

## **O PAPEL DO ENSINO DE ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA EM SEGUNDA LÍNGUA (L2)**

**Karen Santorum<sup>1</sup>**

**Lilian Cristine Scherer<sup>2</sup>**

karen@compusat.com.br

lilianscherer@gmail.com

**RESUMO:** A proficiência leitora é uma ferramenta indispensável nos dias atuais. Vários pesquisadores têm demonstrado que um ensino voltado para a instrução de estratégias de leitura constitui-se em uma importante forma de instrumentalizar o educando na busca de uma boa compreensão leitora tanto na língua materna, quanto em língua(s) estrangeira(s) (L2). Através do monitoramento cuidadoso e consciente do seu processo de leitura, os leitores tomam providências imediatas quando encontram problemas de compreensão. Esses e outros comportamentos, que distinguem leitores competentes dos menos competentes, caracterizam o que é referido como leitura estratégica. A prática escolar deve fomentar a conscientização do aluno sobre a importância do uso de estratégias adequadas; sistematizar a sua aplicação; reconhecer e enfatizar o leitor como sujeito ativo no processo, não dando tanta ênfase apenas às questões gramaticais. Através do ensino explícito de estratégias, o professor exerce o papel de mediador no processo de capacitação do aluno como leitor proficiente. Ao se pensar em leitura estratégica é necessário levar em consideração quatro pontos centrais: quais comportamentos são conscientemente iniciados pelos leitores para melhorar sua compreensão, como tais comportamentos podem ser sistematicamente examinados para posterior instrução, quais ações iniciadas pelo leitor são mais eficazes para a compreensão e como as diferenças individuais interferem no uso das estratégias. O objetivo central do artigo é ressaltar a eficácia do ensino sistemático dessas estratégias como dispositivo viabilizador de uma leitura eficaz por parte do aluno-leitor em L2.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino; leitura estratégica; proficiência em leitura; L2.

---

<sup>1</sup> Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

<sup>2</sup> Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo visa a discutir a importância do desenvolvimento de uma leitura estratégica, especialmente entre leitores menos competentes, com vistas ao aprimoramento da competência leitora. Busca-se examinar o papel da instrução explícita de estratégias de leitura no processo de desenvolvimento desta leitura pelo aluno.

Evidências têm demonstrado que um ensino voltado para a instrução de estratégias de leitura constitui-se em uma importante forma de instrumentalizar o educando na busca de uma boa compreensão leitora tanto na língua materna, quanto em língua(s) estrangeira(s).

### 1. CONCEITUANDO LEITURA ESTRATÉGICA

Por leitura estratégica, este artigo faz referência unicamente a uma leitura que emprega estratégias e não a uma receita de um modo dinâmico de leitura, por exemplo. Além disso, uma distinção que precisa ser feita é entre habilidades e estratégias de leitura. Em geral, ambos os termos são usados indiscriminadamente na literatura, referindo-se a uma ampla variedade de tarefas de processamento, comportamento e habilidades desempenhadas pelo leitor durante a atividade de leitura.

Uma diferença apresentada por Paris e colaboradores (1991) é que a maneira pela qual as ações são executadas durante a compreensão é o elemento que distingue ambas, isto é, enquanto as estratégias são usadas como uma atitude “deliberada”, as habilidades são usadas de modo “inconsciente”.

Já, de acordo com Weinstein e Mayer (1986), as estratégias ou processos cognitivos referem-se a um grande grupo de ações que auxiliam a governar comportamento, emoção, motivação, comunicação, atenção e compreensão. Com base nesta e em algumas outras definições é possível concluir que as estratégias de leitura podem ser caracterizadas por três elementos centrais: deliberação, orientação de problema/objetivo e controle por parte do leitor. Além disso, elas se subdividem em estratégias cognitivas e metacognitivas. Cognitivas são os processos mentais mais familiares que nos permitem ler, indo do trabalho com o significado das palavras no contexto até ler por alto (*skimming*) o texto em busca da idéia central. Já as estratégias

metacognitivas são mais voltadas para o pensar sobre a experiência de leitura em si e envolvem uma conscientização do indivíduo acerca de seu próprio processo mental, ou seja, é o saber sobre o próprio saber.

Koda (2005) sugere que, embora o discernimento entre estratégias e habilidades não dê conta completamente de descrever o que os leitores fazem no ato da leitura, ele é significativo à medida que ilustra as implicações das ações dos leitores.

Entre os benefícios desta diferenciação está o fato de que ela direciona o foco e conscientiza os mediadores (professores) sobre o que os leitores planejam fazer e por que razão o planejam. Além disto, a distinção pode facilitar a análise dos processos complexos necessários em ambas estratégias e habilidades. Para ilustrar: o empenho do leitor em definir uma palavra desconhecida, ao invés de simplesmente “passar por cima” desta palavra, consiste em um exemplo de estratégia de leitura, mas a intenção, isoladamente, seria insuficiente porque sua execução requer habilidades auxiliares como segmentação de palavras, análise de palavras, informação de contexto, integração e assim por diante.

A partir desta diferenciação podemos dizer que existem quatro pontos centrais na leitura estratégica que devem ser levados em consideração: a) quais comportamentos são conscientemente iniciados pelos leitores para melhorar sua compreensão; b) como tais comportamentos podem ser sistematicamente examinados para posterior instrução; c) quais ações iniciadas pelo leitor são mais eficazes para a compreensão e d) como as diferenças individuais interferem no uso das estratégias.

### **1.1 LEITURA ESTRATÉGICA ENTRE LEITORES DE SEGUNDA LÍNGUA (L2)**

Considerando a grande complexidade presente na leitura em L2<sup>3</sup>, existem alguns fatores que devem ser destacados ao se pensar na leitura estratégica em outra língua. A questão da transferência de estratégias que funcionam na leitura em L1 pode ser responsável, ao menos em parte, pelas diferenças individuais na leitura estratégica em L2. Existem alguns fatores sociolingüísticos que também influenciam na atitude de leitura em L2, como a experiência de letramento embutida em um contexto cultural específico em L1.

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, os termos “língua estrangeira” e “segunda língua” serão usados indistintamente.

Outro aspecto individual que pode influenciar no processamento e na compreensão de um texto em L2, de acordo com Kintsch (1998), é a diferença na capacidade de processamento e armazenamento de memória de trabalho. Mais especificamente, leitores com uma maior capacidade de retenção da informação lida e maior capacidade de processar esta informação, aliando-a ao conhecimento prévio, extra-textual, teriam facilitada a leitura e a compreensão de um texto, em comparação com leitores com uma menor capacidade da memória de trabalho.

Além destas, várias outras diferenças individuais podem incidir sobre o processo de leitura, como, por exemplo, a intencionalidade ou o propósito do sujeito diante do texto. Por isso, a necessidade de conscientização por parte do professor acerca destas diferenças é fundamental, uma vez que este deve atuar como mediador entre o texto e o processo de leitura de seus alunos, em especial em estágios iniciais do aprimoramento da capacidade de leitura dos alunos, em um processo conhecido na literatura como *scaffolding* (andaime, em português). Quanto mais o mediador conhecer os aspectos cognitivos envolvidos e as diferenças individuais nesse processamento, mais ele poderá auxiliar o aluno em seu processo rumo a uma leitura proficiente.

## **1.2 LEITURA ESTRATÉGICA VERSUS COMPETÊNCIA LEITORA**

Considerada uma habilidade lingüística e cognitiva da maior importância, a compreensão de textos é um tema que há muito vem interessando pesquisadores de várias áreas. Uma possível explicação para este interesse é que o estudo da leitura, enquanto processo de construção de sentidos, apresenta-se como um possível caminho para se prosseguir nas investigações acerca da cognição.

Smith (1989), imbuído de uma perspectiva Vygotskyana sobre a relação pensamento-linguagem, afirma que não existe muita diferença entre ler e pensar; a leitura é um pensamento estimulado pela língua escrita, em que a atividade mental centra-se na compreensão de um texto escrito.

Quando se fala aqui em compreensão leitora, pensa-se no fenômeno em si e de um modo generalizador, não preso a uma determinada língua. Dessa forma, este artigo filia-se à visão de Goodman (1987), para quem o processamento de leitura é o mesmo para todas as línguas, uma vez que o esforço que subjaz o trabalho do leitor em atribuir sentido ao texto requer a utilização de estratégias e habilidades cognitivas independentemente do idioma que utiliza.

O ato de leitura implica dois movimentos complementares: primeiramente há que se desvendar um código, o que é possível após a aquisição de tal código, ou seja, do alfabeto; e em segundo lugar, há que se atribuir sentido ao que foi decodificado. Esses dois movimentos fazem a distinção entre alfabetização e letramento, conceito ainda recente na seara da educação. Segundo Magda Soares (2001), ambas as ações envolvem as habilidades de leitura e escrita, todavia a alfabetização restringe-se a ter aprendido a ler e a escrever, não ultrapassando o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, enquanto o letramento permite ao leitor fazer uso dessas duas habilidades e com elas interagir com o meio social em que vive.

(...) um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado e, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2001:39-40)

Assim, no caso de uma L2, podemos ver a diferenciação entre um processo de aquisição das regras que regem a gramática da língua, que são finitas, e um processo de desenvolvimento da língua, que é contínuo. A união desses processos leva ao domínio da L2. Na seção seguinte, serão discutidos aspectos ligados à compreensão de leitura em L2.

## **2. COMPREENSÃO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

No caso específico da compreensão em língua estrangeira, a simples decifração de palavras isoladas ainda está muito longe da compreensão, pois tal atividade não atingiu ainda a perspectiva textual, a discursiva ou a pragmática. A identificação ou decifração de palavras é, sem dúvida, considerada uma condição necessária, mas não suficiente para se compreender um texto.

A compreensão leitora em língua estrangeira é, por sua vez, tradicionalmente vista como um aspecto integrante da proficiência da língua e, como consequência, a posterior avaliação da compreensão leitora em L2 reflete a definição predominante de proficiência em L2 subjacente ao instrumento de avaliação. Apenas recentemente o elemento central na proficiência de L2 mudou de um conhecimento lingüístico discreto

e descontextualizado para uma competência comunicativa. Mudanças paralelas refletindo essa alternância de perspectiva também ocorreram na avaliação da compreensão leitora em L2.

Aebersold e Field (1998), investigando os fatores que influenciam a leitura numa L2, apresentam as quatro competências envolvidas no processo de compreensão: competência gramatical, sócio-lingüística, discursiva e estratégica. Com a mudança de percepção acerca do elemento central na proficiência de L2, a atenção volta-se para fatores relativos à intenção comunicativa e à construção de sentido.

Nesta nova perspectiva, o leitor ganha um papel de destaque no processo da compreensão e passa a ser visto como agente do processo. Esta mudança de prisma é representada através da seguinte afirmação de Samuels e Kamil citada em Urquhart e Weir (1998: 205):

Assim ao contrário da sabedoria convencional que afirma que a compreensão é o processo de **retirar** o sentido de uma página, a compreensão é [...] o processo de **trazer** sentido a um texto<sup>4</sup>.

Além da importância dada à intenção comunicativa e à construção de sentido, outra importante percepção ganha luz na nova perspectiva de compreensão leitora: ler em uma língua estrangeira envolve duas ou mais línguas, por isso as análises deveriam ser translingüísticas, explorando ambas as características de língua materna (L1) e da L2 como possíveis fontes de diferenças individuais no desenvolvimento da leitura em L2 (KODA, 2005).

Assim sendo, a leitura configura-se como uma habilidade que envolve uma complexa atividade mental, contradizendo a concepção tradicional que via o leitor como um sujeito passivo. Tal concepção refletia-se em uma determinada prática psicopedagógica que, felizmente, vem se modificando com o passar do tempo. Segundo Nunes e colaboradores (2003), a grande renovação da prática psicopedagógica está diretamente relacionada à renovação da concepção da leitura e escrita como atividades-meio e não exclusivamente como atividades-fim. Conforme os autores, “não se lê apenas para alcançar um decifrado, mas para conhecer o significado de um recado, para aprender sobre um assunto ou ainda como diversão” (op cit. p. 94).

---

<sup>4</sup> Do original: *Thus, contrary to conventional wisdom, which states that comprehension is the process of **getting** meaning from a page, comprehension is [...]the process of **bringing** meaning to a text* (p. 87) (grifo nosso).

Desse modo, convém estabelecer que, nesta nova perspectiva, a compreensão é a base e não a consequência da leitura, como se costumava crer. Através desta lente vemos que o aluno precisa *aprender a ler* para poder *ler para aprender*, tendo assim a leitura como atividade-meio que lhe servirá de dispositivo para representar mentalmente aquilo que lê num processo de construção de sentidos e integração com as informações de que já dispunha em seu conhecimento prévio.

### **3. ENSINAR/APRENDER A LER**

Ainda em relação à mudança de perspectivas, Leffa (1996) traça o seguinte paralelo: quando se privilegia o texto, por exemplo, pressupõe-se que a melhoria na compreensão depende de qualidades intrínsecas do texto e que, na medida em que se modificam essas qualidades, estão-se modificando os níveis de compreensão do leitor. Porém, quando se privilegia o leitor, pressupõe-se que a compreensão do texto aumenta na medida em que se desenvolvem no leitor as habilidades gerais da leitura. Mas até que ponto a instrução atua no processo de desenvolvimento das habilidades gerais da leitura, melhorando a leitura estratégica do inglês enquanto língua estrangeira?

Partindo deste questionamento inicial utiliza-se aqui como base algumas pesquisas feitas na área como a de Colomer e Camps (2002) para tentar propor uma resposta. Nela as autoras apontam que, embora ler seja a base de quase todas as atividades que se realizam na escola e a concepção de leitura como ato compreensivo seja aceita pela maioria, as atividades de leitura na escola não ensinam a entender os textos, ou seja, a desenvolver estratégias de leitura quando estas não surgem naturalmente, como no caso dos leitores competentes.

Procurou-se responder à pergunta com base nestas pesquisas existentes e, em concordância com autores como Pearson e Fielding (1991), entende-se que o perigo da abordagem não intervencionista é desprezar o fato de que os leitores competentes podem se aperfeiçoar por si, mas os não-competentes, não. Além desta, outras razões para o ensino de leitura estratégica são propostas por Paris e colaboradores (1991): 1) as estratégias permitem ao leitor elaborar, organizar e avaliar informação textual; 2) a aquisição de estratégias de leitura coincide e se justapõe ao desenvolvimento das múltiplas estratégias cognitivas para aumentar a atenção, a memória, a comunicação e o aprendizado; 3) estratégias são ferramentas cognitivas pessoais que podem ser usadas

seletivamente e com flexibilidade; 4) a leitura estratégica reflete metacognição e motivação, uma vez que os leitores precisam ter ambos, o conhecimento e a disposição, para usarem as estratégias; 5) estratégias que promovem leitura e raciocínio podem ser ensinadas diretamente pelos professores; e 6) a leitura estratégica pode aumentar o aprendizado de modo geral ao longo do currículo.

Outra razão para a implementação da instrução de leitura estratégica, apontada por Koda (2005), é que, para superar as deficiências de compreensão, por exemplo, os leitores devem perceber a natureza do problema, suas possíveis soluções e os recursos disponíveis para determinar o que funciona melhor.

Assim, observa-se que o ensino formal explícito pode de fato ajudar a orientar o aluno em seu processo de desenvolvimento de leitura estratégica, desde que seja feito de forma significativa. Retoma-se aqui, portanto, o conceito de “scaffolding” (andaime), o qual preconiza a fundamental importância de o professor guiar a interação do aluno-leitor com o texto, especialmente no início do desenvolvimento da competência leitora. No caso da L2, o professor serve de mediador não só no processo da leitura *per se*, mas também como mediador para lidar com uma língua que não é a nativa, especialmente como provedor do contexto lingüístico-pragmático.

#### **4. IMPLICAÇÕES E APLICAÇÕES DA LEITURA ESTRATÉGICA EM SALA DE AULA**

Em geral, o que é visto nos livros didáticos nas atividades orientadas a aprender a ler nem sempre tem muito a ver com a compreensão de textos. Algumas atividades representativas de tal ausência, segundo Colomer e Camps (2002: 72), são as atividades denominadas “de compreensão de texto”. Nessas é feita uma leitura oral ou silenciosa de um texto em sala de aula, seguida de um questionário. Frequentemente as perguntas limitam-se a cobrar uma memória imediata de pequenos detalhes secundários e referem-se a informações obtidas segundo o desenvolvimento linear do escrito.

Tais atividades acabam por não ensinar a compreender, de fato, o texto, porque não mostram ao aluno os caminhos que ele pode seguir para construir o sentido. Não há um caminho que lhe ensine propriamente como utilizar a informação que o texto oferece; como recorrer a seus conhecimentos prévios; como relacionar estes com os novos e assim por diante basta que utilize o recurso de “recorte e colagem” a partir do texto para responder as questões. Esse tipo de atividade, que visa a um controle



estatístico (em número de respostas corretas) final da compreensão, praticamente não visa à construção de sentidos. Como consequência, acaba por dirigir a atenção do aluno para a necessidade de responder corretamente e não para a vontade de entender realmente o texto, moldando assim erroneamente seu comportamento de leitura.

Outro tipo de atividade, comumente encontrado nos materiais de aula, são as atividades de manipulação e exercitação de aspectos formais da língua em que a linguagem constitui-se em objeto de si mesma. São feitos essencialmente exercícios de ortografia e gramática. Através destas atividades os alunos aprendem a limitar-se a operar com o texto, e não a construir sentido nele.

Um último tipo de atividade, também comum nos livros didáticos e práticas pedagógicas, são as atividades em que o professor mantém o controle absoluto da interpretação. O professor interpreta o texto e determina o que deverá ser respondido e acaba por extrapolar o seu papel de mediador até conseguir obter do aluno a resposta previamente estabelecida por ele, impondo-a como única verdade. A consequência deste tipo de abordagem é que os alunos habituam-se a depender do professor para chegar ao entendimento do texto, voltando àquela condição inicial de passivos no processo.

Uma possível forma de se evitar essas atividades tradicionais seria a utilização da variada tipologia textual existente. Somado a isto, a partir de um trabalho transdisciplinar, promover atividades que visem a trabalhar realmente a compreensão, incrementando a participação ativa do aluno, aumentando a sensibilidade dos alunos em relação às incoerências do texto, utilizando técnicas de produção de sentido coletiva a partir da discussão do texto, entre outras.

São apresentadas aqui, como uma ilustração de uma abordagem que visa indicar ao aluno o caminho da leitura estratégica, as seguintes atividades sugeridas por Urquhart & Weir (1998), que estimulam no aluno o desenvolvimento de estratégias metacognitivas até que se tornem automáticas,

a) Atividades de pré-leitura: nestas atividades se estimula o trabalho de previsão. O aluno analisa se vai ler mesmo aquele texto ou não, quais partes serão lidas, tudo isto a partir da análise de elementos como o título, a edição e a data de publicação. O leitor é estimulado a fazer uma leitura rápida do índice e a ler o resumo e o prefácio cuidadosamente. Outra atividade ainda na fase de pré-leitura é a predição. Nela o aluno aprende a antecipar o conteúdo, a formular hipóteses sobre as macroproposições que o texto deve conter e a pensar sobre o assunto do texto.

b) Atividades durante a leitura: nestas atividades o aluno é estimulado a desenvolver a estratégia do auto-questionamento, enquanto promotor de processos cognitivos tais como inferenciação, monitoramento do entendimento e atendimento à estrutura. Outra estratégia desenvolvida nessas atividades é o auto-monitoramento: com esse o leitor monitora a própria compreensão, verificando se a compreensão está acontecendo efetivamente e adota estratégias de reparo caso não esteja.

c) Por último, vêm as atividades de pós-leitura: nelas o aluno é estimulado a relacionar o conteúdo lido com seu esquema já existente e a avaliá-lo à luz de suas próprias experiências e conhecimentos, promovendo uma maior integração com o texto.

Durante o desenvolvimento de cada atividade dentro dos três estágios é importante chamar a atenção dos alunos para o quanto cada procedimento pode contribuir para a compreensão leitora, buscando assim a participação consciente do leitor como agente do processo.

## **5. CONCLUSÃO**

Embora descobertas empíricas demonstrem que a efetividade da instrução da leitura estratégica difere muito entre leitores e entre estratégias adotadas, não podendo, por isso, ser padronizada, os ganhos com esta prática pedagógica na compreensão, especialmente para os leitores não competentes, são inegáveis, tanto na leitura em língua materna, quanto em língua estrangeira.

O quanto os benefícios da instrução são afetados pelas características individuais dos leitores, pelas propriedades do texto, pela natureza das tarefas e pelos propósitos de leitura, ainda permanece incerto. Porém, dados os benefícios reportados, toda a atenção da prática pedagógica deveria voltar-se para o desenvolvimento cada vez mais sistemático de atividades que visem a reforçar no leitor a importância do monitoramento *online* da leitura para uma compreensão bem sucedida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classroom*. Cambridge: Cambridge University, 1997.
2. FERREIRO, E. e PALACIO. M.. Os Processos de leitura e escrita: novas perspectivas. 3. ed Porto Alegre: Artes Médicas, 1990
3. FRÖMMING, M. *Avaliação da Compreensão em Leitura: uma análise*. 2001.101f. Monografia (Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Especialização) Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2001.
4. GOODMAN, K. *The reading process*. London: Routledge and Kegan Paul, 1970.
5. GOODMAN, K. *The reading process*. London: Routledge and Kegan Paul, 1970.
6. KATO, M. A. *O aprendizado da Leitura*. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
7. KODA, K.. *Insights into Second Language Reading. A Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge, 2005.
8. KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.
9. LEFFA, V. J. *Aspectos da Leitura. Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.
10. NUNES, T. et al. *Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: teoria e prática*. Coleção Questões da Nossa Época; v. 44. 5ª ed. São Paulo. Cortez, 2003.
11. PARIS, S. G., WASIK, B. A., e TURNER, J. C. *The development of Strategic Reading*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, e P.D. Pearson (Eds), Handbook of reading research (vol. 2; p 609-640). New York. Longman, 1991.
12. PEARSON, P. D., e FIELDING, L. (1991). *Comprehension instruction*. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 815-860). White Plains, NY: Longman.
13. SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
14. SMITH, F. *Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
15. URQUHART, S. e WEIR, C. *Reading in a second language: Process, product and practice*. Longman, 1998.

**RESUMO:** A proficiência leitora é uma ferramenta indispensável nos dias atuais. Vários pesquisadores têm demonstrado que um ensino voltado para a instrução de estratégias de leitura constitui-se em uma importante forma de instrumentalizar o educando na busca de uma boa compreensão leitora tanto na língua materna, quanto em língua(s) estrangeira(s) (L2). Através do monitoramento cuidadoso e consciente do seu processo de leitura, os leitores tomam providências imediatas quando encontram problemas de compreensão. Esses e outros comportamentos, que distinguem leitores competentes dos menos competentes, caracterizam o que é referido como leitura estratégica. A prática escolar deve fomentar a conscientização do aluno sobre a importância do uso de estratégias adequadas; sistematizar a sua aplicação; reconhecer e enfatizar o leitor como sujeito ativo no processo, não dando tanta ênfase apenas às questões gramaticais. Através do ensino explícito de estratégias, o professor exerce o papel de mediador no processo de capacitação do aluno como leitor proficiente. Ao se pensar em leitura estratégica é necessário levar em consideração quatro pontos centrais: quais comportamentos são conscientemente iniciados pelos leitores para melhorar sua compreensão, como tais comportamentos podem ser sistematicamente examinados para posterior instrução, quais ações iniciadas pelo leitor são mais eficazes para a compreensão e como as diferenças individuais interferem no uso das estratégias. O objetivo central do artigo é ressaltar a eficácia do ensino sistemático dessas estratégias como dispositivo viabilizador de uma leitura eficaz por parte do aluno-leitor em L2.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino; leitura estratégica; proficiência em leitura; L2.

**ABSTRACT:** Nowadays the attainment of reading proficiency is an indispensable tool. Research has demonstrated that a teaching practice focused on the instruction of reading strategies is a relevant way to enable the student to reach good reading comprehension both in the native and in the foreign language. Through the conscious and careful monitoring of their reading process, the readers take immediate providences when they face problems in comprehending the text. Those and other behaviors, that distinguish competent readers from less competent ones, characterize what is referred in the literature as strategic reading. Teaching practice should foment the student's conscience about the importance of the use of appropriate strategies; systematize their application; recognize and emphasize the reader as active subject in the process, not only giving so much emphasis to grammatical matters. Through the explicit teaching of strategies, the teacher plays the role of a mediator in the process of preparing the student to become a proficient reader. When thinking in strategic reading it is necessary to take into consideration four central points: which behaviors are consciously initiated by the readers to improve their understanding, in what way such behaviors can be examined systematically for subsequent instruction, which actions initiated by the reader are more effective for reading comprehension and in what way individual differences interfere in the use of strategies. The article aims to emphasize the effectiveness of the systematic teaching of reading strategies as a device that makes possible an effective reading in L2.

**KEYWORDS:** teaching; strategic reading; reading proficiency; second language.

Recebido no dia 05 de junho de 2008.

Artigo aceito para publicação no dia 03 de julho de 2008.