

CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN PARA A LEITURA LITERÁRIA: INSTRUMENTALIZAR PARA DESENVOLVER O LEITOR ESTRATEGISTA

NASCIMENTO, Priscila Rodrigues

IF Goiano – CAMPUS CERES

cilagynn@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como primeiro objetivo discutir as contribuições das teorias de Bakhtin para a leitura literária. Para este autor a linguagem assim como o processo de leitura trata-se de um ato interativo, portanto dialógico no qual pressupõe outros construtos do referido autor tais como enunciado, enunciação, atitude responsiva ativa, cooperação e heteroglosia. No entanto, em uma leitura literária em que a linguagem subjetiva do autor exige do leitor mais atenção, pode ser que este encontre dificuldades em realizá-la. Dessa forma, decidiu-se realizar um trabalho cuja segunda finalidade é desenvolver estratégias conscientes de leitura para a formação do leitor literário

Palavras chave: Ensino-aprendizagem da leitura; estratégias de leitura, literatura; teorias de Bakhtin

Resumen: Este artículo tiene como primer objetivo discutir las contribuciones de las teorías de Bajitin para la lectura literaria. Para este autor el lenguaje así como el proceso de lectura se trata de un acto interactivo y dialógico que presupone otros constructos del referido autor tales como enunciado, enunciación, actitud responsiva activa, cooperación y heteroglosia. Sin embargo, en una lectura literaria en que el lenguaje subjetivo del autor exige del lector más atención, puede ser que este encuentre dificultades en realizarla. Así, se decidió realizar un trabajo cuya segunda finalidad es desarrollar estrategias conscientes de lectura para la formación del lector literario.

Palabras clave: Enseñanza/ aprendizaje de lectura; estrategias de lectura, literatura; teorías de Bajitin.

A leitura tem se tornado objeto de investigação de muitos pesquisadores, uma vez que o estudo deste tema tem sido impulsionado pelos alarmantes resultados das avaliações nacionais como o SAEB (ano), ENEM (ano) as quais medem o desempenho dos alunos do ensino básico. Os resultados dessas avaliações revelam que a leitura no ambiente escolar tem sido realizada com base no reconhecimento dos signos linguísticos que compõem a língua, ou seja, uma leitura focada apenas no texto, o que compreende o modelo de processamento ascendente. Por outro lado, não se espera que o professor promova somente, a aprendizagem seguindo o modelo descendente, cuja informação vai do leitor para o texto. Na realidade o que se pretende é a junção das duas práticas com o objetivo de realizar uma leitura interativa entre leitor, o autor e o texto. A leitura concebida pela junção dos dois modelos para Moita Lopes (2001) pressupõe o modelo interativo de leitura também defendido por Leffa (1996); Kleiman (2001), entre outros.

A leitura concebida como uma ação interativa suscita as contribuições que Bakhtin elaborou sobre a linguagem e seu caráter dialógico, uma vez que a compreensão para este autor trata-se de um processo que envolve o sujeito e as experiências sócio-históricas e culturais que o constitui. Orlandi (2001) apresenta o processo de leitura em um nível mais

discursivo, porque a concebe como uma atividade social na qual o sujeito leitor percebe os efeitos de sentido do texto de forma crítica.

No que concerne ao ensino da literatura, a leitura está voltada para o estudo de informações técnicas do texto abordado, no sentido de que se ensina na escola as características que contemplam o conteúdo da formação das escolas literárias no tempo e no espaço, assumindo dessa forma um ensino de base historicista, realizada por meio da leitura de fragmentos dos clássicos da literatura. Infelizmente a leitura escolar tomada em seu contexto real, está voltada muito mais para informar a partir de uma prática do modelo ascendente, do que formar leitores: a partir dos modelos interativos e discursivos.

Diante dessa realidade, realizamos um trabalho com alunos do ensino médio para a formação do leitor literário, cujo objetivo foi instrumentalizar os alunos por meio de estratégias de leitura para serem aplicadas a leitura de dois textos a “Negrinha” de Monteiro Lobato (2001) e “Eu um homem bom” de Murilo Carvalho (ano). Para tanto aplicamos as seis estratégias de leitura baseadas no estudo de Duke e Pearson (2002).

Considerações sobre leitura – Modelos / Leitura, Leitor e texto

A leitura consiste na prática de decodificar os signos linguísticos contidos no texto. Essa definição simplista do ato de ler não contempla toda complexidade na qual o processo de leitura se constrói, já que não permite que o leitor dialogue com os elementos extralinguísticos que compõe o texto. Ler nesta perspectiva, segundo Leffa (1996), Kato (1985), compreende o modelo de leitura ascendente, processo no qual a compreensão do texto se pauta nas informações contidas no próprio texto, fato este que contribui muito pouco para a formação do leitor, visto que o impede de relacionar seus prévios com o texto em questão. Portanto o modelo ascendente, segundo Correia (apud AMARAL, 2010), restringe-se às informações apenas do texto, por isso este autor o concebe como uma prática monológica em que o leitor apenas decodifica o que está contido no texto. A leitura nesta perspectiva é reducionista visto que se trata de uma atividade meramente passiva, uma vez que não considera o caráter subjetivo do sujeito leitor.

Em contrapartida ao modelo acima discutido, o processamento de leitura descendente possibilita que o leitor relacione o texto a conhecimentos adquiridos anteriormente. Este fato justifica-se, segundo Siqueira e Zimmer (2006), porque o leitor constrói logo nos primeiros contatos com o texto de construir predições, ou seja, hipóteses sobre o texto nas quais podem ir sendo aceitas ou refutadas à medida que a leitura se estende. Este modelo já leva em consideração o leitor, no entanto a crítica que Pereira (apud AMARAL 2010) realiza a este modelo é que se trata também de uma prática monológica, já que o processo de leitura está centrado nas opiniões que o leitor emite sobre o que leu, apagando o caráter polissêmico, ideológico e dialógico dos signos linguísticos que compõem o texto. Se o modelo ascendente e o descendente apresentam características monológicas, qual modelo se aproxima mais da abordagem dialógica defendida por Bakhtin?

A leitura em uma perspectiva interacionista defendida por segundo Moita Lopes (2001, p. 149) compreende um fluxo de informação, pois “o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto”. O autor ainda acrescenta que nesta concepção a leitura não se realiza somente no texto e nem no leitor, na realidade o processo de significação de um texto perpassa pela interação, ou seja, pelo intercâmbio mútuo dos conhecimentos do leitor, do autor e do texto.

Orlandi (2001) amplia o modelo interativo ao conceber a leitura como um processo discursivo que vai muito mais além do fato de compreender um texto, porque o ato de ler, para esta autora, implica num processo de construção de sentidos além de um posicionamento crítico do sujeito. Dessa forma, o leitor ao interagir com o texto e com o autor com o intuito de atingir um processo de significação por meio da leitura é capaz de realizar uma atividade dialógica, cooperativa e que envolve atitudes responsivas ativas, ao inte-relacionar o leitor, o escritor e o texto, no processo de construção de sentidos. Vejamos como esses construtos se configuram dentro das teorias bakhtinianas.

Construtos bakhtinianos e o processo de compreensão leitora

Embora Bakhtin (apud WEEDWOOD, 2004) apresente três concepções de linguagem: subjetivismo idealista, subjetivismo abstrato e processo de interação social, as quais representam respectivamente as teorias funcionalista, estruturalista e interacionista, é nesta última concepção que o estudioso dispensa mais atenção, pelo fato de conceber a língua como um fato social, como um veículo de comunicação social que revela as ideologias dos falantes através da interação que está materializada por meio do diálogo. Bakhtin concebe a linguagem como parte crucial para a construção da realidade dialógica, vez que as trocas discursivas entre o eu e o outro possibilita elaboração de enunciados e de enunciações que se concretizam a partir da compreensão do ato interlocutivo entre os sujeitos que se comunicam.

No que concerne à leitura, Bakhtin propõe um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor tal como a leitura interativa a concebe. Tomando a leitura como um ato de interação entre os sujeitos, esse estudioso suscita a relação de cooperação entre esses três elementos, uma vez que, no processo de produção de sentido as significações são edificadas por meio das informações elaboradas por cada um desses três elementos. Essa postura de cooperação, segundo Freitas (2005), é necessária porque um leitor para se tornar protagonista do processo de compreensão é importante que este aceite a colaboração dos outros, vez que somente outra consciência pode compreender e atribuir sentido ao que o locutor enunciou.

Marcuschi (2010) também defende que a compreensão humana depende da cooperação mútua, já que o processo de leitura não consiste apenas na identificação dos códigos da língua, na realidade tal processo abrange a elaboração de sentidos com base nas informações que o autor deseja discutir. Voltada para a compreensão de obras literárias, a cooperação segundo Bakhtin (2006), visa observar e compreender outra consciência, a do autor do texto, que por envolver dois sujeitos pressupõe também uma prática dialógica.

A prática de leitura tomada com um processo cooperativo, quando realizada por meio de uma atividade em que os participantes podem verbalizar o entendimento do texto, sugere outros construtos bakhtinianos como a compreensão responsiva ativa, o enunciado, a enunciação, o dialogismo e a heteroglossia. Passemos ao percurso teórico desses construtos de Bakhtin.

A leitura e o texto enunciado

Para Bakhtin a leitura em uma perspectiva interacionista diferentemente de como é concebida pelo objetivismo abstrato e pelo subjetivismo idealista, não se pauta em uma investigação na qual toma como base o estudo isolado da oração. O fato de não considerar o contexto apaga algumas marcas que caracterizam

os indícios que revelariam seu caráter de dirigir-se a alguém, a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica que remete aos enunciados anteriores do outro, as marcas atenuadas da alternância dos sujeitos falantes

que sulcaram o enunciado por dentro. Tudo isso, sendo alheio à natureza da oração como unidade da língua, perde-se e apaga-se. Esses fenômenos se relacionam com o todo do enunciado e deixam de existir desde que esse *todo* é perdido de vista (BAKHTIN, 2007 p. 328).

O autor em questão reforça a importância de se considerar o contexto para gerar significado, uma vez que o cruzamento das compreensões dos participantes das trocas dialógicas realizadas por eles podem promover enunciações concretas, ou seja, estados de compressão do texto. Esta afirmação também é defendida por Barros (2003) ao considerar que o enunciado para Bakhtin funciona como objeto de estudos da linguagem, no qual se constrói com base em um contexto enunciativo. Ainda para esta autora o fato do referido estudioso considerar o contexto circunstanciado pelos sujeitos aproxima a definição de enunciado do texto, uma vez que

o texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como um “tecido” organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sociohistórico. Concilia-se nessa concepção de texto ou na ideia de enunciado de Bakhtin, abordagens externas e internas da linguagem. O texto enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico. (BARROS, 2003, p. 1)

Ao considerar o texto como um objeto em que os pensamentos do homem se concretizam e servem como meio para este enunciar sua subjetividade, seu estudo deixa de assumir uma postura apenas interna baseada somente nas estruturas da língua, e passa a apresentar um estudo voltado para as informações externas ao próprio texto. Essas informações extralinguísticas são capazes de aproximar o leitor do texto, visto que se pode relacionar ao discurso lido as informações históricas e sociais tanto do leitor como das condições de produção nas quais o texto foi elaborado. Dessa forma, o texto concebido nesta perspectiva recupera os conhecimentos sócio-históricos de quem o lê porque segundo Silva (2011 p. 2) o texto enunciado concebe a língua como um exercício “discursivo, (inter) subjetivo, cognitivo, concebido na e para a interação”. Nessa perspectiva, a leitura é vista como uma atividade discursiva na qual privilegia exercícios em que os sujeitos leitores compartilham suas impressões sobre os diversos discursos.

O fato de o leitor poder participar ativamente da compreensão do texto aceitando e/ou refutando as informações contidas neste, suscita outro construto bakhtinianos denominado compreensão responsiva ativa, o qual passamos a discutir no próximo item.

Compreensão responsiva ativa

Para Freitas, (2005) a compreensão, segundo Bakhtin, trata-se de um processo dialógico, pelo fato de um texto poder possibilitar o encontro dos leitores com outros contextos. Essa dinâmica em que o leitor, por meio do texto tem a possibilidade de ampliar seu universo de compreensão, ocorre porque há um cruzamento de pontos comuns entre o lido e o já lido. É nesse momento em que o conhecimento novo e o anterior se entrecruzam, que o processo dialógico ocorre. Ainda para o filósofo russo, o processo de compreensão consiste em “opor à palavra do locutor uma contra palavra” (BAKHTIN, 1996 p.105), ou seja, quando um locutor profere uma palavra ao seu interlocutor espera que este assuma uma postura ativa diante da mensagem e emitida uma resposta.

Tal resposta é resultado de uma postura ativa do interlocutor, que por sua vez ao compreender as enunciações elaboradas pelo locutor assume uma postura de sujeito

responsivo ativo. Essa responsividade segundo Bakhtin (2007) implica em juízos de valor, uma vez que a

[...] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2007, p. 291)

É no fato de concordar, refutar ou ampliar a enunciação do outro (locutor) que o interlocutor torna-se um sujeito responsivo ativo. Tal processo, segundo Bakhtin, consiste em uma postura assumida pelos leitores no momento em estes realizam uma leitura com base no diálogo entre o autor, o leitor e o texto. A leitura conduzida dentro desta dinâmica retoma a já discutida concepção de leitura de base interativa, que também retoma as considerações que o estudioso em questão realiza diante da leitura. Para o filósofo russo o autor de uma obra, assim como o locutor em um diálogo, espera uma resposta dos outros, daqueles que o lê. Para tanto, ainda segundo Bakhtin o autor [...] busca exercer uma influência didática sobre o leitor, suscitar uma apreciação crítica, influir êmulos e continuadores. (BAKHTIN 2007, p. 298).

Quando o leitor se posiciona como protagonista ao executar o ato de ler, compreende melhor os enunciados proferidos pelo autor da obra. A partir desse momento fica impossível que o leitor assuma um comportamento passivo, e não emita suas considerações sobre o texto. Em outras palavras, é o fato de ler e compreender os enunciados emitidos pelo autor que os processos que compõem a enunciação são estabelecidos, e com isso a atitude responsiva ativa é construída. Neste mesmo processo é inevitável que o leitor deixe de associar a atual leitura a outras informações que foram adquiridas anteriormente. Dessa forma, o comportamento responsivo ativo de um leitor diante do texto lhe possibilita um comportamento dialógico, tais como reconhecimento e a elaboração de outros enunciados.

Como se pode observar, a o estudo da compreensão responsiva ativa envolve três outros construtos discutidos por Bakhtin, o enunciado, a enunciação e a heteroglossia, os quais passamos a discutir.

Enunciado, enunciação e heteroglossia

A concepção de linguagem como prática interativa, dialógica, assumida por Bakhtin pondera as inter-relações construídas pelos sujeitos por meio da linguagem. Pensada desta forma, a linguagem dentro desta perspectiva pressupõe os conceitos de enunciado, enunciação e heteroglossia. Estes três construtos do filósofo russo compreendem respectivamente a três ações realizadas pelo leitor: a própria locução (o dito), um processo compreensivo ativo e a apropriação das vozes dos outros.

Para Bakhtin (2007 p. 194), todo enunciado

[...] desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico -comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa [...]

Tomando o enunciado como um dos elementos que auxiliam o princípio dialógico, este contempla a resposta que os interlocutores oferecem uns aos outros. Sendo assim, a não compreensão de uma mensagem emitida pelo locutor implica a não elaboração de outros

enunciados-respostas, impedindo dessa forma a manutenção do entendimento e do diálogo. É por meio deste que as trocas discursivas são concretizadas. Essa atividade sugere a elaboração de enunciados, nos quais segundo Brait (2005) usando as palavras de Voloshinov, podem ser definidos com base em três aspectos: “o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e sua avaliação comum dessa situação. (BRAIT, 2005 p. 67).

As palavras de Voloshinov (apud Brait, 2005) sugerem as condições nas quais os enunciados são produzidos e compreendidos pelos interlocutores. Direcionando as palavras desse estudioso para as pesquisas sobre o leitor estrategista, conforme descrito por Eco (1993) espera-se que o leitor compreenda os enunciados com base num ponto de vista comum entre ele e o autor. Esta afirmação se refere à ativação de conhecimento prévios do leitor, já que a compreensão se constrói com base na intersecção entre as informações do texto e as do leitor. Além disso, o leitor é capaz de posicionar-se diante do texto assumindo uma atitude responsiva ativa.

Embora o enunciado seja a parte inicial da elaboração de diálogos, este não se realiza sozinho porque não consegue manter as trocas discursivas entre os interlocutores. O enunciado para manter-se dentro do processo dialógico implica a compreensão por parte do interlocutor, portanto sugere uma outra ação, denominada enunciação. Tal processo segundo Brait e Melo (2005), define-se como a presença do sujeito no ato discursivo, uma vez que este é capaz de levar consigo para a leitura o seu próprio eu, carregado de experiências sócio-históricas, nas quais são capazes de promover comunicações com outras enunciações.

Machado (2005) assim como Brait e Melo (2005) afirmam que a enunciação é promotora de situações dialógicas, no entanto o primeiro autor a caracteriza como transitória. Tal característica atribuída à enunciação, segundo Bolfer (2011) se justifica porque se trata de um processo que ocorre durante as interações entre os interlocutores e leva em consideração as condições em que os discursos foram produzidos (lugar, indivíduos, papéis sociais etc.). Vista dessa forma, a enunciação para Bolfer (2011) define-se como resultado da interação social. Dessa forma, tomada para a realidade do ensino de leitura, a enunciação para ser edificada depende de informações extratextuais nas quais o indivíduo em sua constituição sócio-histórica pode aplicar ao texto. Pensada dessa forma a brevidade de alguns discursos é inevitável a qualquer tempo, entretanto essa afirmação não se aplica a qualquer leitor, uma vez que uma enunciação no momento da leitura retoma outras enunciações. A aceitação destas enunciações implica o resultado de enunciados concretos que são os responsáveis por causar determinados efeitos de sentido no leitor, ao ponto de mudar uma atitude, uma opinião ou uma postura em relação a determinado tema.

O fato de uma enunciação suscitar outras enunciações, que constituem o sujeito sócio-histórico, implica em outro termo denominado, a heteroglossia. Tal construto, segundo Machado (2005), é considerado por Bakhtin como uma linguagem que se edifica com base em outras, tal fato se justifica no sentido de que as diferentes vozes que se concretizam em um determinado discurso revelam o caráter constitutivo deste, uma vez que, foi elaborada com base nos conhecimentos de outros discursos. Essa dinâmica heteroglóssica, em que as diversas vozes se encontram e constituem a sujeito falante ocorre porque, [...] na esfera comunicativa da cultura tudo reverbera em tudo, uma vez que nela as formas culturais vivem sobre fronteiras. O próprio discurso alheio pode integrar a cadeia discursiva e ser processado. (MACHADO, 2005, p. 162)

Essas vozes que constituem o sujeito podem ajudá-lo no processo de compreensão de leitura, uma vez que os conceitos discutidos, tais como enunciado, enunciação, enunciado

concreto e hereroglossia, além de compreensão e diálogo, estão intrinsecamente relacionados. Sendo os dois últimos elementos essenciais para a existência dos primeiros. O diálogo para ser edificado necessita da resposta do outro, dessa forma, a falta de entendimento e/ou resposta por parte do leitor não possibilita a existência nem do enunciado e nem da enunciação, muito menos do enunciado concreto e da diversidade de vozes que constituem o sujeito. Vejamos como essas trocas dialógicas são concebidas por Bakhtin.

Dialogismo Bakhtiniano

Segundo Amaral (2010), o dialogismo para Bakhtin trata-se de práticas discursivas realizadas entre interlocutores, os quais se revelam como seres socialmente históricos, culturais e que pertencem a determinada sociedade. Ao mesmo tempo em que a palavra diálogo apresenta a carga semântica de resolução de conflitos e/ou de estabelecer entendimento entre os participantes de uma leitura, não se pode deixar de mencionar que

[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN, 2006 p. 48)

Ao considerar a palavra como uma força de interação ativa, espera-se que em um processo de leitura, quem lê o texto possa perceber as relações de plurissignificação dos discursos contidos nele ou discuta os diferentes sentidos que outros leitores têm para atribuído ao exercício da leitura.

Sendo assim, a proposta da leitura como uma ação dialógica entre quem enuncia e quem interpreta o ato discursivo ocorre por meio da interação verbal. Essa relação entre um tu e um eu para Barros (2003), somente pode ser entendido quando o sujeito perde o seu lugar no centro do processo de construção de sentidos e deixa de realizar compreensões únicas, monológicas e passa a considerar as diversas vozes que compõe os discursos dos outros. É nesse sentido que Bakhtin tanto valoriza o outro, já que é por meio deste outro que é possível estabelecer relações dialógicas, uma vez que este é responsável por enunciar outras vozes. Não diferente de Barros, o dialogismo para Brait (2005), pode ser definido como as experiências discursivas estabelecidas entre o eu e o outro.

Machado (2005) corrobora com as considerações de Barros ao afirmar que a interlocução entre falante e ouvinte se trata de uma ação ativa, já que em uma elaboração dialógica quem produz um enunciado espera uma resposta do seu interlocutor. É nesse movimento ora eu ora o outro que se estabelece o processo de interação, que por sua vez edifica as possibilidades de compreensão do texto.

Embora autores citados estejam de acordo com Bakhtin ao considerar o diálogo entre o eu e o outro como ação responsiva na produção de sentidos, Barros (2003) afirma que na teoria da enunciação o sentido não é estabelecido nem pelo eu e nem no outro e sim no preenchimento que ambos realizam nas lacunas deixadas pelo autor do texto. É neste momento, no exercício de desvendar os vazios deixados pelas subjetividades do texto literário que o leitor resgata seus conhecimentos sócio-históricos e usa mecanismos para melhor compreender o texto. Assim como Barros, Eco (2004) também menciona os vazios deixados pelos autores. Tal aspecto do texto também é evidenciado por Brait (2003) no que concerne à composição do enunciado concreto e as duas categorias que compõe: o dito e o não dito. Para melhor compreender os mecanismos que os leitores podem usar para compreender melhor o texto passa-se ao estudo das estratégias de leitura.

Estratégias de leitura

Segundo Solé (1998) as estratégias de leitura consistem na elaboração de procedimentos por parte do leitor para controlar o processo de compreensão de um texto. Kleiman (2001) corrobora com a definição Solé, e ainda acrescenta que as estratégias podem ser consideradas exercícios de inferência os quais se concretizam com base no comportamento que o leitor apresenta diante do texto, isto é, quando o leitor responde às perguntas, realiza resumos ou lê ou relê o texto. Por outro lado Cantalice (2004) afirma que as estratégias de leitura consistem em técnicas usadas pelos leitores para facilitar o processo de compreensão de um texto.

Vista dessa forma, as estratégias de leitura dividem-se em duas categorias: as metacognitivas e as cognitivas. Esta segundo Kleiman (2001) consiste em operações realizadas de forma inconsciente pelo leitor com o intuito de alcançar o objetivo da leitura. Já as estratégias metacognitivas são procedimento consciente adotados pelos leitores durante o ato de ler. Para Leffa (1996), quando o leitor faz uso consciente das estratégias metacognitivas, este em determinados momentos, concentra-se muito mais nos processos nos quais poderão ajudá-lo a compreender o texto do que efetivamente nos enunciados expressos pelo autor.

Ainda segundo Kleiman (2001), as estratégias metacognitivas são usadas pelos leitores quando estes reconhecem que há falhas na compreensão do texto. Em se tratando da leitura literária, sobretudo na leitura dos clássicos, essas lacunas são inevitáveis, já que se trata de textos que foram escritos usando recursos linguísticos mais elaborados e que muitas vezes são pouco compreendidos pelos alunos. No entanto, Cordeiro (2004) considera que essas lacunas, por ele denominado vazios textuais, são ricos e produtivos, já que podem estimular o leitor a preenchê-las com outras enunciações, aplicando ao texto tanto suas marcar culturais como seus conhecimentos sócio-históricos.

O fato de usar as estratégias para compreender melhor um texto, faz com que leitor assuma uma postura de estrategista. Baseado no leitor modelo de Eco (1993) no qual colabora para a construção do texto, o leitor estrategista é aquele que ao se tornar protagonista da própria leitura é capaz de desvendar os vazios deixados pelo autor por meio de mecanismos extratextuais.

Para os autores aqui discutidos as estratégias podem auxiliar o leitor a compreender melhor um texto. No entanto, não sistematizam quais estratégias os leitores poderiam aplicar ao texto quando tivessem dificuldades em entendê-lo. Essa tarefa de sistematizar as estratégias de leitura coube aos estudos de Duke e Pearsson. Esses dois autores discutem seis tipos de procedimentos que os leitores podem usar para compreender melhor o texto, assim sendo temos: a *predição* que consiste em antecipar informações do texto. *O pensamento em voz alta*, que é usado para que os alunos verbalizem seu entendimento em relação ao texto. *A estrutura do texto* auxilia o leitor no processo de recordar o tema e a discussão do texto. *Representação visual do texto* consiste na elaboração da imagem mental do conteúdo lido. *Resumo implica* na seleção das informações mais importantes do texto. E *questionar o texto* auxilia na compreensão global do texto, uma vez que os alunos realizam reflexões sobre o texto. (DUKE; PEARSSON, 2002).

Dessa forma, na tentativa de recuperar os vazios textuais deixados pelos alunos na leitura literária, decidiu-se realizar um trabalho baseado o uso consciente das estratégias de leitura. Para tanto foram discutidas entre a professora e os alunos as estratégias propostas por Duke e Pearsson (2002).

Sendo assim, pensou-se em realizar um trabalho com base na aplicação das estratégias conscientes de leitura de forma que os alunos ao ler o texto literário pudessem preencher os

vazios deixados pela não compreensão do texto. Passa-se agora à descrição de como o trabalho foi executado.

Metodologia

Esta pesquisa configura-se como uma pesquisa ação, pelo fato de detectar e discutir um problema de pesquisa para depois tentar propor soluções para o contexto pesquisado (DENZIN; LINCOLN, 2006). Portanto, com os objetivos de estimular e melhorar a compreensão dos alunos durante a leitura do texto literário realizamos um trabalho cujo foco estava na instrumentalização dos leitores por meio de estratégias metacognitivas de leitura. Para tanto se realizamos a leitura de dois contos: “Negrinha” de Monteiro Lobato (2001) e “Eu um homem bom” de Murilo Carvalho (1977), ambos retratam a condição do negro no Brasil.

A execução do trabalho aconteceu em duas etapas com 20 alunos do ensino médio a princípio. Num primeiro momento, a leitura do conto “Negrinha” serviu para a realização de um trabalho piloto para detectar quais seriam as identificações dos alunos com o tema abordado e se a aplicação da metodologia de trabalho baseada no protocolo verbal (Tomitch, 2007) seria compreendida e bem realizada pelos alunos. Num segundo momento, antes de começar a leitura do conto “Eu um homem correto” foi distribuído aos alunos uma folha na qual continha de forma sistematizada as seis estratégias de leitura propostas por Duke e Pearson (2002). Essas estratégias foram praticadas por meio de leituras com textos publicitários para depois serem usadas para compreender o conto. Neste segundo percebeu-se que alguns alunos foram desistindo restando no último encontro somente 9 participantes. Portanto, para compor a análise dos dados deste trabalho utilizaremos as contribuições desses nove participantes.

Os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: questionários iniciais com perguntas abertas cujo objetivo era observar quais eram as concepções dos alunos sobre o estudo da literatura. Após a leitura dos contos aplicamos o questionário final, cujo objetivo era observar quais as estratégias de leitura os alunos haviam usados. Além dos questionários aplicamos também a técnica do protocolo verbal, que segundo Tomich (2007) trata-se de um procedimento no qual o participante verbaliza suas impressões do texto. . Vejamos como os dados se configuram conforme o percurso teórico aqui discutido. Passamos à análise dos dados.

Análise dos dados

Como já foi mencionado, os dados foram coletados em dois momentos. Num primeiro momento realizamos como um projeto piloto com a leitura do conto “Negrinha” de Monteiro Lobato para observar como os alunos usavam o protocolo verbal, se eles se interessariam pelo tema do preconceito racial, se apresentavam dificuldades de leitura e de recepção em relação ao texto literário. Após esses procedimentos sistematizamos as seis estratégias de leitura propostas por Duke e Pearson, e realizamos a leitura segundo conto “Eu um homem correto” de Murilo Carvalho. Vejamos como os alunos se manifestaram durante a leitura dos contos.

Primeira leitura – Concepções do estudo literário e da leitura

Antes do início da leitura do conto aplicou-se um questionário para levantar a realidade leitora dos alunos. Neste instrumento foi perguntado aos participantes qual era a importância do estudo da literatura e os alunos responderam:

Fernando: ...posso aprender mais palavras novas.

Maria: através da literatura conhecemos fatos históricos.

Silvio: A literatura faz com que saibamos... como eram os primeiros textos.

Alessandro: com as aulas descobrimos o passado e como viviam as pessoas.

Sérgio: A literatura nos possibilita ampliar a nossa visão histórica...

As respostas desses participantes revelam que o estudo literário está longe de apresentar-se como um fato prazeroso, capaz de suscitar outras enunciações. A leitura literária configura-se diante dessa realidade como um estudo descritivo dos momentos históricos em que a obra foi escrita. Vista dessa forma este tipo de leitura sugere o uso de um modelo ascendente, tal como afirma Leffa (1996), no qual as informações do texto partem do autor para o leitor. Tal concepção sobre a leitura distancia-se do processo dialógico empregado por Bakhtin (2007) no qual a leitura é concebida como uma ação de constante movimento no qual envolve três atores: o autor, o texto e o leitor. Sendo que por ser concebido como um sujeito histórico social conduz para dentro do texto suas experiências culturais.

Após observar a concepção dos alunos sobre o estudo literário verificar que se tratava de uma leitura presa às informações contidas no texto, foi proposta a leitura do conto “Negrinha” de Monteiro Lobato. Na prática da leitura desenvolvida neste trabalho fizemos o uso do protocolo verbal usando a técnica da auto-revelação, na qual prevê a interrupção da leitura para abrir espaço para o comentário e esclarecimento de dúvidas dos alunos.

O conto foi dividido em quatro partes. Antes da leitura realizávamos uma previsão dos fatos que aconteceriam nos próximos episódios. Durante as leituras foi acordado que parariamos a cada parágrafo para tecer considerações sobre o que havia sido lido. As primeiras interrupções dos alunos foram para esclarecer dúvidas de vocabulário. Vejamos:

Alessandro: O que é calejado?

Professora: ...qual é o parágrafo? (Relendo o texto). ...não a calejara o choro da carne de sua carne... Nesse caso é que a senhora era insensível ao choro de uma criança.

Alessandro: E azorrague?

Professora: Antes de azorrague tem uma data aí. É 13 de maio. Esta data nos remete a quê?

Alessandro: è dia dos escravos.

Professora: está relacionada à azorrague.

Alessandro: O que é então?

Professora: é um açoite, um chicote.

Diante da dúvida de vocabulário dos participantes buscou-se realizar a releitura do parágrafo, cujo objetivo era exercitar junto aos alunos o uso do contexto. Este procedimento retoma mais uma vez a perspectiva interacionista de Bakhtin (2007), na qual a leitura não é vista de forma simplista como um emaranhado de orações isoladas. O contexto para esse autor possibilita pontos de encontros entre o autor e o leitor. O encontro desses atores do processo de leitura suscita outro construto bakhtiniano, também definido por Freitas (2005), a cooperação, na qual defende que o processo de compreensão textual pode ser elaborado com base na troca de informações entre os participantes da leitura. No caso do fragmento analisado há uma troca de informações entre a professora e o participantes para chegarem a conclusão do significado das palavras. Embora a professora tente retomar as informações do texto par

aos alunos inferirem os significados das palavras, esta não cria outros mecanismos para que estes as deduzissem sozinhos, ao perceber os participantes não haviam compreendido o significado das palavras, ela diz o significado em seguida.

Durante a leitura do conto para conseguir a participação dos alunos de forma a verbalizar suas considerações sobre o texto, a professora teve que elaborar perguntas.

Professora: No caso porque a igreja considerava a senhora uma pessoa boa?

Alunos: (Respostas misturadas) Porque dava dinheiro à igreja.

Silvia: Então quer dizer que quem tinha dinheiro ficaria mais perto do céu.

Embora a cooperação preveja o trabalho em conjunto dos alunos para promover a aprendizagem, a professora restringiu esse procedimento a elaboração de perguntas simples sobre o texto. No entanto, a pergunta colaborou para uma atitude responsiva ativa da participante, ao levá-lo a perceber que o conto realiza uma crítica ao comportamento dos fiéis da igreja católica.

Durante a leitura do texto percebeu-se o envolvimento dos alunos na leitura, já ao final do encontro os participantes teciam considerações dos efeitos de sentido que o conto havia realizado sobre eles. Por isso consideraram que se estivessem no lugar da negrinha poderiam: [...] *se matar, fugir e brigar com a senhora.*

Tal responsividade dos alunos diante da forma como o enunciador (autor) retratou o negro, gerou neles um efeito de sentido. Tal fato só ocorreu porque os alunos conseguiram compreender o texto. Sendo assim, o fato dos enunciados serem organizados dentro do texto, retratando a negrinha como vítima dos maus-tratos da senhora, gerou nos participantes uma comoção. Estas reações só ocorreram porque os participantes compreenderam a mensagem emitida pelo autor do texto. Esse entendimento gerou reações dos participantes diante da condição em que a Senhora tratava a Negrinha.

4.1- Propondo uma contra palavra aos outros

Para Bakhtin a compreensão consiste em opor à palavra do locutor uma contrapalavra. Levando essa consideração a leitura como uma atividade ativa em que os sujeitos participantes colaboram para o processo de construção de sentidos passamos a discutir a segunda etapa do trabalho com base na aplicação das seis estratégias de leitura observadas por Duke e Pearsson (2002) à leitura do conto “Eu um homem correto” de Murilo Carvalho.

Estratégias mais usadas

Duke e Pearsson (2002) propõem seis tipos de estratégias. Durante a execução da leitura percebeu-se que alunos usaram pouco as estratégias discutidas. A primeira estratégia proposta foi a predição. Os alunos foram instruídos a realizar previsões a partir do título do texto. Vejamos como os participantes as realizou:

Silvia: O título indica que ele tem manias. Ele não é rico porque aqui fala primeiro que ele vivia em uma pensão

Alessandro: Já imagino que vai acontecer algo de errado.

Professora: Por quê?

Alessandro: Porque ele tá escondendo a carteira.

Embora tenhamos pedido aos alunos que realizassem previsões sobre o título do texto, estes logo começaram a ler os primeiros parágrafos e a tecer considerações sobre o que liam. Apesar das previsões dos alunos terem sido refutadas pelo texto, a argumentação usada para justificar o que se imaginava, fez com que os participantes ficassem curiosos para iniciar a leitura dos outros parágrafos com uma leitura mais atenta. O uso da estratégia de pensar em voz alta, foi sugerida com o intuito de que os participantes a usasse para compartilhar impressões, dúvidas e criassem uma ambiente de colaboração para melhor compreender o texto. Como é possível observar, as previsões foram elaboradas com base na definição do perfil psicológico e social do homem correto.

Estratégias menos usadas?

Após dois meses da leitura dos contos realizamos uma entrevista com os participantes. Nesta perguntamos se eles continuaram usando as estratégias e as respostas foram:

Eduardo: sim

Professora: Você pode descrever uma situação que você as usou?

Eduardo: Uso nas discussões com os membros do grupo.

Cláudio: sim

Professora: Você pode descrever uma situação que você as usou?

Cláudio: Durante a leitura de alguns textos em português. ...releio para compreender melhor. Quando não conheço as palavras procuro o significado no dicionário...

Sávio: Sim.

Professora: Você pode descrever uma situação que você as usou?

Sávio: No conto “Eu um homem correto” usei previsões para o título e construí a imagem mental do homem saindo da pensão. Uso as estratégias para compreender melhor o texto.

Ao perguntar aos alunos se eles estavam fazendo uso das estratégias, não era esperado que citassem os nomes de forma sistematizada, esperava-se que estes descrevessem situações em que as tinha usado. Os dois primeiros participantes, Eduardo e Cláudio, se recordaram de como a leitura foi realizada durante os encontros ao mencionar que discute a leitura de texto com os colegas, entretanto não descreveram situações de uso das estratégias estudadas durante os encontros e na leitura de outros textos. Cláudio ainda afirmou que diante de uma dúvida ao ler um texto recorre ao dicionário para esclarecê-la. Este participante desconsidera a possibilidade que o contexto poderia levá-lo ao significado da palavra. O participante Sávio descreveu o uso das estratégias durante a execução da leitura do conto, demonstrando ter consciência que as estratégias podem ajudá-lo a compreender melhor um texto, no entanto não descreveu usos destas para ler textos mais recentes.

A postura dos participantes diante do ato de ler revela que estes consideram importante o uso das estratégias de leitura para melhor compreender o texto, no entanto estas não serão bem aproveitadas se o leitor não se posicionar como protagonista da leitura, se envolver com o objeto estudado e tentar sanar suas dúvidas dentro do próprio texto, seja realizando inferências, releitura e associações com outros textos. Dessa forma, o uso das estratégias exige uma leitura atenta afinal, trata-se de procedimentos usados no momento em que pouco se entende aquilo que lê.

5- Considerações Finais

As teorias de Bakhtin têm muito a contribuir para o ensino da leitura, com especial atenção à leitura literária que tem sido realizada de forma a sistematizar aspectos históricos e características das escolas literárias como conteúdos fechados. Para tentar romper com esse tipo de abordagem, despertar nos alunos o gosto pela leitura literária e tentar criar mecanismos para preencher os vazios deixados pelos autores realizamos um trabalho cujo objetivo era desenvolver as estratégias metacognitivas de leitura durante a leitura de dois contos. Entretanto os dados deste trabalho revelaram que o estudo da literatura está voltado para a aprendizagem de vocabulário e ainda confunde-se com a sistematização de contextos históricos, anulando as possibilidades que o prazer da leitura pode proporcionar.

Em relação ao preenchimento dos vazios deixados pelos autores ou pelo próprio leitor, propomos um trabalho com as estratégias de leitura baseada nos estudos de Duke e Pearson (2002). Na aplicação dessas estratégias, mais especificamente na leitura do conto “Eu um homem correto”, foi possível observar que o uso da predição com base nas informações iniciais do texto, despertou nos alunos curiosidade para verificar as previsões elaboradas por eles. A construção da imagem visual do texto também foi usada para construir predições. O pensamento em voz alta foi usado para esclarecer dúvidas sobre as informações do texto, no entanto este procedimento pautou-se no esclarecimento apenas de vocabulários. O resumo do texto foi usado para retomar as discussões dos encontros anteriores. As estratégias de reconhecimento da estrutura do texto e de questionamento não foram mencionadas pelos alunos.

Com base nos dados que compõem esse trabalho, podemos afirmar que o uso consciente das estratégias de leitura pode contribuir para a formação do leitor literário e para desenvolver o gosto pela leitura, visto que estas são procedimentos nos quais os leitores podem usar para auxiliá-los a compreender melhor o texto. No entanto, devemos ressaltar que a aplicação das estratégias de leitura não são soluções únicas para a formação do leitor literário, visto que a compreensão do texto depende de outros fatores, tais como o tratamento que o leitor oferece ao texto, seu interesse sobre o tema a ser discutido e o próprio hábito da leitura. É por meio dessas práticas constantes que a leitura poderá ser tomada como um exercício dialógico tal como a teoria bakhtiniana afirma, uma vez que o leitor poderá relacionar diferentes vozes em diferentes contextos.

Referências

AMARAL, E. T. *O professor de ensino médio e o seu olhar sobre a leitura e a escrita sobre a sua disciplina*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia, e enunciação. In: BARROS; FIORIN, J. L. (Orgs). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Editora da USP, 2003. p. 01-10.

BOLFERR, M. M. M. O. *Os professores e as leituras: contribuições de Bakhtin e Vygotsky*. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/article/view/35/35>. Acesso: 29/jun. 2011.

BRAIT, B; MELO R. Enunciado/enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

CANTALICE, M. L. Ensino de estratégias de leitura. *Rev. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. v. 8, n. 1 jan/junho 2004. p.104-106.

CARVALHO, Murilo. Eu, um homem correto. In: *Raízes da morte*. São Paulo: Ática, 1977. p. 58-69.

CORDEIRO, V.M. R. Itinerários de leitura no espaço escolar. *FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 13, n. 21, p. 95-102, jan./jun., 2004

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 91- 113.

Duke, N. K.; Pearson, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Orgs.). *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark: Internacional Reading Association. 2002. p.205-243.

ECO, Umberto. El lector modelo. In: *Lector in fabula La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. São Paulo: Perspectiva, 1993.p.73-89.

FREITAS, M. T. de A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um ponto de encontro possível. In BRAIT, B (Org). *Bakhtin: dialogismo e construção de sentido*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2005. P. 295-314.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

MACHADO, I. A. “Gêneros discursivos”. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, SP: Parábola, 2008. p. 228 – 281.

MONTEIRO, L. Negrinha. In: *Os cem menores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva 2001.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

Silva, J. Q. G. Da *enunciação ao enunciado*: processos de discursivização na/da atividade da linguagem. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/posletras/04.pdf>
Acesso em 29/jun. 2011.

SIQUEIRA, M; ZIMMER, M. C. Aspectos lingüísticos e cognitivos da leitura. *Rev. de letras*, v. 1/2, n. 28, jan/dez. 2006. Disponível em: <http://www.revistadeletras.ufc.br/rl28Art05.pdf>.
Acesso: 29/jun. 2011.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre, 1998.

TOMITCH, L. M. B. Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura. *Signo*, v. 32, n. 53, p. 42-53, dez. 2007.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. 6. ed. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2008.