

ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM UMA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)

Marilene Alves da Costa¹
Lino Dias Correia Neto²

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo principal foi analisar como uma coleção de livros didáticos de Francês Língua Estrangeira (FLE) aborda estratégias de leitura (EL) em suas atividades de compreensão escrita. Nossa base teórica ancora-se na concepção que define a leitura enquanto um ato no interior do qual o leitor interage com o texto na medida em que lança mão de diversas estratégias para a construção de sentidos (PIETRARÓIA, 2001). Do mesmo modo, apoiamos nas definições das EL que emergiram dos dados e que são discutidas por diversos autores (SOLÉ, 1998; KOCH, 2003; PEREIRA, 2010; LEFFA, 2016). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, cujo foco analítico incidiu sobre os enunciados das questões das atividades de leitura propostas pelos livros didáticos da coleção analisada. Os resultados nos permitiram descrever e analisar como a coleção investe em uma abordagem sistemática e progressiva em torno de quatro EL recorrentemente mobilizadas nas atividades, a saber: mobilização do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, *scanning* e leitura detalhada.

Palavras-chave: Leitura, Estratégias de leitura, Livro Didático, FLE.

INTRODUÇÃO

No contexto da didática de línguas estrangeiras, pode-se considerar a leitura como a habilidade que possibilita ao aluno, que estuda a língua fora do meio linguístico em que é falada, mecanismos para um contato linguístico-cultural permanente e autônomo com a língua-alvo (TORRES, 2009). Além disso, no panorama histórico dos métodos e abordagens para o ensino de língua estrangeira (doravante, LE), a leitura ocupou um lugar privilegiado por muito tempo, mas que foi pertinentemente equilibrado entre as demais habilidades com o advento da Abordagem Comunicativa.

A dinâmica e a complexidade que atravessam o ato de ler, assim como o aprimoramento conceitual em torno do que é a leitura, permeiam os desafios didáticos que se colocam para o ensino dessa habilidade em sala de aula de LE. Isso, porque conceber a leitura enquanto um

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, marilenealvesc7@gmail.com;

² Doutor em Educação; professor do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Francesa da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, linodias.ufcg@gmail.com.

processo no qual o leitor interage com o texto, ao passo em que lança mão de diversas estratégias para construir sentido (PIETRARÓIA, 2001), implica a necessidade de fomentar a discussão acerca das possíveis abordagens para o tratamento das estratégias de leitura (doravante, EL) em contexto de ensino-aprendizagem de LE.

Diante disso, no presente artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório cujo objetivo geral foi analisar como a coleção de livros didáticos de Francês Língua Estrangeira (doravante, FLE) *Défi (livre de l'élève)* aborda as estratégias de leitura em suas atividades de compreensão escrita. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: (i) verificar quais são as estratégias de leitura mais frequentes nos quatro volumes da coleção selecionada; e (ii) analisar como as estratégias de leitura são abordadas nas atividades de compreensão escrita.

Dissertaremos, inicialmente, a respeito das concepções de leitura e do seu papel no ensino-aprendizagem de LE, bem como sobre as EL que o leitor mobiliza para construir significado. Na sequência, apresentaremos a análise dos dados obtidos, evidenciando as quatro EL mais recorrentes nos volumes da coleção *Défi*, a saber: mobilização do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, *scanning* e leitura detalhada. Por fim, concluiremos com algumas considerações relativas à sistematização e à progressão, que ressaltaram na abordagem das EL empreendida pelas atividades de compreensão escrita da coleção analisada.

METODOLOGIA

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa exploratória, considerando que foi realizada com vistas a proporcionar maior familiaridade com o tema em questão, envolvendo levantamento bibliográfico e análise de exemplos que estimulam a compreensão (GIL, 2002, p. 41). Quanto aos procedimentos técnicos, é uma pesquisa de natureza qualitativa, pois priorizou a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados por parte dos pesquisadores, sem o uso de métodos e técnicas estatísticas (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Quanto ao *corpus* de análise, nos debruçamos sobre a recente coleção de livros didáticos de FLE *Défi (livre de l'élève)*, da editora *Maison des langues*, que dispõe de quatro volumes voltados para o ensino-aprendizagem de jovens e adultos do mundo inteiro, de acordo com os níveis de proficiência A1, A2, B1 e B2, estabelecidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas - QECRL.

Todos os volumes apresentam estrutura similar, resguardando poucas particularidades. O *Défi* 1 compreende uma unidade introdutória, com um dossiê de descoberta, outras oito

unidades compostas por dois dossiês temáticos cada, um pequeno manual de gramática (*précis de grammaire*) com tabelas de conjugações, uma seção dedicada às estratégias de leitura utilizadas no livro (*mémento des stratégies*), a transcrição de todos os áudios para fins de correção e, por fim, mapas importantes para situar a Francofonia.

Da mesma forma estão organizados o *Défi 2*, isentando-se da unidade de descoberta, que já não se faz mais necessária neste prosseguimento, bem como o *Défi 3*, com o acréscimo de uma unidade de conteúdo e a introdução das estratégias de compreensão oral na coleção. Por último, o *Défi 4* se apresenta, igualmente, com nove unidades, compostas por dois dossiês temáticos e por uma página de estratégias de escrita, mas renunciando o repertório das estratégias de leitura e escuta.

No que concerne aos procedimentos utilizados na análise dos livros, realizamos uma comparação entre às seções dedicadas às EL presentes em cada volume (exceto pelo *Défi 4*), de modo a verificar quais são as estratégias mais recorrentes na coleção. Além disso, observamos, também, as atividades de leitura de cada volume para identificar possíveis estratégias que não se encontram descritas no sumário das EL, nos atentando ao quarto volume, que não dispõe deste sumário (*mémento des stratégies*).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Leitura e ensino-aprendizagem de língua estrangeira

Para abordar a importância da leitura no ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), consideramos apropriado discorrer, inicialmente, acerca do que entendemos por leitura. Portanto, faremos uma breve referência aos grandes modelos teóricos que buscam explicar como ocorre a construção de significado durante o ato de ler. São eles: ascendente — centrado no texto; descendente — centrado no leitor; e interativo — centrado na intervenção mútua entre o leitor e o texto.

Apoiados na perspectiva interativa, nos aproximamos da compreensão segundo a qual a leitura reflete o encontro e a influência recíproca entre o leitor e o texto, de modo que não considera um em detrimento do outro, mas, pelo contrário, os concilia. Essa ideia está presente em Solé (1998, p. 23), quando a autora aponta que “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios”.

No primeiro modelo, o ascendente, considera-se que o significado está dentro do texto e ascende ao leitor por meio de um processo de extração, sem que o leitor possa ou precise fazer contribuições, bastando-lhe o conhecimento do código utilizado. Todavia, compartilhamos da concepção de Hervot e Norte (1997, p. 58) segundo a qual “ler não significa entender cada palavra mas, sim, apreender o sentido geral em um processo que engloba várias estratégias e técnicas”.

Por outro lado, conferir ao leitor toda a origem do sentido, conforme admite o modelo descendente, implica dizer que a compreensão provém unicamente da bagagem de experiências e conhecimentos prévios que o leitor traz para a leitura, sem levar em conta o significado posto no texto pelo autor. Segundo Leffa (1996, p. 8), nessa concepção do ato de ler, “os olhos não veem o que realmente está escrito na página, mas apenas determinadas informações pedidas pelo cérebro. A compreensão não começa pelo que está na frente dos olhos, mas pelo que está atrás deles”.

Dessa forma, assume-se que a leitura se trata de uma atividade mental e que não há significado certo ou errado, apenas o significado escolhido pelo leitor. Entretanto, Pietraróia (2001) faz uma importante contribuição, nos atentando ao fato de que:

[...] construir sentido em leitura é fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que possui diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última. Nessa interação, alcançada pela execução de inúmeras estratégias, o leitor refaz o caminho percorrido pelo autor do texto, servindo-se para isso das pistas ou dos rastros deixados durante o processo de escrita para inaugurar um novo percurso, individual e subjetivo, mas *nunca arbitrário*, pois o próprio texto indica os caminhos a serem seguidos (PIETRARÓIA, 2001, p. 21, grifos da autora).

Com base nisso, sem correr o risco de ser limitado ao polo leitor ou ao polo texto, o modelo interativo apresenta a integração dos dois polos, como uma síntese dos modelos supracitados, não centrando-se nem no texto nem no leitor, mas aceitando a relação recíproca entre eles. Assim, ler envolve a presença de um leitor que se mantenha ativo durante o processo, ou seja, um leitor que construa o significado junto ao texto ao invés de apenas “extraí-lo”.

Quanto ao seu papel no ensino-aprendizagem de LE, Martín (2012) concebe a leitura como uma habilidade primordial na melhoria da compreensão e interpretação de textos. De acordo com a autora, “graças à leitura, os alunos repassam os sons e a grafia, o vocabulário e a gramática, fixam a ortografia e o significado de palavras e frases e, em geral, melhoram sua competência comunicativa na língua estrangeira” (MARTÍN, 2012, p. 3, tradução nossa).



Dialogando com essa ideia, Iyanda (2009, p. 9, tradução nossa) entende que “a leitura constitui o eixo em torno do qual se desenvolve qualquer outra competência de aquisição de uma língua (oral, escrita, correção fonética, entoação, pronúncia etc.)”. E, para desenvolvê-la nos aprendizes de uma língua estrangeira, segundo o mesmo autor, é necessário segmentar as atividades, de modo progressivo, em três etapas: a pré-leitura, a observação do texto e, por último, a leitura silenciosa (IYANDA, 2009, p. 13-14, tradução nossa).

A pré-leitura trata-se de uma etapa essencial, pois facilita a entrada no texto a partir dos conhecimentos prévios que o leitor possui. A observação do texto consiste em considerar os aspectos tipográficos do texto, o título, subtítulo, imagens etc., a fim de levantar hipóteses sobre o mesmo. Em seguida, a leitura silenciosa diz respeito a uma leitura guiada por instruções que orientem o aluno a construir sentido, com vistas a uma compreensão aprofundada (IYANDA, 2009, p. 14, tradução nossa).

Com base nestes saberes, depreendemos que a leitura transcende a concepção de mera decodificação do código linguístico, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Assim, o aluno-leitor deve envolver-se neste processo, de forma ativa, para que seja possível engajar-se na construção de significado junto ao texto.

Estratégias de leitura

Para Brauer (2014, p. 168), as estratégias de leitura são instrumentos utilizados para facilitar e resolver falhas na compreensão leitora. Tratam-se, segundo o autor, de ferramentas, técnicas ou métodos mobilizados, concomitantemente, no processamento da informação durante o ato de ler, possibilitando o seu desenvolvimento ou a sua alteração de curso.

Nesta perspectiva, Pacheco e El Kadri (2021, p. 2) ratificam essa ideia e acrescentam, ainda, que tais técnicas ou métodos “podem ajudar a prever ou fazer hipóteses sobre o conteúdo de um texto, facilitar a compreensão de textos de maneira global, de partes específicas ou de uma compreensão aprofundada” (PACHECO; EL KADRI, 2021, p. 2).

Pereira (2007, p. 57, tradução nossa) sublinha que conhecer bem uma língua não é suficiente para compreender qualquer que seja o texto. De acordo com a autora, é necessário ser capaz de encontrar uma informação desejada no texto, de interrogá-lo em busca de respostas, de compreendê-lo e interpretá-lo de forma autônoma. Para isso, Pereira (2007, p. 58-59) destaca duas formas de abordar um texto: a global e a detalhada.

A abordagem global corresponde a uma apreensão dos sentidos de um texto, sem se prender aos seus detalhes, enquanto a abordagem detalhada refere-se à análise das dimensões

pragmáticas do texto, através de questionamentos tais como: Quem escreveu? Para quem? Sobre o que? Onde? Quando? (PEREIRA, 2007, p. 59). Nesse sentido, cabe explicar algumas estratégias mais específicas condizentes com tais abordagens, a saber: mobilização do conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, *scanning* e leitura detalhada.

O conhecimento prévio é aquele que, segundo Koch (2003, p. 32), “se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência)”. Com base nele, é possível compreender novas ideias oferecidas pelo texto, bem como levantar hipóteses.

O levantamento de hipóteses, por sua vez, diz respeito à previsão do que será abordado em determinado texto, a partir de um título, subtítulo, imagens etc. Quanto à sua importância no processo da compreensão leitora, Solé (1998) afirma que:

Mediante as previsões, aventuramos o que pode suceder no texto; graças à sua verificação, através dos diversos indicadores existentes no texto, podemos construir uma interpretação, o compreendemos. Em outros termos, quando levantamos hipóteses e vamos lendo, vamos compreendendo e, se não compreendemos, nos damos conta e podemos empreender as ações necessárias para resolver a situação (SOLÉ, 1998, p. 27).

O *skimming* trata-se de uma leitura parcial do texto com o objetivo de alcançar uma compreensão geral do tema. De acordo com Leffa (2016, p. 199), “usa-se essa estratégia, por exemplo, quando se deseja apenas descobrir qual o tópico de um determinado artigo, que posição assume o autor em relação ao tópico, ou se o texto merece ou não uma leitura posterior mais atenta”. Da mesma forma, a *EL scanning* também corresponde à uma leitura rápida, sem muita atenção aos detalhes, com vistas a localizar informações específicas e pontuais. Leffa (2016, p. 199) entende essa estratégia como um rastreamento e esclarece que os “segmentos em que tipicamente se faz o rastreamento são compostos de números e palavras isoladas, em vez de frases e parágrafos”.

Por fim, a leitura mais detalhada consiste em ler o texto em sua completude, atentando tanto às ideias principais como às secundárias. “No caso de não ter obtido entendimento de um segmento lido, por falta de conhecimentos prévios sobre o conteúdo ou sobre o código linguístico, a solução pode estar na leitura detalhada”, afirma Pereira (2010, p. 85).

Esclarecemos que temos ciência da importância de outras estratégias de leitura no processo de construção de significado em LE, no entanto, por questões de espaço, nos

concentraremos nas estratégias supracitadas, visto que emergiram da nossa análise, apresentada na seção a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É possível observar, nas atividades de compreensão escrita propostas na coleção de livros didáticos (LD) *Défi (livre de l'élève)*, a abordagem frequente de quatro estratégias de leitura, sendo elas organizadas em duas etapas das atividades bem definidas: *avant de lire* (antes de ler) — referente à sensibilização para a leitura do texto base – e *lire, comprendre et réagir* (ler, compreender e reagir) — destinada ao processo mais acurado de leitura e compreensão.

A primeira EL, muito recorrente nos quatro volumes da coleção, corresponde à mobilização dos conhecimentos prévios que o aluno possui, sendo estes equivalentes ao conjunto de aprendizados e experiências adquiridos ao longo de sua vida. A pertinência dessa estratégia se situa, conforme Pacheco e El Kadri (2021, p. 6), no fato de que “esse conhecimento pode ser acessado a qualquer momento para facilitar a assimilação de novas informações, além de ser essencial para formulação de hipóteses sobre o conteúdo que será lido”.

Embora o aluno utilize sua bagagem de conhecimentos prévios durante qualquer prática de leitura, na coleção analisada, fica em evidência que a mobilização desses conhecimentos, antes de partir para a leitura do texto em sua totalidade, tem o objetivo de familiarizar o aluno acerca do assunto que será abordado na sequência. Essa estratégia pode ser empregada a partir da análise de um título, de uma imagem ou de outras pistas que o texto oferece. Observemos o exemplo a seguir, no qual evidencia-se a mobilização dessa EL:

Figura 1 - Abordagem do conhecimento prévio como EL na coleção *Défi*

Avant de lire

1. Lisez le titre de l'article. À votre avis, que signifie «rythme de vie»?



Échangez en classe.

Fonte: *Défi* 1, 2019.

A figura apresentada acima se encontra no primeiro volume da coleção (*Défi* 1 – A1) e, como se pode notar, consiste em uma atividade de pré-leitura, visto que corresponde à seção *avant de lire*. Seu enunciado propõe que o aluno leia somente o título do artigo³ que será

³ O título do referido artigo é “*Le rythme de vie des Québécois*” (O ritmo de vida dos quebequenses).

trabalhado para, então, responder ao questionamento presente no enunciado: *À votre avis, qu'est-ce que signifie « rythme de vie » ?* (Na sua opinião, o que significa “ritmo de vida”?).

É nesse momento que o aluno começa a mobilizar seus conhecimentos prévios, ainda que inconscientemente, uma vez que é levado a refletir sobre o que conhece a respeito das palavras-chave — *rythme, vie e québécois* (ritmo, vida e quebequenses) — presentes no título do artigo, associando-as às imagens que estão junto ao texto (duas pessoas se exercitando). Nesse processo, o professor pode assumir o papel de mediador e guiar o aluno, através de questionamentos, para que este chegue a algumas conclusões provisórias.

A segunda EL identificada, também presente em grande parte das atividades de compreensão escrita da coleção, consiste no levantamento de hipóteses e está fortemente ligada à estratégia anterior. Para levantar hipóteses, de acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015, p. 57), “podemos recorrer a vários aspectos: formato do texto, estrutura textual, ilustrações, títulos, subtítulos. Além disso, podemos recorrer a nossa experiência e aos nossos conhecimentos prévios sobre o que esses índices textuais permitem antever”.

Com o emprego desta EL, o aluno-leitor é capaz de antecipar o conteúdo do texto, podendo se preparar e se posicionar, antecipadamente, a respeito do tema. Vejamos, no exemplo abaixo, como o levantamento de hipóteses é abordado na coleção:

Figura 2 - Abordagem do levantamento de hipóteses como EL na coleção *Défi*



Lire, comprendre et réagir

1. Lisez le titre de l'article. Qu'est-ce que cela veut dire?

 **Êtes-vous d'accord? Pourquoi une fille et pas un garçon?**

Fonte: *Défi 2*, 2019.

Essa atividade (Figura 2) encontra-se no segundo volume da coleção (*Défi 2 - A2*) e ilustra o levantamento de hipóteses como EL. Conforme se observa em seus comandos, o aluno deve ler o título do artigo “*Éduquer une fille, c’est éduquer toute une nation*” (Educar uma menina, é educar toda uma nação) e, em seguida, responder às questões: *Qu’est-ce que cela veut dire? Êtes-vous d’accord? Pourquoi une fille et pas un garçon?* (O que isto quer dizer? Você concorda? Por que uma menina e não um menino?).

Ao observar o título e a composição desse artigo⁴, o aluno começará a refletir e a levantar hipóteses baseadas em seus conhecimentos prévios. Não se trata de associações óbvias, mas o aluno pode apoiar-se em seus conhecimentos socioculturais e históricos e, assim, chegar a algumas hipóteses como: no passado, as meninas/mulheres não tinham permissão para frequentar a escola; as meninas que frequentavam a escola eram ensinadas somente a cuidar do lar e do marido; as meninas que não estudam se casam e têm filhos muito cedo; é possível que ainda existam menos meninas na escola do que meninos etc.

Observa-se que, ao responder às questões sobre o título do artigo antes da leitura, as quais pedem que o aluno formule uma opinião, a atividade pode conduzir o aprendiz à antecipação da temática e à geração de hipóteses sobre o texto.

A terceira EL abordada na coleção denomina-se *scanning* (*balayage*, em francês) e refere-se a uma leitura rápida e superficial do texto, sem levar em conta seus detalhes, com vistas à localização de informações específicas. De acordo com Pereira (2010, p. 84), essa estratégia permite que o aluno faça “uma varredura no material de leitura, mas em busca de algo específico. Constituem-se situações frequentes de uso do *scanning* a busca, por exemplo, de um nome no guia telefônico, de uma data no calendário, de uma palavra no dicionário, do prazo de validade numa embalagem” (PEREIRA, 2010, p. 84).

Podemos observar, no exemplo abaixo, essa EL sendo mobilizada em uma atividade:

Figura 3 - Abordagem da EL *scanning* na coleção *Défi*

3. Lisez les documents puis, avec deux couleurs différentes (une pour l'île Maurice et une pour Toulouse), entourez sur le calendrier :

- la rentrée scolaire
- la fin de l'année scolaire
- les périodes de vacances

Fonte: *Défi* 1, 2019.

Para responder a essa atividade (presente, também, no volume 1), o aluno pode utilizar-se da estratégia de leitura *scanning*, uma vez que é necessário recorrer ao texto em busca das informações solicitadas pela questão, a saber: a data do início das aulas, a data do fim do ano letivo e o período de férias.

⁴ O artigo em questão está organizado em alguns parágrafos, sob a imagem de duas meninas estudando. Trata-se de um texto informativo, que traz alguns dados a respeito da educação das meninas por todo o mundo, mas, em especial, na África: se uma menina souber ler, ela ganhará 25% mais que uma menina analfabeta; se uma menina receber educação sanitária, ela terá três vezes menos riscos de contrair AIDS; se uma menina estudar, ela se casará e terá filhos depois dos 15 anos; se as crianças tiverem uma mãe instruída, serão mais saudáveis e terão mais chances de ir à escola também; as meninas educadas contribuem para a economia e ao processo de democratização de seu país; menos de 20% das meninas em idade adequada frequentam a escola.

Por fim, a quarta EL em evidência no *corpus* concerne a uma leitura detalhada do texto base. Segundo Leffa (2016, p. 199), essa estratégia “visa, tanto quanto possível, a compreensão total do texto, incluindo as ideias principais e os detalhes. É a leitura no sentido mais tradicional do termo, ou seja, a capacidade de usar as habilidades do ato de ler, incluindo as pistas grafofonêmicas lexicais, sintáticas e discursivas”.

Com a mobilização dessa estratégia, o aluno encontrará no texto indícios que comprovem ou refutem suas hipóteses criadas no início do trabalho com a leitura (*avant de lire*), de modo que será capaz de levantar novas hipóteses, as quais Hervot e Norte (1997, p. 59) descrevem como mais finas e de ordem semântica.

Vejamos, no exemplo a seguir, como essa EL é abordada na coleção de LD *Défi*:

Figura 4 - Abordagem da leitura detalhada como EL na coleção *Défi*



Fonte: *Défi* 3, 2019.

A atividade representada acima (Figura 4) foi extraída do terceiro volume da coleção (*Défi* 3 - B1) e concerne a um texto intitulado “*Le retour au pays*” (O retorno ao país). Trata-se de um artigo que aborda a temática dos jovens de origem africana, nascidos ou diplomados na Europa, que retornam ao país de seus ancestrais para fazer carreira e são os chamados “repats” (abreviação de “*repatriés*”, que quer dizer “repatriados”).

Pode-se notar, em seu enunciado, a necessidade de uma leitura completa e detalhada do texto, uma vez que propõe ao aluno a descrição do perfil de cada um dos repatriados: “*Lisez l'article. Quel est le profil des repats?*”. Tais informações serão encontradas somente a partir de uma leitura mais aprofundada, pois os perfis dos repatriados se encontram ao longo dos parágrafos e não visualmente expostos, como em um mapa mental ou um currículo vitae, por exemplo. Apoiado nesta EL, o aluno será capaz de identificar as informações necessárias, o que não ocorreria apenas com o emprego das EL analisadas anteriormente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizamos esta pesquisa com o objetivo geral de analisar como a coleção de livros didáticos de FLE *Défi* (*livre de l'élève*) aborda as estratégias de leitura em suas atividades de compreensão escrita. Para tanto, implementamos os seguintes objetivos específicos: (i) verificar

quais são as estratégias de leitura mais frequentes nos quatro volumes da coleção selecionada; e (ii) analisar como as estratégias de leitura são abordadas nas atividades de compreensão escrita.

No que concerne às análises das atividades de compreensão escrita, identificamos a abordagem frequente de quatro estratégias de leitura, a saber: mobilização de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, *scanning* e leitura detalhada. Com base nisso, constatamos que as atividades de compreensão escrita da coleção, na maioria dos casos, preparam o aluno para a leitura conforme o orientam a mobilizar seus conhecimentos de mundo e a levantar hipóteses acerca do texto base.

Recorrentemente, a mobilização sequenciada dessas estratégias nas atividades da coleção buscam conduzir o aluno-leitor de uma leitura preliminar e parcial, cujo intuito é a construção de hipóteses a partir de seus conhecimentos de mundo, para uma leitura mais detalhada e aprofundada, a partir da localização de informações específicas e globais, que implica em uma leitura mais acurada dos textos.

Pode-se constatar, portanto, que a coleção *Défi* investe nas estratégias de leitura de forma substancial e sistemática, de modo que há uma notável progressão no emprego de uma estratégia para outra, isto é, as atividades de compreensão escrita partem sempre do uso das estratégias de leitura mais superficiais para as mais amplas e aprofundadas.

Por outro lado, analisamos enquanto uma fragilidade das atividades de leitura da coleção a escassez de questões que proporcionem, sistematicamente, ao aluno a consciência e a reflexão quanto às estratégias mobilizadas antes e durante a leitura dos textos propostos. Com base em Leffa (1996), Solé (1998) e Kleiman (2016), pode-se considerar que o desenvolvimento da consciência sobre as estratégias mobilizadas durante a leitura desempenha uma função fundamental na formação do aluno-leitor, no sentido de fornecer-lhe mecanismos metacognitivos que o auxilia no monitoramento do processo de construção dos sentidos.

Por fim, cabe mencionar o papel fundamental do professor para promover, em sala de aula, o ensino de estratégias de leitura sem perder de vista a concepção de leitura aqui defendida, isto é, leitura enquanto interação. Embora nossos objetivos estivessem voltados para a abordagem das EL em livros didáticos, cabe destacar a necessidade de ampliação de pesquisas sobre a mediação do professor, bem como sobre sua postura crítica diante dos recursos didáticos para o ensino de leitura, enquanto componentes decisivos para a formação de leitores críticos e estrategicamente proficientes em LE.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2015.

BRAUER, K. C. N. O Emprego das Estratégias de Leitura em Textos de Inglês como LE. In. **HOLOS**, v. 5, p. 165-181, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HERVOT, B. M.; NORTE, M. B. O processo de leitura em língua estrangeira. In. **Nuances Revista do Curso de Pedagogia**, Presidente Prudente - SP, v. 3, n.3, p. 58-66, 1997.

IYANDA, B. L. **Acquisition de la compétence langagière à travers la lecture** : stratégies pour les apprenants du Français Langue Etrangère. Zaria: ABUDoF, v. 1, n. 8, p. 9-18, 2009.

KLEIMAN, A. **Texto de leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira**: Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016, 324p. Disponível em:
<https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/lingua_estrangeira_leffa.pdf.> Acesso em: 05 mar. 2022.

MARTÍN, L. B. La importancia de la lectura en el aprendizaje de lenguas extranjeras en la ESO. In. **Revista Digital Sociedad de la Información**, n. 34, p. 1-9, 2012.

PACHECO, G. D.; EL KADRI, M. S. **Práticas de leitura em francês**. Londrina: MEPLEM, 2021.

PEREIRA, D. Q. Stratégies de lecture dans l'enseignement du FLE. In: **Letra Viva** (UFPB). Enseigner le Français aujourd'hui. João Pessoa: Ideia, v. 1, p. 57-71, 2007.

PEREIRA, V. W. **A predição na teia de estratégias de Compreensão leitora**. Rio de Janeiro: Confluência, p. 81-91, 2010.

PIETRARÓIA, C. M. C. **Questões de Leitura**: Aspectos Práticos e Teóricos da Leitura em Francês Língua Estrangeira. São Paulo: Annablume, 2001.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

TORRES, Y. M. **Desarrollo de la comprensión lectora en inglés en los estudiantes de segundo año de contador veterinaria**: Una estrategia metodológica. Málaga: Eumed, 2009.