



## FORMAÇÃO DE LEITORES NA ACADEMIA E EFEITOS NA MEDIAÇÃO DA CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*EDUCATION OF READERS IN THE ACADEMY AND EFFECTS ON MEDIATING THE CONSTRUCTION OF READING STRATEGIES IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL*

Fabiana Ramos  0000-0002-9052-0485  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Universidade Federal de Campina Grande  
fabiramos.ufcg@gmail.com

Maria de Fátima Alves da Costa  0000-0002-7015-2603  
Unidade Acadêmica de Educação  
Universidade Federal de Campina Grande  
fatimauaed@gmail.com

*Recebido em 27 de julho de 2022*

*Aceito em 12 de setembro de 2022*

**Resumo:** Os estudos da leitura têm demonstrado que esta é uma atividade que exige do leitor o uso de estratégias para a construção de sentido para o texto. Considerando a relevância de tais estratégias para a compreensão textual, neste artigo temos como objetivo discutir a formação de leitores na graduação, atentando ainda para os efeitos desta na formação de mediadores da leitura. O trabalho está referenciado teoricamente em autores que se debruçam sobre o estudo da leitura como Solé (1998), Hila (2009) e Cafiero (2003), entre outros. Com base nesse referencial, analisamos um *corpus* constituído pelas atividades de três alunos, em formação inicial, voltadas à exploração de tais estratégias por esses alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como resultados, constatamos o uso de diferentes estratégias leitoras na leitura de um texto pelos graduandos, bem como o desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas mediadoras para a construção de estratégias leitoras de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Leitura, estratégias leitoras, mediação de leitura

**Abstract:** Reading studies have shown that reading is an activity that requires the reader to use strategies to construct meaning for the text. Considering the relevance of such strategies for textual comprehension, in this article we aim to discuss the education of readers in undergraduate courses, also paying attention to its effects on the education of reading mediators. The work is theoretically referenced by authors who focus on the study of reading such as Solé (1998), Hila (2009) and Cafiero (2003), among others. Based on this reference, we analyzed a corpus constituted by the activities of three students, in initial training, aimed at exploring such strategies by these students in the early years of elementary school. As a result, we found the use of different reading strategies in the reading of a text by the undergraduates, as well as the development of the ability to elaborate mediating questions for the construction of reading strategies of students in the early years of Elementary School.

**Keywords:** Reading, reading strategies, reading mediation

## 1. Introdução

Há diversas pesquisas que mostram que a leitura é uma atividade ativa e complexa de produção de sentido, a qual contempla estratégias, levantamento de hipóteses, conhecimentos linguísticos, textuais, culturais, sociais, entre outros (BRASIL, 1998; ALVES, 2011; SOLÉ, 1998). Entretanto, a escola ensina apenas algumas das capacidades leitoras exigidas pelas práticas da sociedade, aquelas que interessam às atividades de leitura, entendida, nesse contexto, como um processo de revozeamento de textos do campo escolar, científico

O predomínio da decodificação em detrimento da interpretação crítica no contexto escolar traz implicações para a formação do aluno leitor na academia e para a formação docente deste. É papel da escola e também da academia possibilitar aos alunos um conjunto de estratégias que propicie a formação do cidadão leitor, levando este a interagir com os textos e a agir sobre o mundo, mediante práticas letradas. Para tanto, o professor precisa exercer a sua função de mediador, possibilitando aos aprendizes diferentes tipos de estratégias de leitura, a partir de distintas perspectivas teóricas, para desenvolver neles uma postura ativa durante o processo de leitura. No conjunto dessas estratégias, é necessário que sejam considerados o acionamento do conhecimento prévio dos alunos, a exploração dos conteúdos dos textos lidos e a apreciação do lido, além de outros aspectos, tais como a exploração do contexto de produção, assim como aspectos linguísticos e enunciativos.

Sendo assim, nosso objetivo neste estudo consiste em discutir a formação de leitores na graduação, atentando ainda para os efeitos desta na formação de mediadores da leitura. O *corpus* será constituído por atividades de leitura produzidas por alunos do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino superior do Estado da Paraíba. Para tanto, fundamentamo-nos teoricamente nos estudos de Hila (2009), Cafiero (2010), Solé (1998), entre outros.

Organizamos o nosso artigo em três seções. Na primeira, discutimos os pressupostos teóricos de nosso estudo com foco nas concepções e na mediação da construção de estratégias de leitura, com vistas à formação de leitores críticos. Na segunda, apresentamos o percurso metodológico de nosso estudo e na terceira analisamos os dados gerados na pesquisa, refletindo sobre os efeitos da formação inicial no uso de estratégias leitoras pelos alunos, bem como na mediação de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por último, expomos nossas considerações finais.

## 2. O uso de estratégias leitoras e a mediação da leitura: norteamentos teóricos

Nesta seção, apresentamos reflexões sobre concepções e especialmente sobre estratégias de leitura, com o olhar voltado para a formação crítica de leitores e para importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem de leitura na formação inicial e na educação básica.

A leitura tem sido abordada de diferentes formas no contexto escolar, indo desde um processo de extração de conteúdos presentes na superfície de um texto, em que o leitor atua de forma passiva, até um processo ativo e complexo de construção de sentido, no qual este atua como sujeito ativo, capaz de se posicionar criticamente sobre o que foi lido.

No âmbito da Linguística Aplicada, há diferentes abordagens sobre a leitura. Dentre elas, destacam-se a abordagem psicossocial e a sócio-histórica, nas décadas de 70 e 80 do século XX. Posteriormente, na década de 1990, ocorreu uma mudança

significativa nos estudos da leitura, advinda das investigações sobre letramento, influenciadas pelas abordagens sócio-históricas da história cultural da leitura, ao lado da concepção sócio-histórica de escrita dos estudos do letramento.

Neste contexto teórico, a leitura passou a ser vista como prática social em contextos específicos de ação, como uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos (PCN, 1998). Os gêneros textuais passaram a assumir um lugar de destaque nos estudos da língua e os modos de ler passaram a interessar aos pesquisadores pelo que podem mostrar sobre a construção social de saberes em eventos que envolvem interação, textos semióticos e mobilização de gêneros complexos (ALVES; FARIAS, 2021).

No campo aplicado, segundo as autoras acima citadas, a didatização da leitura no Brasil recebeu forte influência dos estudos no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), divulgados no país a partir dos PCN. Concebendo a leitura como uma atividade dinâmica e complexa, realizada quando se estabelece uma interação do leitor com o autor via texto, os pesquisadores desse campo teórico analisam essa interação em diferentes níveis, relacionados com fatores contextuais diversos. Neste artigo, assumimos essa concepção de leitura por entendermos a necessidade de explorar os gêneros textuais em aulas de leitura, contemplando os aspectos contextuais (produtor textual, intenção comunicativa, suporte) e textuais (conteúdo temático, estrutura composicional e mecanismos linguísticos), sem deixarmos de contemplar os aspectos de natureza cognitiva, a exemplo de ativação de conhecimentos prévios dos leitores, do uso de inferências e do levantamento de hipóteses, entre outros aspectos importantes.

Compreendemos, assim, que ler significa produzir sentido a partir das pistas deixadas pelo autor do texto, dos objetivos da leitura e do contexto situacional em que o texto foi produzido, entre outros aspectos. Trata-se de um processo que requer o uso de estratégias que possibilitem compreender aspectos de natureza social, linguística e cultural.

Desse modo, na formação inicial é fundamental que os alunos reflitam sobre as diferentes concepções de leitura e percebam que uma concepção não invalida a outra e que o conhecimento sobre elas permitirá a planificação de práticas produtoras de leitura capazes de desenvolverem a competência leitora dos alunos.

Além da concepção clara do que seja leitura para se conduzir o trabalho com esta atividade de forma bem sucedida, em qualquer grau de escolarização, é necessário fazer uso de estratégias e /ou métodos utilizados para que o aluno/ leitor possa interagir com o texto, compreender e interpretar os objetivos do autor, bem como os seus principais argumentos e as conclusões tiradas a partir do texto produzido ou do estudo realizado. Isso comprova que ler é mais do que decodificar signos linguísticos e que o professor, enquanto mediador da aprendizagem dos alunos, precisa possibilitar-lhes o uso de uma diversidade de estratégias.

Lamentavelmente, várias pesquisas (MELLO, 2018; ALVES, 2012) apontam que, na Educação Básica, o trabalho realizado pelos professores geralmente contempla apenas a decodificação dos textos, deixando de lado a interpretação crítica. Em outras palavras, os professores não incentivam o diálogo entre o leitor e o autor do texto. Apenas solicitam que os alunos respondam perguntas óbvias sobre o texto, sem nenhum esforço para compreendê-lo ou interpretá-lo.

Considerando esta realidade, entendemos que é fundamental explorarmos estratégias de leitura com os nossos alunos no ensino superior, bem como o conhecimento das dimensões dos gêneros, aspectos que contribuirão para a formação do cidadão e do leitor crítico. Dentre estas estratégias, destacamos as que são apresentadas por Solé (1998), Cafiero (2010) e Hila (2009).

Para Solé (1998), uma estratégia é um procedimento que serve para regular a atividade das pessoas, possibilitando-lhes selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para atingir uma meta proposta. No que concerne às estratégias de compreensão leitora, estas são compreendidas pela autora como procedimentos que envolvem objetivos a serem realizados, o planejamento das ações voltadas a atingi-los, sua avaliação e possível mudança.

A referida autora argumenta que um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e autocontrole, isto é, a supervisão e a avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. Nesse sentido, ela ressalta que, ao ensinarmos estratégias de leitura ou ao abordarmos este conteúdo e ao garantirmos sua aprendizagem significativa, contribuímos com o desenvolvimento do aprendiz, além de fomentarmos suas competências como leitor.

Além disso, a autora pontua que numa perspectiva cognitivista de leitura é consensual que, quando se possui uma razoável habilidade para a decodificação, a compreensão do que se lê é fruto de três condições: 1) da clareza e coerência dos conteúdos dos textos, da familiaridade e conhecimento de sua estrutura e do nível de aceitabilidade do léxico, da sintaxe e da coesão interna; 2) do grau em que o conhecimento do leitor seja relevante para o conteúdo do texto, a ponto de lhe permitir uma interpretação sobre o lido; 3) das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compensar os erros e falhas da compreensão.

As três condições apresentadas pela autora são, a nosso ver, relevantes no processo de compreensão e interpretação textual, uma vez que a coerência textual contribui para o princípio da interpretabilidade, por parte do leitor; o conhecimento da estrutura composicional de um dado gênero textual é uma forma viável de levar o aluno/ leitor a aprimorar mais as suas habilidades de leitura e a se apropriar do gênero; e as estratégias permitem que este amplie o universo das leituras feitas por ele.

No processo de leitura, Solé estabelece uma diferença entre estratégias de antecipação (antes da leitura), estratégias de compreensão (durante a leitura) e estratégias de recapitulação do conteúdo (depois da leitura). No primeiro tipo de estratégias, **antes da leitura**, a autora discute a importância de o leitor possuir um conjunto de conhecimentos prévios sobre o texto, para poder compartilhar com o autor os sentidos nele produzidos. Dessa forma, ressalta a importância de procedimentos de ativação desses conhecimentos para uma melhor compreensão. Kleiman (2001) defende ser fundamental à entrada no texto o apoio em conhecimentos tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico ou de mundo), como sobre o gênero (conhecimento textual), assim como sobre o autor e sua obra (conhecimento social, cultural e pragmático), uma vez que favorece a estratégia de antecipação.

Sobre a antecipação, Solé (1998) destaca a importância de estabelecer previsões sobre o texto. No processo de formação e verificação de hipóteses sobre o que sucede no texto, o leitor se ocupa de previsões, para as quais são relevantes aspectos como: superestrutura, título, cabeçalho etc. Além disso, destaca como essencial as nossas experiências e conhecimentos enquanto leitores sobre estes índices textuais que nos permitem entrever sobre o conteúdo do texto.

Ainda como estratégia anterior à leitura, Solé (1998) foca a atenção na delimitação do objetivo para a leitura, uma vez que lemos com diversas intenções, a depender do contexto situacional. Lemos para obter informações (saber em que cinema ou horário será projetado um dado filme), para seguir instruções (saber como funciona um aparelho, orientações para participar de um concurso), para aprender (ampliar

conhecimentos), por prazer (experienciar emoções a partir de um texto literário), para verificar o que compreendeu. Concordamos com a autora porque entendemos que a finalidade da leitura determina o modo de ler. Ler para estudar, por exemplo, exige, além de concentração, atenção voluntária e controlada. Ler por prazer possibilita ao leitor viajar no universo do imaginário.

No segundo tipo de estratégias, **durante a leitura**, Solé (1998) ressalta a importância de o leitor resumir as ideias do texto lido, bem como destaca a formulação de perguntas sobre o lido e o esclarecimento de dúvidas sobre o texto: refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Ela pontua também a formulação de previsões sobre o texto a ser lido: “consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimento e experiências do leitor” (SOLÉ, 1998).

As estratégias apresentadas por Solé durante a leitura, a nosso ver, são relevantes porque a técnica de sumarizar um texto exige a compreensão do mesmo e a prática de elaborar questões sobre o texto lido requer capacidade de interpretação.

E, por fim, o terceiro tipo de estratégias, **depois da leitura**, possibilita a recapitulação do conteúdo do texto e ampliação de conhecimentos. As principais estratégias destacadas pela autora, nesta parte final do processo de leitura, são: identificação da ideia principal (enunciado mais importante que o autor usa para explicar o tema); elaboração de resumo (o resumo de um texto é elaborado a partir do que o leitor define como ideia principal em consonância com o propósito da leitura); e formulação de perguntas (essencial para uma leitura ativa).

As estratégias acima apresentadas por Solé possibilitam, ao nosso ver, que o leitor se aproprie de conhecimentos sobre o texto, sendo capaz de selecionar o que há de mais relevante na leitura feita, condensando as ideias do texto lido e exigindo raciocínio de sua parte para elaborar questionamentos sobre o texto lido.

Além das estratégias acima apresentadas, consideramos relevante trazermos outras abordagens teórico-metodológicas que são importantes para a leitura de um texto e para o conhecimento de alunos na formação inicial, a exemplo das apresentadas por Cafiero (2010) e Hila (2009).

Para Cafiero (2010), ensinar a ler é ensinar estratégias. Para tanto, são muitas as capacidades que o leitor precisa desenvolver para compreender um texto e conseguir se posicionar diante dele. Nesse sentido, a autora destaca algumas estratégias relevantes para o desenvolvimento das capacidades de leitura, a exemplo de:

**a) Localizar informações**

Essa capacidade permite ao leitor, segundo a autora, responder perguntas objetivas sobre o texto da seguinte forma: O que aconteceu? Quais personagens? Onde aconteceu? Essa capacidade depende, para ela, da decodificação;

**b) Inferir sentido de palavras e expressões sem recorrer a todo momento ao dicionário**

Segundo a autora, inferir significa construir uma informação nova a partir do estabelecimento de relações entre informação dadas pelo texto e informações do conhecimento prévio. Nesse sentido, o uso de textos lacunados, para preenchimento, ou pausas durante a mediação da leitura para perguntas sobre o texto guiam o leitor para a construção de inferências (CAFIERO, 2010).

**c) Identificar opiniões expressas no texto**

É fundamental que o aluno perceba quem emite opiniões no texto, distinguindo fato de opinião, façam comentários críticos sobre o texto lido (CAFIEIRO, 2010). Assim, a autora sugere que o aluno seja levado a identificar os fatos e as opiniões no texto e de forma compartilhada apresente a opinião dele sobre os fatos presentes no texto, bem como a opinião dos autores.

**d) Identificar a finalidade do texto**

Segundo a autora citada, é importante levar os alunos a perceberem: Para que servem os textos? Onde foram publicados, quem os escreveu? Orienta também que o aluno seja levado a observar a forma e a estrutura global do texto. Assim, observa-se que, além dos objetivos, principal foco, ela contempla a observação de outros aspectos relevantes do texto lido: o reconhecimento do autor, da estrutura composicional e do suporte.

**e) Relacionar imagens e textos**

Cafiero (2010), nesta estratégia, destaca a relevância de o leitor saber relacionar as linguagens visual e verbal no texto, considerando as especificidades de cada uma delas e sua contribuição para a composição do sentido do texto.

**f) Estabelecer relações entre as partes do texto de modo a reconstruir a continuidade temática**

A autora aqui ressalta a importância de explorar no processo da leitura os mecanismos coesivos, focando o uso de substituições, reiteraões, presença de conjunções, entre outros elementos que fazem o fluxo informacional do texto progredir. Trata-se de uma estratégia relevante, visto que um texto não se configura como uma cocha de retalhos, mas vai sendo tecido mediante as retomadas, idas e voltas dos elementos linguísticos que o constituem.

**g) Relacionar recursos expressivos e efeitos de sentido**

A autora sugere a análise sistemática de charges, quadrinhos, tirinhas com personagens, temas e linguagens adequadas à turma. Ressalta a importância de levar os alunos a perceberem o humor no texto, efeitos gerados pela escolha lexical (diferença entre menino e malcriado); pelos sinais de pontuação, uso repetido de uma mesma palavra etc.

**h) Perceber efeitos da variação linguística**

Como é sabido, as regras linguísticas variam dependendo das situações de uso. Assim, Cafiero (2010) sugere que os alunos sejam levados a comparar textos orais e escritos, gravações de situação de fala, percepção de marcas dialetais, observação de formas coloquiais e formais de uso da língua.

**i) Ler globalmente o texto**

É importante, segundo a autora, possibilitar ao aluno compreender e discutir coletivamente o texto. A leitura compartilhada, ao nosso ver, é uma estratégia didática importante para expandir os conhecimentos do aluno sobre o que está sendo lido.

As estratégias apresentadas por Cafiero (2010) com vistas à formação do leitor crítico e expansão de suas práticas letradas vão do conhecimento prévio à exploração de aspectos linguísticos, semânticos e enunciativos do texto. Tal abrangência, sem dúvida, possibilitará a interação do aluno com o texto e, conseqüentemente, a sua compreensão

e interpretação por parte do aluno, uma vez que ele passa a agir como sujeito ativo, ator social no processo da leitura e não apenas como alguém que apenas capta as ideias principais do que lê. Também é importante ressaltar que as estratégias apresentadas pela autora não se limitam apenas ao acionamento do conhecimento prévio dos alunos e à capacidade de fazer inferência e levantar hipóteses, elas contemplam as pistas deixadas pelo autor do texto, a escolha lexical e a provocação de efeitos de sentido no leitor, além da capacidade argumentativa do autor e do estilo usado para produção do gênero textual. A autora ainda resalta no conjunto das estratégias defendidas por ela para se ler a importância do contexto de produção textual, à medida que coloca em relevo questões do tipo: *Para que servem os textos? Onde foram publicados, quem os escreveu?* Por fim, sinaliza para que o aluno/ leitor seja levado a observar a forma e a estrutura global do texto.

Entendemos que as estratégias apresentadas por Cafiero (2010) são fundamentais para o processo de leitura e o aluno em formação inicial necessita delas tanto para a sua formação enquanto leitor, quanto para o seu papel de mediador da leitura de textos na sala de aula.

Além das estratégias apresentadas, consideramos importante para o professor mediador de leitura na educação básica saber explorar as fases de uma aula de leitura centrada nos gêneros textuais. Cláudia Hila, nesse sentido, traz uma contribuição para o ensino de leitura focando o trabalho com tal atividade a partir dos gêneros textuais. A autora defende duas etapas para o trabalho com a leitura: 1) *Pré leitura* e 2) *Leitura propriamente dita*.

A *fase da pré-leitura* consiste na preparação para o encontro com o texto, visa acionar o conhecimento prévio do aprendiz. Nesta fase, a autora defende que sejam explorados o contexto de produção, a compreensão específica do gênero textual e a interpretação sobre o que foi lido.

A *Pré-leitura*, conforme a autora (2009, p. 181), trata de uma série de atividades incentivadas e acionadas no intuito de ativar os esquemas mentais que o leitor tem sobre o que será lido. Este trabalho pode ser realizado, contemplando vários recursos: a) figura ou slides relacionados ao texto; b) perguntas e respostas; c) questionamento recíproco; d) autoquestionamento. A autora nos leva a compreender que o objetivo do uso dessas estratégias é levar o aluno a fazer previsões, lançar hipóteses e acionar o conhecimento de mundo sem recorrer ao texto, sem, no entanto, ter a função de realizar a etapa de compreensão.

Na fase da *leitura propriamente dita*, Hila (2009) contempla os processos de compreensão e de interpretação. Compreender, no seu entender, significa ter a capacidade de confrontar e entender as informações do texto somadas às informações trazidas pelo leitor para a produção de uma nova informação. Nesse momento, a autora orienta que os professores devem inserir as questões denominadas por ela de gêneros, que são aquelas que envolvem a estrutura composicional, o estilo e o tema do gênero, além das questões de inferência. No momento da interpretação, o aprendiz/leitor, segundo ela, já passou pela compreensão do texto, e de posse das novas interpretações trazidas pelo texto, ele as avalia, reflete sobre elas e as julga. Essa fase da leitura, de acordo com a autora, envolve dois tipos de perguntas: a primeira mais centrada na perspectiva do leitor e a segunda, na interação leitor e texto.

A proposta de Hila (2009), assim como as das outras autoras anteriormente mencionadas, aponta para o fato de que a leitura é um processo interativo ativo de produção de sentido que requer conhecimento do leitor sobre o texto e sobre o que está fora dele, sobretudo, do uso de estratégias que permitam ao leitor fazer inferências,

levantar hipóteses, compreender características do gênero textual e a tirar conclusões sobre o lido.

A discussão e o uso de tais estratégias, a nosso ver, possibilitam, aos alunos da formação inicial, condições necessárias para que ele expanda suas capacidades leitoras e seja capaz de planificar atividades de compreensão textual com vistas à formação de alunos-leitores críticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal aprendizagem, no entanto, requer a mediação do professor.

A partir do pensamento vygotskiano, têm sido ressaltadas as relações entre os indivíduos como fator constituinte da aprendizagem. Assim, postula-se que "a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação feita por outros sujeitos" (OLIVEIRA, 1995, p. 56), os quais, no caso específico da escola, ajudam a promover avanços que não aconteceriam de forma espontânea.

Aqui evidenciamos a importância da mediação do adulto, sujeito culturalmente mais experiente, na leitura para crianças. Seu papel, segundo Kato e Moreira (1997, p. 43), é essencialmente o de ser um "andaime" para elas, fornecendo-lhes suporte ao seu desempenho, gradualmente transferindo-lhes mais autonomia.

O modo pelo qual o adulto faz a mediação da leitura, respondendo às reações e iniciações da criança, é, portanto, um fator crucial na sua constituição como leitora capaz de compreender o que escuta/lê. Desse modo, aplicando-se o conceito de "andaimagem" às ocasiões de leitura, a ajuda inicial do adulto vai diminuindo à medida que a criança se desenvolve e passa a ser, mais do que ele, capaz de iniciar os turnos relacionados à discussão do que está sendo lido.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo et al. (2012) apontam que a mediação do adulto, através da construção de "andaimes", ajuda os pequenos leitores a preencher os "buracos" que ficam na compreensão, decorrentes, entre outros fatores, da falta do conhecimento enciclopédico exigido pelo texto. Nessa perspectiva, é possível destacar que, durante a interação promovida na conversa sobre o texto, o leitor mais inexperiente pode melhor compreendê-lo, uma vez que muitos aspectos não percebidos tornam-se salientes e pontos obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão, quando o adulto formula perguntas interessantes sobre o texto. Nesse sentido, destacamos como fundamental a formulação de perguntas mediadoras, que possam auxiliar as crianças a construir sua compreensão.

### 3. O percurso metodológico da pesquisa

Guiadas pela compreensão da importância da formação docente inicial para a atuação do professor no ensino de língua materna, na presente pesquisa, de natureza qualitativa, enfocamos a investigação da formação de alunos leitores no curso de Pedagogia e seus efeitos sobre a planificação de perguntas que possam mediar a construção de estratégias de leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O contexto de geração dos dados foi uma disciplina do referido curso, localizada no oitavo período, voltada para o ensino de Língua Portuguesa, sob a condução das autoras deste artigo.

Tal disciplina tem sua primeira unidade centrada na abordagem da leitura, enfatizando as discussões sobre concepções de leitura e suas implicações no ensino, bem como sobre as estratégias de leitura e seu ensino. Dessa forma, pretende "Discutir sobre a relação teoria/prática no que diz respeito ao ensino e avaliação da leitura na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental", como explicita um dos objetivos do seu plano de curso. Esse trabalho envolve a discussão de textos teóricos, mas também a realização de atividades nas quais as questões voltadas à leitura e sua



mediação são contempladas, sobretudo, no que diz respeito à importância de perguntas mediadoras da compreensão, que possam propiciar o desenvolvimento de estratégias de leitura pelo leitor criança. Assim, pretende articular sua base teórica, em conformidade com os norteamentos teóricos deste trabalho, com a prática de mediação da leitura em sala de aula.

Tomamos como recorte de análise as atividades de três alunos (denominados aqui alunos 1, 2 e 3) realizadas no curso da referida disciplina, durante o período 2021.2. Os critérios de seleção de tais atividades foram a clareza e a coerência das respostas apresentadas pelos sujeitos ao que foi solicitado.

Considerando o conjunto dessas atividades, selecionamos para análise uma delas, que reúne questões que requerem a utilização de estratégias de leitura para a compreensão de textos pelos graduandos, bem como o uso dessas estratégias para a construção de perguntas de compreensão direcionadas para o estudo de textos por estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As respostas a essas atividades foram transcritas *ipsis litteris* das atividades dos graduandos, compondo o nosso corpus.

#### 4. Da formação de alunos leitores à formação de professores mediadores de leitura

Nesta seção, entendendo o graduando de Pedagogia como professor de Língua Portuguesa, entre outros componentes curriculares, e a relevância de sua formação, objetivamos analisar a correlação entre as atividades que visam, no âmbito da graduação, à formação do aluno leitor, mas também do professor capaz de mediar situações de leitura no seu campo de atuação profissional. Dessa forma, organizamos a análise em duas grandes categorias: 1) as estratégias leitoras utilizadas pelos graduandos; 2) as perguntas de compreensão formuladas por eles para a mediação da leitura.

##### 4.1 As estratégias leitoras utilizadas pelos graduandos

Na formação do aluno leitor no curso de Pedagogia, exploramos em várias disciplinas do curso o desenvolvimento de estratégias de leitura, considerando sua importância para a compreensão dos textos dentro e fora do contexto acadêmico. Isso porque entendemos que tais estratégias, enquanto procedimento que servem para regular a atividade leitora, possibilitam aos leitores selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para atingir a compreensão de um determinado gênero textual (SOLÉ, 1998)

Nessa direção, está a atividade de leitura que aqui analisamos, destinada ao trabalho com a exploração de estratégias leitoras pelos graduandos. A questão 1A se apresenta da seguinte forma:

1A) Em relação ao texto a seguir, explicite as estratégias leitoras que utilizou para compreendê-lo, considerando os conhecimentos prévios textuais, linguísticos/semióticos e de mundo sobre ele.



Em resposta a tal atividade, o aluno I apresentou a seguinte formulação:

Fragmento 1- Resposta do aluno 1:

*Inicialmente foi necessário ativar os conhecimentos prévios que tenho sobre o gênero textual tirinha, a sua função social, o tipo de linguagem predominante neste gênero, a forma como o texto escrito se apresenta dentro de balões, dependendo da forma podem expressar os sentimentos dos personagens, a forma como se configura uma tirinha. Neste caso em específico por se tratar de uma tirinha da Turma da Mônica, já sabemos que se trata de uma tirinha de humor. Durante a leitura foi necessário ficar atento à relação dos detalhes verbais e visuais que se completam para compor o sentido do texto, neste caso é perceptível a preocupação de Mônica com os “sinais” de velhice que aparecem nela, logo após isso Cebolinha a convida para jogar um jogo, o que deixa Mônica extremamente irritada pois se tratava do jogo da velha, mostrado no terceiro quadrinho na mão de Cebolinha que visivelmente teria apanhado de Mônica.*

Ao analisarmos a resposta do aluno I, observamos a explicitação do uso da estratégia de ativação do conhecimento prévio, expressa primeiramente no acionamento dos conhecimentos textuais do leitor a respeito do gênero textual tirinha (a configuração da tirinha), sua função (humor) e recursos linguístico-semióticos (utilização de balões para a inserção da linguagem verbal, composição de recursos visuais e verbais). Nesse sentido, é notória a necessidade de utilização desse conjunto de conhecimentos para a construção do sentido do texto, destacando-se o caráter verbo-visual do gênero tirinha. Considerando a contribuição da imagem e da escrita para compor conjuntamente o sentido do texto, Cafiero (2020) evidencia a relevância do trabalho com a leitura das duas linguagens, considerando suas especificidades, para a construção da compreensão de texto que se utilizam da multimodalidade.

No fragmento 2, também é possível constatar o destaque para a ativação do conhecimento prévio como estratégia de leitura:

Fragmento 2 - Resposta da aluna 2:

*Primeiramente, foi necessário ativar meus conhecimentos prévios, analisei as imagens para ver se reconhecia algum personagem e observei a estrutura da história, identifiquei no primeiro quadrinho a Mônica e no segundo quadrinho o Cebolinha, então percebi pela identificação dos personagens e pela estrutura, que se tratava de uma tirinha da Turma da Mônica...*

No fragmento em questão, verificamos o acionamento de conhecimentos prévios textuais, apoiado na observação da estrutura textual (em quadros), e de mundo, centrado na identificação de Mônica e Cebolinha, célebres personagens da turma da Mônica, criação do quadrinista brasileiro Maurício de Souza. Assim, a soma dos conhecimentos

relacionados à organização estrutural do gênero, bem como os conhecimentos relacionados ao contato com outros quadrinhos da turma da Mônica foram fundamentais à identificação do gênero pela aluna leitora, o que evidentemente a auxilia na construção de sua compreensão textual. Para Solé (1998), a bagagem de conhecimentos do leitor, relacionada aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos, aos seus interesses, expectativas e vivências, ao entrar em relação com as informações do texto, acaba por determinar a compreensão e interpretação textuais.

Em relação à ativação de conhecimentos prévios de mundo, a aluna 2 também afirma:

#### Fragmento 3:Resposta da aluna 2

*Durante a leitura foram ativados os conhecimentos de mundo através da observação das expressões dos personagens e o que elas representavam no contexto da história, como espanto, preocupação, alegria, confusão, dor. Além das expressões, também foram observados os objetos que os personagens utilizaram para contextualizar a história como o fio de cabelo branco e o jogo da velha, os dois elementos fazem relação com a preocupação de estar envelhecendo sentida pela Mônica, e a imagem do jogo da velha com as colunas preenchidas com o xis e zero, nos remeteu a um jogo muito comum de se jogar durante a infância para passar o tempo.*

Nesse sentido, fica evidente a interação dos conhecimentos de mundo, relacionados a como se expressa sentimento, com os conhecimentos textuais específicos sobre a utilização dos recursos gráficos expressivos da imagem para denotar sentimentos em textos que se utilizam da linguagem visual, como a tirinha. Aqui entra em cena a estratégia de relacionar os recursos expressivos do texto com os efeitos de sentido nele produzidos, como os sinais nos quadrinhos que denotam questionamento (a interrogação), raiva (espiral) ou contusão (estrelinhas). Assim, sem esse conjunto de conhecimentos, provavelmente a compreensão da tirinha pela aluna ficaria prejudicada.

No fragmento em questão, também é possível observar a menção da aluna a dois elementos – o fio de cabelo branco e o jogo da velha –, relacionados à “preocupação de Mônica de estar envelhecendo”, o que revela a estratégia de fazer inferências a partir das pistas textuais reveladas. Nessa direção, os fragmentos abaixo são representativos:

#### Fragmento 4: Resposta da Aluna 2

*Ao final da leitura e da identificação desses elementos foi possível identificar a ideia principal, de que tudo não passava de um mal entendido por parte da Mônica que pensou estar sendo chamada de velha pelo Cebolinha por causa do seu convite para jogar o jogo da velha, isso é perceptível no último quadrinho em que ele não sabe porque apanhou da Mônica e a interrogação em cima da sua cabeça serve para demonstrar esse questionamento, pois ele não sabia por qual motivo Mônica teria se aborrecido com seu convite.*

Fragmento 5: Resposta da aluna 3

*Nesse momento consegui relacionar o fato da Mônica achar que estava ficando velha e o jogo que o Cebolinha trazia ser o próprio Jogo da Velha, por ativar esse conhecimento de mundo sobre o mesmo, conhecimento prévio sobre como ele funciona e por que se chama assim; e, por fazer essa associação tanto das palavras quanto do sentido delas, principalmente o sentido atribuído pela Mônica, acreditando ser um insulto e gozação do Cebolinha. No último quadro essa hipótese se confirma com a ilustração do jogo nas mãos do Cebolinha, o qual estava no chão caído, machucado e totalmente confuso - sendo percebido pelos elementos de hipersignificação ao redor da sua cabeça e o sinal de interrogação - sem entender o porquê da Mônica ter batido nele e ter saído com raiva sem dizer nada, com um outro elemento de hipersignificação perto dela indicando essa raiva. Há de se deduzir que ela saiu com raiva por ter entendido que o Cebolinha tenha chamado e confirmado que ela é/está velha trazendo um jogo que leva esse nome e talvez esse significado para ela. Confirmei essa dedução de que ela saiu, uma vez que nesse último quadro só ele se encontra presente de corpo inteiro, e, aparecer somente os pés da Mônica saindo de cena.*

Segundo Cafiero (2010), fazer uma inferência significa construir uma informação nova a partir do estabelecimento de relações entre informação dadas pelo texto e informações do conhecimento prévio do leitor. A observação dos dois fragmentos anteriormente apresentados indica a construção de inferências das alunas leitoras, considerando a interação de seus conhecimentos prévios de mundo sobre o envelhecimento com as pistas textuais, o fio de cabelo branco encontrado por Mônica no primeiro quadrinho e o “jogo da velha”, que aparece no último quadrinho da tirinha nas mãos de cebolinha. Esses elementos são fundamentais para a dedução de que Mônica bateu em Cebolinha porque pensou estar sendo insultada por ele – informação implícita no texto. Dessa forma, o leitor é induzido a compreender o efeito humorístico da tirinha, na qual Cebolinha apanha de Mônica, como costumeiramente acontece nas histórias da turma, porque ela acredita que o convite para jogar o “jogo da velha” seja mais uma de suas brincadeiras.

Assim, foi possível constatar a explicitação das estratégias utilizadas pelos graduandos para a leitura da tirinha em questão, reveladas principalmente na ativação de conhecimentos prévios (linguístico-semióticos, textuais e de mundo), assim como na construção de inferências, sem as quais a compreensão do texto ficaria prejudicada. Ressaltamos, aqui, a ampla e detida discussão sobre tais estratégias no âmbito da formação inicial desses alunos como um aspecto fundamental para que não somente possam fazer uso delas em suas leituras, mas também para que possam ensiná-las a seus alunos. Nesse sentido, a seção seguinte é esclarecedora.

#### 4.2. As perguntas de compreensão formuladas pelos graduandos para a mediação da leitura

O ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental requer do professor um esforço de mediação específico, que envolve perguntas de compreensão que possam

auxiliar as crianças a construir estratégias leitoras, de forma a conceber a leitura como uma atividade que exige do leitor a constante utilização de procedimentos que implicam a interação de autor-leitor. Dessa forma, no âmbito da formação docente é fundamental que se discuta a importância dessa mediação por meio de perguntas que funcionarão como andaimes, para que as crianças compreendam o texto. Isso porque, como ressaltam Bortoni-Ricardo et al. (2012), a mediação do adulto auxilia o aluno a preencher as lacunas de compreensão, provenientes, muitas vezes, da ausência de uso de estratégias requeridas durante a leitura. Considerando tal premissa, na formação em Pedagogia aqui em foco, temos a discussão teórico-metodológica sobre essa mediação como um dos pilares da formação do professor mediador de leitura, aquele capaz de promover situações de leitura que podem propiciar o avanço nas habilidades de leitura de seus alunos.

Nessa direção, apresentamos perguntas de compreensão elaboradas pelos graduandos em Pedagogia voltadas a auxiliar a construção de estratégias leitoras de alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental, em atendimento à seguinte instrução: *QUESTÃO 2: Elabore questões de compreensão textual, para antes, durante e depois da leitura, com o objetivo de desenvolver estratégias leitoras pelas crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental para os textos a seguir.*

O primeiro texto apresentado na atividade foi a fábula “A coruja e a águia”, de Monteiro Lobato:

*Coruja e águia, depois de muita briga resolveram fazer as pazes.*

*— Basta de guerra — disse a coruja.*

*— O mundo é grande, e tolice maior que o mundo é andarmos a comer os filhotes uma da outra.*

*— Perfeitamente — respondeu a águia.*

*— Também eu não quero outra coisa.*

*— Nesse caso combinemos isso: de agora em diante não comerás nunca os meus filhotes.*

*— Muito bem. Mas como posso distinguir os teus filhotes?*

*— Coisa fácil. Sempre que encontrares uns borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave, já sabes, são os meus.*

*— Está feito! — concluiu a águia.*

*Dias depois, andando à caça, a águia encontrou um ninho com três monstrengos dentro, que piavam de bico muito aberto.*

*— Horríveis bichos! — disse ela. — Vê-se logo que não são os filhos da coruja.*

*E comeu-os.*

*Mas eram os filhos da coruja. Ao regressar à toca a triste mãe chorou amargamente o desastre e foi ajustar contas com a rainha das aves.*

*— Quê? — disse esta admirada. — Eram teus filhos aqueles monstrenginhos? Pois, olha não se pareciam nada com o retrato que deles me fizeste...*

*Moral da história: Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Já diz o ditado: quem ama o feio, bonito lhe parece.*

Para o texto de Lobato, constatamos que os graduandos elaboraram perguntas, conforme a orientação do enunciado da atividade, contemplando a compreensão do texto em três momentos: antes, durante e depois.

Para o trabalho anterior à leitura do texto propriamente dita, a aluna 2 formulou as seguintes questões:

- 1. Vocês sabem o que é fábula? Já leram alguma? Se sim, qual (quais)?*
- 1. Sabem quem é o Monteiro Lobato?*
- 2. Além de fabulista, ele é criador de personagens muito famosos de um sítio muito famoso também. Vocês conhecem?*
- 3. Geralmente a fábula tem uma característica bem diferenciada. Os personagens não são humanos, são o quê?*
- 4. O título da fábula é “A coruja e a Águia”. O que acham que pode ser o assunto dessa história?*
- 5. Essas duas aves são carnívoras. Será que alguém vai se dar mal nessa história? Por quê?*
- 6. Vamos fazer a leitura dessa fábula que fala sobre a relação entre a coruja e a águia, vocês conhecem a relação entre elas? É de amizade ou rivalidade? Vamos descobrir?*

Observamos que, dentre as perguntas formuladas pela aluna 1, houve uma preocupação maior em mediar a ativação de conhecimentos prévios sobre o autor da fábula (Monteiro Lobato), sua obra (referência ao Sítio do Pica-pau Amarelo), bem como sobre as características do gênero, no que diz respeito ao fato de terem os animais como personagens. Esses conhecimentos textuais e culturais são fundamentais para compreender a fábula e seu autor, como pertencendo ao universo do campo artístico-literário, o que denota o caráter alegórico e ficcional do gênero.

Para além disso, elaborou perguntas que pudessem promover a construção de hipóteses sobre o assunto do texto, seus personagens e a relação a ser estabelecida entre eles, considerando que são aves carnívoras, com relação de predador e presa. Solé (1998) ressalta a importância das previsões sobre o texto, enfatizando que precisam ser hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, com base na interpretação do leitor acerca do que está sendo lido e a partir da sua bagagem de conhecimento e experiências. Nessa direção, são formuladas perguntas que suscitam o levantamento de hipóteses a partir da relação título/texto (questão 4) e das possibilidades das ações dos animais que figuram como personagens na narrativa (questão 5 e 6)

Por sua vez, o aluno 1 também colocou em evidência a relevância de ativar conhecimentos prévios sobre o gênero textual fábula e sobre os personagens que a constituem, numa referência clara à necessidade de que os alunos evocassem seus conhecimentos sobre as características do gênero e sobre os animais, a coruja e a águia, para compreender o texto em questão:

1. Vocês já leram uma fábula?
2. Essa fábula tem como personagem duas aves, que aves são essas?
3. Vocês já viram uma coruja ou uma águia?
4. Vocês perceberam que o texto se trata de um diálogo? E esse diálogo é de quem com quem?
5. O diálogo é entre a coruja e a águia e elas são aves, certo? Aves falam?
6. Porque nesse texto em específico elas aparecem falando?

Considerando as perguntas formuladas pelos alunos 1 e 2, observamos uma capacidade de elaborar questões adequadas à construção de estratégias anteriores à leitura do texto em foco, uma vez que suscitaram a ativação de conhecimentos textuais e de mundo, bem como levantamento de hipóteses sobre o texto, estratégias essas essenciais à compreensão, visto que introduzem o leitor ao gênero textual a ser lido, bem como aos personagens e à história contada no texto. Também Kleiman (2001) adverte ser fundamental à entrada do leitor no texto uma base de conhecimentos tanto sobre o assunto, o gênero textual, assim como sobre o autor e sua obra), tendo em vista o favorecimento da construção de hipóteses pelo leitor, que poderão ser confirmadas ou não ao longo da leitura.

Já no que concerne às perguntas formuladas para a mediação da construção de estratégias durante a leitura, podemos observar, inicialmente, a formulação da aluna 2:

1. Por que a coruja e a águia haviam brigado?
2. Qual foi o combinado que elas fizeram para manter as pazes?
3. Como a coruja descreve para a águia como são seus filhotes?
4. Elas conseguiram manter o combinado?
5. O que aconteceu que fez com que o combinado entre a águia e a coruja não desse certo?
6. Por que será que a águia ficou confusa quando viu os filhotes no ninho mas mesmo assim resolveu comê-los?
7. Será que os filhotes eram parecidos com o que a coruja falou pra águia?
8. Será por essa razão que a moral diz: “Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai.”
9. O que o autor quis dizer com: “quem ama o feio, bonito lhe parece.”
10. Como chegaram a essa conclusão?

Examinando as questões de compreensão elaboradas pela aluna 2, observamos a ênfase inicial na mediação da recapitulação dos fatos narrados, buscando guiar a compreensão sobre o conflito estabelecido (a briga pelo fato de a águia ter comido os filhotes da coruja), o combinado para resolver o conflito (identificar os filhotes da coruja para não comê-los) e a razão para o não cumprimento do combinado (o fato da descrição da coruja de seus filhotes não corresponder à sua aparência real). Nesse processo, a compreensão da razão do não cumprimento do combinado pela águia passa necessariamente pela inferência de que a mãe coruja não descreve seus filhotes conforme sua aparência real, pois possui uma apreciação dos filhos filtrada pelo afeto

que tem por eles. Daí descrevê-los para a águia como “borrachos lindos, bem feitinhos de corpo, alegres, cheios de uma graça especial, que não existe em filhote de nenhuma outra ave”, em oposição à visão da águia que os considera como “monstregos”, “horríveis bichos”. Nesse sentido, a formulação das perguntas de 6 a 10 encaminham o leitor para a construção dessa inferência, bem como para a compreensão da relação entre a moral da história e a narrativa apresentada no corpo da fábula. Destacamos a relevância de perguntas como essas para a construção de sentidos que possam preencher as lacunas de compreensão do texto, pois conduzem o leitor a deduções/conclusões com base na interação entre seus conhecimentos prévios e as pistas textuais.

Da mesma forma, a aluna 3, ao solicitar do leitor que responda as perguntas para cada parte do texto, investe na recapitulação do lido para monitoramento da compreensão. Vejamos:

*Nas primeiras 8 linhas:*

*Após a leitura das primeiras 8 linhas, pode-se fazer um resumo oral a partir de algumas perguntas.*

*1.O início da história fala que a coruja e águia resolveram parar de brigar e fazer as pazes. Mas por que elas viviam brigando?*

*2.Qual foi o acordo entre elas?*

*3.Será que uma delas vai descumprir? Quem vocês acham? E por quê?*

*Continuando a leitura das próximas 9 linhas, e após uma pausa para outro resumo oral a partir das questões...*

*4.Como a águia evitaria comer os filhotes da coruja?*

*5.A descrição da coruja foi o suficiente para que a águia não os comesse?*

*6.Depois de um tempo, o que a águia encontrou?*

*7.Nesse ninho estavam os filhotes da coruja? Como vocês sabem?*

*8.Então de quem será esses filhotes monstregos?*

*9.O que vai acontecer agora?*

*Continuando a leitura das próximas 6 e últimas linhas...*

*10.No final os filhotes eram de quem?*

*11.Então por que a águia os comeu se ela e a coruja haviam feito um acordo?*

*12.A culpa foi de quem? Por quê?*

*13. As fábulas sempre trazem um ensinamento, uma moral no final da história. Qual será o ensinamento que essa vai trazer?*

*14.A moral da história diz que quem ama o feio, bonito lhe parece. O que isso quer dizer?*

Examinando as perguntas elaboradas pela aluna 3, também constatamos a preocupação em fornecer “andaimes” para compreensão por meio da formação de um percurso detalhado de recapitulação dos fatos narrados, bem como de construção de inferências que venham culminar com a compreensão global do texto, tanto quanto da relação entre a moral e o corpo da fábula.



No que diz respeito ao trabalho posterior à leitura, o aluno 1 formulou as seguintes perguntas:

- 1. Após a leitura do texto, faça um resumo dele recontando a história.*
- 2. Que perguntas você faria sobre esse texto a um outro leitor para avaliar sua compreensão?*

Na mesma direção a aluna 2, elaborou as seguintes questões mediadoras da compreensão:

- 1. Agora em dupla, façam um resumo oral entre si da história e depois a escrevam em uma folha para cada dupla ler para a turma.*
- 2. Após a exposição dos resumos, cada dupla vai elaborar 3 perguntas sobre a história e escolher uma outra dupla para responder.*

Os dois alunos estabelecem como foco da elaboração de suas perguntas as estratégias de resumir o texto e de fazer perguntas sobre ele. No que diz respeito ao resumo, observamos que o leitor só consegue resumir um texto, quando consegue compreendê-lo. Isso porque o atendimento à solicitação para que o leitor resuma o texto exige dele, necessariamente, a identificação das ideias centrais do texto e daquelas que são secundárias. Especificamente no texto narrativo, requer a retomada das fases da narrativa: situação inicial, desenvolvimento e desfecho da história.

Já no que se refere à capacidade de fazer perguntas, é preciso considerar que fazer perguntas pertinentes sobre o texto demanda pensar sobre como elas são respondidas mediante a leitura do texto. Evidentemente, esse processo cognitivo envolve um esforço de compreensão e interpretação textuais que amplia as suas possibilidades de leitura.

Dessa forma, se na primeira seção constatamos estratégias leitoras adotadas pelos graduandos para sua leitura a partir da explicitação do uso desses procedimentos de leitura, nesta seção verificamos o desenvolvimento de capacidades para elaborar questões que funcionem no processo de mediar a construção de estratégias pelos leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Reiteramos, assim, a relevância da formação inicial do professor calcada na reflexão sobre a compreensão da importância do uso de estratégias de leitura para a interação com o texto, bem como da essencialidade do seu ensino desde os primeiros anos do Ensino Básico.

## **5. Considerações finais**

Como palavras finais, ressaltamos que, nos dados analisados, podemos verificar tanto o desenvolvimento de estratégias de leitura individuais por parte dos graduandos sujeitos de nosso estudo, com também de capacidades para atuar como fornecedores de andaimes adequados à construção de estratégias de leitura, por meio de perguntas de compreensão, frutos de atividades de leitura no âmbito da formação inicial que favoreceram a discussão sobre a importância da utilização de estratégias leitoras para o processamento do sentido, bem como do seu ensino, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, reafirmamos a relevância do processo de mediação para que a leitura aconteça como construção de sentidos. Para tanto, é fundamental, ao graduando, ter uma formação inicial que lhe permita refletir sobre esse processo enquanto uma atividade complexa, que demanda a utilização de estratégias leitoras, e sobre a necessidade de funcionar como mediador dele. Entendemos, desse modo, que é papel do professor formador discutir o ensino da leitura, a partir de bases teóricas sólidas, mas também propiciar situações de aprendizagem que possam promover o desenvolvimento de habilidades metodológicas para o ensino de leitura, a exemplo da elaboração de perguntas para a construção de estratégias de leitura pelos leitores.

Por último, esperamos ter fornecido elementos para pensar os componentes curriculares dos cursos de graduação que formam os futuros professores de Língua Portuguesa, sobretudo o de Pedagogia, na direção de assegurar que tais cursos possam efetivamente relacionar teoria e prática de leitura, favorecendo a construção da identidade do professor mediador de leitura.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella M. et al. Introdução. In: BORTONI-RICARDO, Stella M. et al. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 7-16.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: ROGEL, E.O; ROXANE., R. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental. Coleção Explorando o Ensino . Brasília. Ministério da Educação, 2010.

DIESELY, A; Forneck, K, Silvana, N. N. Ensino de estratégias de leitura. In: [https://doi. Poiesis Pedagógica](https://doi.org/10.1590/1981-2317170131), Catalão-GO, v. 15, n.1, p. 3-26, jan./jun. 2017.

FARIAS, A.V; ALVES, M. F. O trabalho com a leitura de gêneros textuais do campo científico nos anos iniciais do ensino fundamental. **Relatório de pesquisa do PIBIC/CNPQ**. Circulação restrita. Campina Grande, UFCG, 2021.

HILA. Claudia Valéria. *Ressignificando as aulas de leitura a partir dos gêneros textuais*. In NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009.

KATO, Mary A.; MOREIRA, Nadja R. Alfabetização: estudos psicolinguísticos. In : KATO, Mary; MOREIRA, Nadja; TARALLO, Fernando. **Estudos em alfabetização: retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolinguística**. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 1997. p. 9-100.

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: teoria e prática, 8 ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

MELLO, M. A leitura nas práticas de letramento acadêmico: estratégias de análise e compreensão. In: *Rev. Docência Ens. Sup., Belo Horizonte*, v. 8, n. 2, p. 228-244, jul./dez. 2018.

OLIVEIRA, Marta K. de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José A. et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São paulo: Ática, 1995. p. 51-83.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. São Paulo: Artmed, 1998.