

**ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA NO
ENSINO MÉDIO: possibilidade para formação de leitores**

**TEACHING LITERACY STRATEGIES OF READING IN HIGH
SCHOOL: possibility for formation of readers**

**ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE LECTURA LITERARIA EN LA
ENSEÑANZA MEDIA: posibilidad para formación de lectores**

Karina Feltes Alves¹

Flávia Brocchetto Ramos²

RESUMO

O objetivo deste estudo é investigar a aplicação de uma *sequência de leitura*, buscando identificar possíveis avanços no processo de formação leitora do aluno de Ensino Médio, considerando o uso autônomo e eficaz de estratégias de leitura. O planejamento das atividades da sequência, que constituem a empiria da investigação, tem como base os pressupostos metodológicos de Cosson (2014) e de Harvey e Goudvis (2007). Além disso, permeiam o estudo as concepções de *literatura*, promulgada por Candido (1972, 1995), de *experiência*, conferida por Larrosa (2002), e as concepções de *mediação* e *interação*, sustentadas por Vigotski (2009). Trata-se de pesquisa-ação, realizada em 2015, com alunos de uma turma de 1º ano de curso técnico integrado ao Ensino Médio, de instituição pública, em Farroupilha-RS. Os resultados da pesquisa apontam para avanços no desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos investigados, indicando correlações entre as características de leitores autônomos e as estratégias por eles utilizadas.

Palavras-chave: Leitura de romance. Estratégias de leitura. Mediação. Competência leitora. Letramento literário.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the application of *reading sequence* in order to identify possible improvements in the reading formation process of High School students, considering the independent and effective use of reading strategies. The activities of the sequence, which constitute the empirical research, were planned under the methodological assumptions of Cosson (2014) and Harvey e Goudvis (2007). In addition, the theoretical foundation of this study is constituted by the concepts of *literature*, promulgated by Candido (1972, 1995), *experience*, conferred by Larrosa (2002), and the concepts of *mediation* and *interaction*, supported by Vigotski (2009). This study is an action research, conducted in 2015, with students of a first year class of a technical course integrated to High School, of a public institution, in Farroupilha-RS. The study results indicate to advances in the development of reading skills of the investigated students, indicating correlations between the characteristics of independent readers and the strategies they use.

Keywords: Novel reading. Reading Strategies. Mediation. Reading competence. Literacy.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es investigar la aplicación de una *secuencia de lectura*, buscando identificar posibles avances en el proceso de formación lectora del alumno de Enseñanza Media, considerando el uso autónomo y eficaz de estrategias de lectura. El plan de las actividades de la secuencia, que constituyen la empiria de la investigación, tiene como base los presupuestos metodológicos de Cosson (2014) y de Harvey y Goudvis (2007). Además, impregnan el estudio las concepciones de *literatura*, promulgada por Cândido (1972, 1995), de *experiencia*, conferida por Larrosa (2002), y las concepciones de *mediación* e *interacción*, sustentadas por Vigotski (2009). Se trata de investigación-acción, realizada en 2015, con alumnos de un grupo de 1º año de curso técnico integrado a la Enseñanza Media, de institución pública, en Farroupilha-RS. Los resultados de la investigación indican avances en el desarrollo de las habilidades de lectura de

¹ Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Feliz – RS, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5496-2158>. E-mail: kafeltes.26@hotmail.com.

² Universidade de Caxias do Sul (UCS). Caxias do Sul – RS, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1488-0534>. E-mail: ramos.fb@gmail.com.

los alumnos investigados, indicando correlaciones entre las características de lectores autónomos y las estrategias por ellos utilizadas.

Palabras clave: Lectura de Romance Estrategias de lectura. Mediación. Competencia lectora. Alfabetización literaria.

1 INTRODUÇÃO

A leitura tem sido constantemente tema de discussão entre os profissionais da área da Educação (para não dizer entre a sociedade como um todo), uma vez que é notável o quanto sua prática é indispensável e fundamental para a formação humana, já que possibilita o acesso ao conhecimento, a ampliação da visão sobre si e sobre o mundo além de ser fonte de prazer.

Em vista disso, ocorreram nos últimos anos consideráveis investimentos por meio de programas de incentivo à leitura³, implementados nas escolas públicas. No entanto, não são poucos os relatos, tampouco os resultados de pesquisas, a respeito do baixo nível de letramento do leitor brasileiro. De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁴ (edição de 2012), encomendada pela Fundação Pró-Livro e pelo Ibope Inteligência, houve redução no número de leitores no país: de 95,6 milhões, registrada em 2007, para 88,2 milhões, com dados de 2011. Esse índice representa queda de 9,1% no universo de leitores, ao mesmo tempo em que a população cresceu 2,9% nesse mesmo período. Os dados também mostram que os brasileiros estão, cada vez mais, substituindo o hábito de ler jornais, revistas, livros e textos na internet por atividades como ver televisão, assistir a filmes em DVD, reunir-se com a família e com os amigos e navegar na rede de computadores por diversão.

Esse cenário faz suscitar indagações a respeito do desinteresse e da desmotivação para a leitura, em especial, a leitura literária, prática tão importante, por seu caráter humanizador e libertador para a formação do cidadão. Na busca por respostas, os olhares se direcionam para a escola, espaço especializado em ensino formal, e para o educador, profissional responsável pelo desenvolvimento de habilidades e competências leitoras de seus alunos.

No entanto, não há como ocultar a realidade que ilustra o contexto educacional brasileiro, derivada de uma série de questões definidoras, muitas vezes, do insucesso do desenvolvimento da formação leitora: pouca qualificação e baixos salários, escolas sem infraestrutura adequada para desenvolver práticas de ensino, carência de livros didáticos (apesar da valorização que vem sendo dada, por programas nacionais, no sentido de enriquecer o acervo das bibliotecas), e, também, aspectos de ordem social e cultural.

Desse modo, o trabalho didático-pedagógico fica bastante prejudicado, muitas vezes, sendo reduzido a implementação de ensino fragmentado da literatura, a partir de exercícios mecânicos e destituídos de sentido. A atividade cognitiva e de fruição que caracteriza a leitura literária acaba sendo transformada pela escola no momento em que ignora a liberdade de expressão, imaginação, criação e autoconhecimento, sendo negado ao jovem a fruição da literatura que, segundo Antonio Candido (1995), é um “direito” do ser humano, assim como tantos outros que ele tem e usufrui em suas vidas.

A partir disso, algumas questões no que concerne à leitura de estudantes brasileiros, em especial, à leitura de obras literárias, provocam reflexão sobre as práticas pedagógicas que vêm sendo utilizadas nas atividades de leitura nas escolas. Dentre os questionamentos, destacam-se, por exemplo: quais são as leituras feitas por alunos ingressantes do Ensino Médio? Qual é a relação que esses alunos têm com a Literatura? Por que os dados sobre letramento no Brasil são tão insatisfatórios? Qual é a responsabilidade do professor de literatura no processo de formação leitora?

³ Importante destacar a política de incentivo à leitura implementada em 1997 e que se estendeu até 2014, por meio de programas, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o qual enviava acervo de obras literárias para as escolas públicas do país. A obra escolhida para a realização da investigação empírica que aqui se propõe constitui parte do acervo do referido Programa.

⁴ Failla (2012).

Que estratégias⁵ de leitura são relevantes para auxiliar o aluno no desenvolvimento da competência leitora e que podem contribuir com o seu desenvolvimento cognitivo e para a compreensão da literatura como arte e como atividade de fruição? O ensino do uso de estratégias de leitura pode auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo?

Diante disso, e pensando em ampliar as discussões acerca de temática que demanda maior exploração, decidiu-se por apresentar os principais resultados de estudo que se dedicou a elaborar, aplicar e analisar proposta de ensino de leitura de romance a alunos de Ensino Médio, por meio de estratégias de leitura com vistas ao letramento literário. Assim, a questão norteadora da pesquisa abordada neste artigo é: *a aplicação de sequência de leitura, com vistas ao ensino de estratégias de leitura de texto literário, pode contribuir para a formação de um leitor autônomo?*

No decorrer das leituras para compor o aporte teórico deste estudo, duas em especial foram caras para o desencadeamento da empiria da investigação: Cosson (2014), que, ao propor a *sequência expandida*, oferece uma alternativa para o letramento literário na escola que vai ao encontro do entendimento da relação entre literatura e educação assumida pela investigação; e Harvey e Goudvis (2007), estudiosas que propõem a metodologia norte-americana de ensino de estratégias de leitura, a qual busca desenvolver as habilidades para essa prática, oferecendo subsídios que contribuam para a autonomia leitora de estudantes.

Além disso, como pano de fundo da pesquisa estão as concepções de *literatura*, como “direito” de todo cidadão, promulgada por Candido (1972, 1995), de *experiência*, como elemento presente na atividade de leitura, conferida por Larrosa (2002), e as concepções de *mediação* e *interação*, como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e para a aprendizagem, sustentadas por Vigotski (2009).

Para oferecer clareza ao leitor quanto ao estudo contemplado neste artigo, serão apresentados a seguir a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, a sistematização da sequência de leitura com vistas ao ensino de estratégias de leitura, e, por fim, os resultados evidenciados a partir da análise dos dados, no que tange ao desenvolvimento da compreensão leitora.

2 CENÁRIO DA PESQUISA

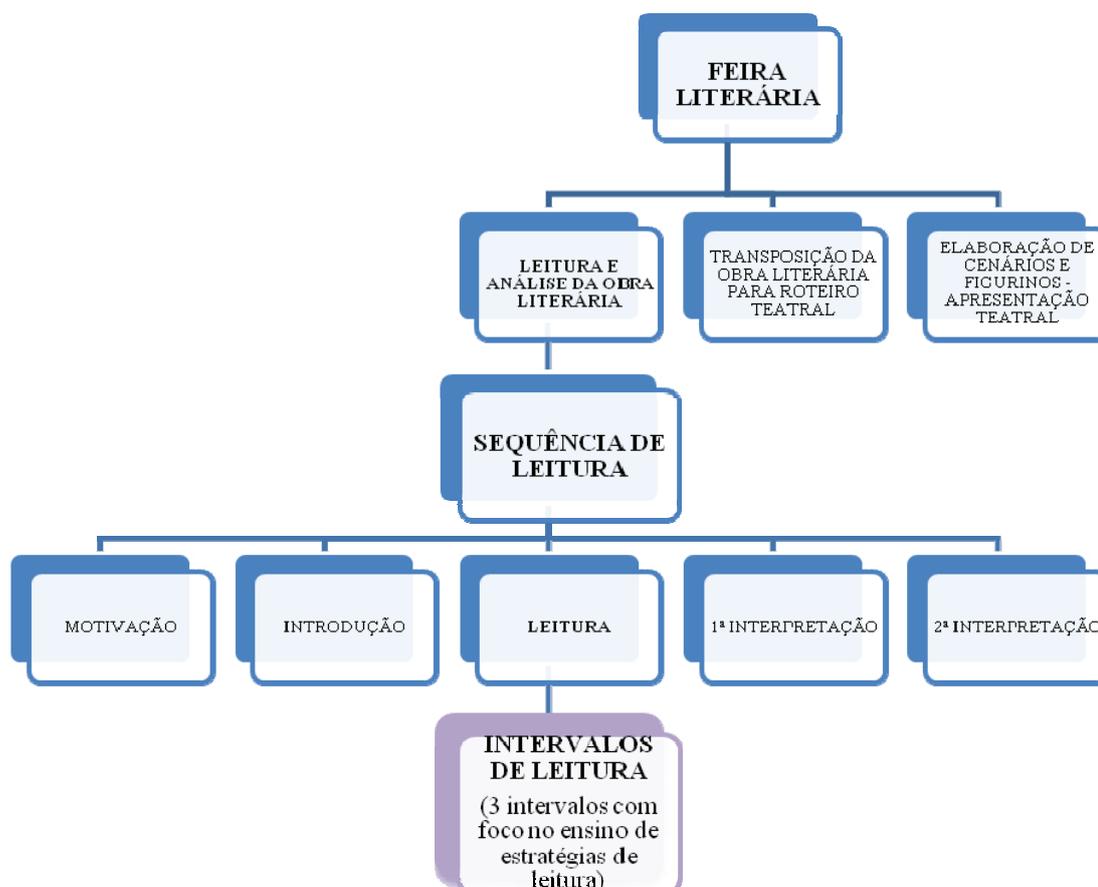
Os sujeitos da investigação são alunos matriculados no 1º ano do Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, de uma instituição federal localizada em Farroupilha-RS, durante o ano de 2015, cujos pais ou responsáveis permitiram a participação manifestada em *Termo de consentimento livre e esclarecido*, juntamente com a professora pesquisadora do estudo. A escolha pelos estudantes de 1º ano é justificada pelo fato de eles estarem ingressando na Instituição e, por serem egressos de diferentes escolas de Ensino Fundamental, representarem distintas visões e experiências a respeito da leitura literária. Os dados revelam que muitos exercem a prática de leitura, mas que não têm por hábito ler livros literários, destacando que no Ensino Fundamental a ênfase dada era na leitura de gêneros de textos de caráter informativo, presentes em jornais e revistas. A turma é formada por 32 estudantes, sendo um deles com deficiência (cego e cadeirante). Destes, quatro frequentaram apenas escola particular no Ensino Fundamental, quatro cursaram esse nível de ensino parte em escola pública, parte em instituição particular, e os outros 24, estudaram apenas em escola pública.

Vale ressaltar que somente 26 alunos foram considerados sujeitos informantes para o estudo, uma vez que os demais não estiveram presentes em todas as aplicações, comprometendo a observância do desenvolvimento das habilidades de leitura. A investigação se inseriu no Projeto Feira Literária desenvolvido, anualmente, no

⁵ O termo estratégia é entendido neste estudo como determinado recurso utilizado pelo leitor durante o processo de leitura para auxiliar a compreensão do texto.

educandário e, na edição objeto desse estudo, pode ser retratado conforme o seguinte organograma:

Organograma 1 – Representação visual do projeto Feira Literária.



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Uma vez que a questão de pesquisa, *a aplicação de sequência de leitura com vistas ao ensino de estratégias de leitura de texto literário pode contribuir para a formação de um leitor autônomo?*, está pautada em uma questão de âmbito educacional, entende-se que a investigação que se propõe assume caráter qualitativo, representando uma *pesquisa-ação*, a qual possui maior alcance na resolução de problemas educacionais. Como a professora da turma e da disciplina de Literatura e a pesquisadora são a mesma pessoa e tem na prática docente o seu objeto de estudo, entende-se que a pesquisa-ação traga orientações que contribuam tanto para esse estudo, como também para qualificar a prática docente. Aliás, Thiollent (2000), ao conceituar a *pesquisa-ação*, aponta para os elementos que a constituem e indicam a pertinência de sua escolha para essa investigação:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2000, p. 14).

Assim, o estudo em questão é considerado uma pesquisa social com base empírica, pois parte de uma situação concreta para, por meio de uma proposta de intervenção, contribuir para a resolução do problema. Almeja auxiliar na resolução de um problema entre o pesquisador e os sujeitos, pois apresenta ação concreta, no caso, a sequência de leitura com vistas para o ensino de estratégias de leitura, objetivando a formação leitora dos sujeitos envolvidos (os alunos de 1º ano do Ensino Médio). Dessa forma, a pesquisadora possui papel ativo na busca por soluções (apresentação de sequência

didática flexível e dinâmica) dos problemas encontrados (pouco interesse pela leitura literária, resultados insatisfatórios quanto ao letramento), bem como no acompanhamento e na avaliação das ações desenvolvidas em decorrência de problemas com os quais ele se depara.

A característica reflexiva sobre a prática social e educacional com vistas à melhora e à mudança pessoal e social atribui cientificidade à pesquisa aqui delineada. O projeto e a pesquisa empírica estendem-se ao longo do ano letivo como mostra a figura 1.

Figura 1 – Linha do tempo: da elaboração da proposta de intervenção até a análise dos dados

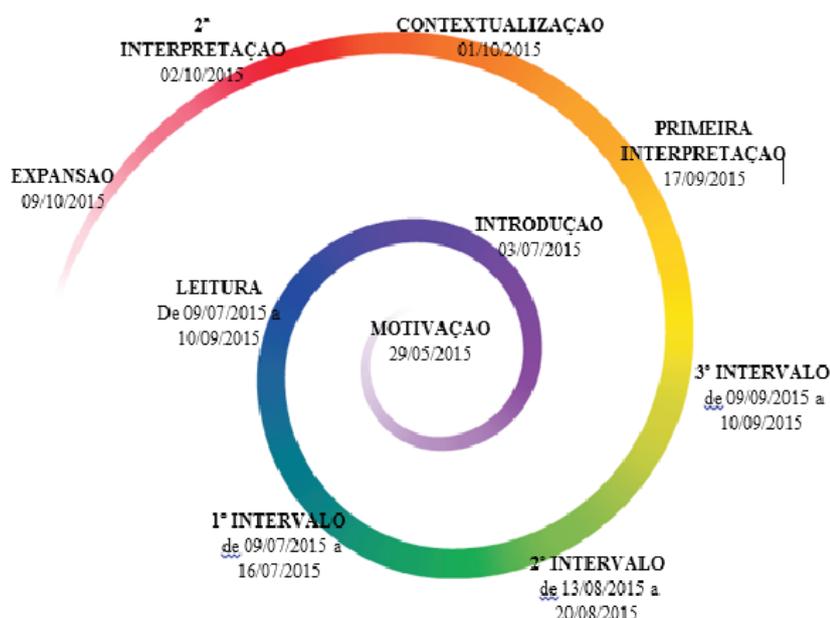


Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

A figura 1 mostra apenas as etapas do projeto que são estudadas aqui. As ações, contudo, estendem-se durante um ano letivo com apresentação de peças acerca de obras estudadas pelos discentes de todas as turmas da escola.

Os instrumentos utilizados para produção e análise de dados na pesquisa são: **questionário para sondagem inicial**⁶, para identificar as experiências dos alunos investigados com os textos, além de seus gostos pessoais, hábitos de leitura e preferências em geral, decisivos para estabelecer uma sistemática de leitura; **produções escritas e orais**, decorrentes da aplicação de atividades que constituem os três momentos de *intervalos*, previstos na *sequência de leitura*; e **questionário final**, a fim de analisar possíveis avanços identificados em relação à prática leitora, em especial, ao uso autônomo das estratégias de leitura.

Figura 2 – Experiência de leitura: macroplanejamento da sequência



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

⁶ O questionário para sondagem inicial não foi tomado como fonte de análise de dados no transcorrer da investigação, de maneira a respeitar as dimensões e os objetivos que este estudo se propõe a realizar. Ressalta-se, contudo, que sua aplicação foi importante para a pesquisadora pensar e elaborar a proposta de sequência de leitura, uma vez que ele possibilitou-lhe sondagem e diagnóstico dos sujeitos participantes da investigação.

3 A SEQUÊNCIA DE LEITURA: ensino de estratégias de leitura

O estudo pautou-se na articulação de duas propostas de ensino de leitura para construir o projeto de leitura desenvolvido com estudantes de Ensino Médio. A *sequência expandida*, proposta por Cosson (2014), como o nome diz, consiste na organização de macro proposta que orienta o planejamento docente e pode ser entendida como uma alternativa para o ensino da literatura no contexto escolar, com vistas ao letramento literário. Cosson apresenta alternativa para o ensino da literatura que visa ao letramento, nesse caso, o literário. A expressão, conforme o autor, pode ser entendida como um processo de apropriação da literatura como uma linguagem com certas peculiaridades. É uma prática social que incide em experienciar o mundo por meio da palavra, concretizando a aprendizagem da literatura. Como processo, carece de planejamento docente e ação efetiva para que, no caso da escola, o estudante possa agir de modo autônomo sobre essa modalidade discursiva. A vivência analisada neste artigo ocorre durante um ano letivo, período que poderia evidenciar mostras de apropriação de como essa modalidade da linguagem se revela ao leitor e possibilita discutir o modo como os sujeitos agem sobre a literatura.

Letramento implica ir além da aprendizagem *sobre* a literatura, enfatizando aspectos históricos e teóricos, ou a aprendizagem *por meio* da literatura, como refere Halliday (1975), fazendo-se uso de textos literários para estudos sobre a língua ou sobre um saber específico – práticas comuns de serem verificadas nas aulas desse componente curricular. Contempla ler e agir sobre o texto e ao mesmo tempo em que o lido age sobre o leitor.

Assim, com o objetivo de reorganizar estas possíveis aprendizagens que permeiam a matéria da literatura, Cosson (2014) apresenta uma estratégia metodológica, sistematizada por duas sequências: a *sequência básica* e a *sequência expandida*. Destaca-se que a *sequência básica* está inserida na *sequência expandida*, que, por sua vez, é tomada como base para a elaboração da *sequência de leitura*, aplicada no estudo em questão e delineada na sequência. Por isso, o detalhamento refere-se à *sequência expandida*, articulando experiência, saber e educação literários, sob a perspectiva do letramento literário na escola.

A *sequência expandida* constitui-se pelas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura, primeira interpretação (essas compõem também a *sequência básica*), contextualização, segunda interpretação e expansão. Dessas etapas, a mais significativa para o propósito da investigação é a etapa da leitura. Para implementar detalhadamente as ações atinentes a essa etapa, o projeto pautou-se na implementação de estratégias de leitura sugeridas por Harvey e Goudvis (2007), realizada em três momentos e apresentadas a seguir.

Tomada como uma das pedras basilares para o estudo contemplado nesta pesquisa, o ensino de estratégias de leitura é destacado a partir dos estudos de Harvey e Goudvis (2007), educadoras e pesquisadoras que, por mais de 20 anos, dedicaram-se a desenvolver e a propor maneiras de implementar práticas de letramento nas salas de aulas da Educação Infantil. Este artigo, como já foi apontado, discute dados relativos à leitura com estudantes matriculados no Ensino Médio, de modo que as pesquisadoras realizaram transposição de orientações que visam a estudantes de Educação Infantil, como também estão direcionando tais princípios à leitura do romance e ainda associando essas orientações dentro de macroplanejamento chamado sequência expandida.

Tal metodologia norte-americana é tomada como base, juntamente com os preceitos de Cosson (2014), para a elaboração da proposta didática aplicada na intervenção do estudo, pois ela pressupõe o mesmo entendimento sobre *leitura e ensino e aprendizagem da leitura literária* e do *processo de formação do leitor* que fundamenta teoricamente a pesquisa. Ou seja, entende a *leitura* como construção de sentido por meio da interação; *ensino e aprendizagem da leitura literária* como processo de apropriação do texto literário; e *processo de formação de leitor* como movimento

interativo e dialógico, resultante da consciência do pensamento e das experiências com o outro:

Lemos por vários motivos. [...] Lemos para conectar o texto com nossas vidas, para deixar a imaginação nos levar, para escutar o som da linguagem da narrativa, para explorar temas antigos, para obter informações e adquirir conhecimento. Ler e aprender é muito mais do que sentar passivamente com um livro nas mãos. Leitores engajados interagem com o texto, com outras ideias, e outras pessoas. A leitura conduz ao pensamento e até mesmo estimula a ação. [...] leitores precisam pensar quando leem. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 7, tradução nossa⁷).

De acordo com Harvey e Goudvis (2007), o ensino da compreensão possui dois principais objetivos: (a) fazer os leitores pensarem quando leem, desenvolvendo a consciência do pensamento (metacognição); e (b) usar o conhecimento que adquirem durante a leitura de forma ativa. Percebe-se que a compreensão, para as autoras, está alicerçada pelos princípios de que ler é *pensar* e de que ler é *estratégico*: “quando lemos, nossos pensamentos preenchem nossa mente. [...] Leitores baseiam-se nas palavras escritas do texto e constroem sentido a partir de seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências”⁸ (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 12-13). Assim, a postura ativa do leitor, necessária para a compreensão acontecer, vai de encontro com o entendimento que uma vez se tinha sobre compreensão, como resultado da decodificação e da oralização da linguagem. Trata-se de “processo muito mais complexo que envolve conhecimento, experiência, pensamento e ensino”⁹, como afirmam Fielding e Pearson (1994, p. 64).

Destaca-se que estes elementos que compõem o processo de compreensão vão ao encontro dos pressupostos vigotskianos a respeito da *aprendizagem*, uma vez que, para o estudioso, o desenvolvimento cognitivo ocorre pela *interação* com o outro, por meio das relações inter e intrapessoais, *mediadas* por alguém ou por algum elemento, possibilitando ao sujeito a passagem de um estágio de não conhecimento para um estágio de conhecimento. É o que Vigotski (2009) denomina de *zona de desenvolvimento proximal*, conceito caro ao estudioso e que representa uma de suas maiores contribuições para a educação: o sujeito tem desenvolvido uma habilidade até dado momento, e pela interação com o outro, ele consegue ir mais além, alcançando outro nível de conhecimento. No caso do processo de formação leitora, passa-se a outro nível de compreensão, que seria, de acordo com Harvey e Goudvis (2007), o uso ativo do conhecimento que os sujeitos leitores adquirem, fazendo uso consciente das estratégias de leitura, ratificando o que as autoras referem a respeito da compreensão: “A verdadeira compreensão vai além do entendimento literal e envolve a interação do leitor com o texto” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 14, tradução nossa).

Assim, nesse processo, é exigida do leitor postura colaborativa e ativa, interagindo com os textos que leem, por meio da ação do mediador. Essa ação ativa do leitor está condicionada à consciência de seus pensamentos enquanto lê, favorecendo a utilização não apenas de seus conhecimentos prévios, como também, as informações percebidas durante o ato da leitura, modificando o pensamento do sujeito leitor e desenvolvendo bases cada vez mais complexas para a prática da leitura. O exercício de tomar consciência do pensar e do estabelecer relações de seu mundo com o texto faz o leitor compreender os diferentes significados do texto, impulsionando o movimento da formação de sua autonomia enquanto leitor. Como as autoras destacam no trecho

⁷ Todas as traduções da Língua Inglesa para a Língua Portuguesa, nesta pesquisa, foram realizadas pela pesquisadora do estudo. O texto original desta nota é: “We read for many reasons. [...] We read to connect the text to our lives, to let our imagination carry us away, to hear the sound of narrative language, to explore age-old themes, to glean information, and to acquire knowledge. Reading and learning is far more than sitting passively with a book in hand. Engaged readers interact with text, other ideas, and other people. Reading prompts thinking and even spurs action. [...] readers need to think when they read” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 7).

⁸ Texto original: “When we read, thoughts fill our minds. [...] readers take the written word and construct meaning based on their own thoughts, knowledge, and experiences” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 12-13).

⁹ Texto original: “[...] comprehension is now viewed as a much complex process involving knowledge, experience, thinking, and teaching” (FIELDING; PEARSON, 1994, p. 64).

a seguir, a compreensão é resultado também de exercício de metacognição, que se refere mais do que pensar sobre o que estão lendo, mas sobre o que estão aprendendo:

Compreensão significa que leitores pensem não apenas no que estão lendo, mas sobre o que estão aprendendo. Quando leitores constroem significado, eles estão construindo seu estoque de conhecimento. Mas juntamente com o conhecimento deve vir a compreensão. (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 15)¹⁰.

A metodologia prevê que os estudantes perpassem por algumas etapas para alcançar a compreensão, construindo o sentido de um texto: que eles consigam monitorar o seu entendimento, aumentem a compreensão, adquiram e usem ativamente o conhecimento e desenvolvam sua introspecção. Atingindo esta última etapa, o sujeito leitor pensa de maneira mais profunda e crítica, questionando, interpretando e avaliando o que se lê. Dessa forma, as autoras afirmam que “ler pode mudar o pensamento” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 15).

Entretanto, as estudiosas atentam que não basta apenas ensinar o conteúdo (o que se aprende) aos alunos, e, sim, é preciso ensinar também o processo de ensino (dito de outra forma, ajudar o estudante entender como ele aprende), ou seja, é necessário o ensino do pensar, a fim de possibilitá-los acessar informações, aprendê-las, entendê-las e lembrar sobre o que foi lido. O letramento precisa ser ativado. E como se pode fazer isso? De acordo com essa metodologia, ler, escrever, desenhar, conversar, escutar e investigar são elementos basilares para ativar o letramento, estimulando professores e alunos a falarem e expressarem suas ideias, pensamentos e reflexões. As autoras, a partir de seus estudos, percebem que em aulas em que o pensamento é nutrido, crianças estão ativamente questionando, comentando, inferindo, discutindo, debatendo, de modo que a reflexão e a crítica sejam constantemente desenvolvidas. É neste aspecto que ler, de acordo com as autoras, também é *estratégico*, emergindo desta característica da leitura, a categorização de diferentes estratégias e que constituem a metodologia de ensino voltada para a ampliação da compreensão textual.

Essas estratégias apontam para características de leitores ativos e competentes e ações (o processo cognitivo) que utilizam para significar um texto. Assim, Harvey e Goudvis (2007), com base em outros pesquisadores que têm se dedicado a compreender o processo do pensamento utilizado por leitores proficientes, como David Pearson, por exemplo, identificam suas características e, com base nelas, apresentam estratégias de leitura, que consideram essenciais para o desenvolvimento da autonomia leitora e acabam por constituir uma metodologia.

Quanto às características de leitores proficientes, as pesquisadoras identificam: a busca por *conexões* entre o que conhecem e as novas informações encontradas nos textos que leem; a *realização de perguntas* durante a leitura a respeito da temática e dos autores do texto lido, bem como a realização de *inferências* durante e após a leitura; a *visualização* do que está acontecendo no texto lido, utilizando diferentes sentidos, auxiliando no melhor entendimento sobre a obra; *identificação das ideias centrais e dos detalhes* presente no texto; a realização da *síntese* das informações e monitoramento durante a leitura dos “encontros” e “desencontros” de sua compreensão.

Assim, a partir da constatação de que tais características representam leitores proficientes, a metodologia norte-americana, preocupada com o ensino do pensar e do aprender rotinas que instaurem estratégias de compreensão no contexto escolar, e, atenta à figura do mediador para promover a colaboração e a atitude responsiva de seus alunos, apresenta as seguintes estratégias a serem tomadas como base para o ensino de leitura: *ativar conhecimentos prévios, formular questões ao texto, fazer inferências, visualizar, sumarizar e sintetizar*.

¹⁰ Texto original: “Comprehension means that readers think not only about what they are reading but about what they are learning. When readers construct meaning, they are building their store of knowledge. But along with knowledge must come understanding” (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 15).

Importante destacar que como as estratégias de leitura, consoante Harvey e Goudvis (2007), estão diretamente relacionadas aos elementos definidores do processo de autonomia, os critérios adotados na pesquisa para definir *leitor autônomo*¹¹ tomam como base as habilidades necessárias para a utilização das estratégias de leitura, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Características definidoras de leitor autônomo, a partir do uso de estratégias de leitura

ESTRATÉGIAS DE LEITURA, de acordo com a metodologia norte-americana	LEITORES AUTÔNOMOS – características definidoras, adotadas na pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento prévio 	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece relações com seu conhecimento anterior;
<ul style="list-style-type: none"> • Conexões 	<ul style="list-style-type: none"> • Permite ativar o conhecimento prévio, estabelecendo relações com novos conhecimentos;
<ul style="list-style-type: none"> • Questões ao texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Formula perguntas pertinentes ao texto em questão;
<ul style="list-style-type: none"> • Inferência 	<ul style="list-style-type: none"> • Faz deduções ajudando a ler nas entrelinhas;
<ul style="list-style-type: none"> • Visualização 	<ul style="list-style-type: none"> • Cria imagens mentais, tornando a leitura prazerosa;
<ul style="list-style-type: none"> • Sumarização 	<ul style="list-style-type: none"> • Resume a leitura de acordo com as finalidades e objetivos da leitura; destaca as ideias fundamentais e distingue as relações que há entre as informações do texto;
<ul style="list-style-type: none"> • Síntese 	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitula e expõe sucintamente o que foi lido. Utiliza palavras e constrói frases que englobem a informação do texto e faz abstrações a partir de expressões e conceitos mais detalhados e concretos da leitura.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Ratifica-se que, no entendimento deste estudo, há uma correlação entre as características de leitores competentes e as estratégias de leitura por eles utilizadas, uma vez que seu uso favorece a organização mental de recursos que vão do mais simples ao mais complexo.

Por conseguinte, tendo conhecimento das estratégias de leitura consideradas pelas autoras como fundamentais para a ampliação da compreensão leitora, a questão que se coloca é: como a metodologia sugere o ensino de tais estratégias de modo a torná-las realmente flexíveis e de uso independente para o leitor?

De acordo com Harvey e Goudvis (2007, p. 20), é responsabilidade do professor, quando desenvolve a habilidade de leitura de seus alunos, tornar explícito tudo o que é implícito. Deixar explícito a instrução, nesse contexto, significa “mostrar aos alunos como pensamos quando lemos.” Assim, é preciso explicitar o ensino das estratégias de leitura de maneira que os leitores aprendizes possam utilizá-las para construir significado, *modelando* as estratégias para a turma; *guiando* os alunos em práticas de leitura em grupos ou pares; e favorecendo aos alunos situações de *prática de leitura*, usando e aplicando as diferentes estratégias de leitura, de maneira independente. É o que Pearson e Gallagher (1983) denominam de Liberação Gradual de Responsabilidade¹², referindo a um processo gradual de desenvolvimento de autonomia do leitor.

Usando uma metáfora, pode-se comparar a aprendizagem da leitura com o aprender a andar de bicicleta: é preciso mostrar ao aprendiz como se faz e apoiá-lo para experienciar tal prática. Primeiramente, a criança assiste ao adulto andar de bicicleta (etapa semelhante à *modelagem* pelo professor); depois, ela começa a andar com bicicleta de rodas (uma metáfora para a *prática guiada*); e, finalmente, a criança torna-se independente do acessório das rodinhas e passa a andar de bicicleta pela rua, ilustrando como a criança conseguiu executar a tarefa de maneira autônoma e aplicá-la nas mais diferentes situações (etapa da *prática de leitura independente*). No entanto, ao tratar do processo de leitura, Harvey e Goudvis (2007, p. 32) apontam para o cuidado que se deve ter em não agilizar o caminho em demasia, tampouco alongá-lo por demais, tornando-o tedioso. Pensando nisso, as autoras adaptaram a estrutura

¹¹ Considera-se leitor autônomo termo sinônimo de leitor competente, ou seja, aquele que, ao ler um texto (no âmbito desta pesquisa, literário), ativa suas potencialidades, resgatando seus conhecimentos prévios, e produz novos significados e conhecimentos.

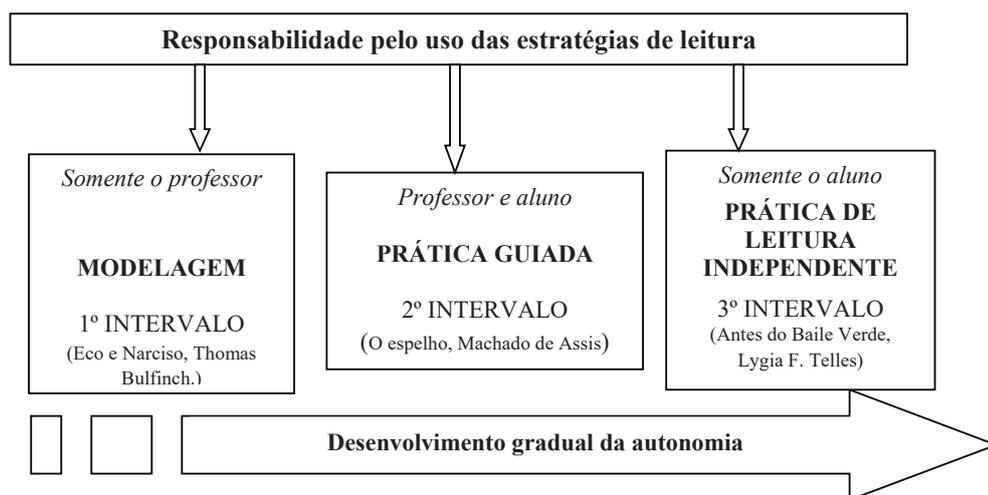
¹² Liberação Gradual de Responsabilidade é tradução feita pela pesquisadora. A expressão original utilizada pelos autores, Pearson e Gallagher (1983), é Gradual Release of Responsibility.

da Liberação Gradual de Responsabilidade, incluindo cinco etapas para o ensino das estratégias de compreensão:

1. **Modelagem:** momento em que o professor explica a estratégia, mostrando como efetivamente usar a estratégia para compreender o texto. Ele pensa alto enquanto faz a leitura juntamente com os alunos, evidenciando o processo de seu pensar e de uso da estratégia;
2. **Prática guiada:** o professor propositalmente guia a leitura e a discussão de um tópico da leitura para o grupo de alunos, praticando o uso da estratégia juntos, professor e alunos, possibilitando a reconstrução de significados a partir da discussão coletiva sobre a leitura e por meio de *feedback* específico aos alunos a respeito da compreensão do texto. É o momento mais duradouro de todo o processo, já que, de acordo com as autoras, é quando se pode melhor auxiliar o aprendiz a desenvolver sua independência leitora;
3. **Prática colaborativa:** os alunos compartilham seus pensamentos com os colegas, em pequenos grupos, e o professor passa entre os estudantes assessorando e contribuindo para a ampliação do processo de compreensão e para o uso efetivo das estratégias de leitura;
4. **Prática independente:** depois de trabalhar coletivamente com professor e colegas, os alunos são motivados a praticarem o uso das estratégias por si próprios, recebendo, no entanto, retornos regulares do educador e dos colegas;
5. **Aplicação da estratégia em uma situação autêntica de leitura:** os alunos utilizam as estratégias de leitura em textos autênticos, bem como em diferentes gêneros textuais e contextos discursivos.

Com base nos componentes apresentados pelas autoras, a *sequência de leitura* elaborada e aplicada aos alunos investigados no estudo em questão reconfigura a proposta metodológica norte-americana de ensino de estratégias de leitura, de maneira a adaptá-la aos pressupostos metodológicos de Cosson (2014), no que tange à aplicação de *sequência expandida*, com vistas ao letramento literário.

Figura 3 – Os intervalos de leitura e o ensino de uso de estratégias de leitura



Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras.

Desse modo, conforme apresentado na figura 4, o ensino das estratégias de leitura tomou forma por meio de três etapas (*modelagem*, *prática guiada* e *prática de leitura independente*), concomitantes, respectivamente, aos três *intervalos de leitura*, propostos a partir da *sequência expandida* (COSSON, 2014). Os textos lidos em cada um dos intervalos (“Eco e Narciso”, de Thomas Bulfinch, “O espelho”, de Machado de Assis e “Antes do baile verde”, de Lygia F. Telles) foram escolhidos por perceber-

se uma relação temática com o texto principal (*O retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde), objetivando desenvolver gradativamente a compreensão leitora dos sujeitos investigados, na medida em que lhes era oferecida possibilidades para internalizar o uso das estratégias de leitura.

Na próxima seção, será apresentado o caminho percorrido para buscar identificar dados que pudessem indicar o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos investigados, apontando (ou não!) para a aplicação da sequência de leitura, com vistas ao ensino de estratégias de leitura como uma possibilidade para a formação leitora dos sujeitos.

4 A VIVÊNCIA DA SEQUÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA: considerações possíveis

Como mencionado, o foco de análise da sequência está na etapa denominada de Leitura, constituída por três intervalos, nos quais foram realizadas leituras de diferentes textos, bem como apresentadas e desenvolvidas as estratégias de leitura. No primeiro intervalo, foram indicadas as estratégias aos alunos, de maneira a evidenciar-lhes o processo do pensar simultaneamente ao uso de tais estratégias. Já nos segundos e terceiros intervalos, os estudantes foram instigados a operar o processo de leitura, fazendo uso das estratégias, primeiro, auxiliados pela professora e colegas, e depois, convidados a utilizarem-nas de forma autônoma. Por fim, aplicou-se questionário final, no qual os sujeitos puderam se manifestar sobre o processo de pensar a prática de leitura que realizaram nos intervalos, reconhecendo as estratégias de leitura que julgavam ter utilizado.

Os instrumentos tinham a intenção de possibilitar que a turma se manifestasse sobre o que efetivamente pode compreender a partir da leitura dos diferentes textos, nos distintos momentos, possibilitando identificar se houve aprofundamento da compreensão leitora, além de propiciar auto avaliação a respeito de processo individual do pensar, por meio do questionário final.

Aplicados os instrumentos, foi possível verificar se a hipótese - o ensino e o uso de estratégias de leitura contribuem para a formação de um leitor autônomo - é possível de ser confirmada. Vale ressaltar que, para o presente estudo, leitor autônomo¹³ é aquele que, ao ler um texto, ativa suas potencialidades, aciona o repertório que constitui seus conhecimentos prévios e produz novos significados e conhecimentos, características estas que permeiam as estratégias de leitura enfatizadas nas atividades que representam os instrumentos utilizados na pesquisa. Dessa maneira, tem-se o entendimento de que para conceber um sujeito como leitor autônomo, deve demonstrar domínio e uso das estratégias de leitura. Nesse contexto, para verificar se há evolução quanto à autonomia leitora dos sujeitos envolvidos neste estudo, evidenciando, assim, se a *sequência de leitura* contribui para a formação leitora dos alunos, é preciso atentar para elementos que indiquem, não somente o uso de tais estratégias, mas o possível aumento do uso dessas estratégias. Assim, a comparação entre as respostas dadas pelos investigados no 2º e no 3º intervalos é fundamental para buscar dados que confirmem ou refutem a hipótese do estudo.

4.1 Os dados emergentes das aplicações: desdobramentos à luz da teoria

Considerando os materiais aplicados aos pesquisados (as atividades dos intervalos de leitura e o questionário final), bem como as múltiplas possibilidades de olhares sobre os dados obtidos, foram organizados *três quadros orientadores para análise* destes dados de maneira a não perder de vista o objetivo principal deste estudo: verificar se a *sequência de leitura* com vistas ao ensino de estratégias de leitura favorece a formação de leitores competentes. Tais quadros orientaram a organização e a análise das

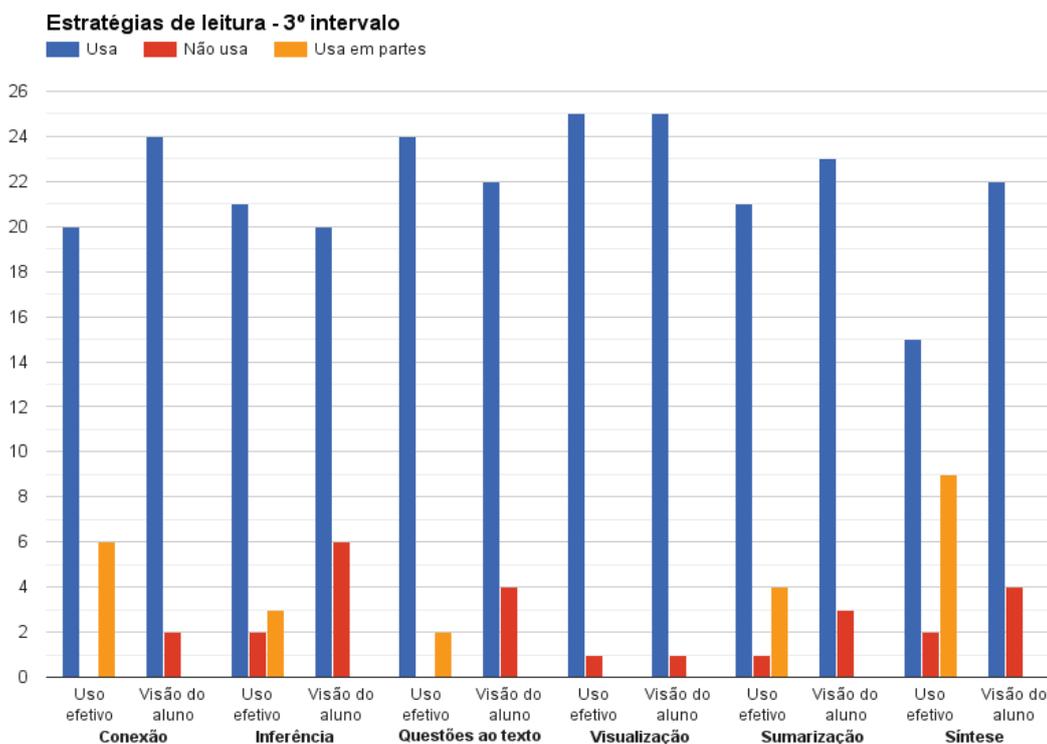
¹³ Ver quadro 1, apresentado anteriormente, que aprofunda o entendimento de leitor autônomo adotado neste estudo e relaciona suas características com as estratégias de leitura abordadas nos instrumentos aplicados aos alunos investigados.

informações oferecidas pelos participantes da pesquisa (considerando respectivamente, o 2º intervalo, o 3º intervalo e o questionário final), buscando evidenciar as possíveis relações entre a capacidade de leitura dos alunos e o uso de diferentes estratégias. Por isso, eles foram sistematizados de maneira a perceber se os participantes identificam as estratégias de leitura por eles utilizadas; se conseguem usá-las satisfatoriamente, respondendo às questões apresentadas e demonstrando terem-nas compreendido; se há uma evolução quanto ao uso das estratégias na medida em que transcorrem os intervalos, indicando se houve a internalização das mesmas e quais delas mais fazem uso, considerando o decorrer de todo o processo de aplicação da *sequência de leitura*.

Para alcançar dados que possam responder a tais questionamentos, foram analisados, isoladamente, todos os instrumentos aplicados aos 26 participantes da pesquisa, organizando as informações de maneira a possibilitar reflexão acerca das possíveis relações entre a intervenção realizada e o desenvolvimento de formação leitora dos alunos participantes do estudo.

Com relação aos dados apresentados no 3º intervalo de leitura e as respostas dos alunos participantes da pesquisa ao questionário revelando sua visão quanto ao uso das estratégias, percebe-se, de modo geral, uma maior similaridade entre o emprego efetivo das estratégias e a percepção do aluno com relação ao seu uso (gráfico 1).

Gráfico 1 – Estratégias de leitura: comparativo entre o uso efetivo e a visão do aluno sobre sua utilização no 2º intervalo



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

O gráfico 1 ilustra esse aspecto e aponta para importantes reflexões a respeito do processo de leitura dos alunos, uma vez que estes dados emergem da etapa final do processo investigativo, do 3º e último intervalo de leitura que constitui a *sequência de leitura* e que vislumbra, de acordo com a metodologia norte-americana de ensino de estratégias de leitura, desenvolver a autonomia do aluno. Assim, ao olhar para estes dados, não há como se desprender dos anteriores, até porque fazer isso seria ignorar a essência da metodologia que baseia esse estudo qualitativo, o qual primordialmente leva em conta o desenrolar do processo desde seu início até seu (possível) final, buscando a constante e necessária (re)configuração de suas ações.

Nesse sentido, o leitor é convidado a adentrar, junto com a pesquisadora, no processo de análise, compondo o panorama da investigação, e conferindo se as

hipóteses e os posicionamentos evidenciados nesse momento não passam de meras elucubrações de uma pesquisadora inspirada pelo teor de seu estudo, ou se constituem, de fato, reflexões que merecem a credibilidade de seu leitor, respaldando a cientificidade deste trabalho.

Além da aproximação entre os dados observados nas respostas dos participantes para as atividades de leitura e a sua visão quanto ao uso das estratégias de leitura, já mencionada no início desta seção, o gráfico 1 revela um significativo emprego efetivo das estratégias de leitura, ao mesmo tempo em que desvela a percepção desse uso pelos alunos participantes da pesquisa. Com exceção da estratégia de *síntese*, todas as demais tiveram notadamente sua utilização por 20 ou mais estudantes, sendo que a mesma constatação é possível de ser feita com relação à visão dos alunos sobre o seu emprego.

A estratégia de *conexão*, por exemplo, foi utilizada por 20 participantes, enquanto que a estratégia de *visualização*, por 25 participantes, destacando-se por ser a estratégia mais utilizada. Nos trechos abaixo, retirados das respostas dadas às atividades do 3º intervalo de leitura, é possível perceber o uso das estratégias de *conexão* e de *visualização*:

Nos noticiários do país são recorrentes notícias de filhos que matam os pais ou até mesmo o contrário. [...] quando percebo como a personagem [referindo-se a Tatisa] trata seu pai, fico indignada, mas é como se eu já soubesse. (ALUNO 6, 3º intervalo).

A parte em que as lantejoulas caem nas escadas... ouço o barulho delas, a fala das pessoas que estão comemorando o carnaval nas ruas... (ALUNO 24, 3º intervalo).

Os relatos dos alunos instigam a pensar que, em especial, a *visualização* é estratégia que potencializa a experiência vivenciada pelo leitor frente ao texto, fazendo com que ele realmente se sinta pertencente à história que se revela, ao conflito que se instaura. Esse sentimento de pertença, provocado por diferentes sentidos humanos, é apontado por Petit (2008) como uma das razões que justificam a democratização da leitura, especialmente, para jovens leitores em formação. De acordo com a autora, “os livros, e em particular os de ficção, nos abrem portas para um outro espaço, para uma outra maneira de pertencer ao mundo” (PETIT, 2008, p. 74). Ao perceber isso, o leitor aprendiz amplia as possibilidades de significação do texto e, com isso, reconstitui sua subjetividade, atribuindo novos sentidos à própria experiência e à própria vida.

Quanto à estratégia de *síntese*, essa é a que mais apresenta distinção entre o uso efetivo (15 alunos) e a utilização de acordo com a visão dos alunos (22). No entanto, se considerarmos os participantes que demonstraram usar em parte esta estratégia, percebe-se um consenso nos dados apresentados, ampliando para 24 o número de estudantes que utilizaram a *síntese* como estratégia de leitura. É o caso do Aluno 15 que demonstrou apropriar-se dessa estratégia quando relatou que o conto *Antes do Baile Verde*, “tende a nos proporcionar reflexões, profundamente relacionadas com nossos atos, nos leva a observar os fatos com mais atenção, pesando os nossos atos e no que os mesmos resultarão, assumindo os riscos do que futuramente irá acontecer.” Pela declaração, percebe-se que ele articulou o que leu com suas impressões pessoais e conhecimento de mundo, reconstruindo o sentido da leitura, além de conferir ao texto função social de promover a cidadania e constituir a subjetividade humana.

Se, por um lado, o uso efetivo das estratégias transborda aos olhos, por outro lado, o não uso das estratégias é fator de destaque também, fazendo suscitar a ideia de que, talvez, houve a internalização do uso das estratégias de leitura no decorrer do processo investigado. Não fosse isso, o que justificaria o aumento visível do uso de tais estratégias do 2º para o 3º intervalo?

Quando comparados os dados apresentados nos dois intervalos, são encontrados elementos que corroboram esta hipótese:

- enquanto que no 2º intervalo de leitura 18 alunos demonstraram usar a estratégia de *inferência*, no 3º intervalo este número subiu para 21. Ainda, no 2º intervalo, apenas 12 participantes consideraram usar essa estratégia, enquanto que no 3º intervalo, 20 alunos apontaram que consideraram tê-la utilizado;
- tanto o número de alunos que consideram usar as estratégias, como o número que demonstrou uso efetivo durante as atividades aplicadas aumentou consideravelmente do 2º para o 3º intervalo de leitura. Destacam-se os índices que se referem ao uso efetivo das estratégias de *visualização* (de 19 para 25), *questões ao texto* (de 16 para 24) e *sumarização* (de 13 para 21).
- os relatos apresentados pelos alunos em resposta às atividades do 3º intervalo demonstram aprofundamento da leitura maior se comparadas às do 2º intervalo. Exemplo disso são as inferências feitas pelo Aluno 1 durante a leitura do conto, no intervalo 2 em comparação com texto, no intervalo 3:

O espelho iria ser algo muito importante na história. (ALUNO 1, 2º intervalo).

Nesse conto era quase impossível não fazer inferências, pois em várias partes tínhamos que relacionar várias coisas como, por exemplo, tentei comparar o título com a história para entender o porquê daquele título. [...] Relacionei o fato do verde significar liberdade e esperança, ou seja, Tatisa queria sua liberdade para ir ao Baile. (ALUNO 1, 3º intervalo).

Assim, se tais elementos apontam para uma maior apropriação das estratégias de leitura e conseqüente aprofundamento do texto literário, parece que o pressuposto inicial dessa pesquisa, de que o ensino de estratégias de leitura contribui para o desenvolvimento da formação leitora dos alunos, se confirma. Afinal, os movimentos necessários para haver a internalização de uma informação, transformando-a em conhecimento, ultrapassam os limites de um enquadramento físico; no caso da leitura, perpassam a folha de papel impressa ou o meio digital: o conhecimento exige interação, troca, num constante ir e vir; o conhecimento clama por experiências, e essas se constituem pela mediação, conceito fundamental para Vigotski e reforçadas por Moraes (2010, p. 140) quando afirma que “os movimentos do conhecimento se dão a partir do questionar e do pôr em dúvida o já conhecido para, então, ir à procura de respostas”.

O aprender ocorre na produção e reconstrução do conhecimento, no processo de interação, que se dá, de acordo com Larrosa (2002, p. 21), pela experiência. Para esse estudioso, a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 25). E isso não é possível de ser concretizado de maneira estática, isolada. Os relatos apresentados no decorrer da análise evidenciam e exemplificam o conceito de experiência mencionado por Larrosa, concretizada pelo processo de interação com o outro, por meio de relações inter e intrapessoais.

A *seqüência de leitura* vivenciada pelos estudantes, por meio de seus intervalos, buscou oportunizar essas experiências, esses movimentos: do aluno para com o outro – com o texto, com o colega, com o professor, com ele próprio e com o mundo – oferecendo oportunidades de “compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014, p. 27).

Ao mesmo tempo, o ensino das estratégias de leitura, de acordo com a metodologia norte-americana, leva em conta o pressuposto vigotskiniano de que, para aprender, é preciso sujeitos envolvidos em um processo colaborativo, evidenciando a interação entre eles. Nesse sentido, a compreensão da leitura não ocorre de forma solitária, mas, sim, durante a interação com o outro. O professor, mediador nesse processo, contribui para a interação, necessária à aprendizagem, ao apresentar atividades que façam o leitor aprendiz pensar sobre o texto, fazendo-o voltar a ele para compreendê-lo melhor, e possibilitando que nesse movimento de ir e voltar, o leitor vá apropriando-se das estratégias de leitura. De acordo com Harvey e Goudvis (2007, p. 15), “[...] compreensão significa que leitores pensam não apenas sobre o que estão lendo, mas

sobre o que estão aprendendo.”¹⁴ No processo de ensino de uso das estratégias de leitura está envolvido o ensino do pensar e a aprendizagem de rotinas sistematizadas para incorporar estratégias de compreensão.

O entendimento da importância de saber pensar a respeito do que se está lendo é identificado nos relatos que seguem, nos quais os sujeitos apresentam seu posicionamento a respeito do uso das estratégias de leitura:

As estratégias de leitura são importantes, pois elas facilitam o entendimento. A visualização, por exemplo, faz com que você veja os acontecimentos, ouça os sons ou o silêncio, faz você se envolver mais na história, tornando mais fácil a compreensão. (ALUNO 2, questionário final).

Desenvolvem até mesmo a nossa argumentação crítica, a imaginação, a observação e, claro, o próprio vocabulário em si. Ou seja, são de uma importância crucial e indispensável. (ALUNO 15, questionário final).

[...] com as estratégias de leitura é possível atingir uma melhor compreensão do texto, perceber detalhes do enredo que não estão claramente expostos e conectar conhecimentos que eu já possuía com as histórias lidas. (ALUNO 6, questionário final).

As estratégias de leitura me ajudaram a saber qual é a principal ideia que um texto nos passa. Porque penso que um texto que é arte, passa uma mensagem nas entrelinhas, e é este o nosso dever, descobrir esta mensagem, com a grande ajuda das estratégias de leitura. (ALUNO 22, questionário final).

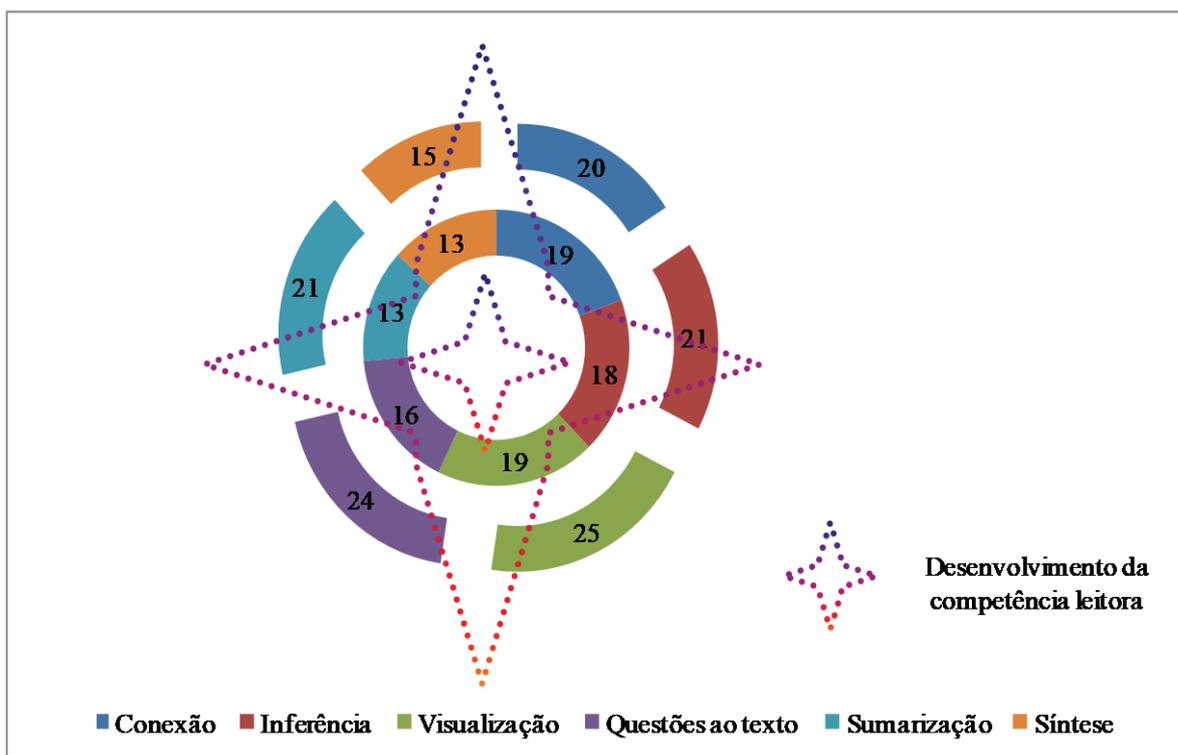
Pela leitura atenta dos depoimentos dos pesquisados, percebe-se que o ensino de estratégias de leitura é visto como benéfico no processo de desenvolvimento da formação leitora dos estudantes, sendo-lhes atribuído importante papel para facilitar o acesso a textos de diferentes gêneros, mas, em especial, possibilitando a ampliação do pensamento dos aprendizes sobre diferentes e novas formas de ver, sentir, compreender, perceber e vivenciar o mundo a partir de obras literárias.

Desse modo, pode-se afirmar que as reflexões e os apontamentos aqui delineados, possíveis de serem feitos na empiria desta pesquisa, tendem a descortinar os movimentos necessários para que leitores incautos deem espaço para leitores experientes (não substituindo aqueles por estes, mas transformando-se nestes); para que a leitura literária seja efetivamente democratizada, por uma perspectiva crítica e atuante por parte do leitor, o qual estando frente ao livro, se veja frente ao mundo; para haver a ampliação de horizontes cognitivos e humanísticos, fomentando uma mudança na sociedade, vislumbrando a consciência de cidadania, ou seja, atentando para o sentimento de pertencimento do sujeito a uma sociedade, a um grupo e a um tempo.

Tal comparação equalizou-se no 3º intervalo, demonstrando haver, nesse momento, uma maior similaridade entre o uso efetivo das estratégias e a percepção do aluno com relação ao seu uso. Além disso, percebe-se significativo emprego efetivo das estratégias de leitura, se comparados os dados com os do 2º intervalo de leitura. Com exceção da estratégia de *síntese*, todas as demais tiveram notadamente sua utilização por 20 ou mais estudantes, conforme se pode evidenciar no gráfico², o qual apresenta, de forma sintética, o comparativo entre os usos das estratégias de leitura do 2º (circunferência interior) para o 3º (circunferência exterior) intervalos, apontando para o desenvolvimento da competência leitora dos sujeitos:

¹⁴ Traduzido do texto original: "Comprehension means that readers think not only about what they are reading but about what they are learning" (HARVEY; GOUDVIS, 2007, p. 15).

Gráfico 2 – Apropriação de estratégias de leitura X desenvolvimento da competência leitora



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Com base nos dados construídos a partir da voz dos alunos, houve aumento quanto ao uso de todas as estratégias de leitura, considerando o processo de desenvolvimento do 2º para o 3º intervalo de leitura. Algumas das estratégias se destacaram por apresentar considerável aumento no uso efetivo. É o caso das estratégias de *Sumarização* (passou de 13 para 21 o número de participantes que demonstraram usar a estratégia), *Questões ao texto* (passou de 16 para 24 o número de participantes que demonstraram usar a estratégia) e *Visualização* (passou de 19 para 25 o número de participantes que demonstraram usar a estratégia). Além disso, destaca-se que, apesar de não estar entre as estratégias mais utilizadas, a *síntese* foi mais usada no 3º intervalo do que no 2º, o que indica a sua progressiva internalização pelos sujeitos participantes, e aponta para maior apropriação do texto, uma vez que a *síntese* é a estratégia que proporciona maior compreensão sobre a leitura, pelas palavras de Harvey e Goudvis (2007, p. 19), “quando os leitores sintetizam, eles alcançam uma compreensão mais completa.”

Considerando estes dados, indicadores do aumento do emprego das estratégias de leitura, é importante questionar se eles efetivamente representam evolução quanto ao desenvolvimento das competências leitoras desses sujeitos. Essa ideia vai ao encontro da premissa da investigação de que a autonomia leitora está diretamente relacionada ao uso das estratégias de leitura, ao considerar leitor autônomo aquele que utiliza as estratégias de leitura nomeadas nesse estudo, ou seja, aquele que demonstra ter desenvolvidas as habilidades de inferir, estabelecer conexões, visualizar, fazer questões ao texto, sumarizar e sintetizar.

Pois ora, se, por um lado, o aumento do uso efetivo das estratégias, considerando o processo do início ao final, transborda aos olhos, por outro lado, o não uso das estratégias (que diminuiu notadamente) é fator de destaque também, fazendo suscitar o entendimento de que, talvez, houve a internalização das estratégias de leitura no decorrer do processo investigado. Não fosse isso, o que justificaria o aumento visível do uso de tais estratégias do 2º para o 3º intervalo?

Ainda, não seria necessário evidenciar o aprofundamento da compreensão leitora a partir de enunciados dos próprios sujeitos? Certamente! Exemplo disso são

os relatos apresentados pelos alunos em resposta às atividades do 3º intervalo, os quais demonstram aprofundamento maior da leitura se comparados aos obtidos em resposta no 2º intervalo. Em ambas as situações, é perguntado sobre as inferências feitas pelo sujeito durante a leitura do conto, no intervalo 2, em comparação com o texto, no intervalo 3:

Os sujeitos que se apropriaram das diferentes estratégias de leitura, demonstraram também maior aprofundamento da compreensão do texto literário, o que parece autorizar a confirmação do pressuposto do estudo dedicado nesse artigo, de que o ensino de estratégias de leitura contribui para o desenvolvimento da autonomia leitora de alunos. Tal confirmação parece oferecer subsídios para responder à questão norteadora, já que é conferida à *sequência de leitura* oportunidade para o desenvolvimento da formação leitora do sujeito, ao aprimorar o fazer pensar e o refletir sobre o pensar do sujeito, e o desenvolvimento da formação humana, ao promover o letramento literário, respeitando o direito à literatura de todo cidadão, conferido por Candido (1995).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino das estratégias de leitura literária levou em conta o pressuposto vigotskiniano de que, para aprender, é preciso sujeitos envolvidos em um processo colaborativo, evidenciando a interação entre eles. Nesse sentido, a compreensão da leitura não ocorre de forma solitária, mas durante a interação com o outro. O professor, mediador nesse processo, contribui para a interação, necessária à aprendizagem, ao apresentar atividades que façam o leitor aprendiz pensar sobre o texto, fazendo-o voltar a ele para compreendê-lo melhor, e possibilitando que nesse movimento de ir e voltar, váse apropriando das estratégias de leitura. No universo da investigação, os sujeitos não apenas pensavam no que estavam lendo, mas se almejou que pensassem sobre como estavam processando o material lido. O entendimento da importância de saber pensar a respeito do que é lido foi verbalizado no relato dos estudantes.

Comparando o antes e o depois da leitura de texto com vistas ao uso das estratégias de leitura no 2º intervalo, percebe-se que os alunos empregaram os quesitos observados (compreensão, vocabulário, identificação das partes constitutivas da narrativa e relação com a vida real) mais fáceis de serem constatados e respondidos após a realização das questões guiadas, vislumbrando o uso das estratégias de leitura. Isso indica que, talvez, as atividades aplicadas favoreceram o desenvolvimento da competência leitora dos pesquisados.

Quanto à comparação entre o uso de cada estratégia e a visão do aluno sobre seu uso (2º intervalo), percebe-se que, em geral, demonstraram utilizar as estratégias em maior percentual, se comparado ao número daqueles que consideraram empregá-las, conforme relatado no questionário final. Essa evidência demonstra a utilização não consciente das estratégias, fruto, talvez, da não-prática sobre o refletir a respeito do próprio processo de pensar.

O ensino de estratégias de leitura é visto como benéfico no processo de desenvolvimento da formação leitora dos estudantes, sendo-lhes atribuído importante papel para favorecer o acesso a textos de diferentes gêneros, mas, em especial, possibilitando a ampliação do pensamento dos aprendizes sobre diferentes e novas formas de ver, sentir, compreender, perceber e vivenciar o mundo a partir de obras literárias.

Desse modo, entende-se que as reflexões e os apontamentos aqui delineados, possíveis de serem feitos na empiria dessa pesquisa, tendem a descortinar os movimentos necessários para que leitores incautos deem espaço para leitores experientes (não substituindo aqueles por esses, mas se transformando nesses); para que a leitura literária seja efetivamente democratizada, por uma perspectiva crítica e atuante por parte do leitor, o qual estando frente ao livro, se veja frente ao mundo; para haver a ampliação de horizontes cognitivos e humanísticos, fomentando uma mudança

na sociedade, vislumbrando a consciência de cidadania, ou seja, atentando para o sentimento de pertencimento do sujeito a uma sociedade, a um grupo e a um tempo.

Outrossim, ratifica-se a relevância da pesquisa no sentido de oferecer subsídios teórico-metodológicos para qualificar o ensino de literatura a todos os professores e mediadores de leitura que se preocupam com o papel humanizador da arte literária, e com o desenvolvimento cognitivo visando à autonomia leitora, sob o prisma da aprendizagem como resultado da experiência de interação com o outro e consigo mesmo. Por certo, muito há ainda para pensar e pesquisar a respeito da aplicação da *sequência de leitura* a jovens sujeitos em formação, em especial, ao que diz respeito às relações entre o uso de diferentes estratégias e o desenvolvimento da competência leitora.

Nesse sentido, o estudo insta novas pesquisas que deem continuidade e explorem as questões teórico-metodológicas que o constituem e que vão ao encontro da prática social do letramento literário, contribuindo para a discussão da educação como formação humana, e propiciando a criação de alternativas de ensino de literatura, promotoras, não apenas do desenvolvimento cognitivo, mas também da formação de personalidade, racionalidade e cidadania do sujeito leitor.

Embora os subsídios acerca de estratégias de leitura empregados nesse estudo, conforme as autoras, seja direcionado a estudantes na Educação Infantil, no Ensino Médio também é tempo de ensinar os estudantes a pensarem sobre como leem, em especial, o texto literário, cujas lacunas intencionais desafiam ao leitor agir sobre o esquema constitutivo da obra literária. Estar ciente sobre processos cognitivos empregados na leitura auxilia o leitor a agir sobre o texto. Ademais, no texto literário, a dimensão simbólica vai além de informações presentes na obra e possibilitam ao leitor o exercício de coautoria do lido que pode passar a ser uma dimensão do vivido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional Biblioteca na Escola*. [201-]. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=biblioteca_escola.html>. Acesso em: 27 out. 2014.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*, v. 24. n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo. Duas Cidades, 1995.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.

FAILLA, Z. (Org.). *Retratos da leitura no Brasil 3*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/images/antigo/4095.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2014.

FIELDING, L. G.; PEARSON, P. D. Reading comprehension: what works? *Educational Leadership*, v. 51, n. 5, p. 62-66, Feb. 1994.

HALLIDAY, M.A.K. *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold, 1975.

HARVEY, S.; GOUDVIS, A. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2. ed. USA: Stenhouse Publishers& Pembroke Publishers, 2007.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MORAES, R. O significado de aprender: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos. *Revista Conjectura*, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.

PEARSON, P. D.; GALLAGHER, M. C. The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, v. 8, p. 317-344, July 1983.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez. 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.