

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO E NO DESENVOLVIMENTO DE ACADÊMICOS INDÍGENAS

Ruy Martins dos Santos Batista – ruymartinsbatista@gmail.com

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGLetras da UFT, na Área de Concentração: Estudos Linguísticos. Campus de Porto Nacional-TO.

Dalve Oliveira Batista-Santos – dalve@uft.edu.br

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

RESUMO: Este artigo teve como objetivo investigar as estratégias de leitura adotadas por um grupo de alunos indígenas que faz parte do Programa de Educação Tutorial (PET), da Universidade Federal do Tocantins. A pesquisa centra-se na abordagem mista (quantitativo e qualitativo) e vincula-se aos estudos que investigam as práticas de leitura em contextos educacionais, buscando especificamente identificar as estratégias de leitura mais utilizadas pelos alunos indígenas durante o processo de compreensão leitora e discutir as implicações dessas estratégias na formação e no desenvolvimento de leitores competentes. Para tanto, a pesquisa está fundamentada nos princípios da Linguística Aplicada e em estudiosos que têm a leitura como foco: Solé (1998), Kleiman (2013), Menegassi (2010), Freire (1989). Dessa forma, para atender ao objetivo proposto, serão utilizadas informações coletadas por meio de um questionário aplicado durante a observação de um encontro de tutoria aos indígenas. A partir das análises, foi possível compreender que as estratégias usadas pelos acadêmicos, antes, durante e depois da leitura são fundamentais para compreensão leitora e a formação de um leitor competente que faz inferência e ativa os conhecimentos prévios, conhecimento de mundo, na construção dos múltiplos sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de leitura; Compreensão leitora; Leitor crítico.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, avaliações diversas (SAEB, PISA, Prova Brasil, dentre outras) demonstram que, no Brasil, “a escola vem falhando na sua função de formar leitores” (ANTUNES, 2009, p. 185). Um dos problemas que afetam a formação de leitores proficientes, apontado por Antunes (2009), é o pouco tempo disponibilizado para a leitura, pois, na maioria das vezes, as aulas de Língua Portuguesa são centradas na “[...] fixação quase obsessiva do ensino da gramática [...]” fora de qualquer contexto de interação, com ênfase em sua nomenclatura e quase nada sobre suas funções na construção e na organização dos textos (ANTUNES, 2009, p. 186).

O ensino descontextualizado de conteúdos nas aulas de língua portuguesa não tem possibilitado o desenvolvimento de competências leitoras e, conseqüentemente, escritoras dos educandos, pois a leitura é um dos principais instrumentos para que os alunos se apropriem do

conhecimento disponibilizado nas diversas áreas do saber. Porém, não basta ler e decodificar símbolos (perspectiva estruturalista e mecanicista da linguagem), a leitura é bem mais que isso, haja vista que o leitor necessita de uma interação entre o texto e o autor a fim de que possa transpor as barreiras linguísticas que se encontram na superfície do texto.

Dessa forma, percebemos que a leitura é importante nas interações verbais, pois ela requer a cooperação participativa do leitor no processo de interpretação e (re) construção dos múltiplos sentidos e das intenções pretendidas pelo autor. Nessa linha de pensamento, Antunes (2009, p. 195) afirma que:

A leitura é uma espécie de porta de entrada; isto é, é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de partilhamento, uma experiência do encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu (ANTUNES, 2009, p. 195).

Assim, o ato de ler permite ao sujeito ser integrante ativo da sociedade na qual está inserido e tornar-se cidadão. Nesse contexto, a atividade de leitura permeia todos os níveis das sociedades letradas e, em nosso caso específico, na universidade, ela é tida como fundamental para o desenvolvimento efetivo do aluno, visto que qualquer componente curricular na universidade considera a leitura de textos como instrumento de aquisição de informações e conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento acadêmico.

Para Witter (1997, p. 11), devemos nos atentar na universidade para o desenvolvimento do leitor competente, pois a atividade de leitura é fundamental “[...] para o ensino aprendizagem no ensino superior. É a última oportunidade para tornar o cidadão um leitor competente, crítico, frequente, criativo” que compreende e interpreta as informações disponibilizadas no co-texto e no contexto durante o ato de ler. Além disso, para Batista-Santos (2017, p. 89),

[...] a esfera acadêmica requer [...] habilidades (linguísticas, discursivas, estilísticas, etc.) transpostas na modalidade escrita, que possibilitem reflexões críticas, ações, interações e produções, com perspectivas atuais na construção e aquisição de novos conhecimentos (BATISTA-SANTOS, 2017, p. 89).

Compreendemos, assim, que o processo de leitura envolve muitas atividades que possibilitam a compreensão e interpretação das informações disponibilizadas dentro e fora do texto, pois, no ato de ler, os sujeitos ativam esquemas, ativam conhecimentos prévios, desenvolvem e utilizam estratégias antes, durante e após a leitura.

Além disso, o ato de ler é um processo constituído na compreensão que surge das relações textuais subentendidas ou patentes no contato do leitor com os diferentes textos. Nesse contexto, este estudo buscou investigar as estratégias de leitura adotadas por um grupo de alunos indígenas que faz parte do Programa de Educação Tutorial (PET), da Universidade Federal do Tocantins.

Para alcançarmos ao objetivo proposto, buscamos especificamente compreender quais as estratégias de leitura mais utilizadas pelos alunos indígenas durante o processo de compreensão leitora e discutir as implicações dessas estratégias na formação e no desenvolvimento de leitores competentes.

A pesquisa está fundamentada nos princípios da Linguística Aplicada e em estudiosos que têm a leitura como foco: Solé (1998), Kleiman (2013; 2008; 2004), Menegassi (2010), (Freire, 1989), Witter (1997) e Antunes (2009).

Diante do discutido, o presente estudo se torna relevante pela necessidade de compreendermos as estratégias de leitura adotadas por um grupo de estudantes indígenas e de que forma estas contribuem para que se tornem leitores competentes na contemporaneidade, em que se exige cada vez mais sujeitos letrados.

Feitas as reflexões iniciais, é necessário traçarmos o panorama do presente artigo. Na primeira seção, apresentamos a definição, as concepções e as estratégias de leitura, na perspectiva de Soares (1998), Kleiman (2013), Rottava (2012), Witter (1997), Antunes (2009), Menegassi (2010) e Costa-Hübes (2010). Na segunda seção, apresentamos a metodologia adotada para concretização desta pesquisa. E, na última seção, trazemos os resultados e as discussões acerca das estratégias de leitura adotadas pelos sujeitos da pesquisa. Por fim, teceremos considerações relevantes ao presente estudo.

1 A LEITURA: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

Ao entender que a leitura é um processo sócio-interativo, percebemos que sua tarefa comunicativa tem um propósito real, uma vez que toda leitura tem objetivos determinados socialmente pela necessidade e pelo desejo dos leitores. Nesse sentido, a leitura passa a ser concebida como um processo social e interativo, considerando que os fatores cognitivos, afetivos e sociais influenciam na compreensão do texto. Segundo os PCN,

[...] a leitura é um processo de construção de sentidos, onde o leitor realiza um trabalho para construir sentidos a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto [...] não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. (BRASIL, 1998, p. 41).

Ainda nessa perspectiva, para Kleiman (2013), a leitura é um ato social que acontece entre dois sujeitos: o leitor e o autor, os quais interagem entre si, observando objetivos e necessidades socialmente determinados, pois a leitura está associada a uma situação, “a um uso e a um contexto e, por intermédio dela, o leitor recorre a distintos modos de processamento (habilidades, estratégias) para construir sentidos a partir do *querer dizer* do texto” (ROTTAVA, 2012, p. 164).

Assim, se o conceito de leitura que orienta as práticas no ambiente acadêmico é o de que ler promove uma interação entre sujeitos em seus diversos contextos, torna-se necessário, o uso de linguagem que sejam mediados por textos advindos do meio social, pois conceber os múltiplos sentidos em leitura “é também parte do conhecimento do leitor do modo como a língua é utilizada em cada contexto e do conhecimento que é recorrente e reconhecido nas distintas esferas da atividade humana (ROTTAVA, 2012, p. 164).

O trabalho com a leitura não corresponde a uma simples tarefa de decodificar os símbolos, mas significa, de fato, o ato de compreender aquilo se lê, pois o exercício que o leitor realiza para construir os sentidos presentes no co-texto e contexto do texto lido é progressivamente atualizado pelas diversas formas de conhecimento disponibilizado para a compreensão e a interpretação. Assim, a construção dos múltiplos sentidos tem relação direta com o contexto sócio-cultural-histórico do leitor.

Segundo Kleiman (2013), a leitura precisa consentir que o leitor faça inferências acerca do sentido do texto, haja vista que não poderá transformar-se em um simples ato de decifrar signos linguísticos, pois ela, segundo os PCN, “é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc.” (BRASIL, 1998, p. 69).

Dessa forma, podemos depreender que o ato de ler é um processo genérico e bastante complexo; é um processo de compreender o mundo a partir de uma particularidade inerente ao homem: sua predisposição de interação com o outro por meio das palavras, tendo em vista, que estão sempre sujeitadas a um contexto.

Nessa mesma linha de pensamento, Souza (1992, p. 22) afirma que a leitura é

[...] basicamente, o ato de perceber e atribuir significados através de uma conjunção de fatores pessoais com o momento e o lugar, com as circunstâncias. Ler é interpretar uma percepção sob as influências de um determinado contexto. Esse processo leva o indivíduo a uma compreensão particular da realidade (SOUZA, 1992, p. 22).

Vislumbramos em Freire (1989, p. 13) este olhar sobre leitura, quando nos diz que a "leitura do mundo precede a leitura da palavra", ou seja, a compreensão do texto ocorre por meio uma leitura crítica, na qual será possível perceber a relação entre o texto e o contexto.

Levando em consideração o discutido e os pesquisadores que sustentam essa pesquisa, a leitura é entendida como uma prática constituída socialmente na interação e contribui de maneira significativa para o desenvolvimento do sujeito. Nesse sentido, discutimos, na próxima seção, como a leitura é concebida e em quais perspectivas.

2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E O PERFIL DO LEITOR

A leitura, na contemporaneidade, é concebida como um processo cooperativo, cujo o leitor interage com o texto e nesse processo constrói e atribui múltiplos sentidos. Dessa forma, compreendemos que, por meio de diversos pesquisadores (MENEGASSI; ANGELO 2005, 2008 e 2010; CORACINE 2005; KATO 2002), "os estudos acerca da leitura demonstram que coexistem, no domínio das pesquisas e das práticas escolares, diferentes perspectivas de leitura" (MENEGASSI; ANGELO, 2008, p. 130).

Em relação às perspectivas de leitura, elas são concebidas em quatro modelos/perspectivas: foco no autor; foco no texto; foco no leitor e, a última, a perspectiva da interação entre autor-texto-leitor. A fundamentação teórica que embasam essas perspectivas

[...] envolvem uma visão diferente do que consiste o ato de ler e orientam e/ou justificam determinadas propostas didáticas em torno da compreensão da leitura, e da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira (MENEGASSI; ANGELO, 2005, p. 18).

Diante do exposto, a *leitura com foco no autor* é apreendida como um mero processo de apreensão de ideias. Nessa concepção, o texto é visto como um todo, produto acabado, que contém todas informações necessárias para compreensão, ou melhor, externalizar de forma fiel o pensamento do autor. Correlacionada a este modelo, está a concepção de língua como expressão do pensamento. Nesta concepção, as práticas de leitura estão organizadas da seguinte forma, como esclarece Costa-Hübes (2010):

Ao organizarmos um enunciado com expressões do tipo "Qual a intenção do autor..."; estamos, de forma direta, focalizando apenas o autor do texto, reproduzindo, com isso, uma maneira de conceber a linguagem como própria do autor, subjetiva às suas ações, portanto, individualizada. Ler, nesse caso, significa mergulhar na intencionalidade do autor, na tentativa de vasculhar as suas mais íntimas intenções. E o papel do leitor, reduz-se apenas na tentativa de descobrir

o que o autor pensou no momento em que escreveu, ou seja, o leitor perde toda sua autonomia, já que seu conhecimento de mundo é desconsiderado, assim como suas experiências, elementos que são neutralizados em função apenas e unicamente do autor (COSTA-HÜBES, 2010, p. 248-249).

A segunda noção de leitura, *perspectiva no texto*, é entendida como uma atividade de reconhecimento do sentido contido na superfície textual (as palavras e estruturas do texto). Nessa abordagem, o texto é completo por si só, restando ao leitor perceber por meio do processo de decodificação/extração o seu sentido.

Dessa forma, vemos essa perspectiva correlacionada à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, na qual a língua é vista como estrutura, como código (visão estruturalista). Aqui, a atividade de leitura não passa de um exercício que foca na cópia ou imitação, “pois o bom leitor é o que lê o texto do modo previsto, capta e devolve a informação prevista, realizando apenas uma decodificação” (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013, p. 07)

Concomitante à visão estática da língua (perspectiva estruturalista), “desenvolve-se uma outra: a concepção cognitivista” (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013, p. 08). Nessa concepção, a leitura é compreendida na *perspectiva do leitor*, pois ele é responsável pela construção dos sentidos, todo processo se dá mentalmente, utilizando o texto apenas para confirmar expectativas e hipóteses. Para Menegassi (2010),

Nessa concepção, o leitor é o foco central da leitura, pois ele atribui significado ao texto a partir dos conhecimentos prévios armazenados em sua memória, que se forma também na escola e, principalmente, fora dela. Assim, a obtenção do significado de um texto se dá sempre por força do leitor e de seus conhecimentos prévios, isto é, valem as informações que o leitor trouxe para o texto, não as que o texto fornece através das pistas linguísticas-discursivas. (MENEGASSI, 2010, p. 173).

Com o foco no leitor, o sujeito leitor é “compreendido agora como aquele que possui uma carga genética (seu interior) e informações armazenadas no interior da sua mente, as quais possibilitam a atribuição de sentido ao que se lê” (ZAGO, 2012, p. 61). Assim, o leitor pode concordar ou discordar do autor e do que está patente no texto, pois nessa atividade o que sobressai é sua opinião e sua capacidade linguístico cognitiva de compreender o texto.

Propostas de atividades de leitura que têm esta perspectiva, são aquelas presentes (quase sempre) que exploram questionamentos, como: “Dê sua opinião em relação ao texto”; “Se você, qual seria sua reação...?”; “qual seu ponto de vista sobre...?”

A última perspectiva tem seu foco direcionado para a *interação autor-texto-leitor*. A leitura é concebida como uma atividade complexa na construção dos múltiplos sentidos. Nessa perspectiva,

a leitura é discutida no viés interacional e, ao contrário das anteriores, os leitores são ativos (estão conscientes da sua própria compreensão), e o sentido do texto é construído de forma colaborativa entre texto-sujeitos. Essa concepção dialoga com a concepção de linguagem como interação.

Nesse sentido, entendemos que, “ao fazer uso da linguagem, o indivíduo age sobre o seu interlocutor (ouvinte/leitor), resultando numa produção de sentidos entre locutores, que ocupam posições sociais, históricas, culturais e ideológicas” (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013, p. 08). Essa perspectiva é caracterizada pelo diálogo entre autor-texto-leitor, pois, conforme Koch e Elias (2010), “o lugar mesmo da interação [...] é o texto cujo sentido *não está lá*, mas é construído considerando-se, para tanto, as *sinalizações* textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor.” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 12).

Diante do discutido até aqui, compreendemos que a leitura, materializada na interação verbal (o texto), é uma prática social de utilização da linguagem, e, como tal, é necessário o uso de técnicas ou estratégias para compreensão efetiva dos múltiplos sentidos disponibilizados nesse processo. Destarte, apresentamos na próxima seção a questão das estratégias utilizadas nas atividades de leitura.

3 DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: ANTES, DURANTE E DEPOIS

Diante das reflexões expostas, depreendemos que a leitura é um importante instrumento na construção de conhecimentos, pois possibilita ao leitor um processo de continuar aprendendo para um melhor desenvolvimento das capacidades de linguagem, as quais podem contribuir para um leitor competente. Em relação ao leitor competente, os PCN asseveram que:

O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70).

Nesse sentido, podemos perceber a necessidade de se refletir acerca da compreensão leitora e buscar metodologias que contribuam para a formação de leitores competentes. Diante das definições apresentadas acerca do conceito de leitura, podemos notar que o leitor ideal/bom é aquele indivíduo que compreende aquilo que lê. É nessa perspectiva de compreensão e apropriação do ato de ler que Solé (1998) traz um conjunto de estratégias que facilitam o entendimento acerca do processo de compreensão leitora.

A autora, ao discutir o uso de estratégias, constrói um pensamento a partir das ideias construtivistas, em que defende que o conhecimento pode ser concebido e depreendido por meio

de um processo progressivo e contínuo. Nesse sentido, a nomenclatura estratégias, de acordo com Solé (1998), provém do termo *procedimento* porque a definição de um não se dissocia do outro. Ou seja, são um conjunto de técnicas ou metodologias que os leitores utilizam para facilitar o processo de compreensão leitora e com vistas ao alcance de objetivos prévios do leitor. Assim, Valls (1990 *apud* SOLÉ, 1998, p. 69) complementa que:

[...] a estratégia tem em comum com todos os demais 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 (VALLS, 1990, s.p.).

Destarte, pode-se compreender que as estratégias são procedimentos que devem ser utilizados com vistas ao alcance de objetivos, em que devesse considerar ainda o planejamento das ações e sua aplicabilidade, como também, um processo de feedback acerca de possíveis intervenções. Assim, Kleiman (2013) afirma que:

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).

Nessa linha de pensamento, Solé (1998), propõe o uso de estratégias, divididas em três etapas: antes da leitura (situar o leitor diante da leitura); durante a leitura (permite ao leitor construir uma compreensão que auxilie na resolução de problemas) e depois da leitura (permite ao leitor unificar as etapas anteriores de forma concreta). As estratégias usadas antes da leitura, para autora, são: compreensão antecipada do tema proposto no texto, ou sua ideia central por meio de elementos textuais (título, subtítulo, observação de imagens, etc.); ativação do conhecimento prévio acerca do assunto; expectativas em função do suporte, autor, formatação e instituição incumbida pela publicação. Quanto às estratégias utilizadas durante a leitura, Solé (1998) apresenta 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 informação 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).

E, já em relação à última estratégia, a referida autora demonstra as seguintes, que são fundamentais para construção de sentidos no texto:

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 (SOLÉ, 1998, p. 143-161).

Diante das estratégias apresentadas, apreendemos que o ensino de leitura com o uso de estratégias pode ser visto como um auxílio sistematizado que proporciona ao leitor a capacidade de construção de uma apropriação significativa das informações disponibilizadas durante a atividade de leitura.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A pesquisa foi realizada, na Universidade Federal do Tocantins. Tal universidade oferta cursos de Licenciaturas e Bacharelados, tendo como público alvo estudantes do estado e fora dele.

A escolha desta instituição como recorte empírico da pesquisa justifica-se pelas observações realizadas em um Programa de Educação Tutorial (PET) ofertado por ela, para alunos de etnia indígena dos cursos de licenciaturas em: História, Geografia, Biologia e Letras.

O Programa Especial de Treinamento (PET) foi criado, no ano de 1979, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e transferido para a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, cuja gestão esteve sob a responsabilidade do Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior – DEPEM.

Em 2004, o PET passou a ser denominado como Programa de Educação Tutorial, mas somente em 2005 foi oficialmente instituído pela Lei 11.180/2005 e regulamentado pelas Portarias nº 3.385/2005, nº 1.632/2006 e nº 1.046/2007. Esse processo de regulamentação do PET vem definir as regras de como o programa deve operar, quais unidades acadêmicas e administrativas, além de determinar procedimentos, como também, a regularidade do processo de avaliação dos grupos em todo o território brasileiro.

O PET é composto por grupos tutoriais de aprendizagem, com a finalidade de propiciar aos alunos integrantes, sob a supervisão de um professor tutor, possibilidades para execução de

atividades extracurriculares, que contribuam para a sua formação acadêmica, buscando atender as demandas de forma plena, e as especificidades do próprio curso de graduação, ampliar e tornar exequível os objetivos e os conteúdos pré-estabelecidos que compõem suas grades curriculares.

As atividades extracurriculares que integram o PET têm como objetivo assegurar aos alunos do curso oportunidades de partilhar experiências que não estão presentes nas estruturas curriculares formais/institucionais, aspirando uma formação global e possibilitando o desenvolvimento acadêmico, de forma que haja uma aproximação com as demandas do mercado profissional, como também, oportunizem o ingresso em programas de pós-graduação e progresso nos estudos.

O programa assume a responsabilidade de fornecer aos bolsistas e alunos integrantes uma formação ampla e diversificada, além da própria formação acadêmica que se baseia em grades curriculares dos cursos, contribuindo, dessa forma, para a qualificação do ser humano e como ser social.

Os participantes da pesquisa pertencem à etnia indígena, especificamente aos povos Xerente, são de cursos de licenciaturas diversas (História, Geografia, Biologia e Letras) da Universidade Federal do Tocantins, situada na região Norte do país. A escolha por alunos indígenas justifica-se por eles apresentarem dificuldade em leitura (e possuem grandes dificuldades de entender as distinções fonológicas e gramaticais da Língua Portuguesa [LP]) e por a LP ser uma segunda língua para eles. Além disso, todas as atividades que permeiam o universo acadêmico se dá por meio da LP, o que implica o domínio dessa língua por parte dos indígenas.

Segundo Schroeder (2006), os Xerente são povos caminantes, que migraram do Nordeste para a Região Norte, mais precisamente para a margem direita do Rio Tocantins, nas reservas Indígenas de Xerente e Funil nos arredores da cidade de Tocantínia-TO, onde estão em contato permanente por mais de 200 anos. Eles se autodenominam Akwen, que significa "indivíduo", "gente importante".

Dessa forma, dos dez alunos participantes do programa PET, selecionamos apenas aqueles que cursam licenciaturas, perfazendo um total de seis alunos, que se disponibilizaram de maneira espontânea a participarem da pesquisa. A faixa etária deles varia de 19 a 27 anos e todos do sexo masculino.

Assim, para realização da presente pesquisa, utilizamos um questionário com 07 (sete) perguntas subjetivas, elaborado por Viana (2016)¹, em que levaram-se em consideração as estratégias de leitura (antes, durante e depois), propostas por Isabel Solé (1998).

¹ Das quinze questões elaboradas por Viana (2016), selecionamos, apenas, sete, por considerarmos que algumas apresentam o mesmo sentido.

Primeiramente, solicitamos a aprovação/consentimento do docente efetivo da universidade e responsável por tutorear um grupo de alunos indígenas originários de diferentes cursos de graduação ofertados nesta universidade.

Em segundo, foi lido o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento-TCLE, na sequência, os alunos responderam ao questionário. Ao responderem o questionário, eles automaticamente, autorizavam os pesquisadores a utilizarem as informações. Para tanto, fora solicitado aos participantes que não se identificassem, tampouco, informassem qualquer tipo de contato pessoal no instrumento de coleta.

A aplicação dos questionários deu-se de forma coletiva, durante o encontro com o tutor, perfazendo um tempo, aproximadamente, de 40 minutos para sua concretização.

Por fim, após aplicação do questionário, foi realizada a análise de acordo com a pesquisa de métodos mistos (quantitativo e qualitativo) das respostas.

Creswell (2007, p. 27) define a pesquisa de métodos mistos como sendo “[...] uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa”. Diante do exposto, e com características inversas, o autor considera que estas se “combinam de forma que uma prevalecerá sobre a outra ao mesmo tempo em que podem se complementar na apresentação de resultados” (p. 27).

Assim, acreditamos que/por se tratar de uma investigação que tem a linguagem e sua relação sócio-histórico-cultural com os sujeitos envolvidos, a pesquisa se insere na Linguística Aplicada e é de abordagem qualitativa, pois, como afirma Denzin e Lincoln (2006, p. 23), esta abordagem leva em consideração “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”.

5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA USADAS PELOS ALUNOS INDÍGENAS: ANÁLISE E DISCUSSÃO

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

Tendo apresentado uma visão ampla sobre as abordagens teóricas fundamentais que embasam esta pesquisa, nesta seção, apresentamos os resultados e as discussões das análises dos dados, levando em consideração as estratégias propostas por Solé (1998), no que se refere ao antes, durante e depois da leitura.

5.1 ANTES DA LEITURA

Como discutido anteriormente, as estratégias de leitura utilizadas antes da leitura, permitem ao aluno ativar conhecimentos por meio de hipóteses que poderão ser confirmadas ou não durante a atividade de leitura.

Tabela 1 - Verificação de elemento paratextuais

1 - Antes de ler um texto, você verifica seus títulos e subtítulos? Por quê?	
Sim	100%
Não	0
Justificativas para a resposta Sim (6 alunos)	
Obrigação ler título e subtítulo	15%
Para melhor compreensão do texto e o que ele trata	85%

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

O primeiro questionamento busca compreender como o leitor age em rela o ao texto ao verificar os títulos e subtítulos e sua justificativa em rela o a sua a o, pois, conforme assevera Solé (1998), estas estratégias possibilitam ao leitor tecer previsões acerca da temática proposta no texto.

Assim, os seis (100%) dos alunos participantes da pesquisa responderam positivamente, o que demonstra uma atitude responsiva do leitor, pois aqui ele poderá fazer antecipa o de conteúdo com elabora o de hipóteses, o que   constatado na justificativa de 85% deles, que garantem que verificam os títulos e subtítulos “Para melhor compreensão do texto e o que ele trata”. Chama-nos a aten o a justificativa dos 15% dos alunos que garantem ser uma “obriga o ler título e subtítulo”, tal a o permite considerar o perfil de um aluno universitário, pois no ambiente acadêmico as leituras seguem objetivos específicos, e estes orientam a natureza da leitura e o modo como ela   posta em prática pelo leitor.

Tabela 2 - Hipóteses e conhecimento prévio

2 - Levanta hipóteses sobre a temática do texto a partir do seu conhecimento prévio?	
Sim	65%
Não	35%

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Na segunda questão, buscamos compreender se os alunos ativam seus conhecimentos prévios antes da leitura, com a finalidade de ter uma compreensão significativa do texto. Mais da metade dos alunos responderam que sim (65%), o que nos leva a inferir que o processo de leitura

se desenvolve na convivência com o mundo. O acadêmico relaciona o que lê com seu conhecimento prévio, ou seja, com as experiências que traz em sua vida.

Ao levar em consideração conhecimentos apropriados anteriormente no processo de leitura, bem como na construção dos sentidos presentes no texto, o acadêmico demonstra uma atitude consciente e crítica que é requerida nesta esfera, pois, como afirma Rottava (2012, p. 13), “a leitura recorrente em contexto acadêmico requer que sejam estabelecidas relações com outros conhecimentos construídos no processo de formação teórico-prático do sujeito leitor [...]”.

Por fim, o uso das estratégias antes da leitura, segundo Solé (1998), possibilita ao leitor ativar conhecimentos construídos durante sua trajetória acadêmica, elaborando hipóteses sobre o que será discutido no texto e construindo sentidos nele, pois como afirma Freire (1989, p. 20),

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra (...) De alguma maneira, porém podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 20).

A leitura, assim, pode ser entendida como “um diálogo interlocutivo, que envolve o meio social em que o sujeito está inserido, pois ao lermos estamos ampliando nossas experiências, nossos conhecimentos, ou seja, tudo o que nos constitui como pessoas” (HOPPE; COSTA-HÜBES, 2013, p. 03-04).

5.2 DURANTE A LEITURA

As estratégias utilizadas pelos discentes durante a leitura são, Segundo Solé (1998), significativas para a construção dos sentidos, ou seja, são pertinentes no processo de compreensão e interpretação do texto, como veremos nos questionamentos a seguir.

Tabela 3 - Confirmação de antecipações ou expectativas

3 - Você confirma, rejeita ou retifica as antecipações ou expectativas criadas antes da leitura?	
Sim	65%
Não	35%

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Em relação ao terceiro questionamento que busca saber se os acadêmicos confirmam, rejeitam e retificam as impressões que levantaram antes da leitura, 35% deles afirmaram que não, e apenas, 65% ratificam que sim. Podemos inferir com esse resultado o que é esperado no processo

de leitura, pois neste processo o sujeito leitor necessita ter atitudes competentes, sendo “capaz de compreender textos orais e escritos, de posicionar-se criticamente diante do que lê e ouve, de ler produzindo sentidos, entendendo o propósito comunicativo do produtor do texto, formulando hipóteses de leitura” (BRASIL, 2009, p. 13).

Tabela 4 - Informações complementares ao texto

4 - Buscas informações complementares ao texto?	
Sim	65%
Não	15%
Às vezes	15%

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Na quarta questão, buscamos saber se os acadêmicos utilizam de informações complementares, aos textos lidos, na construção de sentidos. Como é esperado no ambiente acadêmico, 65% dos entrevistados responderam que sim, ratificando ações de um leitor competente, pois para eles as informações contidas no texto não são suficientes para uma compreensão e interpretação significativa. Vislumbramos aqui que a leitura é compreendida sob a perspectiva do *autor-texto-leitor*, ou seja, um viés dialógico.

Porém, não podemos deixar de verificar que na academia ainda existe uma passividade por parte dos leitores (15%-não; 15%- às vezes) que, acomodados com as informações contidas no texto e em seus próprios conhecimentos (perspectiva do texto ou do próprio leitor), não buscam informações complementares para agregar e propagar as múltiplas leituras advindas de um processo de compreensão responsiva e consciente na construção de sentidos.

Destarte, compreendemos que as estratégias utilizadas durante a leitura auxiliam o aluno a melhorar a velocidade do processamento do texto, a “ler em compreensão, com envolvimento, prevendo o que o texto vai dizer e verificando se as previsões se confirmam ou não” (BRASIL, 2008, p. 45).

5.3 DEPOIS DA LEITURA

As estratégias utilizadas depois da leitura são aquelas que se referem à compreensão leitora e permitem que os leitores continuem aprendendo. Segundo Solé (1998), enquanto as estratégias utilizadas durante a leitura contribuem para a elaboração da compreensão, as estratégias usadas depois da leitura auxiliam na concretização da prática anterior, por meio de resumos, sínteses, exposição oral e etc., como poderemos observar a seguir.

Tabela 5 - Construção de sínteses e resumo

5 - Constrói uma síntese/resumo do texto?	
Sim	65%
Não	35%

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Na questão cinco, buscamos compreender como os acadêmicos concretizam sua compreensão, para tanto perguntamos se eles constroem sínteses ou resumos após a finalização da leitura do texto. Segundo Solé (1998, p. 143), “a elaboração de resumos está estreitamente ligada às estratégias necessárias para estabelecer o tema do texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários”.

Dos seis alunos, 65% deles responderam que sim, e 35% responderam que não, apesar de não ter sido solicitada justificativa, podemos inferir que o primeiro resultado (65%, sim) poderá estar relacionado a uma prática comum na universidade, os professores solicitarem no final das leituras a elaboração de resumos para comprovar a leitura do texto. Mesmo com essa finalidade equivocada, pois acreditamos que o resumo apresenta uma função social importante de utilização da linguagem, acreditamos, com o percentual apresentado (65%), que os acadêmicos compreendem que o resumo “exige a identificação das ideias principais e das relações que o leitor estabelece entre elas, de acordo com seus objetivos de leitura e conhecimento prévio” (SOLÉ, 1998, p. 147).

Tabela 6 - Impressões acerca do texto lido

6 - Troca impressões a respeito do texto lido?	
Sim	50%
Não	35%
Às vezes	15%

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Nesta questão, o nosso propósito foi entender se os acadêmicos compartilham com os colegas e, até mesmo com o professor, o que eles compreenderam acerca do texto. Confessamos que o resultado para sim (50%) ficou aquém do esperado, pois acreditamos que deveria ser unânime essa prática. Na universidade, exige-se maior apropriação da linguagem e ação crítica acerca das informações disponibilizadas nessa esfera, pois para Rottava (2012, p. 6),

[...] a língua(gem) deve ser considerada como parte indissociável da ação e da interação situada no mundo e, por isso, o seu uso é uma prática social ligada a tarefas socialmente situadas em uma comunidade discursiva que auxilia o sujeito a agir sobre e no mundo. Portanto, ler é, sem dúvida, pensar e agir sobre o mundo (ROTTAVA, 2012, p. 6).

Diante do exposto, compreendemos ser importante a troca de impressões na formação do leitor competente. Por meio desta troca, ou melhor das múltiplas leituras compartilhadas, o sujeito leitor ampliará seus conhecimentos acerca da temática discutida e conseqüentemente seu nível de criticidade, pois ele colocará à disposição seus conhecimentos de mundo a partir do seu contexto sociocultural. Assim, acreditamos que a leitura está intimamente relacionada a “uma situação, a um uso e a um contexto e, por intermédio dela, o leitor recorre a distintos modos de processamento (habilidades, estratégias) para construir sentidos a partir do querer *dizer do texto*” (ROTTAVA, 2012, p. 05).

Tabela 7 - A importância das estratégias

7 - Você considera estas estratégias importantes para formação de um leitor competente? Por quê?	
Sim	65%
Não	35%
Justificativa para a resposta Sim	
Ajuda a tornar um leitor crítico	15%
Facilita a leitura	15%
Compreensão mais rápida do texto	35%
Justificativas para resposta NÃO	
Não apresentaram Justificativa	35%

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

Por fim, almejamos com este último questionamento entender a importância das estratégias de leitura no desenvolvimento do leitor competente. Assim, como na questão anterior acreditamos que o resultado ficou aquém do esperado, já que esperávamos que todos respondessem que sim, porém, apenas 65% deles responderam. Podemos inferir, que, mesmo explicando a questão, eles ‘não entenderam’ e sentiram-se constrangidos em questionar ou simplesmente, não consideram importante, mas consideraremos a segunda hipótese por se tratar de alunos do Ensino Superior.

Outro fato que nos chama atenção são as justificativas para o sim, que variam em “ajuda a tornar um leitor crítico”, “facilita a leitura” e “compreensão mais rápida do texto”, demonstram que para esses leitores a leitura é um processo em constante movimento, e como tal, permite a construção de inferências que avalia a validade e a significação dos textos em relação a sua experiência, seus conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998).

Dessa forma, compreendemos que as estratégias de leitura são importantes (65%), pois permitem ao leitor - como discutido nas seções anteriores, e que acreditamos ser pertinente repetir - “um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu

conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc.” (BRASIL, 1998, p. 69).

Finalizamos essa discussão, demonstrando que o leitor tem a sua disposição um número representativo de ações, que levam à cognição e à metacognição, e a exploração dessas ações/estratégias é de extrema importância para compreensão e interpretação dos textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou investigar as estratégias de leitura adotadas por um grupo de alunos indígenas que faz parte do Programa de Educação Tutorial (PET), da Universidade Federal do Tocantins.

Para alcançarmos o objetivo geral, buscamos responder aos objetivos específicos do estudo, “quais as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos indígenas durante o processo de compreensão leitora e discutir as implicações dessas estratégias na formação e no desenvolvimento de leitores competentes.” Por meio das análises, constatamos, no que se referem às estratégias utilizadas antes da leitura, que os acadêmicos indígenas buscam indícios ou marcas nos elementos paratextuais (títulos, subtítulos, organização do texto, etc.) com a finalidade de compreender a temática a ser tratada no texto.

Além disso, os indígenas antes de iniciarem a leitura fazem o levantamento de hipóteses a partir de seus conhecimentos prévios, conhecimentos adquiridos no decorrer de suas vidas. Assim, confirmamos o que é defendido por Solé (1998), que o processo de leitura implica unir o conhecimento do mundo e esquemas mentais relacionados ao assunto abordado no texto.

No que concernem às estratégias usadas durante a leitura, vislumbramos nas respostas uma característica que é esperada em estudantes universitários que é o leitor ativo, que tem a capacidade “madura” de confirmar, rejeitar ou retificar as antecipações ou expectativas criadas antes da leitura. Além disso, o leitor ativo está consciente da sua própria compreensão.

Dessa forma, as estratégias utilizadas durante a leitura contribuem para a compreensão leitora, que posteriormente se concretiza numa atividade de interpretação e construção de sentidos. Nessa etapa, o sujeito leitor tem a possibilidade de resolver as dificuldades que surgem durante a atividade leitora.

Em relação às estratégias desenvolvidas pelo leitor depois da leitura, notamos que mais da metade dos alunos utilizam a prática de resumos e sínteses, como também trocam impressões para validação das leituras feitas. Essa prática permite ao leitor competente demonstrar que compreendeu as principais informações disponibilizadas no texto, por meio de inferências. Neste

processo ele examina a importância e a significação dos textos em relação a sua experiência, seus conhecimentos prévios (SOLÉ, 1998).

Por meio do último questionamento “Você considera estas estratégias importantes para formação de um leitor competente? Por quê?”, constatamos, a partir de um número considerável, que as estratégias de leitura são importantes para o desenvolvimento do leitor competente, pois permitem ao leitor compreender as informações contidas no texto de maneira precisa, por meio do ativamente dos conhecimentos prévios.

Importa dizermos, que com as análises encontramos lacunas em relação ao processo de compreensão leitora desses acadêmicos. Essas lacunas ficam evidentes quando eles não trazem justificativas para suas respostas e não consideram importantes as estratégias de leitura, o que corrobora para afirmar que é necessário um programa de ensino que considere o contexto sociocultural dos envolvidos e considerando as dificuldades subjacentes da aquisição de LP como segunda língua por eles.

Diante do exposto, acreditamos que a leitura é um importante instrumento para a apropriação de conhecimentos que contribuam de maneira significativa com a formação e o desenvolvimento de sujeitos críticos e responsivos, que atuam verdadeiramente como cidadãos na sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BATISTA-SANTOS, Dalve Oliveira. **Letramento Acadêmico: representações de ingressantes acerca da escrita**. Revista Trama - Marechal Rondon/PR, Vol. 13, Nº. 28, 2017.

COSTA-HÜBES, T. da C. Concepção de leitura na sequência didática. I.: Anais da JELL – Jornada de Estudos Linguísticos e Literários: **Leitura e seus desdobramentos**. 13^a, 2010. Marechal Cândido Rondon, PR: EDUNIOESTE, 2010. p. 247-256.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Trad. De Luciana de O. da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; 2. ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23^a. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HOPPE, Marcia Cristina; COSTA-HÜBES, T da C. **Concepções de leitura na Educação Básica e a sua relação com a Prova Brasil**. In: XI Jornada do HISTEDBR, 2013, Cascavel. Anais da XI Jornada do HISTEDBR. Cascavel - PR: EDUNIOESTE, 2013. p. 01-15.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura** – teoria e prática. 15ª ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

_____. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 15ª ed. Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.ed., 3. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

MENEGASSI, R.J.; ANGELO, C.M.P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R.J. (Ed.). **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2005. p. 15-43.

_____. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R.J. **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Pró letramento: alfabetização e linguagem. Brasília: [s.n.], 2008.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

ROTTAVA, Lucia. **A leitura em contexto acadêmico**: o processo de construção de sentidos de alunos do primeiro semestre do curso de letras. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 37 n. 63, p. 160-179, jul.-dez, 2012.

SCHROEDER, Ivo. **Política e parentesco nos Xerente**. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. trad. Cláudia Schilling. 6ª. ed. Porto Alegre. Artemed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. **Narrativas Infantis**: a literatura e a televisão de que as crianças gostam. Bauru: USC, 1992.

VALLS, E. (1990) **Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals**. Una proposta referida a área de la Història. Tese de Doutorado. Universidade de Barcelona.

VIANA, A. C. **Estratégias de Leitura**: uma contribuição para o desenvolvimento do leitor proficiente. Monografia (Graduação em Letras: Língua Portuguesa), Universidade Federal do Tocantins. Porto Nacional-TO, 2016.

WITTER, Geraldina. **Leitura e universidade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1997.

ZAGO, L. P. **Repensando a(s) concepção(ões) de leitura na formação continuada**: implicações (ou não) no processo de (re)organização da prática pedagógica. (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Cascavel: UNIOESTE, 2012.

Title

Reading strategies in the training and the development of indigenous students.

Abstract

This paper aimed to investigate the reading strategies employed by a group of indigenous students that is part of the Tutorial Education Program (PET in Portuguese language), From the Federal University of Tocantins. This research is based on a mixed approach (quantitative and qualitative) and is linked with studies which analyze reading practices in educational contexts, by seeking to specifically identify the most common reading strategies among indigenous students in their process of reading comprehension. In addition, we aim to discuss the implications of these strategies in the training and the development of proficient readers. For this purpose, this research is underpinned by the Applied Linguistics principles and some scholars who focus on reading: Solé (1998), Kleiman (2013), Menegassi (2010), Freire (1989). Therefore, in order to meet our purpose, we will use the data collected through a questionnaire which was applied at a tutorial event geared to the indigenous students. The analyses showed that the strategies employed by the students before, during and after the reading are essential to their reading comprehension and to the rise of a proficient reader who makes inference and activates previous knowledge in order to make multiple meanings.

Keywords

Reading Strategies; Reading Comprehension; Critical Reader.

Recebido em: 29/09/2017.

Aceito em: 07/11/2017.