

Ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura

Reading comprehension: explicit teaching of strategies for understanding

Comprensión lectora: enseñanza explícita de estrategias para la comprensión

JULIANE DUTRA DA ROSA SILVANO¹

FERNANDA LEOPOLDINA VIANA²

RESUMO: Para compreender o que lê, o leitor precisa ser capaz de selecionar e aplicar estratégias eficazes durante a atividade de leitura. Essas estratégias relacionam-se a diferentes processos cognitivos e metacognitivos da compreensão textual e podem ser aplicadas em três diferentes momentos da leitura: antes, durante e depois. É o modelo de ensino explícito que possibilita que tais estratégias sejam aplicadas com eficácia, pois torna transparentes os processos cognitivos envolvidos na leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Compreensão de leitura; estratégias de compreensão; ensino explícito.

ABSTRACT: To understand what they read, the reader needs to be able to select and apply effective strategies during the reading activity. These strategies are related to different cognitive and metacognitive processes of textual comprehension and can be applied at three different moments of reading: before, during and after. It is the explicit teaching model that allows such strategies to be applied effectively, as it makes the cognitive processes involved in reading transparent.

KEYWORDS: Reading comprehension; comprehension strategies; explicit teaching.

1. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
2. Universidade do Minho (Portugal).

RESUMEN: Para comprender lo que lee, el lector debe poder seleccionar y aplicar estrategias efectivas durante la actividad de lectura. Estas estrategias están relacionadas con diferentes procesos cognitivos y metacognitivos de comprensión textual y pueden aplicarse en tres momentos diferentes de la lectura: antes, durante y después. Es el modelo de enseñanza explícito el que permite aplicar dichas estrategias de manera efectiva, ya que transparenta los procesos cognitivos involucrados en la lectura.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora; estrategias de comprensión; enseñanza explícita.

Quando o leitor se propõe a ler um determinado texto, seu objetivo final é compreendê-lo. Para isso, é necessário que ele coloque em prática, no decorrer da sua leitura, suas capacidades linguísticas e cognitivas, na busca por selecionar as estratégias cognitivas e metacognitivas mais adequadas para a compreensão de cada texto. As estratégias cognitivas estão relacionadas às habilidades de organização, integração e verificação de informações do texto. Sua aplicação pelo leitor se dá de maneira inconsciente. Já as estratégias metacognitivas, vinculam-se com as habilidades de planejamento, controle, monitoramento e avaliação da leitura e do próprio pensamento. Estas últimas são adotadas de maneira consciente e são responsáveis, inclusive, pelo monitoramento das cognitivas. Para selecionar quais estratégias cognitivas e metacognitivas devem ser convocadas em cada momento, de modo a alcançar a compreensão leitora, o sistema cognitivo do leitor considerará seus conhecimentos prévios, sendo as estratégias mais eficazes aquelas que possibilitam uma reflexão intencional sobre o texto e sobre os próprios processos de compreensão do leitor (metacognitivas) (KING, 2007; CARVALHO; JOLY, 2010; HODGES; NOBRE, 2012; MORAIS, 2013; GOMES; BORUCHOVITCH, 2015; PINHEIRO; GUIMARÃES, 2015).

Um leitor hábil utiliza, no decorrer da leitura, tanto suas habilidades cognitivas quanto as metacognitivas. As cognitivas ajudam o leitor a construir um modelo situacional adequado do texto. Efetuar predições (antes da leitura), fazer perguntas (durante a leitura) ou visualizar o conteúdo do texto (depois da leitura) são exemplos de estratégias cognitivas. Por sua vez, as estratégias metacognitivas são usadas para monitorar a compreensão e para avaliar se o modelo situacional construído é adequado. São exemplos de estratégias metacognitivas a definição de objetivos de leitura (antes da leitura), o monitoramento da compreensão (durante a leitura ou quando se clarificam algumas dúvidas ou imprecisões (depois da leitura). A compreensão do leitor depende significativamente das estratégias que ele utiliza para compreender o que leu e para perceber possíveis falhas nesse processo. Todas essas estratégias são utilizadas

de maneira automática no decorrer de sua leitura e, apenas quando se depara com alguma dificuldade, ativa o modo de consciência da sua própria compreensão, de modo a decidir qual a melhor ação a adotar para cada desafio que se apresenta (SOLÉ, 1998; CATALÀ *et al.*, 2001; HODGES; NOBRE, 2012; BRUGGINK *et al.*, 2022).

É responsabilidade do leitor relacionar seus conhecimentos prévios com as informações textuais para alcançar o sentido da leitura e, para tal, os processos cognitivos entram em ação. A compreensão de leitura é, portanto, guiada pelo texto, mas não está completamente disponível nele, os conhecimentos anteriores do leitor a influenciam. Para ser eficiente, deve estar baseada em representações mentais coerentes com aquilo que o texto permite compreender. Esse processo exige que o leitor seja estratégico, que domine habilidades específicas que o conduzam a extrair e/ou construir significado(s) a partir do texto lido (GIASSON, 1993; CATALÀ *et al.*, 2001; KING, 2007; MARCUSCHI, 2008; HODGES; NOBRE, 2012; BRUGGINK *et al.*, 2022).

Um dos problemas ao nível da didática é os professores acharem que, uma vez dominado o código, a compreensão vem por acréscimo. Mas é importante ter em mente que a leitura compreensiva envolve atribuição de significados, integração de informações, realização de inferências, seleção de dados relevantes, ativação de conhecimentos prévios e organização mental para construção de nossos conhecimentos, e essas habilidades precisam ser ensinadas (GOMES; BORUCHOVITCH, 2015).

O ensino explícito é um instrumento essencial para o desenvolvimento da capacidade de seleção e aplicação de estratégias que sejam eficazes nas diferentes situações de leitura. É preciso ajudar os leitores, nomeadamente os leitores em formação, a identificar os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na leitura e a usar as estratégias mais adequadas para extrair e construir sentidos a partir de um texto lido. Nesse contexto, os docentes têm o papel de preparar esses leitores “estratégicos”, para que sejam capazes de monitorar sua própria compreensão, de convocar e de relacionar seus conhecimentos prévios com as informações textuais e de selecionar e aplicar as estratégias mais adequadas para o alcance da compreensão de leitura (MORAIS, 2013; VIANA *et al.*, 2018; GUIMARÃES; PAULA, 2019; BRUGGINK *et al.*, 2022).

COMPONENTES DA COMPREENSÃO LEITORA

Cada uma das estratégias de compreensão está relacionada a determinados componentes da compreensão leitora que, por sua vez, estão vinculados aos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão, tais como: processos literais,

inferenciais, de reorganização, críticos e os de metacompreensão. O componente vinculado aos processos literais é responsável pelo reconhecimento de informações explícitas no texto. Desse modo, as estratégias a ele relacionadas se voltam para: distinção entre informações relevantes e secundárias no texto; identificação da ideia principal do que foi lido; percepção das relações de causa e efeito; respeito a instruções; percepção de sequências de determinadas ações; identificação de elementos de uma comparação; identificação de analogias; percepção do sentido de palavras com mais de um significado; identificação do significado de prefixos e sufixos; identificação de sinônimos, antônimos e homófonos; domínio do vocabulário básico previsto para a faixa etária; entre outras (CATALÀ *et al.*, 2001; GIASSON, 2005).

Já o componente relacionado aos processos inferenciais é responsável pela realização de inferências, ou seja, pelas informações que estão além do conteúdo explícito no texto. Para isso, necessita ativar os conhecimentos prévios do leitor e relacioná-los com as informações textuais para, então, construir determinadas suposições baseadas nessas informações. As estratégias relacionadas a esse componente são: prever determinados resultados; inferir significados de frases e palavras desconhecidas, com base no contexto no qual estão inseridas; inferir o efeito de determinadas causas, assim como a causa de determinados efeitos; fazer a inferência de sequências lógicas; interpretar corretamente linguagens figurativas; reelaborar um texto, alterando personagens, situações, efeitos, etc.; prever finais diferentes para o texto; entre outras (CATALÀ *et al.*, 2001; GIASSON, 2005).

O componente que se relaciona à reorganização de informações é o que orienta a construção de esquemas, sistematizações, resumos do texto, entre outros. As estratégias relacionadas a esse componente podem ser assim descritas: exclusão de informações triviais ou redundantes; acréscimo de ideias em conceitos inclusivos; produção de resumos hierarquizados; organização e classificação de informações, com objetivos e critérios específicos; dedução de critérios aplicados em uma classificação; reestruturação de um texto por meio de esquematização; interpretação de esquemas; criação de títulos inspirados no sentido do texto; divisão do texto em porções significativas; criação de subtítulos para tais porções; reordenação das informações textuais, com a mudança de critérios (temporais/causais/hierárquicos/etc.); entre outras (CATALÀ *et al.*, 2001; CADIME, 2012).

O componente da compreensão crítica relaciona-se à capacidade de emitir opiniões críticas sobre o texto e sobre o conteúdo por ele abordado. As suas estratégias estão voltadas para: análise do conteúdo lido com base em um ponto de vista

pessoal; distinção entre fatos e opiniões; emissão de opinião sobre determinada ação; exposição sobre as reações que o texto lhe causa; análise da intenção do autor; entre outras (CATALÀ *et al.*, 2001; CADIME, 2012).

Finalmente, o componente vinculado aos processos de metacompreensão relaciona-se à capacidade de tomada de consciência, por parte do leitor, dos seus próprios mecanismos de controle para alcançar a compreensão leitora. As estratégias que se relacionam a tal componente estão voltadas para: releitura de parágrafos; dar continuidade à leitura, com o objetivo de encontrar o sentido do texto ou o significado de determinadas palavras desconhecidas; busca no dicionário pelo significado de palavras não conhecidas; formulação de hipóteses; com base em determinados indícios, inferir aspectos do texto; construção de gráficos de esquematização; percepção de perda de interesse pela leitura e aplicação de recursos para retomá-lo; entre outras (CATALÀ *et al.*, 2001; CADIME, 2012).

A tomada de consciência, pelo leitor, dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos no processo de construção da sua compreensão leitora, assim como das estratégias vinculadas a esses processos, ocorre no decorrer da atividade de leitura e vai sendo aprendido e aprimorado no percurso de formação desse estudante. O ensino dessas habilidades volta-se também para a organização dos diferentes momentos de seleção ou aplicação de cada uma delas.

DIFERENTES MOMENTOS DA LEITURA

Essas estratégias de compreensão de leitura, vinculadas aos diferentes processos cognitivos ou metacognitivos, podem ser aplicadas em três diferentes momentos da leitura: antes, durante e depois, sempre com a participação ativa de docentes e discentes (GIASSON, 1993; SOLÉ, 1998; CADIME, 2012; BRUGGINK *et al.*, 2022).

Antes da leitura, as estratégias estão voltadas para a motivação do leitor para a leitura e, para tal, ele precisa ter conhecimento de seus objetivos e sentir-se capaz e interessado, por meio de uma atividade de leitura que seja prazerosa, mas também desafiadora. Além desses aspectos, a ativação dos conhecimentos prévios do leitor (relacionados ao conteúdo do texto) também é importante, porque eles afetam o sentido do que é lido. Outra estratégia a ser aplicada neste momento (antes da leitura) é o estabelecimento de previsões e antecipações. Essas previsões, inclusive, podem também conter um aspecto motivacional e fazer com que a leitura tenha um objetivo, pois o leitor pode voltar o foco da sua leitura para sua confirmação. As

estratégias a serem aplicadas nesse momento anterior à leitura também podem estar voltadas para a visualização da estrutura e da organização do texto, para a análise de títulos, subtítulos, gráficos e figuras, para a formulação de questionamentos iniciais e elaboração de hipóteses sobre o conteúdo do texto ou sua estrutura (GIASSON, 1993; SOLÉ, 1998; GOMES; BORUCHOVITCH, 2015; BRUGGINK *et al.*, 2022).

Todas essas estratégias têm íntima relação umas com as outras. O importante é que no momento “antes da leitura” o leitor tenha a possibilidade de perceber a utilidade da leitura, sentir-se interessado e motivado por ela, para que seja ativo durante o processo, levando sempre em consideração as suas expectativas, seus questionamentos e seus conhecimentos. O professor é o condutor desse processo, objetivando contribuir para que o aluno tome consciência da utilidade da leitura e seja ativo nessa atividade (GIASSON, 1993, 2005; SOLÉ, 1998; GOMES; BORUCHOVITCH, 2015; VIANA *et al.*, 2018; BRUGGINK *et al.*, 2022).

Durante a leitura, quando a maior parte dos processos de compreensão é convocada, o foco é a construção do(s) significado(s) a partir do que está sendo lido. Para tal, o leitor pode, por exemplo, adotar a estratégia de conferir as hipóteses que formulou inicialmente, elaborar novas previsões, identificar quais são as informações relevantes ou secundárias do texto, perceber o que ficou claro ou não no decorrer da leitura, realizar inferências, anotar informações, reler trechos, destacar partes do material lido, compreender analogias, selecionar determinadas informações e identificar a ideia principal do texto. O objetivo dessas estratégias é conduzir o leitor para um processo de leitura ativa e de controle da própria compreensão, no qual o leitor possa assumir, aos poucos, o controle de sua atividade de compreensão leitora (SOLÉ, 1998; GOMES; BORUCHOVITCH, 2015; VIANA *et al.*, 2018; BRUGGINK *et al.*, 2022).

Por fim, depois da leitura também existem estratégias a serem aplicadas pelo leitor, como retomar o texto, problematizá-lo, localizar e sintetizar suas ideias principais, resumi-lo, responder perguntas, analisar se os objetivos do leitor foram atingidos, se suas previsões se confirmaram e, finalmente, verificar se sua compreensão textual foi eficaz (GIASSON, 1993, 2005; SOLÉ, 1998; GOMES; BORUCHOVITCH, 2015; VIANA *et al.*, 2018; BRUGGINK *et al.*, 2022).

A utilização de cada uma das estratégias de compreensão nos momentos antes, durante ou depois da leitura não tem limites definidos. Elas podem ser empregadas nos diferentes momentos e estão, muitas vezes, interligadas entre si. Por exemplo, a localização da ideia principal do texto é a base para a realização, pelo leitor, de diferentes tarefas relacionadas à leitura, incluindo a elaboração de resumos. Essas

estratégias precisam ser ensinadas, de modo que o leitor seja capaz de controlar sua atividade leitora, questionar sua própria compreensão, relacionar seus conhecimentos prévios com o conteúdo do texto e tomar decisões relacionadas aos seus objetivos de leitura. Ensinar estratégias de compreensão de leitura conduz o leitor a “aprender a aprender” e tornar-se autônomo e capaz de ler e compreender diferentes produções textuais, aprendendo por meio delas. Nesse processo, o professor colabora para que o leitor em formação seja capaz de relacionar seus conhecimentos prévios com os novos conhecimentos e de desenvolver, progressivamente, sua autonomia de leitura (GIASSON, 2005; SOLÉ, 1998).

Quando o leitor é capaz de ler e compreender de maneira autônoma, sua leitura é utilizada como instrumento para outras aprendizagens, dentro e fora do ambiente escolar. É o ensino explícito e sistematizado de estratégias de compreensão, a percepção da sua aplicação nos diferentes momentos da leitura e a consideração dos diferentes processos cognitivos e metacognitivos, que permitirão o alcance dessa leitura compreensiva.

O leitor tem de ser ativo nesse processo de compreensão textual, contribuindo para a construção do sentido do que lê. Nos textos, sempre há algo que não foi dito pelo autor, fazendo com que o leitor precise ultrapassar os limites textuais e compreender aquilo que está nas “entrelinhas” e/ou utilizar seus conhecimentos prévios para alcançar a compreensão. Nesse processo, o modelo de ensino explícito de estratégias de compreensão é conduzido, com o suporte/condução dos docentes, de modo que o leitor em formação seja capaz de, com autonomia, compreender os processos e estratégias envolvidos na atividade de compreensão leitora (MARCUSCHI, 2008; GIASSON, 1993; VIANA *et al.*, 2018; BRUGGINK *et al.*, 2022).

ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO

É o ensino explícito de estratégias de compreensão que possibilita que os leitores se tornem capazes de aplicá-las e de acessar o sentido da leitura enquanto leem. Cabe aos professores “tornar transparentes” os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na leitura. Ou seja, é necessário conduzir os leitores em formação a serem capazes de identificar os processos cognitivos envolvidos em cada situação de leitura. Tal identificação permitirá a posterior seleção de estratégias eficazes para essas situações (GIASSON, 1993, 2005).

Giasson (1993) propõe um modelo de ensino explícito organizado em cinco etapas a serem conduzidas pelos docentes até que os leitores em formação desenvolvam, gradualmente, sua autonomia leitora e sejam capazes de sozinhos, selecionar e aplicar as estratégias adequadas no decorrer da leitura. A atividade a ser desenvolvida na primeira etapa, e que deve ficar clara para o leitor em formação, é a definição e demonstração de qual estratégia aplicar em cada situação e qual a sua utilidade para a compreensão do texto lido. Essas estratégias ensinadas ao leitor precisam ser valorizadas, de modo que ele as coloque em prática e compreenda que sua aplicação poderá contribuir para que compreenda melhor o que lê. Por exemplo, Viana *et al.* (2018), num programa de ensino explícito de compreensão de leitura no qual foram criados vários personagens que “dão vida” a diferentes processos cognitivos envolvidos na leitura, um desses personagens (Vicente Inteligente) modela uma estratégia, conforme Figura 1.

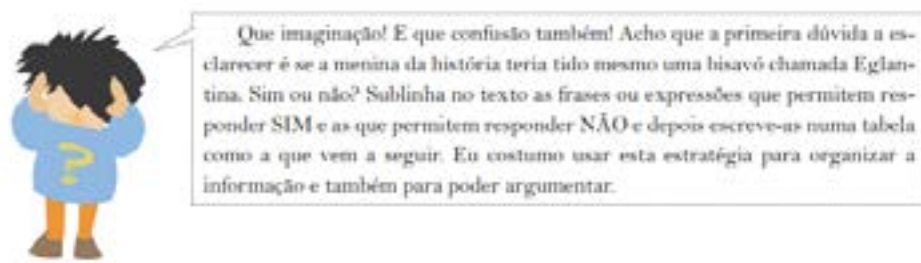



Figura 1 – Ensino de qual estratégia aplicar em cada situação – Fonte: VIANA *et al.*, 2010, p. 12

Na segunda etapa, os processos cognitivos envolvidos na atividade de compreensão devem estar “transparentes” aos estudantes, assim como a forma de aplicação das estratégias que contribuirão para o alcance da compreensão textual. Para isso, é necessário tornar explícito ao aluno o que acontece no cérebro de um leitor habilidoso no decorrer do processo de compreensão leitora (figura 2).

6 – Complete as seguintes frases descrevendo o que o médico, o farmacêutico e o curandeiro terão feito ao Pedro. (Compreensão Inferencial)

Não existe no texto nenhuma informação para responder a esta pergunta. Como fazer? Pensa na tua experiência e no que sabes. São esses conhecimentos que te ajudarão a encontrar a resposta. Compreender um texto exige, muitas vezes, que uses os teus conhecimentos anteriores.



O Médico
mandou fazer exames para descobrir a causa.

O Farmacêutico
aconselhou o Pedro a ir ao médico.

O Curandeiro
escolheu um dos seus remédios e deu-o ao Pedro.




Figura 2 – Tornar transparentes as estratégias de compreensão de leitura
Fonte: VIANA et al., 2010, p. 50

Na terceira etapa, os estudantes são preparados para dominar as estratégias que lhe foram ensinadas. Gradativamente, a intervenção docente é reduzida e isso pode ser feito com o auxílio de atividades em grupo, momentos nos quais os alunos poderão trocar experiências com os colegas de turma, verificar como eles aplicam as estratégias de compreensão que aprenderam e comparar com suas próprias práticas no decorrer da atividade de leitura.

Já na quarta etapa, considerando as aprendizagens desenvolvidas até aqui, os leitores em formação passam a ser conduzidos à autonomia no processo de seleção e aplicação das estratégias de compreensão leitora que lhe foram ensinadas. No programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”, numa primeira etapa, cada pergunta efetuada no sentido de guiar o processo de compreensão era acompanhada do respectivo personagem. Por exemplo, se a pergunta tinha associada a imagem do personagem Durval Inferencial, o aluno já sabia que a resposta não estava no texto, pelo que seria preciso juntar informações veiculadas pelo texto e conhecimentos que estariam “na sua cabeça”. Todavia, na segunda parte do programa, o aluno era convidado a identificar o personagem que poderia o ajudar a responder à pergunta. A identificação correta do personagem era demonstrativa de que o aluno tinha identificado o processo cognitivo subjacente, o que, por sua vez, lhe permitiria identificar as estratégias mais adequadas.

E, por isso, na quinta etapa, os estudantes já são estimulados pelo professor a aplicar as estratégias que aprenderam e conferir sua eficácia durante a aplicação. É importante aqui que sejam capazes de fazer o uso consciente dessas estratégias, cientes da sua utilidade em cada situação de leitura.

Em cada uma dessas etapas o papel do professor é essencial. É ele que instruirá os leitores sobre como aplicar cada uma das estratégias de compreensão leitora nos diferentes momentos da leitura, considerando os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos nessa atividade. Para tal, os docentes precisam estar capacitados para o desempenho dessa função, cientes das estratégias de compreensão que devem ser ensinadas aos estudantes e munidos de estratégias de ensino para desempenhar essa função. A formação pedagógica adequada é essencial, portanto, na capacitação desses profissionais para o ensino de estratégias aos estudantes, de modo que estes últimos se tornem leitores habilidosos e autônomos (NATIONAL READING PANEL, 2000; DE OCAMPO; TOSINO, 2024)

Um estudo recente (de caráter quase experimental), ao analisar o papel desempenhado por um programa de ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura, aplicado por professores da rede Municipal de Ensino de Florianópolis a estudantes do 4.º ano do Ensino Fundamental, revelou que tal programa demonstrou ser eficaz para o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora dos participantes (SILVANO, 2023).

Os participantes estavam distribuídos em nove turmas, seis experimentais e três controle, pertencentes a escolas diferentes e totalizando 125 estudantes, 80 compondo os grupos experimentais e 45 os grupos controle, além de oito professoras, cinco dos grupos experimentais e três dos grupos controle, todas do sexo feminino. Os grupos experimentais receberam diferentes intervenções: duas turmas em compreensão de leitura; duas em fluência; e duas em ambos os processos (compreensão e fluência de leitura). Os estudantes do grupo controle não receberam nenhum tipo de intervenção por meio do estudo.

Utilizou-se, nessa pesquisa, instrumentos de ensino e de avaliação. Os instrumentos de avaliação foram aplicados no pré e pós-teste aos grupos experimentais e controle e objetivaram analisar aspectos da decodificação, fluência e compreensão de leitura e o progresso em tais habilidades. Entre esses momentos de testagem, os grupos experimentais receberam as intervenções por meio da aplicação de programas de ensino explícito de fluência e de compreensão de leitura (instrumentos de ensino da pesquisa).

O grupo experimental em compreensão de leitura (que recebeu as intervenções por meio do programa de ensino de compreensão) apresentou diferenças significativas ($p < 0,05$) entre os momentos de pré e pós-intervenção, no que se refere aos desempenhos nas variáveis vinculadas à compreensão de leitura (em ambos os testes aplicados), com melhores resultados no pós-teste (momento pós-intervenção). Ou seja, o grupo evoluiu no que se refere aos seus desempenhos em compreensão textual entre ambos os momentos de testagem. Além disso, obteve também maiores tamanhos de efeito em compreensão de leitura (Teste 1: $d = 0,71$ / Teste 2: $r = 0,55$) quando comparado aos grupos que não receberam intervenções em compreensão (Teste 1: $d = 0,65$; $r = 0,51$ / Teste 2: $d = 0,43$; $r = 0,54$), ou seja, além de ter evoluído significativamente nessa habilidade, foi o grupo que, estatisticamente, mais evoluiu. Tais resultados revelam a eficácia do ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura para o desenvolvimento da mesma (SILVANO, 2023).

Vale destacar que o instrumento de ensino de compreensão de leitura utilizado nesse estudo conta com um material didático voltado ao ensino de estratégias de compreensão, que se propõe a auxiliar o estudante na identificação dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos nas tarefas propostas. Para contribuir nesse processo, o programa conta com seis personagens que compõem a “Família Compreensão”. Esses personagens personificam os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na compreensão de leitura, buscando torná-los menos abstratos (VIANA *et al.*, 2019). Com essa abordagem, os personagens pretendem guiar os alunos na identificação dos processos e na seleção das estratégias vinculadas a cada um deles, escolhendo as mais eficazes para cada situação. Os processos e estratégias abordados por cada um dos personagens são baseados nos componentes abordados por Català *et al.* (2001): compreensão literal, inferencial, crítica, reorganização e metacompreensão.

Tal instrumento está baseado no programa de ensino “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”, de VIANA *et al.* (2010, 2018), desenvolvido originalmente por pesquisadores da Universidade do Minho (Portugal). O projeto “Programa para o ensino da compreensão leitora – uma parceria Brasil-Portugal”, adaptou esse programa para a língua e para a realidade sociocultural brasileira, por meio de um trabalho coletivo entre o laboratório de pesquisa PROLINGUAGEM, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e pesquisadores da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A construção da versão brasileira inclui a seleção de novos textos, a elaboração de novas tarefas/questões e a criação de novas ilustrações para os personagens da Família Compreensão.

O material didático é organizado por meio de textos de diferentes tipos e gêneros textuais, e de tarefas vinculadas a eles. A realização dessas tarefas exige que, inicialmente, sejam ativados os conhecimentos prévios do leitor, para, posteriormente, ser realizada a leitura do texto e, então, a exploração textual, com identificação do processo cognitivo vinculado a cada atividade e a realização da tarefa em si. Podem ainda ser solicitadas pesquisas complementares para colaborar com a compreensão do texto.

Por fim, os dados de tal pesquisa também demonstraram a importância da formação docente para o ensino de compreensão de leitura. A docente que aplicou o programa de ensino de compreensão de leitura ao grupo que obteve os melhores desempenhos nessa habilidade (Grupo Experimental em Compreensão de Leitura), revelou que teve contato prévio, já em sua formação inicial, com abordagens voltadas para o ensino de compreensão de leitura, o que também pode ter contribuído de maneira significativa para os resultados obtidos pelo grupo, apesar de não ser, como revelado pela professora, especificamente a mesma abordagem utilizada no programa adotado como instrumento de ensino da pesquisa aqui mencionada.

Esses dados revelam a importância e necessidade de maior ênfase, já na formação de professores, no ensino de estratégias de compreensão, especialmente ao considerar a complexidade desse tipo de prática, que exige do docente a compreensão das estratégias a serem aplicadas pelo leitor em cada situação, da importância desse modelo de ensino para o alcance da plena compreensão e da forma como o leitor processa a leitura, incluindo as dificuldades envolvidas nesse processo (GIASSON, 1993, 2005; OKKINGA *et al.*, 2018; NATIONAL READING PANEL, 2000; CORSO; NUNES; ASSIS, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que alcance a compreensão de leitura, o leitor precisará ser conduzido para o desenvolvimento da habilidade de seleção e aplicação de determinadas estratégias que contribuirão para sua atividade de leitura. Tais estratégias estão relacionadas a diferentes processos cognitivos e metacognitivos da compreensão leitora e essa relação também precisa estar clara para o estudante, para que ele possa aplicar, adequadamente, tais “técnicas” de compreensão nos diferentes momentos da leitura: antes, durante e depois.

A adoção de um modelo de ensino explícito de compreensão de leitura, como o proposto por Giasson (1993), e operacionalizado com recurso a um conjunto

de personagens que apoiam os alunos na descoberta das exigências cognitivas e linguísticas do processo de compreensão, possibilitará que essas estratégias sejam ensinadas ao leitor e, posteriormente, aplicadas com eficácia por ele. É um modelo que visa tornar explícitos os processos cognitivos e metacognitivos da compreensão leitora e isso contribui para a formação do leitor hábil e estratégico.

Os docentes têm papel ativo nesse processo, pois são eles os responsáveis pela condução desse modelo, organizado em etapas específicas, de modo que o leitor em formação vá, gradativamente, alcançando sua autonomia leitora para a aplicação das melhores estratégias, a depender do momento de leitura e dos processos envolvidos em cada atividade.

Um estudo recente (SILVANO, 2023), realizado com alunos brasileiros, revelou que, de fato, programas de ensino explícito de estratégias de compreensão leitora demonstraram ser eficazes no desenvolvimento de habilidades de compreensão textual dos participantes, quando aplicados a estudantes de 4º ano do Ensino Fundamental. Além disso, confirmaram o papel fundamental da formação docente nesse sentido, com ênfase no ensino de estratégias de compreensão leitora e no conhecimento da forma como o leitor processa a sua leitura.

REFERÊNCIAS

- BRUGGINK; M., SWART, N.; VAN DER LEE, A.; SEGERS, E. **Putting PIRLS to Use in Classrooms across the Globe**. Springer, 2022.
- CADIME, Irene Maria Dias. **Avaliar leitura no 1º ciclo do Ensino Básico: construção e validação do TCL-Teste de Compreensão Leitora**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, 2012.
- CARVALHO, Marlene Ribeiro de; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. **Avaliando as Estratégias Metacognitivas de Leitura no Ensino Fundamental**. Lisboa: Casa da Leitura, 2010.
- CATALÀ, Glòria; CATALÀ, Mireia; MOLINA, Encarna; MONCLÚS, Rosa. **Evaluación de La comprensión lectora: pruebas ACL (1º-6º de primaria)**. Graó, 2001.
- CORSO, Helena Vellinho; NUNES, Débora Mayer; ASSIS, Évelin Fulginiti de. Instrução em compreensão de leitura na sala de aula: o que podemos aprender com metanálises? **Educação em Revista**, [S.L.], v. 39, p. 1-14, mar. 2023. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469825098>.
- DE OCAMPO, Lester Loieue L.; TOSINO, Wilson F. Teachers' Reading Comprehension Strategies, Approaches and Challenges. **International Journal of Science and Management Studies**, [S.L.], v. 7, n. 3, p. 154-210. DOI: <https://doi.org/10.51386/25815946/ijsms-v7i3p107>.
- GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Portugal: Asa, 1993.
- GIASSON, Jocelyne. **La lecture: de la théorie à la pratique**. Bruxelles: De Boeck, 2005.

- GODOY, Dalva. Por que ensinar as relações grafema-fonema? **Revista Psicopedagogia**, [S.L.], v. 25, n. 77, p. 109-119, maio. 2008.
- GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Leitura e compreensão: contribuições da psicologia cognitiva e da teoria do processamento da informação. In: MOTA, Márcia Peruzzi E. da; SPINILLO, Alina (Org.). **Compreensão de Textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 101-122.
- GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; PAULA, Fraulein Vidigal de. **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. São Paulo: Vetor, 2019.
- HODGES, Luciana Dantas; NOBRE, Alena Pimentel. Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita. **Teoria e Prática da Educação**, [S.L.], v. 15, n. 3, p. 07-21, set./dez. 2012.
- KING, Alison. Beyond literal comprehension: a strategy to promote deep understanding of text. In: MCNAMARA, Danielle S. (Ed.). **Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies**. New York: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 267-290.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.
- NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on Reading and its implications for reading instruction**. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.
- OKKINGA, Mariska; VAN STEENSEL, Roel; VAN GELDEREN, Amos J. S.; VAN SCHOOTEN, Erik; SLEEGERS, Peter J. C.; ARENDS, Lidia R. Effectiveness of Reading-Strategy Interventions in Whole Classrooms: a meta-analysis. **Educational Psychology Review**, [S.L.], v. 30, n. 4, p. 1215-1239, 24 jul. 2018. Springer Science and Business Media LLC. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>.
- PINHEIRO, Luciana Ribeiro; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. O processo de ensino-aprendizagem da leitura e o uso de estratégias metacognitivas na compreensão de textos. In: MOTA, Márcia Peruzzi E. da; SPINILLO, Alina (Org.). **Compreensão de Textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 151-170.
- SILVANO, Juliane Dutra da Rosa. **Relação causal entre compreensão e fluência de leitura: contribuição do ensino explícito no 4º ano do Ensino Fundamental**. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2023.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.
- VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; SANTOS, Sandra; CADIME, Irene. Ensinar a compreender: perspectivas e propostas. In: GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; PAULA, Fraulein Vidigal de (Org.). **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. São Paulo: Vetor, 2019. p. 175-196.
- VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda da Silva; FERNANDES, Ilda; FERREIRA, Albertina; LEITÃO, Catarina; GOMES, Susana; MENDONÇA, Soraia; PEREIRA, Lúcia. **O ensino da compreensão leitora**. Da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico. 1. ed. Coimbra: Almedina, 2010.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda da Silva; FERNANDES, Ilda; FERREIRA, Albertina; LEITÃO, Catarina; GOMES, Susana; MENDONÇA, Soraia; PEREIRA, Lúcia. **O ensino da compreensão leitora**. Da teoria à prática pedagógica. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2018.

SOBRE AS AUTORAS

Juliane Dutra da Rosa Silvano é graduada em Pedagogia (Universidade do Estado de Santa Catarina), tem Mestrado e Doutorado em Educação (Universidade do Estado de Santa Catarina). É pesquisadora da Universidade do Estado de Santa Catarina e coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II e Médio na rede privada de ensino do Município de Florianópolis-SC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2645-3406>.

E-mail: juli_dutradarosa@hotmail.com.

Fernanda Leopoldina Viana é licenciada em Psicologia (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto), tem mestrado e doutorado em Psicologia (Universidade do Minho). Professora aposentada do Instituto de Educação da Universidade do Minho. É investigadora no CIEC-Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5101-6454>.

E-mail: fviana@ie.uminho.pt.

Recebido em 23 de agosto de 2024 e aprovado em 03 de dezembro de 2024.