

ESTRATÉGIAS E HABILIDADES PARA A COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA MATERNA

Chris Royes Schardosim*
Lêda Maria Braga Tomitch**

Resumo: Este texto tem por objetivo discutir, através de revisão de literatura, os termos estratégias e habilidades para compreensão leitora, bem como apresentar uma compilação de estratégias para o ensino da compreensão leitora em português como língua materna com base em estudos recentes, especialmente os realizados no Brasil, preenchendo a lacuna de poucas pesquisas na área. Sugere quinze estratégias para a compreensão leitora a serem utilizadas antes, durante e após a leitura, compiladas e adaptadas para o ensino de português como língua materna. Por fim, este estudo considera que o ensino de estratégias pode contribuir para a melhoria da compreensão leitora em português como língua materna.

Palavras-chave: Estratégias. Habilidades. Compreensão leitora. Língua materna.

STRATEGIES AND SKILLS FOR READING COMPREHENSION IN THE MOTHER TONGUE

Abstract: This text aims to discuss, through a literature review, the terms strategies, and skills for reading comprehension, as well as to present a compilation of strategies for teaching comprehension in Portuguese as a mother tongue, based on recent studies, especially those carried out in Brazil, filling a gap of few studies in the area. It also suggests fifteen strategies to be used before, during and after reading, which were compiled and adapted for the teaching of Portuguese as a mother tongue. Finally, this research considers that the teaching of strategies can contribute to the improvement of reading comprehension in Portuguese as a mother tongue.

Keywords: Strategies. Skills. Reading comprehension. Mother tongue.

Introdução

Na literatura consultada, especialmente em língua inglesa, nem sempre há clareza no uso dos termos estratégias e habilidades (*skills*), sendo que, muitas vezes, são utilizados como sinônimos no ensino de leitura, tanto em compreensão textual em língua materna quanto estrangeira. Afflerbach, Pearson e Paris (2008) fazem essa discussão sobre os termos e a necessidade de entender suas diferenças e usos, bem como as consequências para a compreensão textual. Por isso, este texto está pensado no contexto de ensino de leitura em língua materna (LM), a partir dos estudos linguísticos, mais especificamente na área da psicolinguística na interface com a educação sobre estratégias para a compreensão leitora através de revisão de literatura. Também

se fará a discussão sobre o entendimento dos conceitos de estratégias e habilidades (*skills*) para diferentes autores (AFFLERBACH, PEARSON, PARIS, 2008; GRIFFITHS, 2008; O'MALLEY; CHAMOT; STEWNER-MANZANARES; KÜPPER; RUSSO, 1985a; O'MALLEY; CHAMOT; STEWNER-MANZANARES; RUSSO; KÜPPER, 1985b; OXFORD, 1990) e, ao final, o nosso ponto de vista.

É notório que grande parte da base teórica sobre estratégias para a compreensão leitora provém de estudos em língua inglesa. Muitos estudos são sobre inglês como língua estrangeira (LE)/segunda língua L2¹, até mesmo no Brasil, como Do Amaral (2019), Torres e Tomitch (2018), Rondon e Tomitch (2020), Cardozo e Tomitch (2021) e Do Amaral e Tomitch (2022); apenas para mencionar os mais recentes. Em português, os estudos sobre estratégias de leitura em LM são escassos, como Finger-Kratochvil (2010) e ScharDOSIM (2015). Por causa dos poucos estudos na perspectiva da psicolinguística em língua portuguesa como LM sobre as estratégias, realizou-se aqui uma tentativa de preencher essa lacuna ao trazer pesquisas sobre o tema voltados para o ensino de leitura em LM e adaptadas ao português brasileiro.

Com base no exposto acima, o objetivo deste estudo é discutir os termos estratégias e habilidades (*skills*) para compreensão leitora em LE e LM, bem como apresentar uma compilação de estratégias para a compreensão leitora em LM. E este texto está organizado em dois tópicos: o primeiro discute os conceitos estratégias e habilidades de compreensão leitora; o segundo apresenta uma compilação de estratégias para a compreensão leitora em LM.

1 Estratégias e/ou Habilidades?

Parte-se do entendimento da leitura enquanto “[...] processo cognitivo complexo” (TOMITCH, 2008, p. 13), cujo produto é a compreensão do texto (SCHARDOSIM, 2015). Isso significa que leitura é sinônimo de compreensão, considerando uma pessoa que já sabe decodificar, ou seja, compreende e realiza a relação grafema e fonema. Como explicam Gagné, Yekovich e Yekovich (1993), leitores bem-sucedidos são os que compreendem o que leem e, para isso acontecer, os processos de níveis mais baixos como decodificação

¹ Neste texto os termos língua estrangeira/LE e segunda língua/L2 são utilizados como sinônimos.

e compreensão literal devem estar automatizados. Dessa forma sobram recursos da memória para que os processos de mais alto nível, como a compreensão inferencial e o monitoramento da compreensão aconteçam (TOMITCH, 2011).

São trazidas as definições de diferentes autores para mostrar o caminho percorrido até chegar ao nosso entendimento sobre estratégias e habilidades. Inicialmente trata-se do uso do termo ‘estratégias de aprendizagem’ no seu sentido mais amplo e depois se foca em estratégias e habilidades de leitura especificamente. Griffiths (2008), por exemplo, realizou uma revisão teórica sobre o surgimento, os usos e as definições do termo estratégias na ótica da aprendizagem de inglês como LE.

Contudo, os conceitos elaborados também são apropriados para as atitudes a serem realizadas no momento da leitura em português como LM. De acordo com a autora, em meados da década de 1970 surgiu, na literatura, o termo estratégias a partir dos estudos sobre comportamentos ativos de aprendizagem por parte de estudantes de LE bem-sucedidos, ou como é usado na nomenclatura em inglês *good reader*, em tradução livre: bom leitor. As estratégias são entendidas por O’Malley; Chamot; Stewner-Manzanares; Küpper e Russo (1985a, p. 43, tradução nossa²) como “uma ferramenta de aprendizagem extremamente poderosa” e foram definidas como “[...] operações ou etapas utilizadas por um aprendiz para facilitar a aquisição, o armazenamento ou a recuperação da informação” (O’MALLEY; CHAMOT; STEWNER-MANZANARES; RUSSO, KÜPPER, 1985b, p. 557, tradução nossa). Já para Oxford (1990, p. 8, tradução nossa), as estratégias de aprendizagem de LE são definidas como “ações específicas tomadas pelo aprendiz para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais autodirigida, mais efetiva e mais transferível a novas situações”. No Brasil, Fortkamp (2002, p. 164) também realizou um percurso teórico do termo estratégia na literatura sobre ensino de inglês como L2 e apresentou um consenso conceitual: “A ideia de que estratégia de aprendizagem se refere a uma ação, por parte do aprendiz, no

² Todas as citações foram traduzidas do original em inglês para o português pelas autoras do texto e revisadas por profissional habilitado.

sentido de escolher/selecionar maneiras de interferir em sua própria aprendizagem.”

As definições de estratégias de aprendizagem de L2 apresentadas acima têm em comum o fato de que são ações deliberadas tomadas pelos/as aprendentes, com o propósito de atingir objetivos específicos de aprendizagem. Pode-se trazer o conceito para a área de leitura no sentido de que essas ações utilizadas pelos/as leitores/as, de forma seletiva, dependendo de seus objetivos, facilitariam a compreensão leitora em inglês L2 e também na língua portuguesa como LM.

No que se refere à diferença entre habilidades de leitura e estratégias de leitura, especificamente, Afflerbach, Pearson e Paris (2008, p. 368, tradução nossa) definem estratégias como: “[...] tentativas deliberadas, dirigidas a objetivos específicos para controlar e modificar os esforços do leitor para decodificar o texto, entender as palavras e construir significados do texto”. Já as habilidades (skills) são entendidas como “[...] ações automáticas” (AFFLERBACH *et al.*, 2008, p. 368, tradução nossa). Em outras palavras, como diferenciam os autores: “É importante que os termos habilidade e estratégia sejam usados para distinguir processos automáticos de processos deliberadamente controlados” (AFFLERBACH *et al.*, 2008, p. 368, grifos no original). Clarificando essa distinção, Tomitch (2002, p. 145) destaca que “a classificação de um certo processo como uma ‘habilidade’ ou uma ‘estratégia’ não é absoluta, depende de como o processo é executado: automaticamente ou sob o controle do leitor.”

É perceptível a utilização das palavras comportamento ativo, ferramenta de aprendizagem, operações, ações, deliberadas e processos para definir estratégias – todas cognitivas. Por isso, neste texto as estratégias são entendidas como processos metacognitivos, de acordo com Veenman (2015). As autoras Baker e Brown (1980, p. 2, tradução nossa) definem metacognição como “[...] conhecimento sobre cognição e regulação da cognição”. Assim, partiu-se do pressuposto de que as estratégias são as atitudes realizadas pela pessoa que lê e, por isso, são controladas. De forma mais específica, no contexto de estratégias para a compreensão leitora, serão definidas como “[...] um

comportamento ativo e monitorado realizado pelo leitor, que se instrumentaliza de ações para facilitar a aprendizagem.” (SCHARDOSIM, 2015, p. 51).

No modelo de Gagné, Yekovich e Yekovich (1993), os autores incluem ambas as habilidades (skills) e as estratégias como parte do conhecimento procedural sendo que as habilidades são conhecimentos automatizados, enquanto as estratégias são processos deliberados e estão no nível do monitoramento da compreensão. Porém, algumas estratégias podem vir a ser automatizadas com o uso, o tempo e a aprendizagem, tornando-se também habilidades. No modelo de Gagné *et al.* (1993), os processos de mais baixo nível, como a decodificação e a compreensão literal, podem ser realizados de forma estratégica no início do aprendizado da leitura, mas com o uso tornam-se automatizados, como habilidades (skills). Na verdade, para que processos de mais alto nível como a compreensão inferencial e o monitoramento da compreensão sejam realizados de forma bem sucedida durante a leitura, faz-se necessária a automatização da decodificação e da compreensão literal.

Mas entendemos, considerando as diferenças entre estratégias e habilidades, que o importante para o ensino da compreensão leitora é incitar uma atitude estratégica, instrumentalizando o/a leitor/a com um leque de possibilidades a serem acionadas no momento adequado, ou seja, é necessário ensinar o/a leitor/a a ser estratégico para que possa escolher quando e como fazer uso de estratégias. Como sintetizaram Lazzarotto-Volcão e Royes Schardosim (2018, p. 12): “As estratégias são, portanto, as atitudes envolvidas no ato de ler.”

Além disso, nem todas as atitudes devem ser automatizadas e transformar-se em habilidades, pois o/a leitor/a precisa monitorar sua atividade e isso requer metacognição (VEENMAN, 2015). Ou como definiu Do Amaral (2019, p. 27, tradução nossa), “[...] um grau de intenção entre os dois: as habilidades são subconscientes, enquanto as estratégias são conscientemente ativadas”. Essa ideia de grau de intenção nos permite pensar em um continuum no qual algumas atividades serão realizadas automaticamente, de forma não consciente – as habilidades – enquanto outras – as estratégias – serão acionadas deliberadamente, de forma consciente no momento julgado necessário pelo/a leitor/a.

Na literatura, especialmente em língua inglesa, há mais de quatro décadas existem evidências sobre o uso (ou não) das estratégias de leitura. Diferentes autores concluíram, a partir de diversos experimentos, que as estratégias podem interferir na competência na compreensão textual (BAKER, 1989; BAKER, BROWN, 1980; DUKE, PEARSON, 2002). Muitos dos estudos sobre compreensão em leitura têm por base o que fazem bons leitores. Esses/as leitores/as são ativos/as, têm em mente objetivos para a leitura, avaliam o texto, olham a estrutura textual, fazem previsões, são seletivos/as, tomam decisões, revisam, questionam, buscam palavras e conceitos desconhecidos, ativam o conhecimento prévio relevante e monitoram (DUKE, PEARSON, 2002). Também Baker e Brown (1980) fizeram um levantamento de estratégias utilizadas por crianças leitoras eficientes, como ativar esquemas e monitorar a compreensão. Nesse sentido, Baker (1989, p. 34, tradução nossa) concluiu que melhores leitores são os/as que têm maior controle e monitoria sobre a leitura, avaliando e autorregulando sua leitura; concluindo também que são necessários “[...] programas de treinamento bem projetados que fornecem instruções em estratégias para compreensão [...]”. Duke e Pearson (2002) afirmam que vários trabalhos indicam como instrução pode ajudar estudantes a adquirir estratégias e processos usados por bons leitores. Esses autores descreveram processos e técnicas instrucionais para auxiliar estudantes aprenderem as estratégias de compreensão. Entre as técnicas estão: contexto de suporte, modelo de instrução de compreensão, escolha textual, motivação dos/as estudantes, avaliação contínua e estratégias.

Nas pesquisas recentes produzidas no Brasil, também há alguns experimentos sobre o uso de estratégias para a compreensão leitora com resultados positivos (FINGER-KRATOCHVIL, 2010; SCHARDOSIM, 2015; DO AMARAL, 2019). Em sua tese, a pesquisadora Finger-Kratochvil (2010, p. 288) realizou uma intervenção com estudantes universitários/as com estratégias para o desenvolvimento da competência lexical e sua relação com a compreensão leitora em português como LM, “[...] observando as estratégias contextual, morfológica e o uso do dicionário”. A autora concluiu que a releitura foi a estratégia mais utilizada, bem como o dicionário, aumentando o uso das estratégias contextual e morfológica para as palavras. De modo semelhante,

Schardosim (2015), após a realização de uma oficina para o 6º ano com instrução sistemática de estratégias para a compreensão leitora também em português como LM, concluiu, em sua tese, que os/as estudantes fizeram uso de mais estratégias após a intervenção. E Do Amaral (2019) verificou, em sua dissertação com estudantes brasileiros de inglês como LE, as estratégias como tomar notas, realçar texto e reler, concluindo que para a compreensão a releitura demonstrou-se eficiente, mas não para a retenção; para a retenção as estratégias de realçar texto e tomar notas foram efetivas. Esses dados oriundos de teses e dissertações da última década reforçam a necessidade do ensino de estratégias para a compreensão leitora.

Contudo, não havia em português uma compilação extensiva de quais estratégias devem ser ensinadas para que leitores compreendam melhor os textos em LM. Considerando o exposto, na próxima seção, serão apresentadas algumas estratégias para a compreensão leitora a partir de diferentes autores e a compilação realizada por Schardosim (2015), descrita em Royes Schardosim e Lazzarotto-Volcão (2018) e em Royes Schardosim (2019), revista e atualizada para este texto.

2 As Estratégias para a Compreensão Leitora

Refletiu-se sobre como as pessoas compreendem o que leem e pensou-se também que as estratégias podem auxiliar o modo como se lida com o texto, buscando a compreensão. Como ler para compreender? Parte-se do entendimento que a resposta pode ser por meio da tomada de uma atitude estratégica. Porém, é relevante destacar que as estratégias não são “[...] um método para ensinar a ler, ou para ensinar a compreender [...]” (SOLE, 1998, p. 19). As estratégias são, portanto, um caminho. Como explica Solé (1998, p. 69), “[...] uma das características das estratégias é o fato de que não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação [...]”. Por isso se acredita em “[...] leitura estratégica” (TOMITCH, 2002, p. 145-146), em “[...] pensamento estratégico” (SOLE, 1998, p. 69) e especialmente em “atitude estratégica” (SCHARDOSIM, 2015, p. 36). Como salientou Solé (1998), as estratégias não funcionam como receita, por isso cada pessoa irá utilizar a estratégia de que

necessita no momento conforme os objetivos, o texto, o contexto e a situação de leitura. Ou seja, as estratégias são adaptáveis às diferenças individuais.

Assim, a compreensão pode ser atingida se leitores fizerem uso de atitudes estratégicas para produzir os sentidos a partir do que lê. Acreditamos, portanto, que “para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão.” (SOLÉ, 1998, p. 24). Entendemos, portanto, a partir de Baker (1989), Baker e Brown (1980), Solé (1998) e Souza (2012) que, para tomar uma atitude estratégica (ou melhor, atitudes, pois são diversas as estratégias) em relação a um texto, é necessário: ter claros os objetivos da leitura, aportar ao texto os conhecimentos prévios, monitorar a atividade, ter as capacidades de prever, inferir, se autoquestionar e resumir. Outros fatores como a natureza e a propriedade do texto, a situação, a condição de leitura e competência leitora também têm efeito na atitude estratégica. Como explicou Souza (2012, p. 70):

Ser proficiente em leitura não significa ter bom desempenho em todas as investidas diante de um texto. Ser proficiente significa ser estratégico, significa saber tomar decisões em cada evento de leitura, significa lançar mão de diferentes tipos de processamento textual.

Conforme mencionado anteriormente, Duke e Pearson (2002), já há vinte anos, identificaram seis estratégias a serem ensinadas para auxiliar no processo de compreensão leitora: predição, pensar em voz alta, estrutura do texto, representação visual do texto, resumo e questionamento. A seguir serão analisadas brevemente cada uma delas. Primeiro, a predição abarca um conjunto de estratégias com o objetivo de ativar o conhecimento prévio, fazer previsões e olhar panoramicamente a situação de leitura relacionada ao texto. Já a segunda – pensar em voz alta – pode ser uma estratégia de ensino, mas se entende que não tem tanta relação com leitura silenciosa e sim com protocolo verbal (ERICSSON, SIMON, 1980; 1993; PRESSLEY, AFFLERBACH, 1995; TOMITCH, 2007). A terceira, estrutura do texto, engloba a organização textual que varia de um gênero para outro, bem como a macro e a microestrutura (KINTSCH, VAN DIJK, 1978; VAN DIJK, KINTSCH, 1983). A quarta, representação visual do texto, pode envolver a realização de um diagrama, um

resumo gráfico ou um mapa, com o objetivo de melhor visualizar as informações do texto. A quinta, resumo, pode ser feito de forma mais detalhada ou mais holística. A sexta e última estratégia, apontada por Duke e Pearson (2002), é o questionamento, que consiste em fazer perguntas antes, durante ou depois da leitura.

Portanto, é evidente que diversas pesquisas exploraram algumas estratégias para a compreensão leitora, com sucesso. Ainda assim, na tese de ScharDOSIM (2015), foram reunidas diversas estratégias de leitura a partir dos vários estudos mencionados que as demonstraram como importantes para a compreensão, numa tentativa de compilação de quais estratégias podem ser ensinadas para a melhoria da compreensão leitora em português como LM. Essa compilação foi organizada em estratégias antes da leitura (pré-leitura), durante e após a leitura (pós-leitura), tendo sido atualizada para a seguinte organização:

Na pré-leitura:

1. Ativação do esquema adequado
2. Definição dos objetivos da leitura
3. Predição, ativação e recuperação do conhecimento prévio relevante

Durante a leitura:

4. Distribuição da atenção de modo a focalizar os segmentos principais
5. Localizar informações relevantes
6. Sublinhar e fazer anotações e/ou paráfrases
7. Inferência
8. (Auto)questionamento
9. Alterações das estratégias por causa de mudanças nos objetivos durante o curso da leitura
10. Recobrimento da atenção
11. Tomada de atitudes quando falhas de compreensão são detectadas
12. Releitura

Na pós-leitura

13. Avaliar a informação
14. Representação visual do texto
15. Resumo/resenha

Essas estratégias são entendidas como atitudes e vão ao encontro do modelo interativo de leitura (RUMELHART, 1985), já que se entende leitores como sujeitos ativos (SOLÉ, 1998; SCHARDOSIM, 2015), que interagem com o texto. A compreensão, neste entendimento, será o resultado das interações. O modelo interativo “[...] não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto.” (SOLÉ, 1998, p. 24).

Apresentando brevemente os estudos teóricos e experimentais que serviram de base para a compilação das quinze estratégias, vamos, resumidamente, expor cada uma delas. As estratégias foram organizadas em blocos: na pré-leitura, durante a leitura e na pós-leitura, sendo três estratégias na pré-leitura, nove na leitura e três na pós-leitura. Vale ressaltar que a lista apresentada nesta seção não pretende ser exaustiva, mas considera-se que inclui estratégias básicas importantes para a compreensão e a retenção do conteúdo lido.

Começando pelas estratégias a serem realizadas na pré-leitura, ou seja, antes da leitura do texto, a primeira é a identificação, junto aos estudantes, das evidências que o texto oferece para ativar os esquemas cognitivos (RUMELHART, 1980) adequados e relevantes. Essas pistas podem ser, por exemplo, o título e subtítulo do texto (se houver), o sumário, os nomes das seções, o resumo, entre outras. Cardozo e Tomitch (2021, p. 10) realizaram um estudo com estudantes de ensino médio sobre atividades de pré-leitura com perguntas sobre predição de conteúdo, de vocabulário, ideias e hipóteses, concluindo que essas atividades “parecem ter ajudado os leitores a construir conhecimento prévio e relacionar esse conhecimento ao conteúdo do texto”. Como destaca Tomitch (1991, p. 38), “[...] a ativação dos esquemas antes da leitura do trecho pelos sujeitos pode ter influenciado a forma como eles abordaram o texto”.

Depois, a segunda estratégia é a definição dos objetivos da leitura, motivando e despertando o interesse do/a estudante para o texto que irá ler, mostrando quais os objetivos da leitura (BAKER, BROWN, 1980; SOLÉ, 1998; SOUZA, 2012). Tomitch (1991, p. 40) explica sobre os objetivos que

Ao estabelecer propósitos para a leitura, pode ser que os alunos trouxessem conhecimentos prévios relevantes sobre o assunto e tenham ido ao texto com algumas expectativas em mente, tentando encontrar respostas para as perguntas que formularam.

A terceira é um conjunto de estratégias: predição (DUKE, PEARSON, 2002), ativação e recuperação do conhecimento prévio relevante (BAKER, BROWN, 1980; KLEIMAN, 2012; SOLÉ, 1998). A predição, como explicam Duke e Pearson (2002), se constitui numa estratégia de fazer adivinhações ao longo da leitura do texto sobre seu conteúdo. Kleiman (2012, p. 77) afirma que as predições “[...] estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), o gênero (conhecimento textual)”. Sobre a ativação do conhecimento prévio relevante, Solé (1998) explica que envolve conhecimento adequado do tema ou experiências pessoais relacionadas, sendo fundamental o papel da mediação, seja a/o docente fazendo perguntas ou perguntas no próprio texto. Baker e Brown (1980) apresentam três tipos de falhas de compreensão, sendo uma delas relacionada à insuficiência de conhecimento sobre o tema.

Agora será apresentado o segundo bloco com as cinco estratégias a serem realizadas durante a leitura propriamente dita. Há a estratégia 4, de distribuição da atenção de modo a focalizar os segmentos principais (BAKER, BROWN, 1980; VAN DIJK, KINTSCH, 1979; 1983), prestando atenção aos sinais relevantes no discurso, sejam os sinais gráficos, aspectos sintáticos, lexicais, semânticos, pragmáticos, esquemáticos, estilísticos ou retóricos (VAN DIJK; KINTSCH, 1979). A estratégia 5 é a de localização de informações relevantes (BORUCHOVITCH, MECURI, 1999; BAKER, BROWN, 1980; DO AMARAL, 2019). Focalizar segmentos principais tem relação com monitoria, tratada na psicologia educacional como um processo de autorregulação (BORUCHOVITCH, 2001), estando também relacionada com a estratégia anterior, a 4 – de distribuição da atenção. A estratégia 6 envolve sublinhar (BORUCHOVITCH, MECURI, 1999; DO AMARAL, 2019; SHIH, 1992) e fazer anotações e/ou paráfrases (KLEIMAN, 2002; LOPES VICARI E FORNECK, 2020; SHIH, 1992). As autoras Boruchovitch e Mecuri (1999, p. 1) definem

sublinhar como a estratégia que “permite focalizar a atenção da pessoa no material que está lendo, bem como revisar as ideias essenciais, num momento posterior.”. Para Van Dijk (1979), a ação de sublinhar é um dos itens que está na estrutura de superfície do texto, na questão gráfica. Junto à estratégia 6 de sublinhar, fazer anotações também pode ajudar a “interagir ativamente com o texto, a monitorar a compreensão e a criar um registro para revisão futura” (SHIH, 1992, p. 304, tradução nossa). Em sua dissertação, Do Amaral (2019) discute uma gama de sugestões de atividades para sublinhar e tomar notas. Além disso, em artigo recente, Do Amaral e Tomitch (2022, p. 4, tradução nossa) enfatizam que “A anotação é uma estratégia complexa que envolve parafrasear, resumir e reorganizar o texto em formação”. Também com a estratégia 6 está presente a questão das paráfrases. Kleiman (2002, p. 83) resume o conceito como a capacidade de “contar o texto com as próprias palavras.”. Para isso, o/a leitor/a utiliza-se das pistas locais e globais do texto. Complementando, Lopes Vicari e Forneck (2020, p. 317) exploraram a paráfrase como uma estratégia de leitura “favorável ao ensino da leitura e ao desenvolvimento da competência leitora”. Seguindo, a estratégia 7 envolve os processos de geração de inferências, tópico amplamente explorado em Gerber e Tomitch (2008) e Roscioli e Tomitch (2022). A estratégia 8 envolve questionamento e autoquestionamento (DUKE; PEARSON, 2002), ou seja, significa a pessoa fazer perguntas ao texto e a si mesma.

Já as estratégias 9, 10, e 11 durante a leitura estão relacionadas a um dos aspectos mais importantes em relação às estratégias: o monitoramento da compreensão. Leitores proficientes monitoram sua leitura e percebem as falhas de compreensão, buscando estratégias para remediá-las. Neste contexto, as estratégias “[...] são compreendidas como atividades metacognitivas, que envolvem a desautomatização da leitura, de maneira que haja concentração nos processos de produção de sentido.” (SOUZA, 2012, p. 71). A estratégia 9 está diretamente ligada às diferenças individuais e implica realizar alterações das estratégias por causa de mudanças nos objetivos durante o curso da leitura (BAKER; BROWN, 1980), bem como a estratégia 10 de recobrimento da atenção (BAKER, 1989; BAKER, BROWN, 1980) e a estratégia 11, de tomada

de atitudes quando falhas de compreensão são detectadas (BAKER, 1989; BAKER, BROWN, 1980).

Por fim, mas não necessariamente ao final, pois as estratégias ocorrem conforme a escolha e necessidade do/a leitor/a, a estratégia 12 de releitura também é muito importante. Leffa (1996) trata a releitura como um dos comportamentos ativos de leitores fluentes. E estudantes relataram a releitura como a estratégia mais eficaz; além disso, “[...] foi a única estratégia das sete que rendeu uma diferença significativa” (ALVERMANN; RATEKIN, 1982, p. 238). Em Robb (1996) encontra-se como a releitura pode ajudar o/a leitor/a para entender melhor as palavras difíceis, encontrar coisas não vistas antes, ajudar a memorizar, encontrar palavras ou sentenças que tenham passado despercebidas, tornando-os melhores leitores. Entretanto, como mostram os estudos de Do Amaral (2019) e de Do Amaral e Tomitch (2022) citados anteriormente, a releitura pode ser efetiva para a compreensão, mas não para a retenção. Para Just e Carpenter (1987), há um limite em termos do quanto ao número de releituras podem ajudar numa melhor compreensão do texto, uma vez que o tipo de processamento nessa estratégia é mais superficial, já que se dá por simples repetição do conteúdo.

Agora, após a leitura do texto, no momento da pós-leitura há três estratégias. A 13, de avaliar a informação, pode ocorrer durante a leitura ou na pós-leitura, pela reflexão do/a leitor/a. Neste momento o/a leitor/a irá avaliar, a partir do que estabeleceu como objetivos e da predição realizados nas estratégias 2 e 3 na pré-leitura, se o texto confirma ou refuta suas hipóteses, “[...] integrando assim as novas informações com os conceitos já existentes em sua estrutura cognitiva.” (TOMITCH, 1991, p. 40). As duas últimas estratégias de pós-leitura, a 14 de representação visual do texto e a 15 de resumo/resenha são elaboração de síntese, seja realizando uma representação visual do texto ou escrevendo um resumo ou resenha (DUKE, PEARSON, 2002). A pós-leitura é um momento de ir para além do texto e utilizar os conteúdos aprendidos em situações do seu entorno.

Considerações finais

Este texto discutiu, a partir de revisão da literatura, os termos estratégias e habilidades de compreensão leitora a partir de alguns teóricos da literatura especializada, especialmente na educação e na psicolinguística, defendendo o uso do termo estratégias para ações intencionais das quais o/a leitor/a lança mão para atingir objetivos específicos de aprendizagem. Por outro lado, habilidades (skills), no contexto deste estudo, referem-se a processos automatizados, por exemplo, a decodificação. Este trabalho também apresentou uma compilação de estratégias para o ensino da compreensão leitora em português como LM numa tentativa de apresentar aplicações práticas sobre como ensinar e fazer uso de estratégias de modo mais efetivo.

Neste contexto, se julga ser “[...] necessário o ensino da leitura a partir de uma abordagem estratégica, proporcionando situações de interação entre texto e leitor.” (SCHARDOSIM, 2015, p. 164). Importante ressaltar também que se acredita que o ensino de estratégias pode contribuir para a melhoria da compreensão leitora porque considera-se a leitura como processo. E o ensino de estratégias, elaborado numa didática própria como a apresentada neste estudo, possibilita atingir o produto, qual seja, a compreensão. Portanto, “As estratégias são fundamentais porque operacionalizam o leitor com mais recursos a serem utilizados durante a leitura, possibilitando um melhor desempenho.” (SCHARDOSIM, 2015, p. 47). E compreender o que se lê é fundamental para o exercício da cidadania (SCLIAR-CABRAL; SOUZA, 2011).

As implicações pedagógicas das discussões trazidas aqui podem incluir elaboração de materiais didáticos voltados para o ensino de estratégias de leitura e a melhoria da compreensão leitora; bem como a constituição de um ambiente de reflexão teórica da práxis dos professores e dos processos educativos buscando melhorias na formação cognitiva e cidadã dos docentes e discentes.

Notas

* Doutora em Linguística (UFSC), Professora EBTT no Instituto Federal Catarinense (IFC), chris.schardosim@ifc.edu.br.

** Doutora em Letras (UFSC), Professora titular na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), leda@cce.ufsc.br.

Referências

AFFLERBACH, Peter; PEARSON, P. David; PARIS, Scott G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies. **The Reading Teacher**, v. 61, n. 5, p. 364-373, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>

BAKER, Linda. Metacognition, Comprehension Monitoring, and the Adult Reader. **Educational Psychology Review**, v. 1, n. 1, p. 3-38, 1989. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01326548>

BAKER, Linda; BROWN, Ann L. **Metacognitive skills and reading**. University of Illinois at Urbana-Champaign, 1980.

BORUCHOVITCH, Evely. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia escolar e educacional**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 19-25, jun. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572001000100003>

BORUCHOVITCH, Evely; MECURI, Elizabeth. A importância de sublinhar como estratégia de estudo. **Tecnologia Educacional**, v. 28, n. 144, jan., fev., mar., 1999, p. 37-40. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/a-importancia-de-sublinhar-como-estrategia-de-estudo-wvo965k0ymo#:~:text=O%20sublinhar%20isola%20a%20informa%C3%A7%C3%A3o,ensaios%20ou%20oportunidades%20de%20estudo>. Acesso em: 5 maio 2022.

CARDOZO, Dionatan Bastos; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Using Tasks as a Pre-reading Procedure to Enhance L2 Reading Comprehension of Narrative Texts. **Letrônica**, v. 14, n. 1, p. 1-14, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.37508>.

DO AMARAL, Juliana; TORRES, Marília Camponogara; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Strategic behavior in digital reading in English as a second/foreign language: a literature review. **Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 9, n. 1, p. 133-145, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/2178-3640.2018.1.31988>

DO AMARAL, Juliana. **Note taking, highlighting, rereading**: comparing the effectiveness of study strategies on comprehension, retention and landing from EFL texts Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2019.

DO AMARAL, Juliana; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Comparando a eficiência de estratégias de estudo na compreensão, retenção e aprendizagem a partir de textos em Inglês (L2). **Letras de Hoje**, v. 57, n. 1, p. 1-15, jan.-dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2022.1.41961>

DUKE, Nell K.; PEARSON, P. David. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In: FARSTRUP, Alan E.; SAMUELS, S. Jay. (Orgs.) **What Research Has to Say About Reading Instruction**. Newark: International Reading Association, 2002. p. 205-242

ERICSSON, Karl Anders; SIMON, Herbert A. Verbal reports as data. **Psychological Review**, v. 87, n. 3, 1980. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.87.3.215>

ERICSSON, Karl Anders; SIMON, Herbert A. **Protocol analysis**: Verbal reports as data. Cambridge: MIT Press, 1993.

FINGER-KRATOCHVIL, Claudia. **Estratégias para o desenvolvimento da competência lexical**: relações com a compreensão em leitura. 667 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

FORTKAMP, Mailce Borges Mota. Estratégias de aprendizagens de línguas estrangeiras. *In*: COSTA, Maria José Damiani; ZIPSER, Meta Elisabeth; ZANATTA, Marta Elizabete; MENDES, Angelita (Orgs.) **Linguas**: ensino e ações. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002. p. 161-170

GAGNÉ, Ellen D.; YEKOVICH, Carol Walker; YEKOVICH, Frank R. **The cognitive psychology of school learning**. New York: Harper Collins, 1993.

GERBER, Regina Márcia; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Leitura e cognição: Propósitos de leitura diferentes influem na geração de inferências? **Acta Sci. Lang. Cult.**, v. 30, n. 2, p. 139-147, 2008. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.6001>

GRIFFITHS, Carol. Strategies and good language learners. *In*: GRIFFITHS, Carol (Ed.) **Lessons from good language learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 83-98 DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667>

JUST, Marcel Adam; CARPENTER, Patricia A. **The psychology of reading and language comprehension**. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1987.

KINTSCH, Walter. The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. *In*: RUDDELL, Robert B.; UNRAU, Norman J. (Ed.) **Theoretical models and processes of reading**. 5. ed. Newark, Delaware: International Reading Associations, 2004. p. 1270-1329

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun A. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, v. 85, n. 5, p. 263-295, 1978. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LOPES VICARI, Pâmela; FORNECK, Kári Lúcia. Em outras palavras, o que esse texto quer dizer? A paráfrase no ensino da compreensão leitora. **Letras de Hoje**,

v. 55, n. 3, p. 316-328, jul.-set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2020.3.36566>

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl; STEWNER-MANZANARES, Gloria; KÜPPER, Lisa; RUSSO, Rocco P. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. **Language Learning**, v. 35, n. 1, p. 21-46, 1985a. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>

O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna Uhl; STEWNER-MANZANARES, Gloria; RUSSO, Rocco P.; KÜPPER, Lisa. Learning strategies applications with students of English as a Second Language. **Tesol Quarterly**, v. 19, n. 3, p. 557-584, 1985b. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586278>

OXFORD, Rebecca L. **Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know**. New York: Newbury House, 1990.

RONDON, Tatiana Koerich; TOMITCH, Lêda Maria Braga. O efeito de diferentes atividades de pré-leitura na compreensão leitora de alunos dos níveis pré-intermediário e avançado de inglês como língua estrangeira. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 14, n. 29, p. 719-738, 2020. DOI: <https://doi.org/10.47456/cl.v14i29.32230>

ROSCIOLI, Deise Caldart; TOMITCH, Lêda Maria Braga. A influência da capacidade de memória de trabalho na geração de inferências e na compreensão leitora. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 66, n. 1, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e13543>

ROYES SCHARDOSIM, Chris. Estudo sobre as estratégias para a compreensão leitora. **Extensão Tecnológica: Revista de Extensão do Instituto Federal Catarinense**, v. 11, n. 1, p. 8-13, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21166/rext.v0i11.12>

ROYES SCHARDOSIM, Chris; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Estratégias para a compreensão leitora**. Düsseldorf: NEA Novas Edições Acadêmicas, 2018.

RUMELHART, David E. Schemata: The building blocks of cognition. *In*: SPIRO, Rand J.; BRUCE, Bertram C.; BREWER, William F. (Eds.). **Theoretical Issues in Reading and Comprehension**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980. p. 33-58

RUMELHART, David E. Toward an interactive model of reading. *In*: SINGER, Harry; RUDDELL, Robert B. **Theoretical models and processes of reading**. 3rd ed. Newark, DE: International Reading Association, 1985. p. 722-750

SCHARDOSIM, Chris Royes. **Estratégias para a compreensão leitora: um estudo no 6º ano do ensino fundamental**. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158442>. Acesso em: 5 jun. 2022.

SCLIAR-CABRAL, Leonor; SOUZA, Ana Cláudia de. Língua portuguesa e ensino: Alfabetização para o letramento e desenvolvimento da leitura. Em: SOUZA, Ana Cláudia de; OTTO, Clarícia; FARIAS, Andressa da Costa (org.). **A Escola contemporânea: uma necessária reinvenção**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2011. p. 171-194

SHIH, May. Beyond comprehension exercises in the ESL academic reading class. **Tesol Quarterly**, v. 26, n. 2, p. 289-318, 1992. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587007>

SOLE, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ana Cláudia de. Leitura proficiente: processos e procedimentos. *In*: SOUZA, Ana Cláudia de; GARCIA, Wladimir Antônio da Costa. **A produção de sentidos e o leitor: os caminhos da memória**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2012. p. 63-79

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Schema Activation and Text Comprehension. **Fragmentos**, v. 3, n. 2, p. 29-43, 1991. DOI: <https://doi.org/10.5007/fragmentos.v3i2.2128>

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Por que o aprendiz de leitura em língua estrangeira precisa do professor? O papel do professor no ensino de leitura em LE. *In*: COSTA, Maria José Damiani; ZIPSER, Meta Elisabeth; ZANATTA, Marta Elizabete; MENDES, Angelita (orgs.) **Línguas: Ensino e ações**. Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002. p. 141-150

TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Reading: Text organization perception and working memory capacity**. Florianópolis, SC: PGI/UFSC, Série ARES, 2003.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Desvelando o processo de compreensão leitora: Protocolos verbais na pesquisa em leitura. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 42-53, 2007. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.244>

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura. *In*: TOMITCH, Lêda Maria Braga (org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru/SP: EDUSC, 2008. p. 13-18

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Aquisição de leitura em língua inglesa. *In*: LIMA, Diógenes (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 191-201

TOMITCH, Lêda Maria Braga. Pesquisas sobre os aspectos cognitivos da leitura: 40 anos de PPGI. *In*: FUNCK, Susana Borneo. (org.). **História e Memória: 40 anos do Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC**. Florianópolis: UFSC/CCE/PGI, 2011. v. 1, p. 51-62

VAN DIJK, Teun A. Relevance assignment in discourse comprehension. *Discourse Processes*, v. 2, n. 2, p. 113-126, 1979. DOI: <https://doi.org/10.1080/01638537909544458>

VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. Strategies of discourse comprehension, **Language**, v. 62, n. 3. New York: Academic Press, 1983. DOI: <https://doi.org/10.2307/415483>

VEENMAN, Marcel V. J. Metacognition. *In*: AFFLERBACH, Peter. **Handbook of Individual Differences in Reading, Reader, Text, and Context**. Routledge, 2015. p. 26-40. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203075562>

Recebido em: agosto/2022.
Aprovado em: junho/2023.