

ESTRATÉGIAS DE LEITURA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA

*READING STRATEGIES IN HIGH SCHOOL: REFLECTIONS ON THE DEVELOPMENT OF
READING COMPREHENSION*

Dalve Oliveira **BATISTA-SANTOS**¹
Adriele Costa **VIANA**²

Resumo: O presente artigo teve por objetivo investigar as estratégias de leitura que são usadas pelos alunos do Ensino Médio, de uma escola pública no município de Palmas-TO, analisando se estas têm sido relevantes para formação de leitores críticos. Estratégias de leitura são procedimentos ou técnicas que os leitores utilizam para se apropriar da informação e para o desenvolvimento da leitura crítica. Assim, os resultados revelaram que as estratégias mais utilizadas pelos participantes foram “antes da leitura e durante a leitura”. Em relação ao ‘antes da leitura’, temos: o adiantamento da ideia central ou da temática em função de informações paratextuais, como título, subtítulo, a antecipação do conhecimento prévio sobre o assunto e sobre o autor. Essas estratégias permitem ao leitor ativar seus esquemas mentais e elaborar hipóteses sobre o conteúdo do texto. E, quanto ao ‘durante da leitura’, as mais utilizadas foram as de solução de problemas: confirmação, rejeição ou retificação das hipóteses ou expectativas criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Leitor proficiente. Leitura.

Abstract: This article aims to investigate the reading strategies that are used by High School students in a public school in the city of Palmas-TO, analyzing if they have been relevant to form critical readers. Reading strategies are procedures or techniques that readers use to appropriate information and to develop critical reading. Thus, the results show that the strategies which are most used by the participants were “before reading and while reading”. In addition, regarding ‘before the reading’, we have: the foreshadowing of the central idea or the theme due to paratextual information, such as the title, subtitle, the anticipation of prior knowledge about the subject and the author. These strategies allow the reader to activate their mental schemes and develop hypotheses of text content. And about “while reading”, the most used were the solution of problems: confirmation, rejection or retification of hypotheses or expectatives created before the reading; location or construction of the theme or main idea; explanations of unknown words from the inference or dictionary lookup.

Keywords: Reading strategies. Proficient Reader. Reading

¹ Doutoranda e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Assistente da Universidade Federal do Tocantins - UFT, lotada no curso de Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas. dalve@uft.edu.br.

² Graduada em Letras-Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. adrieleavl@gmail.com.

Introdução

Discutir acerca da leitura ou a prática dela, *a priori*, remete a uma atividade simples, já que é uma temática presente e constante no cotidiano dos sujeitos, principalmente se tratando da vida escolar e acadêmica desses. Todavia, quando nos remetemos aos pormenores da definição, perspectivas e do processo que envolve esta prática, torna-se algo complexo e com inúmeras possibilidades de discussão.

Para este artigo, dedicar-nos-emos, em específico, à leitura no Ensino Médio, pelo fato de compreendermos que nesta modalidade os anseios e deficiências são de grande proporção, quando analisamos pesquisas, exames (PISA, ENEM, SAEB, etc.), em relação à prática de leitura dos alunos que estão se preparando para o ingresso nas universidades.

Dessa forma, a leitura se tornou foco de discussão (BATISTA; BASTIISTA-SANTOS, 2017; CORRÊA, 2012) constante no atual cenário educacional. Muito tem se discutido e estudado (PEREIRA, 2012; KLEIMAN, 2006) sobre o ensino da leitura, no que tange os aspectos relevantes às concepções de linguagem e às metodologias adotadas pela instituição escolar. Estudiosos da área afirmam têm contribuído significativamente para atualização do processo de ensino da leitura nas escolas visando à necessidade de formar leitores ativos e críticos.

Nesta perspectiva, o presente artigo teve como objetivo investigar as estratégias de leitura que são usadas pelos alunos do Ensino Médio, numa escola pública do município de Palmas - TO, analisando se essas têm sido relevantes para formação de leitores proficientes.

Compreendemos, dessa forma, que os leitores proficientes, ou melhor, os leitores críticos (BRASIL, 1998), envolvem-se de maneira responsiva³ na atividade de leitura e concretizam suas compreensões a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Para Kleiman (1998, p. 51):

O leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático) o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado.

³Toda compreensão de um texto, tenha ele a dimensão que tiver, implica, segundo Bakhtin, uma responsividade e, por conseguinte, um juízo de valor. O ouvinte ou o leitor, ao receber e compreender a significação linguística do texto, adota, ao mesmo tempo, em relação a ele, uma atitude responsiva ativa: concorda ou discorda, total ou parcialmente; completa; adapta; etc. Toda compreensão é carregada de resposta. Isso quer dizer que a compreensão passiva da significação é apenas parte do processo global de compreensão. O todo é a compreensão responsiva ativa, que se expressa num ato real de resposta (FIORIN, 2006, p. 06).

Destarte, torna-se importante trabalhar nas salas de aula a temática leitura, possibilitando ao aluno o contato com diversos gêneros textuais que circulam na sociedade e fazem parte do espaço escolar, a fim de possibilitar o desenvolvimento de capacidades pertinentes à apropriação desses variados textos, bem como, possibilitar autonomia e escolher o tipo de texto que mais se encaixa com o seu gosto ou com as suas necessidades.

É por meio da leitura que o sujeito se torna responsivo. Na perspectiva de Solé (1998), a prática de leitura corrobora, efetivamente, para a proficiência dos educandos à proporção que, ela é uma ferramenta necessária para agirmos criticamente na sociedade letrada.

A escolha desta temática justifica-se pela necessidade de compreender as estratégias de leitura suficientes para que os educandos se tornem leitores críticos e para que possam agir com responsividade na sociedade letrada.

Diante do exposto, buscamos responder as seguintes perguntas: Quais as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos do Ensino Médio? Qual a importância das estratégias de leitura no desenvolvimento do leitor proficiente? Para respondermos a esses questionamentos, discutiremos as concepções sobre leitura crítica (FREIRE, 1989; SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2004; 2008; 2013) e das Estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2013).

A pesquisa é de cunho qualitativo e quantitativo, e foi realizada numa instituição pública do município de Palmas Tocantins, por meio da aplicação de um questionário, com questões subjetivas. Apresentamos detalhadamente os procedimentos desta pesquisa nos itens “metodologia” e “análise dos dados”.

Assim, para atender ao objetivo proposto, optamos por dividir o trabalho em três seções. Na primeira seção, discutimos o conceito de leitura, a leitura na escola e o ensino da leitura enquanto prática social. Na segunda seção, abordamos a questão das estratégias de leitura que contribuem e possibilitam a compreensão dos textos. E, na última seção, trazemos os resultados e as discussões acerca das estratégias de leitura adotadas pelos sujeitos da pesquisa. E, por fim, tecemos comentários acerca das contribuições da presente pesquisa, bem como, buscamos responder os questionamentos propostos anteriormente.

A leitura como prática social

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente, segundo Paulo Freire (1989, p. 9) “o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que

se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Isto é antes de conhecermos devidamente as letras, nós já éramos seres leitores, pela nossa capacidade de interpretar as vivências de mundo e aprender a partir delas.

Na compreensão crítica de Freire sobre o ato de ler e, a proposta de alfabetização adotada pelas nossas escolas não satisfazem a realidade de nossos estudantes, pois na coletividade/sociedade, surge uma demanda diferente, ou nas palavras do referido pesquisador⁴ (1982, p.70) “Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”. Nessa concepção, é preciso que o sujeito se aproprie e utilize as práticas de leitura e escrita numa perspectiva social, respondendo ativamente e responsivamente às exigências sociais de sua utilização.

Nesse sentido, muitos autores (FREIRE, 1982; LAJOLO, 1999; KLEIMAN, 2006) têm apresentado suas concepções acerca da importância da leitura para nossa vida social bem como da importância do ensino dela para o aperfeiçoamento das nossas relações sociais. Segundo Marisa Lajolo (1999), constitui-se um consenso de que, para exercer cidadania plena, os indivíduos precisariam obter prática de leitura constante e abrangente que lhes desse a capacidade de se manifestar na vida política, nas relações de trabalho, na vida familiar e no lazer. Pois, as atividades que realizamos no mundo social se dão exclusivamente pelo uso da linguagem. Partindo da perspectiva, de que a leitura é uma prática social importantíssima para a interação dos sujeitos com seu meio, abordaremos, neste capítulo inicial, as perspectivas e desafios que envolvem a leitura nesse contexto.

Dentre os diferentes modelos psicolinguísticos dos quais a leitura tem sido explicada, Isabel Solé trabalha a leitura a partir do modelo interativo, e é esse modelo que defendemos nesta pesquisa como viável para o desenvolvimento do leitor crítico. Pois para Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre o leitor, autor e o texto. Esse processo se dá à medida que o leitor tenta satisfazer os objetivos que o levaram ao ato de ler.

As propostas de ensino geradas pelo modelo interativo envolvem a presença de um leitor ativo, isto é, para que o leitor obtenha compreensão do que lê, ele precisa processar e examinar o texto a partir das suas habilidades de decodificação, dos seus objetivos, das suas ideias e experiências prévias.

⁴ Parte final da fala de Paulo Freire, no Simpósio Internacional para a Alfabetização, em Persépolis, Irã, em setembro de 1975.

Dessa forma, para Isabel Solé (1998), quando o aluno se dispõe a ler, ele deve se envolver num processo de previsões e inferências que o fará interligar as informações proporcionadas pelo texto com seu conhecimento prévio, assim quanto mais bagagem prévia o aluno possuir, mais fácil ele obterá a compreensão do texto.

Acreditamos que a preocupação de fazer com que os alunos aprendam a compreender os textos escolares implica na consciência que temos de que é na sala de aula que os jovens se preparam para fazer um bom uso da linguagem na sociedade. Isto porque, segundo Isabel Solé (1998, p.32), “a aquisição da leitura é imprescindível para agirmos com autonomia nas sociedades letradas, e ela prova uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”, ou seja, aquelas pessoas que não tiveram acesso ao ensino adequado da leitura através da escola sofrem limitações no exercício da sua cidadania.

As pessoas que não possuem domínio da leitura sofrem diante de uma comunidade letrada, porque a leitura permite que tenhamos conhecimento dos nossos direitos cívicos e sociais. Sem acesso a esses direitos acabamos perdendo nossa identidade cidadã. Isso significa que o letramento⁵ é um critério essencial para constituição da humanidade.

Considerando a importância da perspectiva interativa para o ensino da leitura, pressupomos que o professor exerça um bom papel dentro da sala de aula, ou seja, os alunos necessitam de um intermediador entre eles e os textos. Alguém que tenha mais experiência com a leitura do que eles para poder instigá-los a estabelecer seus próprios objetivos de leitura e, conseqüentemente, auxiliá-los no percurso que os levará à conquista desses objetivos. Para que o modelo interativo se aplique bem dentro de sala, os professores precisam se dedicar às funções de mediador.

Não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar (SOLÉ, 1998 p. 43).

Este é um dos primeiros desafios enfrentados pela leitura enquanto prática social, pois sabemos que a grande maioria dos alunos de Ensino Médio, por exemplo, alegam não ter interesse pela leitura por não encontrarem nos seus professores referências de bons leitores.

Para Santos (2002, p. 3),

⁵ Segundo Soares a leitura e a escrita trazem conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para os indivíduos. Neste sentido Soares define *letramento* como sendo o resultado da alfabetização, aquilo que os indivíduos são capazes de resolver na sociedade através das habilidades de leitura e escrita. (SOARES, 1999)

O ato de ler é concebido como um processo interativo entre autor e leitor, mediado pelo texto, envolvendo conhecimentos (de mundo, de língua) por parte do leitor, para que haja compreensão. Ou seja, a leitura não é um processo mecânico e o leitor não é um elemento passivo, como costumam concebê-los na escola. No processo de leitura, o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado. Ler, portanto, não é apenas extrair informações; é, antes de tudo, compreender e negociar sentidos. Esse trabalho de construção do sentido torna-se possível porque o texto não é algo fechado em si mesmo.

O modelo adotado por Santos (2002) para explicar a leitura consiste num modelo sociointeracionista. Nesse sentido, a leitura torna-se uma prática social, por ser um objeto de comunicação entre os sujeitos de uma sociedade. Mas, para que o leitor consiga interagir com os pensamentos dos autores, ele precisa compreender os textos, e para isso, é necessário que ele possua habilidades de leitura favoráveis à compreensão.

O modelo sociointeracionista também é abordado por Kleiman (2006, p. 25), uma vez que autora afirma que “as nossas atividades são realizadas no mundo social, em situações concretas, e é através da linguagem, nas suas diferentes modalidades, que realizamos muitas das ações que nos interessam”. Isto é, as atividades de leitura decorrem dos objetivos que interessam a cada leitor.

No que tange os objetivos de leitura, Kleiman (2013, p. 32) ressalta que

O contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Na escola a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas do ensino da língua.

Com essa prática, a escola não tem ajudado o aluno a desenvolver objetivos reais e significativos para sua vida social. Segundo Solé (1998), embora não se possa enumerar a quantidade de objetivos de leitura, a escola no mínimo deveria trabalhar na sala de aula aqueles cuja presença será importante para a vida adulta.

No modelo sociointeracionista, o processo de leitura também requer a participação ativa do aluno, porque, segundo Kleiman (2013, p. 38), o texto não é visto como um produto acabado que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo. Mas pelo contrário, o texto propõe um leque de significados que abrange toda subjetividade que existe nos leitores. Portanto, não cabe ao leitor apenas a decodificação dos símbolos, mas a formulação de um contexto entre seus conhecimentos prévios e as opiniões do autor, bem como a predisposição de formular hipóteses e outras estratégias⁶ pertinentes ao processo de leitura.

⁶ Trataremos sobre formulação de estratégias no próximo capítulo.

Na perspectiva desses autores, citados anteriormente, a leitura apresenta-se de forma inovadora e peculiar às práticas sociais. A escola, resolvendo adotar os modelos de ensino abordados por essas pesquisadoras, certamente, estará aumentando as possibilidades de formar leitores proficientes. O problema é que nem todas as escolas podem ou se interessam por realizar projetos interativos que envolvam todos os alunos com a leitura (KLEIMAN, 2006).

Diante do exposto, este é mais um dos desafios enfrentados pela leitura, pois, além da má formação dos professores e do desgosto que alunos demonstram pela leitura, as condições de muitas escolas no Brasil não apresentam estrutura apropriada para ensino eficaz da leitura. Isto é, a escola precisa fornecer para os educandos um ambiente socialmente cultural, onde ele possa ter acesso não só a uma biblioteca bem equipada, mas às tecnologias de comunicação, bem como à arte representada pela música, literatura e pela dança.

O que temos visto nas escolas públicas do nosso país são professores trabalhando em condições precárias sem apoio de um material didático adequado, ou seja, um material baseado em concepções adequadas de linguagem, leitura e aprendizagem (KLEIMAN, 1998).

Por fim, a leitura enquanto prática social precisa vencer esses desafios para que os adolescentes e jovens consigam concluir a educação básica aptos a utilizar a leitura nas suas diferentes modalidades.

Das estratégias de leitura

Diante de todas as reflexões expostas até aqui, compreendemos que a leitura é um instrumento que possibilita ao educando continuar aprendendo e desenvolvendo capacidades que potencializarão o agir crítico. Assim, notamos a importância de investigar metodologias que colaborem com a escola na complexa tarefa de formar bons leitores.

A partir das definições de leitura já apresentadas, pressupõe-se que um bom leitor, sumariamente, é o indivíduo que compreende de maneira ativa e responsiva o que lê. Para obter essa compreensão, Solé (1998) sugere a metodologia das estratégias. Para elaborar seu pensamento a respeito do uso das estratégias, a autora parte de uma concepção construtivista, ou seja, ela defende a ideia de que o conhecimento pode ser construído, pode ser aprendido por meio de um processo gradativo.

Na perspectiva de Solé (1998), estratégia provém do termo *procedimento* porque a definição de um não se dissocia do outro. Para Coll (1987, p.89 *apud* Solé 1998), as estratégias são como “um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, dirigidas à consecução de uma meta”. E Solé complementa:

Como Valls frisou (1990), a estratégia tem em comum com os procedimentos sua utilidade para regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos (SOLÉ, 1998, p. 69).

Sendo as estratégias de leitura procedimentos, e os procedimentos conteúdos de ensino, Solé (1998) afirma que é preciso ensinar os alunos a fazerem uso de estratégias para melhorar seu desempenho na leitura. A ideia não é criar para os alunos um repertório de estratégias, mas fazer com que eles aprendam a utilizá-las de forma significativa. Para isso, a autora propõe um modelo de ensino recíproco que envolve a cognição⁷ e a metacognição⁸, modelo em que o professor ajuda o aluno a desenvolver sua capacidade de conhecimento próprio, a pensar sobre sua atuação perante o ato da leitura, como ele vai planejar controlar e regular a leitura por meio das estratégias.

Neste sentido, o trabalho com o ensino da leitura deve ser monitorado integralmente. Para isso, Solé (1998, p.90) apresenta o uso das estratégias em três etapas: *antes*, *durante* e *depois* da leitura. As estratégias que devem ser usadas *antes da leitura*, segundo a autora, correspondem a: antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas e outros; levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; expectativas em função do suporte; expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

Em relação às estratégias utilizadas *durante a leitura*, a autora demonstra as seguintes:

Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações criadas antes da leitura; localização ou construção do tema ou da ideia principal; esclarecimento de palavras desconhecidas a partir de inferências ou consulta do dicionário; formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças e valores; formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; Identificação de palavras-chave; busca de informações complementares; Construção do sentido global do texto; identificação de pistas que mostram a posição do autor; relações de novas informações ao conhecimento prévio; identificação de referências a outros textos (SOLÉ, 1998, p. 116-131).

Já em relação às estratégias usadas *depois da leitura*, Solé (1998, p. 143-161), elenca as seguintes:

⁷ [Lat. *cognitione*.2] *sf.* **1.** Ato de conhecer. **2.** *P.ext.* Conhecimento, percepção. Ou seja, cognição é uma expressão que está relacionada com o processo de aquisição de conhecimento. (FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Mini Dicionário da Língua Portuguesa/ coordenação Marina Bairde Ferreira. – 8. Ed.ev.atual. – Curitiba: Positivo, 2010.)

⁸ Capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la – e que permitem controlar e regular nossa atuação inteligente. (Solé, Isabel. Estratégias de leitura/ trad.Cláudia Schilling – 6.ed. – Porto Alegre: Artemed, 1998.)

Construção da síntese semântica do texto/ resumo do texto; formular e responder a perguntas; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de informações ou opiniões emitidas no texto; avaliação crítica do texto.

Paralelamente a essas reflexões, em uma concepção sociointeracionista da leitura, Kleiman (2013) aborda uma nova perspectiva para o ensino de leitura na escola. Sob a orientação dos estudos de Vygotsky, esta autora explica que para se chegar ao ensino/aprendizagem da leitura com eficiência, é preciso enxergá-la como uma atividade de compreensão, resultante de uma prática social interativa entre textos e interlocutores. Nesse sentido, para a referida autora,

O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno (KLEIMAN, 2013, p. 92).

Nesse contexto, Kleiman (2013) apresenta uma proposta pedagógica para a aprendizagem da leitura que envolve não apenas o ensino de estratégias, mas também, o ensino do desenvolvimento de habilidades linguísticas. Para a estudiosa,

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do conhecimento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê (KLEIMAN, 2013, p. 74).

Nesse sentido, Kleiman (2013) classifica as estratégias utilizadas pelos leitores em dois segmentos: um cognitivo e outro metacognitivo, ou seja, em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As primeiras “seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 2013, p. 75). As segundas “seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 2013, p. 74).

No que tange as habilidades linguísticas, entendemos que se trata de um conjunto de capacidades específicas que compõem nossa competência leitora. Assim, Kleiman diz que:

Tais estratégias vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atividades e intenções. Elas não são exclusivas da

leitura, mas mostram correlações muito fortes com a capacidade de leitura. Em outras palavras, quem tem essas habilidades, coincidentemente é um bom leitor, ou talvez seja um bom leitor porque tem esse conjunto de habilidades (KLEIMAN, 2013, p. 100).

Tendo em vista essas considerações, acreditamos que o leitor experiente é aquele que consegue tornar sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional. Por meio do uso das estratégias de leitura e do desenvolvimento de suas habilidades linguísticas. E não podemos esquecer que a aplicação desses procedimentos é subjetiva, uma vez que os objetivos de leitura são variados, portanto, cada leitor pode adaptá-las a sua atividade leitora de forma que as usando, ele chegue à compreensão.

Finalizando, ressaltamos que o uso metodológico desses procedimentos não é o “remédio” ou “segredo” para que os alunos aprendam a ler corretamente, mas é um norte que, ligado a outras competências, poderá ajudá-los a alcançar seus objetivos. Pois, Solé (1998, p. 90) afirma que o ato de ler é ir além da utilização de determinadas estratégias ou métodos, este ato é uma atividade “voluntária e prazerosa”.

Metodologia e procedimentos de análise

A pesquisa foi realizada em uma escola pública, localizada numa região periférica do município de Palmas, estado do Tocantins. Tal escola oferta apenas o Ensino Médio, nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, mas, para nossa pesquisa, iremos focar apenas no período matutino.

A escolha desta instituição de ensino como recorte empírico da pesquisa justifica-se pelas razões de que é uma escola pública que oferece, exclusivamente, a última modalidade do ensino básico o – Ensino Médio – e de que é uma instituição aberta a parcerias com a comunidade acadêmica.

A pesquisa contou com 121 participantes, estudantes do Ensino Médio, sendo eles de ambos os gêneros (masculino e feminino). Com idades variantes entre 16 e 21 anos.

Com relação às fases escolares, optamos pelos alunos que estão saindo desta modalidade de Ensino (3º ano, matutino) por acreditarmos que estes sujeitos, de certa forma, preitearão futuramente o Ensino Superior. Além disso, acreditamos que a presente pesquisa permitirá uma reflexão acerca das estratégias adotadas por estes indivíduos na prática de leitura.

Foi elaborado um questionário com 14 (quatorze) questões subjetivas e objetivas, levando em consideração as estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Este questionário foi subdividido em quatro blocos, que demonstraremos a seguir.

O primeiro bloco consistia nas questões 1, 2 e 3 que pretendia analisar as estratégias utilizadas pelos alunos antes da leitura.

O segundo bloco foi composto pelas questões 4, 5, 6, 7 com a finalidade de discutir às estratégias utilizadas pelos alunos durante a leitura.

O terceiro bloco constituiu-se pelas questões 8, 9, 10, 11 e 12 cujo objetivo foi analisar as estratégias utilizadas pelos alunos depois da leitura.

E por fim, o quarto bloco formou-se pelas questões 13 e 14, com objetivo de compreender as dificuldades encontradas pelos alunos no processo de leitura e na formação do leitor crítico.

Destarte, com o questionário objetivamos investigar e discutir se estas estratégias têm sido relevantes para a formação de leitores críticos.

Estratégias de leitura utilizadas por alunos do ensino médio: resultados e discussões

O ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender (SOLE, 1998, p.72).

Nesta seção, apresentamos os resultados e discussões dos dados, levando em consideração as estratégias propostas por Solé (1998) no que se refere a Antes, Durante e Depois da leitura. Além disso, discutiremos, em duas questões, as dificuldades encontradas na prática de leitura.

Antes da leitura

1. Antes de ler um texto você verifica seus títulos e subtítulos? Por quê?

Sim	89,26%
Não	10,74%
Justificativas para resposta SIM (108 alunos)	
Saber do que trata o texto	53,72%
Para entender melhor o texto	20,37%
Para verificar se o texto me interessa	11,11%
Para saber se condiz com o texto	9,25%
Porque é importante	5,55%
Justificativas para resposta NÃO (13 alunos)	

Não apresentaram justificativa	100%
--------------------------------	------

Nesta primeira questão, o objetivo era saber se os alunos verificam os títulos e subtítulos dos textos antes de iniciarem a atividade de leitura e o porquê de eles verificarem ou não esses elementos, pois segundo Solé (1998) tal ação proporcionará o estabelecimento de previsões sobre o texto.

Dos 121 alunos, entrevistados, 89,26% responderam que sim. Tal resposta demonstra que eles se preocupam em conhecer primeiramente a temática do texto a ser lido, possibilitando a criação de hipóteses como constatamos em suas justificativas. No entanto, 10,74% dos alunos responderam que não fazem a verificação desses elementos paratextuais, o que nos leva a inferir que eles não possuem uma preocupação em conhecer aspectos dos textos a serem lidos, bem como, que estes aspectos não interferem ou colaboram com a efetivação leitura. Além disso, a não justificativa para verificarem estes elementos, podem remeter o desinteresse deles em contribuir com a nossa pesquisa.

Em relação às justificativas pelo sim, 53,72% dos alunos justificaram que verificam os elementos paratextuais antes da leitura para “saber do que trata o texto”, ou seja, para esses alunos, os títulos e subtítulos apresentam o conteúdo que será discutido nos textos e isso possibilita uma leitura mais ampla e significativa. 20,37% dos entrevistados justificaram suas respostas afirmando que ao verificarem esses elementos, eles entendem melhor o texto, isso nos leva inferir, também, que tal ação ocorre devido ao reflexo da prática docente.

Para 11,11% dos alunos a verificação dos títulos e subtítulos viabilizará o interesse ou não pela leitura de determinado texto. Enquanto que para 9,25% dos alunos o uso dessa estratégia se justifica pelo fato de ela proporcionar a percepção de ligação entre título e texto. 5,55% das respostas sim, afirmam que utilizam essa estratégia simplesmente porque ela é importante para leitura.

Dessa forma, para Solé (1998, p. 110), quando o aluno faz previsões a partir dos títulos e dos subtítulos, ele pode imaginar o que vai encontrar no texto, isto é, a imaginação na mente do aluno aciona seu conhecimento prévio, fazendo com que ele formule várias expectativas para com o texto, pois para Solé (1998, p. 108) “é preciso ter certeza de que isso é possível, ou seja, que ninguém vai ser sancionado por ter se aventurado, ” por ter se arriscado.

2. Você verifica como o texto está organizado?

Sim	64,47%
Não	29,75%

Às vezes	5,78%
----------	-------

A segunda questão também se refere à verificação dos elementos paratextuais, com o objetivo de saber se os alunos verificam como o texto está organizado. 64,47% dos participantes responderam sim. Isso denota que antes de esses alunos iniciarem a atividade de leitura, eles se preocupam em observar a estrutura organizacional dos textos, ou seja, se ele possui sumário, se é dividido por capítulos, se esses capítulos possuem títulos, se existem ilustrações agregadas ao texto, etc.

29,75% dos alunos disseram que não verificam a organização do texto, isto é, eles iniciam a leitura não se preocupando com esses elementos, o que nos leva a compreender que eles não possuem um objetivo⁹ de leitura (SOLÉ, 1998), se entende ainda que eles costumam realizar leituras mecânicas focada em resultados e não no processo.

Porém, 5,78% dos entrevistados disseram que só fazem a verificação desses elementos “às vezes”, isso demonstra uma instabilidade dos alunos diante do processo de leitura.

3. Levanta hipóteses sobre a temática do texto a partir do seu conhecimento prévio?

Sim	61,48%
Não	30,26%
Às vezes	8,26%

Na terceira questão, o objetivo era saber se os alunos levantam hipóteses sobre a temática dos textos a partir do seu conhecimento prévio. 61,48% dos alunos entrevistados responderam que sim, esse resultado apresenta que mais da metade dos alunos entrevistados, a partir dos seus conhecimentos e vivências de mundo antecipam ou tentam adivinhar os assuntos trabalhados pela temática do texto através das hipóteses. Esses conhecimentos resultam da interação social, e por meio deles, vamos construindo representações da realidade.

30,26% dos alunos disseram que não fazem o levantamento de hipótese a partir dos seus conhecimentos prévios. Esse resultado nos leva a compreender que eles não possuem esquemas ou não levam em consideração suas experiências. Em relação aos conhecimentos prévios, compreendemos que neste processo, o professor tem um papel significativo no incentivo dos seus conhecimentos prévios, pois para Solé (1998, p. 81) o ensino de estratégias de leitura pauta-se num modelo de ensino recíproco, onde o professor “assume algumas tarefas essenciais”.

⁹ Os objetivos pretendidos pelo leitor são fatores determinantes tanto na utilização de estratégias responsáveis pela compreensão quanto no controle exercido sobre ela, mesmo que de forma inconsciente, pois “nossa atividade de leitura está dirigida pelos objetivos que pretendemos mediante ela” (SOLÉ, 1998, p.44)

Dos entrevistados, 8,26% responderam que utilizam essa estratégia só “às vezes”, isso pode representar que nas aulas de leitura, nem sempre se tem desenvolvido didáticas que levem esses alunos a ativar conhecimentos prévios pertinentes à atividade de leitura. Destarte, a ativação dos conhecimentos que já possuímos contribuirá na compreensão do que já conhecemos, pois somos capazes de estabelecer relações com que estamos lendo.

Por fim, Solé (1998) afirma que o uso dessas estratégias antes da leitura permite ao leitor ativar seus esquemas mentais e elaborar hipóteses sobre o conteúdo do texto, isto é, faz previsões acerca das informações que poderá encontrar e isso poderá ajudá-los a compreender melhor os textos.

Durante a leitura

Segundo Solé (1998, p. 115), as estratégias utilizadas durante a leitura ajudam a construir uma interpretação possível do texto, bem como ajuda o leitor a resolver os problemas que surgem durante a atividade.

4. Você confirma, rejeita ou retifica as antecipações ou expectativas criadas antes da leitura?

Sim	61,98%
Não	30,59%
Às vezes	7,43%

A questão quatro teve por objetivo saber se os alunos confirmam ou rejeitam as antecipações ou expectativas criadas por eles antes de iniciarem a leitura. Dos 121 alunos, 61,98% dos entrevistados responderam que sim. No entanto, 30,59% disseram que não utilizam essa estratégia e 7,43% dos entrevistados responderam que só a utilizam “às vezes”. Na perspectiva de Solé (1998), ao executarem essa ação, esses alunos se tornam leitores ativos, que vão construindo uma interpretação do texto à medida que o leem.

Essa estratégia opera durante toda a leitura e auxilia o aluno a melhorar a velocidade do processamento do texto, e além disso possibilita “ao leitor competente demonstrar que compreendeu as principais informações disponibilizadas no texto, por meio de inferências” (Batista; Batista-Santos, 2017, p. 36).

5. O que você faz ao encontrar no texto uma palavra que você não entende?

Pesquisa no dicionário	72,75%
Pergunto a professora	14,04%
Não procuro significado	9,91%
Às vezes procuro o significado	3,30%

Na quinta questão, os alunos deveriam informar o que eles realizam ao encontrar no texto palavras que não faz parte de seu vocabulário, ou seja, que não conhecem o significado. 72,75% deles responderam que encontrando tais palavras, eles pesquisam no dicionário, isto representa o que Solé (1998) denomina de “erros e lacunas de compreensão” e como leitores ativos esses alunos buscam solucionar esses problemas procurando no dicionário o significado das palavras que interromperam seu processo de interpretação.

Já 14,04% dos entrevistados disseram que para solucionar esses problemas, eles recorrem à professora. Embora o percentual dessa resposta não tenha sido muito elevado, segundo Solé (1998, p. 127) “é muito frequente que nestas situações os alunos recorram ao professor quando se deparam com dificuldades no tocante a algumas palavras. Também, aqui, podemos ver como o aluno precisa confiar em uma fonte especializada” para solucionar seus problemas. No entanto, essa ação só pode acontecer quando a leitura está ocorrendo na escola.

Dos participantes, apenas 3,30% disseram que buscam o significado dessas palavras (*à vezes*). Na perspectiva de Isabel Solé (1998), essa resposta evidencia que, provavelmente, esses alunos elaboram um significado para essas palavras a partir do contexto que a leitura lhes proporciona.

Por fim, os 9,91% deles afirmaram que não procuram o significado dessas palavras, segundo Solé (1998, p. 129) essa resposta pode se dar “quando uma frase, palavra ou trecho não parece essencial para compreensão do texto, a ação mais inteligente que nós, os leitores, realizamos é a de *ignorá-la e continuar lendo*”, ou seja, pode ser que essas palavras não sejam importantes para compreensão leitora desses alunos.

6. O que você faz ao encontrar informações que acha importante no texto?

Circulo/grifo / destaque/ sublinho	39,66%
Reescrevo/ anoto	32,23%
Nada, passo adiante	28,11%

A sexta questão tinha por objetivo analisar o que os alunos fazem ao encontrar no texto informações que julgam ser importantes.

Dessa forma, 39,66% dos alunos responderam que “circulam”, “grifam”, “destacam” ou “sublinham” as informações importantes do texto. Segundo Solé (1998), essa estratégia permite ao leitor distinguir as informações secundárias das informações principais do texto. Isso significa que, quando esses alunos interrompem a leitura para destacar o que eles acham importante dentro do texto, eles são capazes de controlar sua própria leitura.

Dos entrevistados, 32,23% disseram que “reescrevem” ou “anotam” essas informações, isso representa que eles, também, obtêm controle da sua leitura, quando reescrevem fragmentos do texto em seus cadernos, e isso pode estar relacionado aos seus objetivos de leitura.

Já 28,11% afirmam não fazer “nada, passo adiante”, ou seja, podemos inferir que esses alunos não estão habituados a este tipo de atividade. Compreendemos, na perspectiva Solé (1998), que estes alunos terão dificuldades na elaboração de resumos/síntese dos textos que leem, pois, para construir o resumo de um texto, o leitor precisa compreender as informações relevantes e principais do texto.

Assim, acreditamos que na atividade de leitura os alunos devem vivenciar a prática de ver o professor utilizando-se das estratégias durante o processo de leitura, e assim verão uma situação significativa de leitura.

7. O que você faz ao encontrar alguma dificuldade na leitura de um texto?

Releio	66,13%
Nada, continuo lendo...	18,18%
Peço ajuda a alguém	10,74%
Pesquiso	4,95%

Na sétima questão, os alunos deveriam dizer o que eles fazem ao encontrar dificuldades durante a leitura de um texto. Segundo Solé (1998, p. 129), “as dificuldades mais comuns referem-se à impossibilidade de estabelecer o tema, de identificar o núcleo da mensagem que se pretende transmitir”.

Nessa perspectiva, 66,13% dos entrevistados disseram que, ao encontrar esse tipo de dificuldade, eles leem mais de uma vez o texto. Podemos perceber nesta ação, que na primeira leitura eles não conseguiram extrair sentido do texto e, por isso, usam a estratégia da releitura para poder entender. Porém, 18,18% dos alunos disseram que, ao encontrar alguma dificuldade na leitura, eles não fazem nada e continuam lendo, entendemos que esses alunos estão lendo sem um objetivo e, conseqüentemente, eles não são capazes de controlar sua leitura identificando as lacunas de compreensão.

Já 10,74% dos alunos disseram que pedem ajuda para alguém, esta ação mostra que esses alunos também são capazes de controlar sua atividade leitora, pois na medida em que eles interrompem a leitura para perguntar, eles estão avaliando os elementos de incompreensão.

E, apenas, 4,95% dos entrevistados informaram que ao encontrar dificuldades durante a leitura, eles pesquisam, isto é, esses alunos são capazes não só de identificar aquilo que lhes é incompreensível durante a leitura, como sabem buscar a resolução para esse problema.

Por fim, com as estratégias usadas durante a leitura, o leitor terá maior atividade de compreensão, como também, maior esforço. Essas estratégias, na perspectiva de Solé (1998), permitem ao leitor construir uma interpretação possível do texto, como a solução de problemas que aparecem no decorrer da leitura.

Depois da leitura

Nesta etapa, analisamos as estratégias de compreensão leitora que podem ocorrer após a leitura. É importante ressaltar o que Solé diz a respeito da linearidade do uso das estratégias, pois segundo a autora (1998, p. 133), “não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura”, isto é a leitura é um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, pois os leitores podem utilizar as estratégias de leitura de forma simultânea.

Neste sentido, pode ser que algumas das estratégias analisadas nesta etapa coincidam com as já citadas anteriormente.

8. Constrói uma síntese/resumo do texto?

Sim	32,24%
Não	56,19%
Às vezes	11,57%

A oitava questão teve por objetivo compreender se os alunos constroem uma síntese do texto após a leitura. Síntese, nessa questão, refere-se a um resumo, que para Solé (1998, p.147) é a “identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimento prévios”.

Neste sentido, 32,23% dos alunos afirmaram que constroem síntese do texto, isto nos leva a acreditar que eles conseguiram extrair do texto as ideias relevantes ao tema e, conseqüentemente, compreendem o que leem.

No entanto, a maior parte dos alunos entrevistados (56,19%) disseram que não constroem sínteses do texto, compreendemos com essa resposta que esses alunos executam leituras sem objetivos, e sem relacionar as informações principais e secundárias.

Cerca de 11,57% dos entrevistados disseram que só fazem uma síntese do texto “às vezes”, pode ser que esses alunos não enxerguem o resumo como uma estratégia pertinente para compreensão leitora, mas, como uma exigência avaliativa dos professores, por isso a realizam apenas quando o professor solicita.

9. Troca impressões a respeito do texto lido (oralidade)?

Sim	53,72%
Não	35,54%
Às vezes	10,74%

A questão nove refere-se à leitura compartilhada, bem como, o modelo de ensino recíproco apresentado por Solé como,

[...] a ideia que preside as tarefas de leitura compartilhada é, na verdade, muito simples: nelas, o professor e os alunos assumem – às vezes um, às vezes os outros – a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os outros na mesma (SOLÉ, 1998, p. 118).

Neste sentido, a presente questão busca compreender se os alunos compartilham suas leituras com os professores e seus colegas. 53,71% dos entrevistados disseram que sim, ou seja, após a leitura esses alunos compartilham suas impressões com outros alunos. Nesse processo, existe uma troca de sentidos (múltiplas leituras) construídos numa interação com a finalidade de promover uma co-construção de saberes por meio do ouvir a leitura do outro, e nesse ouvir o outro, os sujeitos leitores podem ressignificar os sentidos construídos anteriormente.

Já 35,53% dos alunos informaram que não fazem essa troca de impressões. Isso nos leva a inferir, bem como refletir, que os professores de linguagem não têm utilizado o modelo de ensino recíproco durante suas aulas de leitura e, se o fazem, não é de maneira significativa possibilitando a mediação de várias vozes (várias leituras). E, já 10,74% dos alunos responderam que só compartilham suas impressões “às vezes”. Esse percentual indica, provavelmente, que nem sempre esses alunos são incentivados a utilizar estratégias após a leitura para melhor compreender os textos.

10. Relaciona informações para tirar conclusões?

Sim	66,94%
Não	23,14%
Às vezes	9,92%

A décima questão buscava compreender se os alunos, depois da leitura de um texto, relacionam informações para tirar conclusões. Ou seja, se os alunos comparam as informações obtidas a partir da leitura com outras informações já adquiridas em outras leituras e/ou, pelo seu conhecimento prévio.

Dos 121 alunos, 66,94% dos alunos disseram que sim, isso representa que esses alunos utilizam essa estratégia para tirar conclusões a respeito da leitura que fizeram, embora não tenha

sido solicitado por essa questão que esses alunos dissessem de que forma eles fazem essa comparação, suponhamos que ela pode ser feita primeiramente com o conhecimento prévio, mas também com outros textos já lidos, ou até mesmo pode ser comparada com as informações obtidas pela leitura dos colegas. Portanto, quando eles relacionam informações, significa que não ficam apenas no que dizem os textos, mas incorporaram o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento.

No entanto 23,14% dos entrevistados afirmaram que não fazem esta relação entre informações para tirar conclusões de suas leituras, isso nos leva acreditar que esses alunos não desenvolveram uma boa leitura, e/ou não conseguiram extrair nenhuma informação do texto lido, assim sendo, eles não podem comparar.

4,9% dos alunos, disseram que só fazem essa comparação “às vezes”. Dessa forma, entendemos que eles só utilizam essa estratégia quando realizam a leitura para obter conhecimento, isto é, se esses alunos leem apenas para responder questões propostas pelo professor, certamente eles não se preocupam em tirar conclusões das suas leituras.

11. Avalia as informações ou opiniões emitidas no texto?

Sim	71,90%
Não	23,20%
Às vezes	4,9%

A questão décima primeira tinha por objetivo saber se, após a leitura, os alunos avaliam as informações que são emitidas pelo texto. A maioria dos entrevistados (71,90%) disseram que sim. Segundo Solé (1998), os alunos executam essa estratégia à medida que eles formulam perguntas para o texto depois de lê-lo, ou seja, essa ação faz com que eles reflitam acerca das opiniões emitidas no texto.

Entretanto, 23,20% dos alunos afirmaram não avaliar as informações dos textos, isso significa que esses alunos não conseguem compreender o texto, conseqüentemente, não podem formular perguntas sobre mesmo.

E um percentual de 4,9% dos entrevistados demonstraram que avaliam as informações dos textos somente “às vezes”, isso significa que nem sempre esses alunos conseguem compreender as informações emitidas num texto.

12. Avalia criticamente o texto?

Sim	58,30%
Não	33,5%
Às vezes	8,2%

Na décima segunda questão, perguntamos para os alunos se eles avaliam criticamente o texto após sua leitura. Mais da metade dos entrevistados (58,30%) disseram que sim, isso indica que esses alunos são leitores ativos, isto é, eles não ficam apenas no que dizem os textos, mas incorporaram o que eles trazem para transformar seus próprios conhecimentos. O aluno pode ler de forma superficial, mas também, poderá interrogar o texto, propondo novas dúvidas, questionando ideias prévias e permitindo um novo modo de pensar.

Um percentual de 33,5% dos alunos respondeu que não fazem avaliação crítica do texto após a leitura, entendemos dessa forma, que esses alunos não questionam a opinião do autor do texto, isso os torna leitores passivos que recebem informações e não são capazes agir criticamente em relação a elas.

Já 8,2% dos entrevistados informaram que só criticam os textos lidos “às vezes” isso pode representar que nem sempre esses alunos conseguem compreender as informações trazidas no texto, bem como, não são instigados durante o processo de leitura a opinar e expor suas ideias acerca dele.

Dificuldades e impressões acerca da leitura

13. Quais as dificuldades que você tem para exercitar a atividade de leitura?

Dificuldade de interpretação	30,57%
Não tenho nenhuma dificuldade	22,31%
Não gosto de ler	14,87%
Falta de tempo	13,22%
Dificuldade de concentração	9,13%
Palavras que não entendo	9,9%

Caminhando para finalização das nossas análises, esta questão tinha por objetivo identificar as dificuldades que os alunos têm para exercitar a atividade de leitura. Considerando a subjetividade humana, as respostas apresentadas neste questionamento nos interessaram bastante, pois nos levou a refletir sobre a realidade que os jovens do Ensino Médio enfrentam para exercitar a atividade leitura, bem como, repensar a *práxis* do professor, no que se refere a esta atividade em sala de aula.

30,57% dos alunos entrevistados disseram que sua maior dificuldade para exercitar a atividade de leitura é que eles não conseguem interpretar tudo que leem. Este percentual mostra o quanto é importante ensinar os estudantes a utilizar estratégias de leitura que os levem à compreensão (nível textual), isso também, indica que esses alunos reconhecem que a leitura vai além do simples processo de decodificação, ou melhor, interpretação (nível dialógico, implícito).

Porém, 14,87% dos alunos disseram que não exercitam a atividade de leitura porque, simplesmente, não têm gosto pelo ato de ler. Esse percentual indica esses que alunos ainda não compreenderam que o ato de ler é uma prática social relevante para sua formação cidadã, além de possibilitar o desenvolvimento de muitas capacidades que são importantes para o seu desenvolvimento crítico.

Já 13,22% dos alunos alegaram que o empecilho de exercitar a leitura é a “falta de tempo”. Para analisarmos essa resposta, consideramos que esses estudantes são trabalhadores, que a única oportunidade de leitura é na escola, mas entendemos, também, que esses alunos também não conseguem administrar seu tempo, e, como sabemos, não existe leitura sem leitores. Dessa forma, podemos refletir aqui que o professor terá um papel fundamental neste processo, pois ele, em suas aulas (mesmo que em poucas horas), possibilitará atividades que desenvolvam a leitura crítica, bem como, incentivará estes educandos a lerem com mais frequência, mesmo que o seu tempo seja pouco.

9,13% dos alunos disseram que a dificuldade que eles têm para exercitar a atividade de leitura é a questão da concentração, que pode estar ligado a algum déficit de atenção, ou simplesmente a outras atividades do seu dia a dia.

9,9% dos alunos informaram que suas dificuldades para exercitar a atividade de leitura estão nas “palavras que eles não conseguem entender”. Neste caso específico, o aluno poderia utilizar o recurso do dicionário para compreender o significado das palavras, porém, esta ação demonstra que eles acreditam que o texto é um objeto de decodificação, e só conseguirão ter uma leitura expressiva se souberem o significado das palavras desconhecidas.

No entanto, 22,31% dos entrevistados disseram que não possuem nenhuma dificuldade para exercitar a atividade de leitura, isso pode representar certo nível de autonomia em relação à leitura, ou seja, sabem solucionar os problemas que surgem antes, durante e depois da leitura, que possuem conhecimento das estratégias de compreensão e consequentemente, esses alunos são leitores proficientes.

14. Você considera estas estratégias importantes para formação de um leitor proficiente? Por quê?

Sim	95,05%
Não	4,95%
Justificativas para resposta SIM (115 alunos)	
Ajuda interpretar/compreender melhor os textos	35,13%
Melhora e qualifica a leitura	31,08%
Assim chegamos ao	14,86%

conhecimento	
Motiva e desperta o gosto pela leitura	9,45%
Ajuda a tornar um leitor crítico	9,48%
Justificativas para resposta NÃO (06 alunos)	
Não apresentaram justificativa	100%

Para finalizarmos os questionamentos, solicitamos, na décima quarta questão, que os alunos dissessem se eles consideram ou não as estratégias citadas acima importantes para a formação deles, enquanto leitores proficientes e o porquê das suas respostas.

95,4% (115 alunos) dos alunos disseram que sim. Dentro desse percentual de respostas positivas, 35,6% dos entrevistados não apresentaram justificativa, isto é, cerca de 41 alunos, apenas responderam que “sim”, eles consideram o uso dessas estratégias importantes.

Os alunos que apresentaram suas justificativas totalizam um quantitativo de 64,3% disseram sim. Para 35,13% desses alunos o uso dessas estratégias é importante porque “ajuda a interpretar/compreender melhor os textos”, isto é, eles conseguem adquirir a compreensão das suas leituras quando eles utilizam essas estratégias.

Já 31,08% consideram importantes essas estratégias porque “melhora e qualifica” a leitura deles, ou seja, para esses alunos a formação de um leitor proficiente se dá quando o aluno melhora sua capacidade de leitura.

Para 14,86% dos entrevistados essas estratégias são importantes para formação de leitores proficientes porque “assim chegamos ao conhecimento”, neste sentido, para esses alunos leitores proficientes são aqueles que conseguem adquirir conhecimento por meio da leitura.

9,45% dos entrevistados, disseram que consideram o uso dessas estratégias importante para formação de leitores críticos porque, “motiva e desperta o gosto pela leitura”, isso significa que, para eles, um leitor proficiente é aquele que gosta de ler e se sente motivado a ler. Essa mesma porcentagem de alunos (9,48%) justificaram o seu sim, dizendo que consideram o uso dessas estratégias importante para a formação de leitores críticos porque elas “ajudam a tornar um leitor crítico”, ou seja, isso significa que para esses alunos um leitor proficiente é aquele que consegue emitir suas críticas perante atividade de leitura.

Dos 121 alunos que responderam o questionário, 4,9% (seis alunos) deles disseram que não consideram estas estratégias importantes e não apresentaram justificativa. Para analisar essa resposta, levantamos duas hipóteses: a) a primeira nos leva a inferir que esses alunos não consideram a leitura como um meio de adquirir conhecimento, mas apenas um instrumento para responder os exercícios do livro didático e b) a segunda, que esses alunos não estavam interessados em participar da pesquisa e não se dedicaram a responder os questionamentos com

fidelidade, pois observando os questionários respondidos por esses alunos, notamos que para todas as perguntas (até mesmo as subjetivas) eles deram a resposta não.

Dessa forma, preferimos, aqui, acreditar nesta última, pois como afirma Solé (1998), as estratégias de leitura ajudam o estudante a utilizar o conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar as coisas que não entendem e esclarecê-las para que possa retrabalhar a informação encontrada por meio de sublinhados e anotações ou num pequeno resumo, enfim, possibilita ao educando uma tomada de consciência acerca das ideias fundamentais de um texto com a finalidade de conhecê-lo e agir criticamente sobre ele.

Considerações finais

Este artigo buscou investigar as estratégias de leitura que são usadas pelos alunos do Ensino Médio, numa escola pública do município de Palmas -TO, analisando se estas têm sido relevantes para formação de leitores proficientes. Para tanto, propomos responder a dois questionamentos pertinentes ao estudo: 1. Quais as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos do Ensino Médio? 2. Qual a importância das estratégias de leitura no desenvolvimento do leitor proficiente?

Em relação ao primeiro questionamento, analisamos a partir da concepção de Solé (1998) as estratégias usadas pelos alunos da terceira série do Ensino Médio. A referida autora afirma que as estratégias de leitura podem ser utilizadas antes, durante e após a leitura, sendo que na pré-leitura é feita uma análise, durante a leitura podemos ter informações relevantes estabelecendo uma relação com as informações apresentadas no texto, e depois da leitura analisa-se o significado da mensagem do texto e a verificação de compreensão.

No que tange as estratégias utilizadas antes da leitura, a partir dos resultados da análise, constatamos que a maioria dos alunos se preocupam em conhecer os elementos paratextuais, em observar a estrutura organizacional dos textos e levantar hipóteses a partir dos seus conhecimentos e vivências de mundo. Para Solé (1998), o uso das estratégias antes da leitura permite ao leitor ativar seus esquemas mentais elaborando previsões acerca das informações que poderá encontrar nos textos. Isso, conseqüentemente, poderá ajudá-los a compreender melhor os textos.

Já no que tange às estratégias utilizadas durante a leitura, consideramos que os estudantes entrevistados possuem a habilidade de controlar as suas leituras, uma vez que eles conseguem confirmar, rejeitar ou retificar as antecipações ou expectativas criadas antes da leitura.

Constatamos, também, que eles conseguem identificar as partes importantes de um texto, bem como, identificar as lacunas de compreensão que surgem em meio a leitura. Para Solé (1998), as estratégias utilizadas durante a leitura ajudam a construir uma interpretação possível do texto, como, também, ajudam o leitor a resolver os problemas que surgem durante a atividade leitora.

Quanto às estratégias utilizadas depois da leitura, percebemos que os alunos possuem dificuldade em produzir síntese ou resumos, essa dificuldade se dá à medida que os alunos não conseguem separar as informações principais e secundárias de um texto. Contudo, inferimos que as estratégias propostas para depois da atividade leitura não são fáceis de executar e requerem dos leitores um tempo reservado para sua execução, mas garantimos que o esforço é válido e proporciona uma compreensão mais significativa dos textos.

No que se refere ao segundo questionamento, “Qual a importância das estratégias de leitura no desenvolvimento do leitor proficiente”? Comprovamos, por meio de quantitativo considerável, que as estratégias, segundo os entrevistados, são importantes pois contribuem no processo de compreensão e interpretação dos textos lidos.

Dessa forma, por meio desta pesquisa, pudemos identificar as dificuldades e impressões dos alunos acerca da leitura. Para eles, a maior dificuldade para exercitar a atividade de leitura é o fato de não conseguirem obter uma compreensão leitora significativa. Assim, inferimos que o ensino da leitura na escola deve promover o uso das estratégias de compreensão, uma vez que a maior dificuldade dos alunos em exercitar a leitura está na falta de interpretação.

Diante do exposto, este trabalho não se pretendeu a conclusões fechadas, mas, sim, existiu aqui a proposta de formular algumas reflexões sobre as estratégias de leitura adotadas pelos alunos do Ensino Médio. Tal reflexão nos permitiu repensar nossa prática (enquanto futuros docentes) em relação ao ensino e aprendizagem de leitura.

Por fim, acreditamos que não basta os alunos conhecerem uma porção de estratégias, é preciso que a escola/professor¹⁰ contribua significativamente no processo de apropriação das estratégias de leitura por parte dos alunos, pois essas estratégias ajudam o estudante a utilizar o conhecimento prévio, a realizar inferências para interpretar o texto, a identificar as coisas que não entende e esclarecê-las para que possa retrabalhar a informação encontrada por meio de sublinhados e anotações ou num pequeno resumo/síntese.

Referências

¹⁰ Isso nos leva a compreender que esta pesquisa é apenas um início de um longo estudo, pois devemos levar em consideração o papel do professor neste processo.

- ABREU, Márcia (organização). *Leitura, história e história da leitura* – Campinas, SP: Mercado de letras, 1999. – (Coleção histórias de leitura).
- BATISTA, Ruy Martins dos Santos; BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. As estratégias de leitura na formação e no desenvolvimento de acadêmicos indígenas. *Travessias*, Cascavel, v. 11, n.3, p. 20 – 38, set. /Dez. 2017. Disponível em: <http://www.unioeste.br/travessias>. Acessado em: 28/12/2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte I — Bases Legais*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: 03/06/2016.
- _____. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Parte II — Linguagens Códigos e Suas Tecnologias*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: 03/06/2016.
- BÜCHLER, Adriana Alves. *O uso das estratégias de leitura para compreensão textual – pelos alunos da educação de jovens e adultos (EJA)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, Recife, 2009.
- CORREIA, Juliana de Oliveira. *Práticas de leitura na sala de aula*. Araxá-MG; v. 8, n. 8, 2012.
- FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAITH, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KLEIMAN, Angela. Leitura e prática social no desenvolvimento de competência no ensino médio. In: *Português no ensino médio e formação do professor*. Clécio Buzen e Márcia Mendonça (organização); São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. *Oficina de leitura – teoria e prática*. 15ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.
- _____. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 15ª edição, Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.
- _____. *Leitura: ensino pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- LAJOLO, Marisa. Projeto Memória de Leitura: pressupostos e itinerários. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras/ Associação de Leitura do Brasil, São Paulo: Fapesp, 2000.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo- SP: Ática, 1999.
- NÓBREGA, Maria José. *A compreensão leitora*. Disponível em: <http://www.projetopresente.com.br/revista_1/rev4_comp_leitora.pdf>
- PEREIRA, Cleibiane Aguiar. *A importância da leitura no ensino médio para a formação de alunos críticos*. Jussara - GO novembro, 2012.
- PETIT, Micheli. *Os Jovens e a Leitura: uma nova perspectiva*. 1 ed. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- SANTOS, C.F. *O ensino da leitura e a formação em serviço do professor: leitura como processo e enunciação*. TEIAS. Rio de Janeiro, ano 3, n.5, jan/jun 2002.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica 1999.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*; trad. Cláudia Schilling – 6. ed. – Porto Alegre: Artemed, 1998.
- VALLS, E. (1990) *Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals. Una proposta referida a área de la Història*. Tese de Doutorado. Universidade de Barcelona.

Chegou em: 11-12-2017

Aceito em: 04-01-2018