precisamos comemorar as perguntas das crianças e ajudar a facilitar suas respostas”.

Vemos, pois que, mesmo numa abordagem não tão específica sobre a compreensão de leitura, os professores (talvez intuitivamente e levados por anos de experiências pedagógicas) acabam se preocupando e desenvolvendo um trabalho voltado ao ensino da leitura como produção de sentido, considerando alguns processos cognitivos implicados nessa ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de nossa pesquisa indicaram que, em parte, a compreensão de textos constitui para nossos participantes (professores) um objeto de ensino e de aprendizagem, faltando-lhes, apenas, um conhecimento mais aprofundado acerca desse tema para desenvolverem um processo de leitura mais sistemático e deliberado.

Nesse contexto, observamos o favorecimento do processo cognitivo por meio de ajudas; o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura (síntese e, em menor ocorrência, a visualização); o desenvolvimento de competências (incentivo ao processo de inferências); a definição de objetivos para a leitura e a consciência da necessidade da escuta das vozes/perguntas das crianças na hora da leitura e da interpretação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 14a ed. São Paulo: HUCITEC, 2010 [1929]

BRANDÃO, Ana Carolina P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: Ivane Maria Pedrosa; Maria Lúcia F. de F. Barbosa. (Org.). *Práticas de Leitura no Ensino Fundamental*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v. 1, p. 59-75.

BOFARULL, M.T. Avaliação da compreensão da leitura. Proposta de um roteiro de avaliação. In: TEBEROSKY, A.; OLLER, C. et al. *Compreensão de leitura – A língua como procedimento*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 15ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MENIN, A. M. da C. S.; GIROTTO, C.G.G.S.; ARENA, D. B.; SOUZA, R J. de S. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

MIGUEL, E. S.; PÉREZ, J. R. G.; PARDO, J. R. *Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SUASSUNA, L. *Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário*. In *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan/jun, 2008.