



O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CAMINHOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA DE TEXTOS NARRATIVOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

BRANCO, Veronica – UFPR

GANDIN, Rosangela Valachinski - UFPR

Grupo de Trabalho - Didática: Teorias, Metodologias e Práticas
Agência Financiadora: não contou com financiamento

Resumo

O objetivo dessa pesquisa foi comprovar a importância do ensino de estratégias de leitura como um possível caminho para o desenvolvimento da compreensão leitora de textos narrativos pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O referencial teórico destaca que a compreensão textual está ligada ao desenvolvimento do pensamento, por isso, o ensino de estratégias cognitivas e metacognitivas pode contribuir com o desenvolvimento da compreensão leitora. Planejar atividades de leitura e de ensino dessas estratégias desde os primeiros anos do ensino fundamental é propor um ensino que atue na perspectiva do desenvolvimento das capacidades de interpretação textual, visto que pesquisas realizadas por Kleiman (2011); Kato (1987); Solé (1998); Colomer e Camps (2002); Giroto e Souza (2010) e Spinillo *et al.* (2001), (2003); apoiados em Bakhtin (1997) e Vygotsky (1989) concluíram que essas competências são necessárias e podem ser desenvolvidas pela escola, obtendo-se um resultado mais acentuado se o trabalho for realizado com crianças entre os 7 e 9 anos de idade. A metodologia empregada foi a de um experimento de intervenção realizado com alunos de 3º ano, com idades variando entre 8 e 9 anos, alunos de uma escola pública municipal do estado do Paraná, com baixo Ideb, Participaram duas turmas de alunos, uma turma de intervenção e outra como grupo controle. Com o grupo de intervenção foram aplicadas atividades de leitura e interpretação de textos. Os resultados obtidos confirmaram os resultados das pesquisas de referência, de que é possível desenvolver as competências de compreensão leitora dos alunos, desde o início dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda que em diferentes graus, desde que se promovam atividades específicas de leituras em situações reais de reflexão, discussão e de registro escrito.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Estratégias de leitura. Leitura interativa.

Introdução

A compreensão leitora tem sido a principal cobrança dos alunos nas avaliações nacionais promovidas pelo Ministério da Educação e realizadas pelo do Instituto Nacional de Pesquisas (MEC/INEP), na última década. No entanto, os resultados da Prova Brasil, tem demonstrado que essa é também a maior dificuldade apresentada pelos alunos de todos os segmentos testados: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Em que pese essa situação real, as escolas tem trabalhado pouco sobre o desenvolvimento dessa habilidade, que mais parece ser tratada como uma consequência natural do processo de alfabetização.

A leitura não é considerada a habilidade mais importante dentre os conhecimentos escolares a ser desenvolvido porque ainda se pode encontrar escolas que não contam com uma biblioteca. Como se ensina a ler? Com que materiais se ensina a ler? Para que se ensina a ler? São questões que se colocam quando se constata que as escolas não dispõem do principal instrumento a ser utilizado nesse ensino: os livros.

Os dados do senso escolar realizado pelo MEC, em 2009, comprovam que a maioria das escolas públicas de educação básica não contam com uma biblioteca em suas dependências.

Diante dessa situação é que o governo federal editou a lei nº12.244/2010 estabelecendo que estados e municípios, que são os principais mantenedores das escolas públicas de educação básica, têm o prazo de até dez anos, para implantar biblioteca em suas escolas. Essa lei estabelece que a exigência mínima para que a escola inicie sua biblioteca é de um livro para cada aluno matriculado.

Portanto, somente a partir de 2020, as escolas são, legalmente, obrigadas a contar com uma biblioteca em suas dependências. E a partir de então, os alunos poderão contar com os livros na escola, materiais indispensáveis para o aprendizado da leitura.

Vale lembrar que a França, em 1972, diante das dificuldades apresentadas pelos jovens no domínio da escrita, criou lei semelhante a do Brasil, tornando obrigatória existência de biblioteca nas escolas, bem como a criação de Bibliotecas Públicas e Centros de Documentação em todas as comunidades. Portanto, a lei brasileira chega com quase meio século de atraso em relação à França, para tentar resolver problema semelhante.

No entanto, pesquisas internacionais e nacionais têm dado destaque para a importância do desenvolvimento dessa habilidade através do ensino das estratégias de leitura.

Pesquisa realizada por Brandão e Spinillo (2001) investigou o desenvolvimento das capacidades de produzir e compreender textos narrativos em crianças de 4, 6 e 8 anos de idade. Resultados demonstraram que a capacidade de compreender e produzir textos evolui com a idade, ou seja, crianças entre 4 e 6 anos de idade são capazes de produzirem textos melhores do que compreendem, enquanto que as crianças entre 6 e 8 anos ocorre o contrário, essas por sua vez, compreendem melhor em relação a sua produção textual. As pesquisadoras concluíram ainda que a idade de 6 anos seja crucial para o desenvolvimento dessas habilidades.

Estudo realizado posteriormente por Spinillo e Mahon (2003) utilizando a metodologia on-line, metodologia de pesquisa que procura verificar a compreensão do que foi lido por meio de perguntas interrompendo a leitura e utilizando inferências, revelou que a capacidade de inferir em textos narrativos evolui com a escolaridade, em outras palavras, essa capacidade se desenvolve em crianças entre 7 e 9 anos de idades ou entre o 2º ano e o 4º ano do ensino fundamental.

Esses resultados vão de encontro com o pensamento de Solé (1998), pois a autora afirma que estratégias de leitura podem ser ensinadas, tendo em vista que essas são procedimentos, por serem tratados como regra, técnica ou método e uma vez que o adulto não pode ensinar às crianças todas as conexões necessárias que auxiliam para reconstruir o significado do texto, apresentando apenas o significado global, geralmente elaborado por meio de resumos. Por isso, Vygotsky esclarece que:

O adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos, mesmo que o produto de seu pensamento seja de fato idêntico, em seu conteúdo, a uma generalização que poderia ter-se formado através do pensamento conceitual (VYGOTSKY, 1989, p. 58).

Em outras palavras, o autor quer dizer é que a reconstrução do significado é processo individual e segue as regras da evolução do pensamento¹, por mais que o mediador deseje ensinar como ele processou a compreensão global do texto, não consegue transferir isso à criança, há não ser que se proponha a ensinar as estratégias de leitura, porque essas são procedimentos e não produtos, portanto, passíveis de serem ensinadas.

¹ Vygotsky (1993) divide o desenvolvimento do pensamento em pensamento sincrético, pensamento complexo e pensamento conceitual ou abstrato, sendo este último nível, atingido somente no final da adolescência. Para aprofundamento, consultar o livro *Pensamento e Linguagem* do autor.

Desenvolvimento

Estratégias cognitivas e metacognitivas que interferem na compreensão textual

Ler, segundo Kleiman (2011) envolve conhecimentos lingüísticos e conhecimento de mundo que são considerados uma atividade cognitiva e metacognitiva. A autora afirma que a leitura possui duas fases, uma de construção de significado e outra de integração dos conhecimentos.

Entende-se por atividade metacognitiva, de acordo com Kato (1987), Solé (1998) e Kleiman (2011) quando o leitor é capaz de conhecer, controlar e regular o seu conhecimento, enquanto que as estratégias cognitivas concentram-se nas atividades de interpretação, porque explica Kleiman:

As estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a *coerência local* do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, seqüências no texto (KLEIMAN, 2011, p. 50). Destaque da autora.

As estratégias cognitivas permitem construir a interpretação do texto buscando no intra-texto as informações necessárias, ou seja, estabelecendo as relações microtextuais por meio da coesão, enquanto que as metacognitivas preocupam-se com a integração dos elementos extra textuais com as informações veiculadas no texto.

As unidades lingüísticas, palavras e frases, compõem os elementos microtextuais do texto e são os conectores coesivos, os responsáveis pela ligação desses elementos. Os períodos são os responsáveis pela coerência do texto e pela continuidade temática, por isso ao lado da estrutura textual são considerados elementos macrotextuais.

Primeiramente, antes de descrevermos o impacto das estratégias cognitivas e metacognitivas, é importante destacar o modelo de leitura adotado nesse trabalho: trata-se da Leitura Dialética ou Interativa.

Nesse modelo o leitor assume uma posição interativa, porque a leitura é vista como uma interação entre texto-leitor-autor, diferenciando-se do modelo de leitura tradicional que mantinha uma posição passiva do leitor e pressupunha que a união dos significados das unidades lingüísticas era a única responsável por fornecer o significado global do texto, enquanto o modelo ativo, oposto ao tradicional, exigia uma posição mais ativa do leitor porque é a partir dos seus conhecimentos prévios e constante inferência no texto que a compreensão global seria atingida.

Entretanto, o modelo de leitura interativo ou dialético reúne os processos de leitura ascendente (concepção tradicional) e descendente (concepção ativa) numa relação, onde o leitor de acordo com os seus conhecimentos prévios utiliza o modelo ascendente e em outro momento o modelo descendente.

Enfim, o modelo interativo provoca o desequilíbrio e equilíbrio nos esquemas conceituais do leitor, na medida em que este ao interagir com o texto, tecer a interpretação e integrá-la aos esquemas conceituais prévios, perceber que houve modificação nos conhecimentos armazenados na memória a longo prazo, culminando em um novo equilíbrio, uma nova síntese, ou em um novo esquema conceitual, como afirmam as autoras Colomer e Camps (2002, p. 31):

Nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais.

Compreendido o modelo interativo, é importante estabelecer o conceito de leitura para esse estudo, antes de resumir o impacto das estratégias cognitivas e metacognitivas na compreensão leitora.

Foucambert (2008) define que “Ler é ter escolhido procurar alguma coisa; dissociada dessa intenção, a leitura não existe. Já que ler é encontrar a informação que escolhemos, a leitura é por natureza flexível, multiforme, sempre adaptada à pesquisa”. (FOCAMBERT, 2008, p.64)

Se ler é fazer escolha, portanto, são os objetivos do leitor que irão conduzir o caminho que esse irá percorrer até atingir a compreensão global do texto.

Retomando a questão das estratégias, as autoras Giroto e Souza (2010) com base na teoria metacognitiva dos norte-americanos colocam as conexões, as inferências, os questionamentos, a síntese e a sumarização como estratégias de leitura. Solé (1998) esclarece que as estratégias de leitura de estabelecer os objetivos de leitura, realizar previsão antes e durante o processo de leitura, ativar os conhecimentos prévios, recapitular para verificar o que compreendeu, perguntar, resumir, e distinguir tema da idéia principal, pode ser ensinado praticando a leitura.

A autora Kleiman (2011) esclarece que são estratégias metacognitivas, os objetivos que conduzem à leitura de um texto e à formulação de hipóteses.

Se os desejos ou os motivos são os grandes responsáveis pela a busca de informação, portanto, as estratégias metacognitivas, objetivos de leitura e formulação de hipóteses, desempenham papel fundamental na compreensão. A primeira porque estabelece o que o leitor pretende buscar, e por conseqüência, desenha o percurso da leitura, podendo criar novos objetivos de leitura durante o próprio processo; a segunda, porque faz com que o leitor estabeleça previsões a cerca do conteúdo, do tema e do subtema.

Ativar os conhecimentos prévios tem por finalidade trazer, à memória de trabalho ou de curto prazo, os conhecimentos extra textuais que estão armazenados na memória de longo prazo e integrá-los aos conhecimentos do texto, como afirmam com Kato (1987), Colomer e Camps (2002): a memória de longo prazo ou de longo termo integra o significado do texto com as informações que o leitor já possui esquematizados, ou seja, categorizados em unidade lógica de significado, por que:

O cérebro contém lembranças com um significado; nossas lembranças estão relacionadas com tudo aquilo que nós sabemos [...] o que temos no cérebro é um modelo do mundo intrincadamente organizado e internamente consistente, construído como resultado da experiência, não da instrução, e integrado em um todo coerente como resultado de uma permanente aprendizagem e pensamento adquiridos com total desenvoltura [...] O que temos em nossas mentes é uma *teoria* de como é o mundo, e essa teoria é a base de toda a nossa percepção e compreensão do mesmo; é a raiz da aprendizagem, a fonte de todas as esperanças e temores, motivos e expectativas, raciocínio e criatividade (SMITH, 1999, p. 73-74). Destaque do autor.

Ativar o conhecimento prévio armazenado em esquemas conceituais, considerando que este é composto por níveis de conhecimento, isto é, conhecimentos lingüísticos, textuais e de mundo, é de extrema importância, pois de acordo com Kleiman (2011, p. 13) “é porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, que a leitura é considerada um processo interativo” e de acordo com Colomer e Camps (2002, p. 48) “a compreensão do texto é muito determinada por sua capacidade de escolher e de ativar todos os esquemas de conhecimento pertinentes a um texto concreto.” Portanto, ensinar a utilizar, analisar e comparar o conhecimento prévio com as informações trazidas pelo texto, é uma estratégia cognitiva que além de auxiliar o processo de compreensão textual, criará possibilidades de o leitor verificar, integrar e conhecer as mudanças ocorridas nos esquemas conceituais. Em outras palavras, é por meio da análise do conhecimento que já se tinha

anteriormente com o novo conhecimento que o leitor irá compreender metacognitivamente o seu saber.

A inferência é uma estratégia cognitiva que no leitor fluente é inconsciente, representa a função de comunicação entre o leitor e o texto, porque é ela quem irá ativar os conhecimentos prévios ou buscar os conhecimentos extratextuais (conexão entre o texto explícito e o conhecimento prévio) e os intratextuais (conexão entre as unidades lingüísticas do texto com finalidade de continuidade no processamento textual) para reconstrução do significado, em outros termos, inferir não significa adivinhar e sim preencher os vazios do texto deixados intencionalmente pelo autor, porque para Marcuschi (1996), *apud* Spinillo e Mahon (2003) “As inferências preenchem as lacunas deixadas pelo autor, de forma que o texto pode ser entendido como algo inacabado, cujo significado é o produto de uma co-autoria: o autor produz parcialmente o texto e o leitor o completa” (MARCUSCHI, 1996 *apud* SPINILLO; MAHON, 2003, p. 464)

As pesquisadoras Spinillo e Mahon (2003) estabeleceram em sua pesquisa três classes de inferências para o texto narrativo. Inferências de estado, causais e de previsão. A primeira corresponde às perguntas que pretendem buscar informações no texto sobre tempo, local, personagem ou eventos narrados. A segunda, entretanto, preocupa-se com as relações de causa e efeito entre os eventos e as ações dos personagens, enquanto a última concentra-se nas previsões sobre o que ainda está por vir na narrativa, isto considerando que o aspecto tipológico narrar por trabalhar com textos de ficção, requer do produtor de texto e do leitor a utilização e a compreensão do enunciado que geralmente encontra-se em um estilo de linguagem metafórica, organizada em uma estrutura ou esquema prototípico composta por partes que englobam cenário, complicação, e resolução, conforme detalha Kleiman:

A narrativa padrão ou narrativa canônica teria pelo menos as seguintes partes essenciais: cenário ou orientação onde são apresentados os personagens, o lugar onde acontecem os fatos, enfim o pano de fundo da história; complicação, que é o início da trama propriamente dita, e resolução, o desenrolar da trama até seu fim (KLEIMAN, 2011, p. 17). Destaque da autora.

A marcação cronológica do tempo, a causalidade são outras características das narrativas. A primeira tem função de estabelecer cronologicamente o tempo das ações narradas acontecem, enquanto que a segunda refere-se aos fatos que motivaram a trama, estando ligado por contingência tempo e causa.

Em se tratando da estratégia resumo, a autora Isabel Solé (1998, p. 143) destaca que “a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua idéia principal e seus detalhes secundários”. Também para Batista *et al* (2007) a capacidade de resumir está intimamente ligada à compreensão global do texto, o que por sua vez, permite que o leitor possa recontar o texto para alguém ou mesmo explicá-lo de forma objetiva. Assim, o resumo torna-se uma das estratégias mais importantes para a compreensão textual, bem como, bem como a identificação do tema e das idéias principais.

Pode-se encontrar o tema e a idéia principal do texto, de acordo com Aulss (1978) *apud* Solé (1998), fazendo a pergunta: do que trata este texto? E encontrar a idéia principal respondendo: Qual é a idéia mais importante que o autor pretende explicar com o tema. Outro fator importante que distingue tema de idéia principal é porque essa pode estar implícita ou explícita e ser representado com uma frase ou um parágrafo, enquanto que o tema é representado por, apenas, uma palavra.

É observável, como trabalhar com resumo de texto para atingir a compreensão global, está intimamente ligado ao desenvolvimento da fala interior² nas crianças, porque de acordo com o pensamento de Vygotsky (1989) essa fala é abstrata, predicativa e trabalha em direção à interpretação e é posterior a fala egocêntrica. Para esse autor o desenvolvimento da fala interior começa com o início da escolarização. A tabela a seguir estabelece algumas diferenças entre ambas.

Características da fala egocêntrica e da fala interior	
Fala egocêntrica	Fala interior
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sua origem está na individualização insuficiente da fala social primária, sendo que até aos três anos de idade não existe diferença entre a fala egocêntrica e a fala social primária; ▪ Está a serviço da orientação mental e da compreensão consciente; ▪ É uma transição entre a fala social primária e a fala interior; ▪ Tem função de fala interior, porém, sua expressão é idêntica à fala social primária; ▪ Geneticamente transforma-se em linguagem interior no limiar da idade escolar, porém 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sua origem está na trajetória descendente da fala egocêntrica e é quase sem palavras, sendo abreviada e predicativa; ▪ A predicatividade aparece na fala interior em dois casos: Em situação de resposta e quando o sujeito a ser enunciado é conhecido. ▪ Está a serviço da interpretação, por isso opera com a semântica e há predomínio do sentido sobre o significado da frase, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase. ▪ Expressa significados puros, na medida em que as palavras morrem e surge o pensamento.

² No livro *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky descreve o estágio do desenvolvimento da fala, ou seja, primeiramente temos a fala social primária no qual a criança diz em voz alta tudo o que irá fazer, seguida da fala egocêntrica onde a criança começa a pensar os sons das palavras até iniciar o desenvolvimento da fala interior, que em síntese é o início do processo de abstração.

<p>desempenha função e apresenta estrutura muito próxima da fala interior.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ É uma linguagem para si, sendo vocalizada e sonora. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresenta função da fala autônoma; ▪ É um pensamento ligado por palavras e não aspecto interior da fala exterior. ▪ É uma linguagem para si, porém, silenciosa.
--	---

Quadro 1 - Características da fala egocêntrica e da fala interior

Fonte: Elaborado pela primeira autora, a partir da leitura do livro de Vygotsky, L. S. Pensamento e Linguagem, 1989 e Construção do Pensamento e da linguagem, 2001.

Se a fala interior tem seu início na escolarização, portanto, as pesquisas desenvolvidas por Spinillo (2001), (2003) compartilham com o pensamento de Vygotsky (1989, p. 87), pois o autor afirma que “a gramática e a escrita ajudam a criança a passar para um nível mais elevado do desenvolvimento da fala” e a escrita enquanto processo posterior à fala interior, contribui com a evolução do pensamento, conforme citação a seguir:

A evolução do rascunho para a cópia final reflete nosso processo mental. O planejamento tem um papel importante na escrita, mesmo quando não fazemos um verdadeiro rascunho. Em geral, dizemos a nós mesmos o que vamos escrever, o que já constitui um rascunho, embora apenas em pensamento. [...] esse rascunho mental é uma fala interior. [...] esta funciona como rascunho não apenas na escrita, mas também na fala oral (VYGOTSKY, 1989, p. 124).

Tomando por base o referencial exposto foi organizada uma intervenção com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, com baixo índice de desenvolvimento da educação (Ideb), com idades entre 8 e 9 anos, para aplicar algumas das técnicas de leitura e interpretação de textos narrativos, recomendadas por Solé (1998).

A intervenção teve início com a realização de uma avaliação diagnóstica aplicada nos alunos das duas turmas selecionadas e consistiu na produção escrita individual, de um texto narrativo retirado da literatura infantil, de domínio dos alunos.

A intervenção propriamente dita ocorreu com apenas uma das turmas de alunos, em nove sessões, nas quais se desenvolveu atividades de leitura e escrita de textos narrativos diversos. Algumas das sessões contaram com identificação das partes do gênero textual bem como com o destaque da situação problema. Em outras foram exploradas: a escrita da situação problema, a partir do título, da situação inicial e final da estória, na qual os alunos produziram uma trama para completar o texto. Em outra, os alunos foram colocados em duplas para escrever a trama - problema e acontecimentos da história lida e apresentação para os colegas que fizeram uma avaliação. Em sessões seqüenciais se trabalhou com a gramática textual identificando os tempos verbais da narrativa e os conectores textuais, separadamente. As

atividades gramaticais foram reforçadas com dramatizações; além de exercícios de procura dos elementos gramaticais em destaque, nos textos de história lidos; e de preenchimento de textos com lacunas, dos elementos em estudo. Todos os exercícios foram corrigidos interativamente. Nas várias sessões se oportunizou aos alunos se organizarem em duplas, trios e grande grupo, dependendo da natureza da atividade proposta.

Na última sessão, os alunos das duas turmas participaram e tratou de produção individual da mesma história.

A estrutura textual e a coerência foram consideradas como itens de avaliação. Já a ortografia correta não foi considerada nesse estudo.

Os resultados da intervenção demonstraram que, ressalvadas as diferenças individuais de partida, todos os alunos do grupo da intervenção se beneficiaram com as atividades propostas, o que não ocorreu com os alunos da turma controle, que não apresentou avanços significativos, em se considerando a reescrita de um texto com a mesma temática. Os resultados comprovaram o que as pesquisas consultadas constataram, que é possível desenvolver as habilidades leitoras e de compreensão textual, a partir dos anos iniciais do ensino fundamental.

Conclusões

Assim, procurando resumir, a reconstrução do significado do texto e a construção do sentido do texto pelo leitor ocorrem, num processo contínuo, no qual são utilizadas estratégias cognitivas e metacognitivas e regras que após analisar e refletir, o leitor poderá excluir, generalizar, integrar e construir a compreensão, resultando na modificação dos esquemas em novos esquemas conceituais, porque na concepção interativa ou dialética da leitura, o leitor assume uma posição responsiva provocada pelo enunciado no processo de construção de conhecimentos, que segundo Bakhtin (1997) a compreensão responsiva refere-se à compreensão da fala viva e de atitude responsiva, ou seja, a capacidade do ouvinte (e do leitor) dialogar com o falante (e com o escritor) e neste espaço do discurso responder ativamente concordando ou não com a mensagem do falante inicial, tornando-se, também falante no discurso.

Se a leitura é uma das situações de aprendizagem que promove o desenvolvimento intelectual, por meio da capacidade de atribuir significado e construir funções simbólicas a partir da ação do ato ler, é porque como afirma Vygotsky (1989, p.127) “a ação numa situação

imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”.

Concluindo, planejar atividades de ensino das estratégias cognitivas e metacognitivas é propor aprendizagem e por conseqüência desenvolvimento da compreensão leitora, pois o leitor fluente percebe quando compreendeu um texto e essa percepção pode ser ensinada e se desenvolve na medida em que as crianças, principalmente a partir dos 6 anos, como sugere Spinillo e Mahon (2003), vivenciarem situações reais de leitura.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 277-326.

BATISTA, Antonio A. G. *et al.* Capacidade linguísticas: alfabetização e letramento. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Pró-letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. 1ª ed. Brasília: MEC: SEB, 2007. 06-60.

BRANDÃO, Ana Carolina P.; SPINILLO, Alina Galvão. Produção e compreensão de textos em uma perspectiva de desenvolvimento. **Estudos de Psicologia, Recife**, v. 6, n.1, p. 51-62, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v6n1/5332.pdf>>. Acesso em: 20 mar.2013.

BRASIL. **Lei nº12.244/2010 de 24 de maio de 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Lei/L12244.htm Acesso em: 20 mar.2013

COLOMER, Teresa.; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de: MURAD, Fátima.1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FOUCAMBERT, Jean. **Modos de ser leitor**: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental. Tradução de: CHEREM, Lúcia P.; BORNATTO, Suzete P. 1ª ed. Curitiba: UFPR, 2008.

GIROTTO, Cyntia G. G. S.; SOUZA, Renata J de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que lêem. In: SOUZA, Renata Junqueira *et al.* **Ler e compreender**: estratégias de leitura. 1ª ed.Campinas: Mercado de Letras, 2010. 25-48.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 2ª.ed. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? **Em aberto**, Brasília, v.16, n. 96, p. 63-82, 1996.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Tradução de: NEVES, Beatriz Affonso. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SPINILLO, Alina Galvão. A produção da história por crianças: a textualidade em foco. In: **Desenvolvimento da linguagem escrita e textualidade**. Jane Correa... (et all.) 1ª ed. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERF, 2001. p. 73 – 116.

SPINILLO, Alina Galvão.; MAHON, Érika da Rocha. Compreensão de texto em crianças: Comparações entre diferentes classes de inferência a partir de uma metodologia on-line. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.20, n.3, p. 463-471, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de: SCHILLING, Claudia. 6ªed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de BEZERRA, Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente**. Tradução de NETO, José Cipolla; BARRETO, Luiz Silveira Menna; AFECHE, Solange Castro. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de: CAMARGO, Jéferson Luiz. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.