

**FORMANDO LEITORES: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE  
LEITURA E A MEDIAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**EDUCATING READERS: REFLECTIONS ON THE PRACTICE OF READING  
AND TEACHER'S MEDIATION IN ELEMENTARY EDUCATION**

**Vânia Kelen Belão Vagula**  
UNESP-Presidente Prudente  
vaniakbel@yahoo.com.br

**Silvana Ferreira de Souza Balsan**  
UNESP-Presidente Prudente  
silvana.educar@bol.com.br

**Marta Campos de Quadros**  
PNPD/CAPES - UNESP-Presidente Prudente  
radiocapelinha2@gmail.com

**Resumo**

Este texto debate a presença de estratégias de leitura como metodologia de ensino discutida e pesquisada no Brasil. Reflete e analisa sua presença nos documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais e Cadernos de Língua Portuguesa do PNAIC, que orientam o ensino de Língua Portuguesa no país. Objetiva constatar como tais documentos se referem a estratégias de leitura; identificar quais concepções de estratégia de leitura os pautam e em que medida apoiam a formação de docentes para o ensino de estratégias de compreensão leitora. Conclui que os documentos oficiais, embora citem estratégias, e mesmo o aporte teórico que lhes dão suporte, não orientam o educador a usá-las para melhorar sua prática de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino. Leitura. Formação de leitores. Parâmetros Curriculares Nacionais. PNAIC.

**Abstract**

This paper debates the presence of reading strategies such as teaching methodology discussed and researched in Brazil. It reflects and analyzes its presence in official documents - PCNs and PNAIC's Portuguese Language Manuals – that guide the Portuguese language teaching in the country. Intend to verify if these documents refer the teaching strategies; identify the reading strategy conceptions ground them and the extend to which they support the teachers' education for teaching reading strategies. We concluded that those officials documents, although mentioning reading strategies, and even the theoretical framework that support them, do not guide the teacher to use reading strategies to improve their teaching practice.

**Keywords:** Teaching. Reading. Readers' Education. National Curriculum Parameters. PNAIC.

### **Iniciando nossa conversa...**

O presente artigo visa discutir como alguns documentos oficiais do governo<sup>1</sup> têm contribuído para a formação dos professores concernente ao ensino e aprendizagem de estratégias de compreensão leitora.

É nosso objetivo, ainda, verificar como os textos oficiais fazem referência às estratégias de leitura; identificar quais concepções de estratégia de leitura os pautam e analisar em que medida esses materiais se constituem potencialmente como apoio à formação de docentes para o ensino de estratégias de compreensão leitora.

O interesse no estudo sobre leitura tem se intensificado nos últimos anos no Brasil. Os resultados de avaliações externas como o Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) podem ser apontados como razões para a mobilização da atenção da sociedade relativamente a esse aspecto da educação escolar, porque expôs as dificuldades leitoras dos alunos matriculados nas escolas brasileiras, correlacionando-as à suposta ineficácia do ensino de leitura praticado em nosso país. Diferentes pontos de vista sobre a origem do problema têm sido explicitados e estão gerando debates quanto ao ensino de leitura nas instituições escolares do Brasil.

No âmbito da escola brasileira, a divulgação dos resultados de avaliações de larga escala realizadas no país, como a Prova Brasil elaborada pelo MEC (Ministério da Educação) e, mais especificamente, as organizadas pelos governos da esfera estadual, como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), tem instigado intenso debate sobre a importância da leitura nesse ambiente. Entretanto, tais discussões, muitas vezes, concebem o ato de ler de forma limitada, reduzem os problemas

---

<sup>1</sup> Sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997) e os Cadernos de Língua Portuguesa do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – (BRASIL, 2012).

relativos ao ensino e à aprendizagem da leitura ao sucesso ou fracasso dos alunos em decodificar os textos.

Segundo Solé (1998), a escola ainda ensina a criança a ler de forma sequencial e hierárquica a partir da decodificação dos signos, os quais são apresentados progressivamente, das unidades mais simples até as mais complexas. Dito de outro modo, o leitor inicia a leitura pelas letras, depois lê palavras inteiras e, por fim, as frases, através da decifração em voz alta e da repetição.

As ausências e carências apresentadas pelos estudantes brasileiros resultam, de acordo com Barbosa (1994), Matencio (1994), Solé (1998) e Colomer e Camps (2002), da confusão entre ensino e aprendizado da leitura e o processo de alfabetização que existe já há muito tempo nas escolas brasileiras. Neste sentido, a alfabetização é vista como uma estratégia rudimentar de leitura na qual o sujeito “adquire o hábito de oralizar a língua escrita” (BARBOSA, 1994, p. 30), ou seja, “diante de um texto escrito, o alfabetizado adquire um mecanismo que lhe permite ‘falar’ o texto” (BARBOSA, 1994, p. 30).

A discussão aqui proposta visa contribuir para a qualificação docente e para que o professor possa consolidar efetivamente sua função de mediador no processo de aprendizagem da leitura do aluno. Em um primeiro momento, apresentamos as concepções de leitura e de estratégias que têm norteado pesquisas desenvolvidas no âmbito do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil “Maria Betty Coelho” (CELLIJ) da Faculdade de Ciências e Tecnologia UNESP – Campus de Presidente Prudente, do qual somos integrantes. No momento seguinte, focamos a forma como os documentos oficiais brasileiros abordam as estratégias de leitura.

Visando atender aos objetivos estabelecidos, a seguir faremos uma análise sobre como documentos oficiais brasileiros abordam estratégias de leitura enquanto possibilidades de ensino e formação do professor.

## **Os documentos legais brasileiros e o ensino da leitura**

### **O que dizem os PCN**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, aqui denominados PCN, são um documento que orienta os programas de ensino a serem desenvolvidos, consideradas as peculiaridades locais, pelas escolas de ensino básico em todo o território nacional. Publicado no ano de 1997 pelo então Ministério da Educação e do Desporto, esse documento foi distribuído para todas as escolas públicas brasileiras.

De acordo com Braga (2004), o Ministério da Educação, atendendo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), confeccionou o material com o objetivo de orientar os docentes nas questões relativas aos conteúdos a serem abordados e às práticas em sala de aula. A referida autora afirma que tanto a versão para o Ensino Fundamental, quanto aquela preparada para o Ensino Médio, não foram suficientemente debatidas entre as escolas, sindicatos e universidades, ainda que quando concluídos tenham sido enviadas a todas as instituições escolares públicas do país e, mais tarde, tenham sido disponibilizadas através do site oficial do Ministério da Educação, em versão digital, para eventual consulta e cópia.

Ainda de acordo com Braga (2004), os PCN foram oferecidos aos docentes das escolas públicas como um conjunto de orientações de caráter não-obrigatório, no qual o professor poderia apoiar o seu trabalho pedagógico.

Após a distribuição dos PCN às escolas do Brasil, o MEC desenvolveu junto aos inúmeros docentes do Ensino Fundamental do país um programa denominado “Parâmetros em Ação” com o objetivo de divulgar os princípios propostos no documento e discutir formas de efetivar as propostas apresentadas. Uma série de sugestões de implementação dos PCN nos currículos escolares das redes municipais e estaduais de educação foi dirigida às escolas públicas de norte a sul do Brasil por equipes de formação constituídas por professores que receberam formação e repassaram para os demais colegas.

Quanto à fundamentação teórica para o ensino de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa concebem a leitura como um processo

no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do

sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra (BRASIL, 1997, p. 53).

Os PCN trazem concepções pautadas nos estudos de Soares (2005). A autora afirma que ler é um “verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler” (SOARES, 2005, p. 30), ou seja, o verbo ler necessita de complementação e é a partir dela que se estabelece o objetivo a que se destina a leitura. Os diferentes gêneros e conteúdos que os sujeitos leitores escolhem implicarão distintas habilidades a serem desenvolvidas para cada tipo de leitura. Isso significa, então, que cada tipo de texto lido, cada estrutura que dá forma ao texto e cada gênero encontrado requer do leitor um esforço mental para determinar o que procurar neles, como procurar, para que procurar e como utilizar o que foi selecionado.

Os PCN, quanto à concepção de leitura, afirmam que ler é

uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como **seleção, antecipação, inferência e verificação**, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (BRASIL, 1997, p. 53). [Grifo nosso]

As estratégias de leitura a serem empregadas pelo leitor, conforme proposto no documento, são (a) previsão ou antecipação, (b) inferência, (c) verificação e (d) seleção. Os PCN, no entanto, não apresentam referência alguma em relação a autores como Isabel Solé (1998), Mary Kato (1999) e Frank Smith (1999, 2003), que, contemporaneamente ao documento, vinham discutindo as relações entre as estratégias de leitura e o ensino da leitura na escola.

O documento cita na nota de rodapé 28 que “uma estratégia de leitura é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. As estratégias são um recurso para construir significado enquanto se lê” (BRASIL, 1997, p. 53). Na mesma nota esclarece o que está entendido como estratégias anteriormente referidas:

Estratégias de **seleção** possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de **antecipação** permitem supor o que ainda está por vir; de **inferência** permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de **verificação** tornam possível o “controle” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. (BRASIL, 1997, p. 53) [grifo nosso]

Ao observarmos as menções feitas às estratégias de leitura ao longo do documento analisado, destacamos que num total de 144 folhas apenas as páginas 53, 54, 55, 57, 61, 106 e 135 as citam, afirmando a necessidade do oferecimento aos alunos de “inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam” (BRASIL, 1997, p. 55) e que é preciso que os estudantes se “antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado” (BRASIL, 1997, p. 55-56).

O documento cita as diferentes estratégias e ressalta a importância de os professores favorecerem o ensino das mesmas. Entretanto, não faz referência ou aprofunda as formas através das quais os educadores podem mediar ou orientar tal prática. Por tratar-se de um documento de referência, de orientação – são parâmetros – não trazem em seu texto o detalhamento das técnicas e instrumentos que permitiriam a implementação em sala de aula de atividades envolvendo o ensino das estratégias. Destacamos que, sem uma formação inicial específica, os educadores com os quais temos pesquisado ou trabalhado a partir de projetos de extensão que buscam a formação continuada ou em serviço evidenciam a dificuldade em propor atividades que enfoquem as estratégias de leitura.

Na visão desses professores, partindo da finalidade atribuída aos PCN de orientar e apoiar o trabalho pedagógico dos docentes em sala de aula, destaca-se a relevância de que sejam acompanhados ou complementados pela proposição e descrição de atividades que abordem as estratégias de leitura, a partir de situações que contem o uso delas no ensino da leitura no âmbito escolar. Neste sentido, considerando o caráter dos PCN de documento de orientação e não de manual didático para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, observamos a ausência de referências ao longo do texto que possibilitem ao docente o acesso ao marco teórico ou aos autores que pautam

as orientações, impedindo que os educadores possam, a partir destas, estudar e ampliar seus conhecimentos sobre as estratégias de leitura, a fim de transformarem suas práticas pedagógicas.

Ressaltamos que essa omissão das referências no documento que obstaculiza mudanças nas práticas pedagógicas acaba por impossibilitar um efetivo ensino da leitura e a conseqüente formação de leitores estratégicos e autônomos. Os PCN resultam, assim, num conjunto de orientações que, no ambiente escolar, não encontram eco nas práticas dos professores do Ensino Fundamental, em especial daqueles que não possuem uma formação específica na área de Língua Portuguesa, ampliando a distância entre os princípios estabelecidos pelos documentos legais e a ação docente em sala de aula.

### **O que dizem os Cadernos de Língua Portuguesa do PNAIC**

Analisadas as orientações dos PCN sobre o ensino da leitura de estratégias, voltamos, como proposto, nosso olhar para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e seus Cadernos de Língua Portuguesa. O PNAIC, diferentemente dos PCN, é uma ação do governo federal e não um documento de referência. O Programa prevê parcerias com os governos estaduais e municipais, objetivando formar os professores para, assim, garantir que todos os alunos sejam alfabetizados até o final do 3º ano do Ensino Fundamental I.

Foco específico de nossa atenção neste artigo, o material da área de língua portuguesa, que se destina a um curso de formação a ser ministrado a professores das redes municipais e estaduais, é composto por quatro cadernos introdutórios, oito cadernos para cada um dos três anos a serem trabalhados, além de oito cadernos para as salas multisseriadas que funcionam em escolas rurais denominados pelo Programa de “Educação do Campo”, totalizando trinta e seis cadernos. Os oito cadernos para cada ano ou para a educação do campo compõem unidades nas quais são abordados temas diferentes, sempre relacionados ao processo de alfabetização.

Sendo este um programa desenvolvido pelo governo federal ao qual aderiram quase todos os estados e municípios brasileiros, entendemos que seu conteúdo poderá exercer importante influência sobre o trabalho a ser

desenvolvido por professores alfabetizadores nos próximos anos em âmbito nacional. Acreditamos que seu impacto sobre as práticas pedagógicas relativas ao ensino estratégico da leitura possa produzir resultados efetivos na aprendizagem da compreensão leitora por parte dos aprendizes.

No que se refere à perspectiva teórica que fundamenta os cadernos do PNAIC, ao tratar do trabalho com textos, Silva (2012), citando Bakhtin, menciona que a língua é compreendida como ação entre os sujeitos e que “os fenômenos linguísticos passam a ser entendidos como espaço de interação, no qual os sujeitos envolvidos participam ativamente, elaborando enunciados para atender a suas finalidades comunicativas” (SILVA, 2012, p. 7). Esse entendimento do que é texto fica ainda mais claro quando Dubeux e Silva (2012, p. 4) afirmam que ele “não é uma construção fixa e abstrata, mas, sim, palco de negociações e produções de múltiplos sentidos”.

A concepção dialógica de texto que se origina nas discussões teóricas de Bakhtin apresenta o texto como desprovido de conteúdo unívoco determinado por quem o escreve. Ele se completa enquanto tal ao ser lido, num processo de construção de sentidos pelo leitor, processo este que envolve o registro escrito do autor e sua composição em estrutura específica a partir de determinadas intenções, bem como o universo interpretativo do leitor que determinará as possibilidades de significação. Esta é a ideia presente no material do PNAIC ao trabalhar com as questões de língua e texto.

Tais princípios pressupõem que a leitura é concebida como um processo de construção de sentidos pelo leitor, o que é coerente com a concepção de leitura pressuposta por Solé (1998). Esta autora é a principal referência para abordagem do ensino de estratégias de leitura. Assim, recorrendo a Solé (1998), o material do PNAIC define estratégia como procedimento geral e complexo, que não se aplica a todas as situações da mesma maneira que é ensinada. Afirma que a contribuição para a formação seria o desenvolvimento nos alunos de uma mentalidade estratégica.

Na unidade 2, nos cadernos do ano 3 e de Educação do Campo, ao abordarem as dimensões da leitura, consideram o “desenvolvimento de estratégias” como uma delas. Neste contexto, Solé (1998) é citada para destacar o ensino de estratégias de leitura como uma metodologia produtiva para os alunos aprenderem a aprender e tornarem-se mais autônomos na

leitura. Na unidade 4, ano 1, a autora é mencionada quando abordam a questão da leitura compartilhada, a qual está diretamente relacionada com o ensino de estratégias de leitura, pois implica que o leitor mais experiente (professor) e os menos experientes (alunos) compartilhem os sentidos que vão construindo para o texto e as formas como elaboraram tal compreensão, ampliando mutuamente o universo interpretativo do grupo e as possibilidades de uso de estratégias para construir sentidos.

Nos cadernos dos anos três e Educação do Campo, na Unidade 5, os organizadores dos Cadernos de Língua Portuguesa recorrem novamente a essa autora para definir estratégia e fundamentar a relevância de sistematização do seu ensino. Somente duas vezes os Cadernos citam outras autoras ao abordar as estratégias de leitura. Em uma dessas vezes, mencionam Brandão e Rosa (2010), na unidade 2, para tratar de assunto também destacado por Solé (1998): o trabalho com estratégias antes, durante e depois da leitura. Tendo em vista a relevância atribuída a esta autora e seu pensamento, para o desenvolvimento deste artigo, recorreremos à obra de Solé, que se constitui como base para a discussão teórica dessa temática no material de formação do PNAIC.

Segundo a autora, ensinar estratégias de leitura é “oferecer à criança as técnicas, os segredos utilizados pelo professor quando lê e escreve, de modo que ela possa se apropriar progressivamente dos mesmos” (SOLÉ, 1998, p. 63). Esse ensino se faz num movimento que envolve o antes, o durante e o depois da leitura devendo compor um ciclo para que se possa garantir a formação de um leitor autônomo. Ela estrutura uma organização didática na qual algumas estratégias são utilizadas antes, outras durante, e outras após a leitura. Contudo, essas estratégias estão interligadas entre si e o momento de sua utilização pode ser alterado, podendo-se, inclusive, utilizar uma estratégia de cada vez ou várias ao mesmo tempo. A seguir, sintetizamos de forma relacional os momentos e as diferentes estratégias apontadas por Solé (1998).

MOMENTOS	ESTRATÉGIAS DE LEITURA
ANTES	<b>Motivação:</b> estimular e desafiar os alunos para a leitura.

	<b>Estabelecer objetivos para a leitura.</b>
	<b>Revisão e atualização do conhecimento prévio:</b> avaliar o que já se sabe e o que é preciso saber para a realização da leitura, oferecendo informações úteis.
	<b>Estabelecer previsões sobre o texto:</b> elaborar hipóteses com base nas pistas pré e extratextuais, a serem confirmadas ou refutadas durante a leitura.
	<b>Formular perguntas,</b> as quais podem ser elaboradas a partir das previsões.
DURANTE	<b>Formular previsões sobre o que está sendo lido,</b> a partir da interpretação que vai construindo sobre o texto.
	<b>Formular perguntas sobre o que foi lido:</b> autoquestionamento.
	<b>Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto,</b> buscando soluções para problemas que persistirem.
	<b>Resumir as ideias do texto.</b>
DEPOIS	<b>Elaborar a ideia principal:</b> construção do que é o principal no texto, relacionando seu conteúdo ao tema.
	<b>Elaboração de resumo:</b> relaciona-se a elaboração da ideia principal, implicando estabelecer o tema, a ideia principal e as secundárias para elaboração de outro texto, preservando o significado do texto que o precede.
	<b>Formular e responder perguntas</b> pertinentes (para si mesmo e para os outros), em coerência ao(s) objetivo(s) da leitura.

Ao mencionar que este ensino corresponde ao professor compartilhar com os alunos os segredos de seus processos de leitura, a autora está se referindo à metacognição, que consiste em pensar sobre o próprio processo do pensamento. Isso também se revela quando a autora afirma que o professor precisa tornar conscientes os processos que usa de maneira inconsciente, para que o aluno possa também (re)conhecer como utilizar tais estratégias e ir assumindo progressivamente o controle sobre o processo da compreensão

leitora. Neste caso, o educador, como leitor mais experiente, tem o papel de mediador dos processos que compõem a leitura junto aos seus estudantes, revelando-lhes seus pensamentos antes, durante e após o ato de ler.

### **Bases para a formação de professores para o ensino de leitura e de estratégias de leitura no PNAIC**

A relevância das estratégias de leitura na formação dos alunos é mencionada já no caderno de apresentação do Programa:

é importante que o planejamento didático possibilite [...] situações de leitura compartilhada em que os meninos e meninas possam **desenvolver** estratégias de compreensão de textos [...] Aos oito anos de idade as crianças precisam, portanto, ter [...] o domínio de estratégias de compreensão e produção de textos escritos (BRASIL, 2012a, p. 7-8). [grifo nosso]

As oito unidades possuem um caderno para cada um dos três primeiros anos e um para as salas multisseriadas, o qual é chamado de educação do campo. Cada um dos cadernos é organizado da seguinte forma:

- 1- Seção “Iniciando a Conversa”, na qual são apresentados os objetivos da unidade, os quais não se diferenciam muito de um caderno para outro.
- 2- Seção “Aprofundando o Tema”, a qual traz textos de fundamentação teórica sobre o tema da unidade, que contemplam também relatos comentados de experiências realizadas por algumas professoras.
- 3- Seção “Compartilhando”, a qual, na maioria das unidades, apresenta relatos de professoras sobre os trabalhos desenvolvidos em suas salas de aula ou sugestões de práticas.
- 4- Seção “Aprendendo mais”, que traz as sugestões comentadas de leitura para aprofundamento teórico e sugestões de atividades para os encontros de formação.

De acordo com os cadernos do PNAIC, os direitos de aprendizagem elaborados a partir da LDB de 1996 orientam o planejamento, as práticas de ensino e de avaliação para os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Entre os direitos de aprendizagem de leitura, encontram-se:

- 1- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.
- 2- Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.
- 3- Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.
- 4- Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.
- 5- Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.
- 6- Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.
- 7- Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia [...] (BRASIL, 2012b, p. 31).

Os direitos de aprendizagem não são apresentados com numeração, mas aqui ela foi acrescentada para facilitar a discussão sobre os mesmos. Na redação destes (1, 3 e 4), encontra-se menção a algumas estratégias de leitura mencionadas por Solé (1998) como “previsão” (antecipar sentidos), “ativar conhecimentos prévios” e realizar “inferência”. Nos outros direitos aqui transcritos (2, 5, 6 e 7), estão presentes algumas habilidades para o uso de estratégias, como estabelecer relações entre textos e partes de textos ou apreender o tema. Isto revela que algumas estratégias de leitura e habilidades necessárias para a aprendizagem de estratégias estarão norteando a realização do trabalho com leitura. Desta forma, a compreensão por parte dos professores sobre este aspecto do ensino é um dos aspectos para o sucesso da formação docente e, conseqüentemente, dos alunos, de acordo com as pretensões deste programa.

Na unidade 1, há referência às estratégias de leitura apenas no caderno do ano 3, recorrendo ao mesmo trecho do Caderno de Apresentação. Já na unidade 2, o termo “estratégias de leitura” aparece em todos os cadernos. O do ano 3 e o de Educação do Campo afirma que, “no eixo da leitura, três dimensões interligadas precisam ser enfatizadas: a dimensão sociodiscursiva; o **desenvolvimento** de estratégias de leitura; e o domínio dos conhecimentos linguísticos” (BRASIL, 2012c, p. 15 e BRASIL, 2012d, p. 24). [Grifo nosso]. A unidade 3 cita as estratégias de leitura uma ou duas vezes em cada caderno,

mas não traz qualquer definição ou orientação neste sentido, são apenas breves referências.

Ainda considerando a análise que realizamos, o caderno do ano um, em sua unidade 4, apenas cita as estratégias de leitura, ao tratar da leitura compartilhada. Na unidade 5, a definição do termo “estratégia”, bem como a menção a algumas dessas estratégias, são feitas ao comentar-se a experiência de algumas professoras no trabalho com diversidade de gêneros textuais. O caderno de “Educação do Campo” é o único desta unidade que apresenta uma sugestão de situação didática que envolve o ensino das estratégias a partir dos direitos de aprendizagem de leitura, mas sem mencionar este termo. Nos cadernos da unidade 6, as estratégias de leitura são mencionadas uma vez no material do ano um e três vezes no do ano dois, quando os organizadores discorrem sobre a necessidade de os alunos vivenciarem o uso de estratégias de leitura no trabalho com textos. O autor do material afirma que a educadora estava usando ou possibilitando aos educandos o uso dessas estratégias através de alguns exemplos de atividades desenvolvidas em sala de aula.

Ainda conforme nossa análise, na unidade 7, a presença do termo “estratégias de leitura” é mais frequente, sendo mencionado mais de uma vez em todos os cadernos. Nesta unidade, são citadas algumas estratégias que teriam sido utilizadas pelas professoras cujo trabalho é relatado ou que poderiam ser utilizadas. Na unidade 8, não é abordada, ao menos não diretamente, a questão das estratégias de leitura.

Consultando os diferentes cadernos que compõem as oito unidades, identificamos que o termo “estratégia” é amplamente utilizado no material. Na maioria das vezes não está relacionado à sistematização do ensino e da aprendizagem de estratégias de leitura. Vimos que o vocábulo “estratégia” ora refere-se a procedimentos didáticos do professor para o trabalho com diferentes aspectos da aprendizagem, ora a recursos discursivos utilizados pelos autores em seus textos, ora às estratégias de leitura. O fato de o mesmo termo ser utilizado tão constantemente, sem que se faça uma diferenciação entre seus usos e sem que se tenha um aprofundamento sobre os assuntos tratados, pode ser fator que prejudique a compreensão do leitor. Ele precisaria recorrer a seus conhecimentos prévios (sendo que não se sabe se possui ou não conhecimentos prévios sobre o tema em questão e segundo o referencial

teórico adotado) para identificar, diferenciar e compreender melhor o conteúdo dos textos, de modo a promover qualidade na formação.

Sete unidades mencionam as estratégias de leitura, sendo que apenas a unidade 8 não faz referência a elas. Contudo, mesmo quando se refere às estratégias de leitura, nem sempre trata do ensino destas, ou pelo menos não da sistematização do ensino das mesmas. Discute sua relevância, apresenta obras e situações em que foram ou poderiam ter sido utilizadas e apresenta alguns princípios que norteiam seu ensino, mas não apresentam elementos suficientes da teoria elaborada por Solé (1998), para que o professor possa construir seus caminhos.

Embora o material recorra a uma citação de Solé (1998), na qual a autora afirma que as estratégias envolvem o cognitivo e o metacognitivo, não é feita, ao longo do material de formação, qualquer definição ou exploração destes termos, constituindo-se como mais um espaço a ser preenchido pelo conhecimento prévio do professor em processo de formação, ou mais um elemento para o qual deverá buscar complementação para que possa obter melhor compreensão sobre o que vem sendo proposto neste material.

Destacamos aqui, contudo, o termo “desenvolver”, que precede “estratégias” ao longo de todo o material, conforme os exemplos citados a seguir:

É importante que os alunos leiam vários contos de fada [...] desenvolvam o gosto pela leitura, **desenvolvam** estratégias de compreensão de textos (BRASIL, 2012f, p. 23).

Uma mesma criança precisa refletir sobre a escrita sob diferentes aspectos e **desenvolver** estratégias de leitura [...] As crianças, nessas situações, além de se familiarizarem com o universo da literatura e **desenvolverem** estratégias de leitura [...] (BRASIL, 2012g, p. 08 e 12).

As atividades não são suficientes ou adequadas, pois não auxiliam no **desenvolvimento** das estratégias de atribuição de sentido aos textos (BRASIL, 2012h, p. 21). [Grifos nossos]

Nas citações acima aparece a expressão “atribuição de sentidos” referindo-se ao processo de compreensão textual, ao invés de “construção de sentidos”, expressão que se ajusta melhor aos conceitos da teoria de Bakhtin, referida pelos organizadores. A utilização do termo “desenvolvimento” também

se contrapõe ao que é apresentado no caderno do ano 1, unidade 5, onde recorrem a Solé (1998) para afirmar que as estratégias de leitura precisam ser ensinadas aos alunos e não criadas por eles. O material destaca ainda, na citação desta autora, assim como faz ao discutir o ensino de diversos outros conteúdos, que é função da escola ensinar as estratégias de leitura aos alunos, não sendo adequado deixar o seu aprendizado sob a responsabilidade deles, pois, desta forma, não se garante que tal aprendizagem realmente ocorra. “Portanto, cabe à escola a sistematização dos conhecimentos relativos à produção e à compreensão de textos orais e escritos” (BRASIL, 2012e, p. 8). Mais adiante, no mesmo texto, lemos ainda que,

se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem (SOLÉ, 1998, p. 70, *apud* BRASIL, 2012e, p. 18 e 19).

Nota-se, ainda, que nem todas as estratégias mencionadas por esta autora são abordadas no material do PNAIC, e que algumas estratégias apresentadas não compõem o rol daquelas elencadas por Solé (1998), conforme destacado no trecho a seguir: “Diferentes estratégias de leitura estavam sendo contempladas (**localização de informações**, elaboração de inferência, **estabelecimento de relações de intertextualidade**)” (BRASIL, 2012f, p. 19). [Grifo nosso]

Coerentemente com os direitos de aprendizagem já referidos e adotados pelo material, dentre as estratégias elencadas por Solé (1998), as mais mencionadas nos Cadernos de Língua Portuguesa do PNAIC são: “Revisar e Ativar conhecimentos prévios” e “Previsão” (a qual é nomeada como “antecipar sentidos”), que aparecem na Unidade 6, Ano 1, página 37; e “Inferência” citada na Unidade 5, ano 1 e 3, página 10, entre outras.

A estratégia de “Formular perguntas” também é mencionada, mas com sentido diverso daquele utilizado por Solé (1998):

Apresentar a capa do livro *Bicho Papão para gente pequena*, *Bicho Papão para gente grande* e explorar algumas estratégias

de leitura (Conhecimentos prévios dos alunos acerca da temática tratada no livro; Levantamento de hipóteses da história a ser lida; perguntas sobre elementos presentes na capa do livro autor, editora, ilustrador, título ... (BRASIL, 2012i, p. 45)

Neste trecho, o material refere-se apenas ao levantamento dos “Conhecimentos prévios” dos alunos, mas não a sua atualização. Não fica claro se o “Levantamento de hipóteses” seria o mesmo que estabelecer previsões. Se está se referindo a estratégias de leitura e menciona perguntas, estabelece-se relação com a estratégia de elaborar perguntas, apresentada pela autora Isabel Solé. Contudo, o fato de o professor fazer perguntas sobre autor, ilustrador, editora, antes da leitura, é uma maneira positiva de explorar o livro previamente, mas não significa que se está praticando o ensino da estratégia de “Formular perguntas” ou de “Formular e responder perguntas”.

Ainda é possível inferir pelo contexto, outras estratégias, embora ou não se utilize a mesma nomenclatura ou o termo é coincidente com o de Solé, mas utilizado em um contexto que não se refere diretamente às estratégias de leitura. Assim é possível afirmar que é proposta a estratégia de “Elaboração de Resumo”, bem como a de “Elaborar ideia principal”, embora os organizadores do material não trabalhem com a diferenciação entre ideia principal e tema, conforme propõe Solé (1998).

A estratégia “inferência” é considerada no material do PNAIC como condição imprescindível ao leitor, a qual consistiria em relacionar seus conhecimentos prévios com as dicas do texto. No caderno do ano 3, unidade 5, é apresentada para responder às questões do livro intitulado *Você sabia?*. Contudo, não entra em maiores detalhes sobre como ensinar essa e outras estratégias em diferentes situações e com diferentes materiais de estudo. Por outro lado, a estratégia de inferência vai muito além do que conseguir responder uma adivinha.

Entendemos que, embora seja positivo o fato de propor o ensino de estratégias de leitura e apresentar autora que discute o assunto com propriedade, fica clara a descontinuidade ao abordar a questão, já que não está presente em todos os anos e que, no único em que está inserida em uma situação prática, dentro deste material não há elementos teóricos suficientes nos cadernos para fundamentar uma prática docente no que se refere ao

ensino das estratégias de leitura, tornando-se imperativo para o professor buscar os conhecimentos por conta própria, embora a partir das referências apresentadas em diferentes unidades, especialmente a de Solé (1998). Ainda que o educador esteja sendo conscientizado sobre a relevância das estratégias de leitura para a formação do leitor, que conheça brevemente algumas delas, e tenha acesso a referencial teórico para conhecer mais a respeito, apenas isso não garante a realização de um trabalho efetivo de ensino de estratégias de leitura, pois o docente não estará sendo realmente preparado para desenvolver, em sua sala de aula, situações de ensino dessas estratégias de acordo com o que propõe a autora citada.

### **Algumas considerações finais**

Os documentos aqui analisados – PCNs e cadernos do PNAIC – recorrem a Isabel Solé (1998) para tratar do ensino de estratégias de compreensão leitora. Contudo, ambos citam apenas algumas das estratégias mencionadas pela autora, sendo que os cadernos do PNAIC não definem todas as citadas. Certo é que materiais de formação como estes não intentam detalhar todos os aspectos os quais apresentam e propõem. Percebemos que, assim como outros materiais de formação que compõem outros programas já desenvolvidos ou em andamento, apresentam brevemente o que constituiria um norte para o trabalho docente, bem como parte do pressuposto que as nomenclaturas e conceitos abordados já sejam de conhecimento do professor e não precisam ser discutidos. Compreende-se essa característica de tais materiais e que, até por uma questão de não avolumar demais os materiais de estudo, muito do conteúdo abordado não seja trabalhado mais profundamente. Por outro lado, isso pode gerar problemas na compreensão das propostas para o trabalho docente, prejudicando mesmo os objetivos e o atendimento dos resultados que se almejam.

Ainda que o material do PNAIC não tenha aprofundado a questão do ensino de estratégias de leitura, uma vez que apontam-nas como possuindo destacada relevância ao ensino da leitura no ciclo de alfabetização, seria conveniente ao menos propor a obra de Solé como sugestão de leitura complementar – como são sugeridos inúmeros outros materiais ao longo das diferentes unidades dos cadernos do PNAIC, por exemplo –, pois assim os

professores poderiam ter a oportunidade de estudá-la e discuti-la em seus encontros de formação.

Neste contexto vislumbramos a sistematização do ensino de estratégias de leitura como um ponto a ser explorado com os professores para melhorar a qualidade do trabalho com ensino de leitura. Nesse sentido, vale ressaltar o papel que podem vir a desempenhar as universidades, os gestores escolares, no processo de formação do PNAIC ou de outros programas que os governos venham a desenvolver posteriormente.

Nossas reflexões visam “questionar a crença de que, quando uma criança aprende a ler, já pode ler de tudo” (SOLÉ, 1996, p. 47). Entendemos que a compreensão, de acordo com Koch e Elias (2006), ocorre a partir da interação do estudante com o texto, e deste modo ele constrói significados, considerando não só as informações explícitas, como também as implícitas, de forma ativa e singular, por meio de seus conhecimentos e das relações que estabelece com o mundo. Assim, o ato de ler constitui-se como um processo no qual o leitor terá que decodificar o texto e também compreender o material escrito através de diferentes estratégias de leitura que o auxiliam a atribuir sentido e compreender o documento.

Nos últimos anos, iniciou-se no Brasil uma discussão profícua em relação à leitura, visando debater o desajuste entre esta e compreensão. No âmbito das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelo CELLIJ, debates sobre a leitura também têm sido promovidos, bem como sobre o desenvolvimento da compreensão leitora a partir da metodologia de estratégias de leitura conforme Solé (1998), Harvey; Goudvis (2007); Girotto; Souza (2010); e Santos; Souza (2011).

O objetivo das investigações efetivadas pelos integrantes do Centro é, entre outros, estudar as possibilidades de ensinar a compreensão leitora por meio de práticas escolares de leitura. Entretanto, para que isso aconteça, faz-se necessário que os docentes possam experimentar e articular novas práticas a partir de uma concepção de leitura que se pautem em modos de ensinar para a compreensão do texto por meio das estratégias de leitura.

A leitura, no contexto dos estudos produzidos pelo CELLIJ, é concebida como um processo que envolve compreensão, por isso requer atividades específicas, que sejam intencionalmente pensadas e elaboradas pelo

mediador/professor para que o aluno possa aprender como um leitor se relaciona com o texto e como o compreende. Neste sentido, compartilhamos com Colomer (2001) a ideia de que a leitura é um ato interpretativo, que “consiste em saber guiar uma série de raciocínios para a construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir da informação proporcionada pelo texto e dos conhecimentos do leitor” (COLOMER, 2001, p. 127).

Em outras palavras, devemos refletir sobre como ensinar a leitura, uma vez que ela não é apenas de uma questão cognitiva e de decodificação do escrito, mas o resultado de uma elaboração complexa que requer o uso de estratégias específicas que devem ser ensinadas às crianças. Assim sendo, reafirmamos que,

para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Pautadas pelos aportes teóricos de Solé (1998), entendemos as estratégias de leitura como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 69-70). A autora ainda argumenta que as estratégias devem ser trabalhadas em três momentos: “antes”, “durante” e “depois” da leitura.

Uma estratégia de leitura, então, é o emprego de esquemas ou procedimentos realizados pelo leitor visando obter e avaliar uma informação contida no texto e dela servir-se, permitindo ainda que ele planeje sua tarefa geral de leitura, considerando sua motivação e disponibilidade diante dela (SOLÉ, 1998). Procedimentos esses que, segundo Solé (1998, p. 73), “facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos”.

Neste sentido, o ato de ler envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto; implica o estabelecimento de uma meta, uma finalidade para guiá-lo, pois, ao oferecer objetivos específicos de leitura ao aluno, o professor permitirá que ele reflita o “para que” e o “por que” ler um

texto. Neste sentido, possibilita que o estudante se situe perante o documento porque ele compreenderá que pode ler para atingir diferentes necessidades, pois “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; e neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Destacamos alguns destes objetivos, tais como: (1) preencher um momento de lazer e desfrutar; (2) ler para procurar uma informação; (3) seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade, como cozinhar ou conhecer as regras de um jogo; (4) informar-se sobre um determinado fato; (5) confirmar ou refutar um conhecimento prévio levantado; (6) aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho, dentre outros.

A leitura, entendida a partir de uma concepção dialógica, é um processo de construção de significados, cuja análise do leitor se constitui como um elemento primordial nesse construir. Dito de outra forma, o texto trava um diálogo com o leitor, que lhe atribui vida por intermédio de seus conhecimentos e das relações com o mundo em que vive. Assim sendo, é o “leitor que constrói o significado do texto, e este sentido irá variar de leitor para leitor, pois o significado que um escrito tem para um leitor não é a tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto e os conhecimentos prévios do leitor” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Neste sentido, apontamos que o trabalho efetivo com a proposta metodológica elaborada por Solé pode ser uma alternativa para a formação dos professores e, conseqüentemente, dos estudantes. Contudo, é necessário que os docentes conheçam efetivamente as ideias da autora, os princípios teóricos que a orientam e, assim, possam contribuir para que seus alunos recorram às estratégias sugeridas por Solé (1998) nos diferentes momentos que envolvem o ato de ler – antes, durante e depois da leitura – e recebam, assim, a constante intervenção do professor para auxiliá-los a avançarem em suas aprendizagens sobre texto e leitura.

## **Referências**

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

BRAGA, Ialê Falleiros. **Os PCN e a formação escolar do novo homem: um estudo sobre a proposta capitalista de educação para o Brasil do século XXI**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Mestrado em Educação, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In.: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisco; COSSON, Rildo (orgs.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento e organização da rotina a alfabetização: ano 3: unidade 2** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 2** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Os diferentes textos em salas de alfabetização: ano 1 / unidade 5** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a educação e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02: unidade 06** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais: ano 1: unidade 7** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 3: unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: educação no campo: respeito aos diferentes percursos de vida: caderno do campo : unidade 7 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012i.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - 1ª a 4ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROWN, Allan. **Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms**. In: WEINERT, Franz; KLUWE, Rainer (Eds.). *Metacognition, motivation, and understanding*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 65-116.

COLOMER, Teresa. O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquín Ramos (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DUBEUX, Maria Helena Santos; SILVA, Leila Nascimento. Por que ensinar gêneros textuais na escola. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: O trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 2 / unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FLAVELL, John; MILLER, Patricia; MILLER, Scott. **Desenvolvimento cognitivo**. Trad. Claudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira de (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HAMPTON, S.; RESNICK, L. B. **Reading and writing with understanding: comprehension in fourth and fifth grades**. USA, IRA, 2008.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. **Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement**. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2007.

ISRAEL, S. E. **Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction**. International Reading Association, 2007.

KOCH, Ingedore; ELIAS; Vanda M. **Ler e compreender — os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MATENCIOS, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1994.

OWOCKI, F. **Comprehension – Strategic Instruction for K-3 Students**. USA: IRA, 2003.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. **Andersen e as estratégias de leitura: atividades práticas no cotidiano escolar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, Leila Nascimento da. Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O trabalho com gêneros textuais na sala de aula: Diversidade e progressão escolar andando juntas**. ano 3 / unidade 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.) **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.): **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.