



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**COMPETÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA MATERNA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

LUCILENE DOS SANTOS SILVA PUPIM

Presidente Prudente - SP
2014

**COMPETÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA MATERNA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

LUCILENE DOS SANTOS SILVA PUPIM

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Mestrado em Educação – Área de concentração: Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez

Presidente Prudente - SP

2014

371.1
P984c

Pupim, Lucilene dos Santos Silva
Competência leitora em língua materna no ensino
fundamental / Lucilene dos Santos Silva Pupim. –
Presidente Prudente, 2014.
115 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP,
2014.

Bibliografia.

Orientador: Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez.

1. Ensino e aprendizagem. 2. Educação
Fundamental. 3. Processos de leitura. I. Título.

Catlogação na fonte: Jakeline Margaret de Queiroz Ortega – CRB 8/6246

LUCILENE DOS SANTOS SILVA PUPIM

**COMPETÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA MATERNA NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora para realização de Defesa Pública do Curso de Pós-graduação – Stricto Sensu – Mestrado em Educação, da Universidade do Oeste Paulista, como exigência para obtenção do título de Mestra em Educação.

Presidente Prudente, 27 de agosto de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Banca: Prof^a. Dr^a. Ana Luzia Videira Parisotto
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp
Presidente Prudente - SP

Banca: Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente - SP

Dedico esse trabalho ao meu esposo Adailton, por ter me incentivado nas horas de desânimo e dos obstáculos que foram surgindo durante o percurso desse longo caminho; e ao meu filho Augusto, que entendeu meus momentos de ausência.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pelas bênçãos recebidas.

À Dr^a. Zizi Trevizan, por ter me orientado de uma forma tão espetacular, não medindo esforços para que eu chegasse ao término desse trabalho, mesmo com os obstáculos presentes.

À minha família, meu esposo, meu filho e minha mãe, por me incentivarem.

E a todos que, de uma forma ou de outra, me auxiliaram.

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

Paulo Freire

RESUMO

Competência leitora em língua materna no ensino fundamental.

A presente pesquisa objetivou analisar como ocorre a compreensão leitora em língua materna na Educação Fundamental II. Envolveu, como sujeitos, alunos do oitavo ano (sétima série) deste nível escolar, de uma escola pública de um município da Região de Presidente Prudente (SP). O objeto da análise se limitou às respostas dadas pelos alunos às questões (de interpretação dos textos contidos em uma Antologia, organizada pela pesquisadora), aplicadas para identificação do perfil dos leitores pesquisados. Justificou-se a importância da investigação proposta, em razão dos desafios que ainda se colocam ao professor na construção de leitores aptos a uma compreensão total do texto, incluindo a interação dos receptores com o contexto do texto e do autor, como recomendam os estudos semióticos de Mikhail Bakhtin e de outros estudiosos do assunto, de acordo com as referências bibliográficas selecionadas. Como resultados, a partir da análise dos dados obtidos, foi efetuada uma identificação dos modos incompletos de leitura dos alunos como potenciais indicadores dos conceitos e práticas de ensino de leitura, trabalhados com os sujeitos da pesquisa, neste nível de escolarização. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, com base em estudos de Ludke e André (1986) e de Gonsalves (2005); constaram, ainda, nas referências, os pressupostos teóricos da Semiótica Russa Bakhtiniana (1986) e outros estudos, que auxiliaram para confirmar a hipótese inicial da existência de procedimentos metodológicos inadequados para a formação de leitores críticos no Ensino Fundamental, um problema que, lamentavelmente, continua a desafiar educadores dos diferentes níveis de ensino.

Palavras-chave: Ensino/aprendizagem de Leitura; Níveis de Leitura; Educação Fundamental.

ABSTRACT

Reader in native language competence in primary education.

This paper analyzes how reading comprehension in mother tongue in Elementary Education II occurs. Involved as subjects, students in the eighth grade (seventh grade) level of this school, a public school in a town in the region of Presidente Prudente (SP). The object of the analysis was limited to the answers given by students to the issues (interpretation of the texts contained in an anthology, organized by the researcher), applied to identification of the profile of the readers surveyed. Justified the importance of the proposed research, because of the challenges still faced by the teacher in the building eligible for a full understanding of the text, including the interaction of receptors with the textual context of the author and readers, as recommended by semiotic studies Mikhail Bakhtin and other scholars of the subject, according to the references selected. As results from the data analysis was performed identification of incomplete ways of reading the students as potential indicators of the concepts and practices of teaching reading, worked with the research subjects, this level of schooling. This was a qualitative study, based on studies Ludke and André (1986) and Gonsalves (2005); still consisted, in the references, the theoretical assumptions of semiotics Russian Bakhtinian (1986) and other studies, which helped to confirm the initial hypothesis of inadequate for the formation of critical readers in elementary school, a problem that, unfortunately methodological procedures, continues to challenge educators of different levels of education.

Keywords: Teaching / Learning of Reading; Levels of Reading; Elementary education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 APRESENTAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS BÁSICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	14
1.1 A Noção de Texto.....	14
1.2 Concepções de Linguagem.....	16
1.3 Linguagem: Sociedade e Cultura.....	19
1.4 A Linguagem e a Escola.....	21
1.5 O Processo de Significação Textual.....	23
1.6 Concepções de Leitura.....	28
1.7 A Leitura na Escola.....	32
2 A COMPETÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA MATERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	36
2.1 Concepções de Leitura e Práticas Sugeridas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.....	36
2.2 A leitura no 8º ano (7ª série) do Ensino Fundamental: Descrição do Plano de Ensino em Língua Portuguesa da classe selecionada para a pesquisa.....	41
3 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	50
3.1 Abordagem Teórica sobre a Pesquisa Qualitativa.....	50
3.2 Apresentação da Unidade Escolar, Selecionada para o Estudo.....	51
4 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA: ANÁLISE.....	55
4.1 Questionários Elaborados pela Pesquisadora para Leitura dos Textos da Antologia pelos Sujeitos da Pesquisa.....	61
4.2 Descrição dos Modos de Aplicação dos Questionários.....	66
4.3 Quadros de Registros dos Dados Coletados: Apresentação, Comentários e Interpretação.	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS.....	113

INTRODUÇÃO

Soares (2003, p. 45) destaca que “as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não assumem a prática da leitura e da escrita; não se envolvem com as práticas sociais de escrita e poucos leem livros, jornais, revistas”.

O problema, apontado pela autora, instigou a realização desta pesquisa, pois representar, comunicar e expressar são atividades de construção de significado, relacionadas a vivências que se incorporam ao repertório de saberes de cada indivíduo, desde o início da Educação Básica.

Segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, “os sentidos são construídos na relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que nos situamos” (SÃO PAULO, 2010, p. 18). Acrescenta que é, na adolescência, que se adquire a qualidade dos instrumentos para compreender e agir sobre o mundo real.

Em relação à leitura, sua concepção enquanto processo interativo (leitor x texto), (leitor x contexto), (leitor x autor) e sua prática em sala de aula, apontam para inadequações metodológicas identificadas por vários estudiosos do assunto. Nas palavras de Coracini (2002, p. 19) “raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor respeita como portador da verdade (...)”. E, acrescentamos, com base em outros teóricos como Kleiman (2004), Koch e Elias (2010), Geraldi (2001), Marcuschi (2008), Travaglia (2005), que, muitas vezes, os textos são utilizados para leitura apenas sob o pretexto de realização de um estudo de gramática ou sobre vocabulário.

Dessa forma, o texto perde, totalmente, sua função essencial que é a de provocar efeitos de sentidos sociais no leitor-aluno. Assim, quando se faz o que se chama entendimento do texto, o professor, muitas vezes, procede às perguntas de interpretação, que se limitam a exigir dos alunos, simplesmente, o reconhecimento ou localização das respostas explícitas nas superficialidades do texto, sem o vínculo necessário com a contextualização do mesmo.

Sendo assim, aprender a ler tem sido abordado nas escolas, como mera descoberta do significado literal das palavras; como exercício oral de pronúncia correta e atividade de localização de informações episódicas, conteudísticas, dos textos.

As últimas avaliações externas identificaram que a prática social da leitura não está presente na vida dos alunos, pois indicadores como os citados pelo (Sistema de Avaliação Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) SARESP (2011), Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (2011) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) revelam que as habilidades de leitura não estão desenvolvidas.

Nessa perspectiva, vê-se uma preocupação constante com o ensino da leitura nesse âmbito da educação. No entanto, mesmo com todas essas medidas, ainda não se conseguem obter resultados significativos na área da leitura. Onde estará o problema, se com todos esses procedimentos não estão sendo formados leitores completos? O problema estará na forma como os professores conduzem os processos de leitura ou se encontra no âmbito familiar ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Ciclo I? Como conseguir construir uma comunidade de leitores críticos aptos à descoberta dos sentidos explícitos e implícitos no texto lido? Estas e outras questões propulsionam outras pesquisas para complementação de uma análise das dificuldades e desafios dos docentes na formação de leitores críticos.

Com o levantamento prévio de todas essas questões supracitadas, este estudo teve como objetivos:

Objetivo Geral

- Analisar como ocorre a compreensão leitora em língua materna na Educação Fundamental II.

Objetivos Específicos

- Identificar, na caracterização dos modos de leitura dos sujeitos da pesquisa, suas possíveis dificuldades, inadequações, carências culturais.

- Identificar se o(s) texto(s) está (ão) sendo compreendido(s) pelos sujeitos da pesquisa como processo interativo social (leitor x texto / leitor x autor / leitor x contexto) e inferir, a partir dos conceitos e modos de leitura revelados pelos alunos, se o texto está sendo trabalhado de forma adequada, no Ensino Fundamental, para a construção de leitores críticos.
- Interpretar se os alunos revelam competência leitora desejável para uma compreensão total dos textos nos três níveis de significação e formação necessária da condição de leitores críticos.
- Inferir a concepção e as práticas de ensino da leitura na Educação Fundamental, na série selecionada para estudos (7ª série) a partir da análise das leituras efetuadas pelos sujeitos da pesquisa.

Justifica-se, portanto, a realização desta investigação, tendo em vista a hipótese da utilização, no Ensino Fundamental, de procedimentos metodológicos inadequados, para a formação de leitores críticos. Além disso, a relevância deste estudo está associada à questão da iniciativa de todos os órgãos ligados à educação, como a SEE (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), MEC para formarem leitores construtores do seu próprio conhecimento, implantando projetos como a “Hora da Leitura” e disciplinas como a Leitura e Produção Textual, que integram o Currículo do Ensino Fundamental, ciclo II. Além disso, há cursos de capacitação para os professores, todos voltados para a questão da leitura, com o objetivo de formar leitores ativos, e, recentemente, foi implantada, em algumas escolas do Estado de São Paulo, a “Sala de Leitura”.

Organização da Dissertação

A presente pesquisa está dividida em quatro partes: Introdução, Capítulos I, II, III e Considerações Finais. O primeiro capítulo, intitulado **“Apresentação dos pressupostos teóricos básicos para o desenvolvimento da pesquisa”** apresenta a parte teórica deste estudo (sobre Texto, Linguagem, Significação e Leitura), embasada nas reflexões semióticas de Bakhtin (1989) e de

mais estudiosos sobre o assunto como Kleiman (2004), Koch e Elias (2010), Geraldi (2001), Marcuschi (2008), Travaglia (2005), Vygotsky (1989) e outros estudiosos que auxiliaram para o desenvolvimento da pesquisa.

O capítulo II, “**A Competência Leitora em Língua Materna no Ensino Fundamental**”: apresenta como a escola procede em relação à concepção de leitura e quais ações a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE realiza para formar leitores ativos e críticos. E como a pesquisa está direcionada a 7ª série do Ensino Fundamental, ressalta-se, ainda, neste capítulo, os conceitos e práticas de ensino de leitura, viabilizados neste nível de escolarização.

Já no capítulo III, “**Desenvolvimento da Pesquisa Qualitativa**” apresenta-se a elaboração do questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa e descreve-se a organização da Antologia dos textos (que foram retirados pela pesquisadora, de uma avaliação diagnóstica da SEE- Material utilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: ***Avaliação da Aprendizagem em Processo; Comentários e Recomendações Pedagógicas de Língua Portuguesa***). O capítulo é encerrado com a descrição dos dados obtidos dos questionários aplicados sobre o uso da Antologia em sala de aula.

Nas **Considerações Finais**, são elaboradas as reflexões sobre os dados analisados na pesquisa.

A presente investigação almeja, assim, contribuir de forma modesta, na identificação crítica das inadequações existentes no percurso da leitura efetuada pelos alunos e detecção final sobre os conceitos e práticas de leitura repassados aos sujeitos da pesquisa até este nível de escolarização. Posteriormente, será realizado um retorno à unidade escolar pesquisada, para uma apresentação oral e debate dos resultados obtidos do estudo. Na sequência, objetiva-se, ainda, a publicação de partes da pesquisa e oferta deste material à biblioteca da escola, para discussões e atividades de planejamento de formação dos docentes.

1 APRESENTAÇÃO DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS BÁSICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

1.1 A Noção de Texto

A presente pesquisa se centra, neste tópico inicial, em uma definição atualizada de texto, conforme estudos de Marcuschi (2008), Koch e Elias (2010), Costa Val (1999), que ressaltam a natureza discursiva, intertextual e sócio-pragmática do texto.

Sabe-se que a comunicação linguística não se dá em unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas, mas sim em unidades maiores, ou seja, em textos. Os mesmos possuem caráter enunciativo e não meramente linguístico. Sendo o texto um ato enunciativo, está em permanente elaboração ao longo de sua história e das várias recepções realizadas pelos seus diversos leitores (MARCUSCHI, 2008). Ainda de acordo com o autor, o texto pode ser considerado como um tecido estruturado, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico, que possui, portanto, significação.

Sendo assim, de acordo com Marcuschi (2008), pode-se afirmar que o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo do mesmo. Um evento linguístico concentra ações linguísticas, sociais e cognitivas.

Segundo Beaugrande (apud MARCUSCHI, 2008, p.80) “[...] o texto não é uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento comunicativo”; como tal definição envolve muitos aspectos, torna-se difícil sua explanação completa. Em essência, Marcuschi frisa as seguintes implicações diretas dessa posição:

- O texto é visto como um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.
- O texto é construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal;
- O texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis);
- O texto compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade. (MARCUSCHI, 2008, p.80)

Para Koch e Elias (2007, p. 26) “o texto pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”; ou seja, o texto é concebido em várias situações comunicativas que se apresentam aos falantes de uma determinada língua, em razão do convívio em uma determinada sociedade. Os textos são o resultado das atividades verbais e não verbais dos indivíduos, que direcionam suas ações comunicativas para atingir seus fins sociais.

Diversos autores destacam, na definição de texto, a natureza verbal e ressaltam sua função social. Por exemplo, Costa Val (1999, p. 3) define “texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio-comunicativa, semântica e formal”. Assim, o texto se caracteriza por sua unidade formal, material e seus constituintes linguísticos devem estar integrados uns aos outros, para que ele se torne e seja percebido pelo receptor, como um todo significativo, de função comunicativa.

O texto deve preencher alguns requisitos para sua formulação, mas estes não são condições necessárias nem suficientes. A textualidade se dá como um sistema equilibrado de relações entre forma e conteúdo e não como a observância de uma gramática ou um conjunto de regras de boa-formação. (MARCUSCHI, 2004).

Ainda de acordo como o autor (MARCUSCHI, 2004), o texto é uma proposta de sentido e que está disponível a várias interpretações. Mas todo cuidado é pouco, pois o texto não é uma caixinha de surpresas; se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão; há limites para a compreensão de um texto.

Nesta visão, de Marcuschi (2004, p. 34), a coerência de um texto “é uma perspectiva interpretativa do leitor e não se acha inscrita de forma completa e unívoca no texto. O mesmo pode ter coerências diversas e, ao carecer de evidências, o leitor constrói a sua”. Como nem sempre o leitor é feliz nesta construção, pode acabar falseando informações; outro item relevante para a compreensão de um texto são os conhecimentos individuais; estes são, até mesmo, decisivos, não só como base para percepção do que está sendo dito, mas para estabelecer sentidos e relações entre eles, no texto e fora dele.

Nesta perspectiva teórica de Marcuschi (2004), como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função principal não será a de fornecer informações. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que a compreensão é oriunda do trabalho conjunto dos produtores e receptores em situações reais de comunicação, pois o sentido do texto não se encontra no leitor, nem no texto, nem no autor, mas ele se dá como um efeito das relações entre eles e as atividades desenvolvidas. Nessas perspectivas, pode-se dizer que textos são sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto.

Ainda em relação aos efeitos de sentido do texto a serem percebidos pelo leitor, Koch e Elias (2010, p.58) afirma que:

[...] o receptor (interpretador) fará todo o possível para estabelecer um sentido para a sequência que recebe, por mais absurda, incoerente, sem sentido que ela possa parecer: ele irá construir as relações que não figuram explicitamente no texto, usando para isso todos os recursos à sua disposição; buscará um contexto, uma situação em que a sequência dada como incoerente faça sentido e se torne coerente, constituindo um texto.

Portanto, o texto só será incoerente se seu autor não souber adequá-lo à situação, levando em consideração a intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras socioculturais, outros elementos da situação, uso dos recursos linguísticos.

1.2 Concepções de Linguagem

Estudiosos como Chauí (1995) e Petter (2004) muito têm contribuído para o reconhecimento da natureza histórico-social, cultural, ideológica, da linguagem.

Em sua obra Petter (2004) ressalta que os textos, que relatam a origem do mundo, estabelecem uma associação entre a linguagem verbal e o poder de criação. Com isso, fica evidente que o fascínio que a linguagem exerce sobre o homem provém desse poder que permite não só nomear/criar/transformar o universo real como também a troca de experiências. Sendo assim, para Petter

(2004, p.11) a linguagem verbal “é então, a matéria do pensamento e o veículo da comunicação social”. Se a linguagem verbal é o veículo da comunicação, pode-se dizer que não há sociedade sem comunicação, já que tudo que se cria como linguagem ocorre em sociedade.

Para Petter (2004, p.11), “a linguagem é relativamente autônoma, como expressão de emoções, ideias, propósitos, orientada pela visão de mundo, pelas injunções da realidade social, histórica e cultural de seu falante”, pois o indivíduo a utiliza para se comunicar, demonstrar suas ideias, sentimentos, de acordo com a sociedade à qual pertence.

Dessa forma, pode-se dizer que a linguagem é inseparável do homem, sendo um instrumento pelo qual ele influencia e é influenciado. Em outros termos, a linguagem se manifesta pelo diálogo de dois eixos de significação: o paradigmático (de ordem coletiva, cultural) e o sintagmático (de ordem pessoal, subjetiva). Convenção e Criação se mesclam, assim, nos atos de linguagem.

Segundo Chauí (1995, p.137),

além da “linguagem ser a base mais profunda da sociedade humana, ela está sempre à nossa volta, [...] envolvendo nossos pensamentos e sentimentos [...] é um fio profundamente tecido na trama do pensamento, é o tesouro da memória e a consciência vigilante transmitida de geração a geração.

É através da linguagem que o homem consegue descobrir sua ignorância e, ao mesmo tempo, aprender com os outros sem questionar se as palavras são verdadeiras ou falsas. Sendo assim, a linguagem, para Chauí (1995, p.197), “pode ser cosmético, maquiagem ou máscara para dissimular ou ocultar a verdade sob as palavras”.

Dizer que um indivíduo é um ser falante significa dizer que ele *tem* e *é* linguagem, que a mesma é uma criação humana, ou seja, uma instituição sociocultural. Assim sendo, a linguagem é a via de acesso ao mundo e ao pensamento, envolvendo o indivíduo e o habitando, assim como ele a envolve e a habita.

Para Chauí (1995, p.147), “ter experiência da linguagem é ter uma experiência espantosa, pois emitimos e ouvimos sons, escrevemos e lemos letras, mas sem que saibamos como, experimentamos sentidos, significados, significações, emoções, desejos e ideias”.

Ao longo dos anos, a linguagem humana tem sido definida de formas variadas, que, segundo Koch (2001, p.9) podem ser sintetizadas em três definições principais: como “representação (‘espelho’) do mundo” e do “pensamento, como instrumento” (“ferramenta”) de comunicação e como “forma (‘lugar’) de ação e interação”.

Dessas concepções, sem dúvida, a mais antiga é a primeira, que permanece, inclusive, atualmente. Segundo essa concepção, o homem faz uso da linguagem para representar para si o mundo; com isso, deixa claro que a função da língua é representar, refletir o pensamento e seu conhecimento de mundo. A segunda concepção considera a língua como código, o qual o locutor utiliza para se comunicar com seu interlocutor. Nesta concepção, o objetivo da linguagem é a transmissão de informações. E, finalmente, a terceira concepção é a que tem a língua como atividade, forma de ação e como local de interação, possibilitando aos integrantes de uma sociedade praticar os mais variados tipos de atos, que exigirão dos mesmos, reações e/ou comportamentos que estabelecerão vínculos e compromissos que, até, então não existiam. Geraldi considera (1997, p.26) a linguagem “como um jogo, pois as ações linguísticas se dão entre um *eu* e um *tu*, fazendo com que a interação verbal funcione como um jogo, onde os participantes estabelecem regras e um age sobre o outro”.

De acordo com Travaglia (2005, p.21), uma questão relevante para o ensino de língua materna é a forma como o professor compreende a linguagem e a língua, em termos de ensino da língua; e, dependendo de como ele compreende a natureza da linguagem e da língua, ocorre uma alteração no modo de estruturação do seu fazer pedagógico. Sendo assim, a concepção de língua e linguagem é relevante para postura que o professor assume em relação ao ensino.

Tem-se levantado três possibilidades distintas de conceber a linguagem: a primeira concepção vê a linguagem, segundo Travaglia (2005), como “expressão do pensamento”, ou seja, as pessoas não se expressam bem porque não pensam, pois a expressão é construída no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Nas palavras de Travaglia (2005, p.21): por esta concepção apontada, “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”.

Já a segunda concepção vê a linguagem como “instrumento de comunicação”, como meio objetivo para a comunicação. Nessa concepção, a língua é concebida como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam de acordo com as regras, podendo, assim, transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Além do mais, a língua tem que ser dominada pelos falantes, pois é um ato social que envolve, pelo menos, duas pessoas e é preciso que o código seja utilizado de forma semelhante, preestabelecida para que aconteça de maneira efetiva a comunicação. Nessa concepção, o emissor tem, em sua mente, uma mensagem, informações para transmitir a um receptor. Segundo Travaglia (2005, p.22), para isso, o emissor coloca a informação em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informação). É a decodificação.

E a terceira concepção, também apontada por Travaglia, vê a linguagem como “forma de interação”; aqui se entende que o indivíduo faz uso da língua não somente para transmitir mensagens e informações, mas para interagir com seu interlocutor, atuar sobre o mesmo.

Portanto, de acordo com Travaglia (2005, p.23), a linguagem é

um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma determinada situação e um contexto seja sócio histórico e ideológico. [...] o diálogo é que caracteriza a linguagem.

A interação é importante tanto para o ensino da língua materna como no ensino da língua estrangeira, pois ao interagir com as demais pessoas nessa língua-alvo, o aluno estará trocando conhecimentos culturais e, para que a comunicação se efetive, é necessário que haja interação entre os interlocutores.

1.3 Linguagem: sociedade e cultura

Para Chauí (1995, p. 290), a palavra cultura assume sentidos distintos, por exemplo, nas frases a seguir: “Pedro é muito culto, conhece várias línguas, entende de arte e de literatura”; “Imagine! É claro que o Luís não pode ocupar o cargo que pleiteia. Não tem cultura nenhuma. É semianalfabeto.” A cultura é, pois,

identificada, nestas frases, como o domínio de certos conhecimentos (línguas, artes literatura, ser alfabetizado). Referem-se ao fato de *ter* e não *ter* cultura, *ser* ou não *ser* culto. Neste sentido, possuir o domínio da cultura é visto como algo positivo, enquanto ser “inculto” é visto como algo negativo. A segunda frase deixa claro que a cultura habilita alguém a ocupar um cargo, e, se não tem cultura, o mesmo não está habilitado para tal cargo. As frases sugerem que ter *cultura* ou ser *culto* é o mesmo que ser importante, ser superior.

Já em outra frase, a cultura pode não aparecer como propriedade de um indivíduo, mas como qualidade de uma coletividade, (franceses, alemães e brasileiros, por exemplo): “Não creio que a cultura francesa ou alemã seja superior à brasileira. Você acha que há alguma coisa superior a nossa música popular.”

Nas primeiras frases, analisadas anteriormente, “*culto*” e “*inculto*” surgem como diferenças sociais. Segundo Chauí (1995, p. 291), dizer que alguém

é inculto porque é semianalfabeto deixa transparecer que cultura é algo que pertence a certas camadas ou classes sociais privilegiadas, enquanto que a incultura está do lado dos não-privilegiados socialmente, portanto, do lado do povo e do popular.

Já na frase utilizada por último, “Não creio que a cultura francesa ou alemã seja superior à brasileira. Você acha que há alguma coisa superior a nossa música popular”, de acordo com Chauí, estaríamos diante de uma contradição, pois como poderia haver cultura popular, se o popular é inculto?

Citemos outra frase de Chauí (1995, p. 291) que se refere à conferência sobre cultura de massa e introduz um novo conceito para a palavra cultura. “Ouvi uma conferência que criticava a cultura de massa, mas me pareceu que a conferencista defendia a cultura de elite.” Nessa frase, diz Chauí (1995), não se trata de pessoas cultas ou incultas, nem de uma coletividade que possui uma atividade cultural que possa ser comparada a de outras. A frase não revela, segundo ela, o que é cultura; apenas passa a ideia de que, numa mesma sociedade, pode haver dois tipos de cultura: a de massa e a de elite, dependendo de sua origem e de sua destinação, pois “cultura de massa” tanto pode significar “originada na massa” quanto “destinada à massa”, e o mesmo pode ser dito da “cultura de elite.”

Outra frase, também utilizada por Chauí, em suas reflexões (1995, p. 291) passa a ideia de cultura de modo diferente das demais frases citadas acima: fala-se sobre a cultura dos guaranis, mas a mesma aparece em duas manifestações: na guerra e na religião, que não têm nada a ver com a posse de conhecimentos, atividades artísticas, massa ou elite. Consideremos a frase: “O livro de Silva sobre cultura dos guaranis é bem interessante. Aprendi que o modo como entendem a religião e a guerra é muito diferente do nosso.” Nessa frase, a cultura aparece como algo dos guaranis – e como alguma coisa que não se limita ao campo dos conhecimentos e das artes, pois se refere à relação dos guaranis com o sagrado (religião) e com o conflito e a morte (a guerra).

De acordo com Chauí (1995, p.290), essas frases e muitas outras que fazem parte do dia-a-dia indicam que a palavra cultura (ou seus derivados como culto e inculto) é empregada em sentidos muito diferentes, e muitas vezes, contraditórios.

Nessa perspectiva teórica de Chauí, é relevante que a escola forme cidadão, com capacidade de ser sujeito de seu próprio discurso e não de discursos alheios, para ser ativo na sociedade em que atua, podendo questionar e ao mesmo tempo transformar/contornar situações que lhe aparecem em seu cotidiano social.

1.4 A Linguagem e a Escola

Muito se discute sobre o papel da escola na atuação das práticas de leitura no Ensino Fundamental. Na visão de Almeida (2001, p.16) a escola, muitas vezes, se esquece de que a educação é um problema social e a encara como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas

condições de vida de seus alunos, impondo-lhes modelos de ensino e conteúdos que servem para conservar a situação em que esses alunos se encontram. É comum professores de português, ensinar análise sintática a crianças desnutridas, pálidas, que ao término das aulas, onde não faltam castigos e broncas são condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Esses alunos passarão anos na escola, distinguindo sujeitos em orações, mas dificilmente serão sujeitos de suas próprias histórias.

Segundo Leite (2001, p.22), “a linguagem não é simplesmente emissão de sons, nem uma tradução imperfeita do pensamento [...] é a criação de sentido, encarnação de significação e, como tal, dá origem à comunicação”.

Na medida em que a escola tem, como prática primordial, o ensino da língua, visando tão somente à produção correta da norma culta, deixa de lado a concepção de linguagem como interação. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente; fazem redações, imitando a fala do outro e não a sua, seguindo sempre modelos determinados pelos professores; com isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulando obras, buscando limitar a riqueza da mensagem da literatura por meio de uma leitura padronizada dos sentidos literais da linguagem do texto.

Por outro lado, há professores que, inconformados com o tradicionalismo do ensino, têm tentado superar, na prática, a dicotomia língua/literatura, buscando integrar o trabalho com a linguagem em sala de aula, por meio da leitura e da produção textual que, para Leite (2001, p.19), “levam o aluno a assumir crítica e criativamente a sua função de sujeito do discurso, seja como falante ou escritor, seja enquanto ouvinte ou leitor-intérprete”. Em diversas situações, esse desejo de alguns profissionais de mudar esbarra no peso da tradição, pela imposição do sistema escolar, do cumprimento obrigatório do conteúdo programático ou mesmo pelas justificativas teóricas de supervalorização do ensino tradicional da gramática.

Para Trevizan (2000) é de extrema importância o trabalho do professor no ensino da Linguagem; para a autora, no que se refere aos processos de significação das palavras, da aquisição da leitura e da metodologia do ensino de textos, muitos equívocos didáticos ainda fazem parte do cotidiano escolar, pois, na prática em sala de aula, a palavra ainda é trabalhada apenas no sentido literal (linguístico), não se levando em conta a natureza situacional no uso dos signos de um texto.

Estas reflexões ressaltam a relevância dos processos de significação dos signos, estabelecidos na tessitura de um texto.

1.5 O Processo de Significação Textual

De acordo com Oliveira (2013, p.32), ao longo de sua história, o homem tem usado os signos como instrumentos de comunicação em diversas situações de convivência, cultural, social, econômica.

Consideremos suas palavras:

o signo é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória ou atenção. Assim, por exemplo, a utilização de varetas ou pedras para registro e controle da contagem de cabeças de gado ou a separação de sacos de cereais em pilhas diferentes que identificam seus proprietários, são formas de recorrer a signos que ampliam a capacidade do homem em sua ação no mundo.

É neste sentido que as “varetas”; as “pedras”, a “separação de sacos”, as “pilhas diferentes” constituem formas sógnicas de ampliação do potencial humano para organização e sistematização de sua comunicação no mundo; são signos interpretáveis como representação da realidade e podem se referir a elementos ausentes do espaço e do tempo, pela plasticidade da linguagem. Oliveira (2013), ainda, ressalta que a memória mediada por signos é mais poderosa que a memória não mediada. São inúmeras as formas de usarmos signos como instrumentos que auxiliam no desempenho de atividades psicológicas e sociais. Os instrumentos são elementos externos ao indivíduo, voltados para fora dele, com a função de provocar transformações nos objetos e controlar processos da natureza. Esses instrumentos sógnicos fornecem um suporte concreto para a ação do homem no mundo.

Segundo Oliveira (2013, p.36), durante a evolução da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, ocorrem duas transformações qualitativas fundamentais na utilização dos signos: “a utilização de marcas externas” e sua transformação em “processos internos de mediação”; e ainda, conforme a autora, esse processo duplo é chamado, por Vygotsky, de “processo de internalização”.

O estudo em questão ressalta que, além disso, são desenvolvidos sistemas simbólicos que organizam os signos em estruturas complexas e articuladas. O processo de internalização e a utilização de sistemas simbólicos são fundamentais para o desenvolvimento dos processos mentais superiores (VYGOTSKY, apud OLIVEIRA, 2013) e demonstram a relevância das relações sociais entre os indivíduos na construção dos processos psicológicos.

Pela teoria exposta, segundo Oliveira (2013, p.37), os signos que são internalizados são, como as marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos, situações. Por exemplo, segundo a autora, a ideia de “mãe” representa a pessoa real da mãe e permite que o indivíduo lide mentalmente com ela, mesmo na sua ausência. Sendo assim, o homem é capaz de operar, mentalmente, sobre o mundo fazendo relações, planejamentos, comparações, etc. – um processo de representação mental.

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao indivíduo libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar e ter intenções; segundo Oliveira (2013, p.37) “é mediada pelos signos internalizados que representam os elementos do mundo, libertando o homem da necessidade de interação concreta com os objetos de seu pensamento”.

Segundo as teorias semióticas (SANTAELLA, 1990; BAKHTIN, 1989; VYGOTSKY, 1989) as representações da realidade têm se articulado em sistemas simbólicos; ou seja, os signos não se mantêm como marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos, nem como símbolos usados por indivíduos particulares; passam a serem signos compartilhados pelo conjunto de membros do grupo social, permitindo, assim, a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social.

De acordo com Oliveira (2013, p.37-38), quando um indivíduo aprende, por exemplo, o significado de “cavalo”,

esse conceito, internalizado pelo indivíduo e compartilhado pelos outros usuários da língua portuguesa, passa a ser uma representação mental que serve como signo mediador na sua compreensão do mundo. Se alguém lhe contar uma história sobre um cavalo, o indivíduo não necessitará do contato direto com esse animal para lidar mentalmente com ele, para compreender a história. A ideia de cavalo fará a mediação entre o cavalo real (que pode estar ausente) e a atividade psicológica do sujeito (pensar sobre o cavalo, imaginá-lo nas ações descritas na história etc.).

Ainda, revisitando as reflexões teóricas de Oliveira (2013) podemos afirmar que a linguagem é, portanto, o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos; e é o grupo cultural onde o indivíduo vive e se desenvolve que lhe fornece

formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que realizam a mediação entre o ele e o mundo.

Dessa forma, para a pesquisadora citada, o homem se constitui a partir das relações concretas que estabelece com seu meio social. Ao nascer, o indivíduo passa a compor um cenário que já possui uma história de construção, costumes e modos de funcionamento próprios, ou seja, uma cultura particular e é com todos esses elementos que ele passa a se relacionar, atingindo e sendo atingido pelas condições sociais e históricas que não são estáticas, se encontrando em pleno movimento.

Vygotsky (1989, p. 149), ao discutir sobre o desenvolvimento da identidade, afirma que “passamos a ser nós mesmos através dos outros”; é por meio do significado para e com os outros sujeitos que nos construímos individual e coletivamente. A identidade humana se estabelece nos e pelos processos interlocutivos. Sendo assim, há vários outros “jogos” nas tramas interlocutoras, que não se referem somente à significação de um conceito, pois há sujeitos que se constituem e constituem outros; tudo isso através da relação (interação) um com o outro.

São estas relações interlocutoras que deverão, também, ser levadas em consideração no ato de leitura de um texto.

Baseada nas teorias de Bakhtin e Trevizan (2000), afirma que no texto, os signos dialogam entre si constituindo uma cadeia semiótica, formada de sentidos linguísticos e, ao mesmo tempo de sentidos situacionais, pois, os signos dialogam com os seus usuários (AUTOR/LEITOR situados no CONTEXTO SOCIAL de origem do texto), estabelecendo sentidos extralinguísticos, de natureza ideológica, pragmático-social. Motivada pela leitura dos estudos de Trevizan, selecionamos, também, para este estudo, a teoria bakhtiniana do signo ideológico.

Bakhtin (1989, p. 37) considera que é a palavra que “[...] acompanha e comenta todo o ato ideológico”. Para o autor, um expoente nas teorias da Semiótica Russa, é de extrema relevância, também, a época e o grupo social na formação do discurso; para Bakhtin (1995, p.42) a psicologia do corpo social se manifesta

essencialmente nos mais diversos aspectos da “enunciação” sob a forma de diferentes modos de discurso, sejam eles interiores ou exteriores [...]. Todas estas manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de natureza semiótica, à mimica, à linguagem gestual, aos gestos condicionantes, etc.

As formas de interação verbal e não verbal citadas pelo autor estão ligadas a uma determinada situação social e reagem às transformações sociais; Segundo Bakhtin (1995), para compreender um signo, é preciso entendê-lo dentro de determinado contexto, ou seja, a situação social em que ele se forma. Contexto este que é composto por um interlocutor, a palavra e um ouvinte.

Em outros termos, para Bakhtin (1995), a forma do signo vai se constituindo pelas várias maneiras de interação social, levando em consideração as relações históricas e as práticas sociais, nas quais ele está inserido. E as formas vão depender da organização social dos indivíduos e das condições em que essas relações sociais acontecem; muitas elaborações conceituais vão sendo compostas, por meio de vários arranjos de ordem linguística e social.

Bakhtin (1995) considera, ainda que o processo de significação, por meio do qual se dá a construção de conceitos ocorre num processo de constantes ressignificações, dada a natureza social e dialógica da linguagem e do próprio desenvolvimento psicológico, tendo, portanto, um caráter coletivo (não só individual), pragmático-social (não só cognitivo).

Para o teórico russo, essas significações acontecem num determinado local, espaço e contexto de discussão em que coexistem valores sociais distintos, contraditórios e é nesse processo todo de comunicação, de interação verbal que a palavra vai se transformando e adquirindo novos sentidos, por conta dos diferentes contextos em que é utilizada.

Segundo Bakhtin (1995, p.113), na realidade, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte”.

A questão do significado ocupa, também, lugar central na análise que Vygotsky faz das relações entre pensamento e linguagem (1989). De acordo com Oliveira (2013, p. 50) “o significado é um componente essencial da palavra é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização”. E é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal (OLIVEIRA, 2013).

Segundo Santaella (1990, p.13), estudiosa brasileira da teoria de Charles Sanders Peirce, a definição de signo pode ser lida pela expressão “pensamento-signo”.

Oliveira (2013, p. 50) cita alguns exemplos, sobre significados:

ao falar **sapato**, o indivíduo está enunciando uma palavra que tem um determinado significado. Esse significado possibilita a comunicação entre os falantes da língua e define também um modo de organizar o mundo real de forma que esta palavra se aplica a alguns objetos (os sapatos) e a outros não, como (cadeiras, cachorros, etc.), estabelecendo-se, já, as relações diferenciadas de sentidos, em contextos diferentes.

Ainda de acordo com Oliveira (2013), é no significado que se encontra a unidade das duas funções básicas da linguagem que são o “intercâmbio social” e o “pensamento generalizante”. São os significados que vão propiciar a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se no “filtro” por meio do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 1989, p. 104)

Oliveira (2013, p. 50) também esclarece que os significados “são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, eles estão em constante transformação”. Também, para a autora, os significados não são estáticos no desenvolvimento de uma língua: um nome nasce para designar um determinado conceito e vai sofrendo modificações, refinamentos, acréscimos. Essas transformações de significado ocorrem não mais apenas a partir da experiência vivida, mas, principalmente, a partir de definições, referências e ordenações de diferentes sistemas conceituais, mediadas pelo conhecimento já formado na cultura da sociedade em que o indivíduo está inserido.

Nessa perspectiva, conclui-se que o sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto de relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas e sociais do indivíduo.

Estas considerações teóricas sobre a complexidade do processo de significação das linguagens foram selecionadas como suporte teórico para estabelecimento, nesta pesquisa, dos procedimentos metodológicos mais adequados a uma prática escolar produtiva da leitura no Ensino Fundamental, para o alcance da competência leitora dos alunos, a ser afluída na descoberta dos sentidos linguísticos e sócio-pragmáticos dos textos. Para tanto, é necessário, ainda, nesta apresentação inicial dos pressupostos teóricos da pesquisa, explicitarmos os conceitos de leitura, acrescidos de reflexões subsequentes sobre a aplicabilidade destes conceitos na escola. Passemos aos itens 1.6 e 1.7, na página subsequente.

1.6 Concepções de Leitura

Segundo Martins (1994) as pessoas se contentam, às vezes, por economia ou preguiça, em ler superficialmente, “passar os olhos” como se diz; o ato de ler é algo mais do que o gesto mecânico de decifrar os sinais de um texto.

Além disso, ainda de acordo com Martins (1994, p.11), o indivíduo começa a ler desde que nasce; nos primeiros contatos com o mundo, começa a compreender e a dar sentido ao que e a quem o cerca; são os fenômenos externos que propiciam o aprendizado da leitura do mundo. Trata-se de um aprendizado mais natural do que se costuma pensar, mas tão exigente e complexo como o próprio mundo que o cerca. Assim, aprender a ler textos a partir de seu contexto social é fundamental para a leitura do mundo.

Somente o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar, pois para Martins (1994, p.17) “o leitor preexiste à descoberta do significado das palavras escritas; foi se configurando no decorrer das experiências de vida” [...], ou seja, alguém só se torna leitor, quando o indivíduo começa a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir de suas experiências de vida e de sua atuação nela; e também quando estabelece relações entre essas experiências e tenta resolver os problemas que se apresentam à sua frente; aí sim, está o início do procedimento da leitura, que o habilita intelectualmente.

De acordo com Martins (1994, p.14), já entre os gregos e romanos, saber ler e escrever significava ter as bases de uma educação adequada para a

vida, ou seja, visava ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais; dessa forma, possibilitava a integração do homem à sociedade, no caso, à classe de senhores, dos homens livres. Atualmente, é reconhecido que a leitura crítica possibilita, também, a inclusão social.

Para tanto, é necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. Segundo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008)

é essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos desenvolvendo a competência discursiva e promovendo o letramento. (SÃO PAULO, 2008, p. 43)

Ainda hoje, saber ler textos escritos e escrever é algo a que não se pode ter acesso apenas de forma natural. Mesmo com séculos de civilização, as situações escolares, hoje, não são diferentes do passado, pois muitos professores não conseguem, ainda, superar a prática formalista da leitura, propondo aos alunos a descoberta dos sentidos de dicionário dos signos e sua memorização, prevalecendo a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem saber o porquê, como e para quê. Para Martins (1994, p.23), tal procedimento escolar “impossibilita o aluno de compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade”.

Também Kleiman (2004, p.7) considera a leitura como uma “atividade a ser ensinada na escola e não como pretexto para outras atividades”. Dessa forma, a autora demonstra os aspectos cognitivos presentes no ato de ler, em que o leitor se torna sujeito e o texto objeto. Kleiman (2004) classifica as estratégias de leitura em: *cognitivas* e *metacognitivas*. *Cognitivas* são as operações inconscientes do leitor, e as *metacognitivas* são as operações que o leitor realiza, com o controle (consciente) das mesmas. As operações metacognitivas revelam a competência do leitor para conhecer o próprio conhecimento, ou seja, de refletir sobre ele, e até controlar e regulá-lo. Kleiman ressalta que o uso das estratégias metacognitivas possibilitam o desenvolvimento de habilidades para a compreensão textual.

Para Kleiman, o leitor proficiente possui flexibilidade na leitura, tem mais de um procedimento para atingir seus objetivos e apresenta duas características básicas: lê porque tem algum objetivo em mente; compreende o que

lê porque utiliza diferentes recursos (linguísticos, psicológicos, culturais) para essa compreensão.

Nessa perspectiva teórica, chega-se a entender que as estratégias de leitura são oriundas da estratégia metacognitiva, uma vez que pressupõem o estabelecimento de objetivos e a regulação da compreensão do texto. Estratégias essas que são utilizadas antes, durante e depois da leitura. Em outros termos a metacognição é fundamental para o estabelecimento do dinamismo e complexidade dos atos de leitura. A metacognição ultrapassa, pois, a mera cognição no processo de leitura de um texto. O conhecimento pelo conhecimento não faz sentido pedagógico, porque o conhecimento só importa ao homem se possibilitar reflexões, ações e reações sobre ele próprio, permitindo-lhe acréscimos e transformações na sua identidade individual e coletiva.

Muito se fala sobre a relevância da leitura na vida do ser humano, sobre a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre crianças e jovens, também se discute a questão do papel da escola na formação de leitores competentes. No centro dessa discussão, destacam-se, segundo Koch e Elias (2010, p.09), questões como: o que é ler? para que ler? como ler?

A primeira concepção de leitura rememorada por Koch e Elias (2010) ressalta o ato de ler como captação única das ideias do autor; o sentido do texto fica nesta concepção, centrado nas intenções do autor, não permitindo que o leitor realize as próprias inferências, necessárias à compreensão total do texto, nem leve em consideração suas experiências e seus conhecimentos no ato da leitura.

A segunda concepção de leitura, apontada pela mesma autora, destaca a leitura como ato instrumental de comunicação linguística, onde o texto passa a ser um produto de codificação, exigindo apenas que o leitor tenha conhecimento das regras do código utilizado, ou seja, reconhecimento do sentido literal das palavras e do erguimento estrutural, frásico, do texto, pautando-se no reconhecimento simplista da gramaticalidade do mesmo.

Assim, nas concepções de leitura citadas anteriormente, o leitor é caracterizado por realizar uma leitura incompleta: atividade de mero reconhecimento linguístico dos sentidos literais do conteúdo estrutural do texto. A primeira concepção se restringe à centralização no autor do texto, omitindo as relações múltiplas do mesmo com o próprio leitor, o contexto do autor e do próprio texto.

Na terceira concepção, na visão de Koch, o foco está na interação, autor-texto-leitor; os três elementos são considerados relevantes para uma leitura completa, que deve abranger as relações entre eles, para constituição final dos sentidos específicos e totais do texto. Dessa forma, os sentidos do texto se estabelecem na interação texto-sujeitos. Portanto, para Koch e Elias (2010 p.11), a leitura é concebida como:

uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Koch se fundamenta na concepção sócio cognitivo-interacional da língua, que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação, para explicitação da importância do conceito de leitura como ato de interação do leitor com o texto, o autor e o contexto.

Desta forma, a leitura de um texto verbal exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, pois a mesma é uma atividade que leva em conta as experiências e os conhecimentos prévios do leitor; e o texto não é um simples produto da codificação de um autor para ser decodificado por um leitor.

O sentido do texto “não está lá”, pronto e acabado; é construído juntamente com as “pistas” textuais oferecidas pelo autor e com os conhecimentos do leitor que assume uma responsiva ativa; ou seja, espera-se que o mesmo concorde, conteste, complete, critique ou adapte-se às ideias do autor. Na atividade de leitura, o leitor exerce o papel de construtor de sentidos, fazendo uso de algumas estratégias que veremos a seguir.

Também segundo os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998) a leitura é um processo em que o leitor não extrai informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra e sim, realiza um processo ativo de compreensão e interpretação do texto partindo dos conhecimentos enciclopédicos sobre o assunto (repertório específico de mundo) e sobre o autor, utilizando-se de estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. São estas estratégias que permitem ao leitor controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante das dificuldades de compreensão, validando, no texto, as suposições realizadas

previamente, avançando na busca de esclarecimentos e comprovações textuais das suas interpretações. (BRASIL, 1998).

De acordo com Trevisan (2000, p.20) ler é fazer relações:

dos signos entre si e dos signos com os conteúdos designados pelo dicionário da língua, para uma apreensão da mensagem literal do texto; e dos signos com os sujeitos interlocutores, para reconhecimento das marcas da situação social da qual emerge o texto para identificação dos mecanismos estratégicos de construção da mensagem.

Estas considerações teóricas abordadas, inicialmente, nesta revisão bibliográfica sobre o tema da pesquisa, serão retomadas no desenvolvimento e têm como fonte teórico-epistemológica, os conceitos bakhtinianos e, em parte, vigotskyana, de signo e de significação. Trevisan (2000), apoiada em Bakhtin (1986 e outras obras) afirma que toda palavra não constitui apenas um item de dicionário (a ser reconhecida literalmente no texto), mas envolve um processo comunicacional, de relações complexas, que demandam o entendimento de quem a usou? quando a usou? como a usou? com que intenções a usou? exigindo do leitor o estabelecimento necessário da relação intrínseca entre a palavra, o seu emissor, o processo sócio-histórico de surgimento do texto que a inclui. Ler, portanto, sob esta concepção bakhtiniana, apontada por Trevisan é, igualmente, um ato complexo e produtivo, exigindo diferentes estratégias de leitura.

Passemos às reflexões subsequentes, sobre a leitura na escola.

1.7 A Leitura na Escola

Por que as famílias enviam seus filhos à escola? Para muitos propósitos como para “aprender a ler” e, em função desse trabalho, o “ler para aprender”. Quer dizer, para conseguir uma capacitação, e que segundo Silva (1963, p.65),

para compreender os diferentes tipos de texto que existem em sociedade e, assim, poder participar da dinâmica que é própria do mundo da escrita. E essa expectativa social deve ser assumida e cumprida pela escola através das ações docentes e das práticas curriculares, tendo os professores de observar criticamente o que ocorre em sociedade.

É de extrema importância que a elaboração dos objetivos e das práticas de leitura, pela escola, seja norteada, de forma crítica, por aquilo que ocorre em sociedade, pois as práticas pedagógicas têm como foco a educação de um tipo específico de leitor. Leitores e leituras para quê? Para reprodução ingênua desta sociedade ou para o enfrentamento de suas contradições e de seus desafios? (SILVA, 1997). É claro que o objetivo do ensino da leitura deve ser o de formar leitores questionadores, capazes de se situarem, de forma consciente, na sociedade, e, concomitantemente, formarem sua cidadania. O trabalho escolar com a leitura deve promover um tipo de leitor que não se adapte ou não se ajuste de forma ingênua à realidade, mas que pelas práticas da leitura crítica, participe, ativamente, da transformação social.

Assim, conforme Silva, (1997) ao afirmarmos que queremos leitores conscientes, críticos e criativos, durante e após a sua trajetória escolar, pressupomos que a consciência, a criatividade e a criticidade desses sujeitos-leitores vão ser desenvolvidas nas diferentes práticas de leitura escolar, que deve levá-los à inserção na luta pela superação das contradições da vida social. O “espírito crítico” que tanto a escola cita em seus projetos de leitura, deve dirigir-se à compreensão profunda da razão de ser dos fatos sociais, para gerar reflexão, posição e ação transformadora na sociedade.

Para a formação leitora dos alunos, segundo Parisotto e Trevisan (2012), a escola acaba sendo um espaço privilegiado. Segundo elas, é na instituição escolar que os alunos terão acesso geral aos livros e poderão compartilhar, sistematicamente, vivências de leitura. Parisotto e Trevisan ressaltam, ainda, que não negam a relevância da família na construção cultural da formação leitora (já que, inclusive, as crianças tendem a tomar como exemplos, os comportamentos dos pais, irmãos mais velhos e outras pessoas), mas destacam a escola como lugar privilegiado, intelectualmente, para o desenvolvimento do repertório de leituras dos alunos.

De acordo com Parisotto e Trevisan (2012, p.156), o ensino da leitura

requer a competência intelectual do professor para trabalhar no mínimo, um movimento duplo da leitura: o de uma apropriação dos sentidos já convencionalizados no contexto sócio-histórico do texto e o de uma inauguração de sentidos específicos vinculados à capacidade crítica recriadora do autor e do leitor/intérprete.

Para que a prática supracitada ocorra de forma efetiva, se fazem necessárias a formação profissional e a competência leitora do professor. Segundo os PCNs (1998), para o sucesso desse processo, deve haver um compromisso da equipe escolar com os objetivos pedagógicos comuns entre todos os docentes, e uma reflexão contínua sobre a prática de leitura desenvolvida na escola. As leituras praticadas na escola são essenciais para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, assim como para o exercício da cidadania.

Para Silva (1997, p.65), na leitura escolar,

devemos verificar as suas implicações na esfera dos conteúdos e das metodologias de leitura. Em outros termos, uma nova proposta para o ensino da leitura deve apresentar uma coerência ou consistência entre fins e meios, entre teoria e prática, entre discurso e ação, sem o que não há mudança concreta.

A escola, muitas vezes, se esquece de que a educação é um problema social, e a encara como problema pedagógico. A problemática de um ensino desprovido de significação completa compromete o ensino da leitura.

Ao selecionar e indicar textos para que seus alunos leiam, os professores devem ter cuidados muito especiais:

primeiro – quer queiramos ou não, considerando a autoridade da instituição e do professor, as crianças tendem a assimilar como verdades os referenciais dos textos aos quais são expostos; nestes termos, se o texto for “mentiroso” (estereotipado, conservador etc.), o leitor estará engolindo uma mentira e não adquirindo uma visão objetiva do assunto; segundo – ocorrem raras exceções, os textos que compõem os livros didáticos não atendem aos critérios de revelação objetiva da realidade dos alunos e adequação ao repertório linguístico [...] terceiro – deve existir uma coerência entre os objetivos propostos para a educação do leitor e os textos relacionados para leitura; acredita-se que pode matar o potencial discursivo e interpretacional dos alunos com textos superficiais, redundantes, fragmentados e/ou pobres em significação. (SILVA, 1997, p.65)

Dessa forma, os professores, ao trabalharem a leitura na sala de aula, devem desenvolver uma intimidade com os textos lidos junto com seus alunos e possuírem justificativas claras para a sua utilização; devem conhecer a sua origem histórica e situá-los dentro de uma tipologia. Essa atitude exige que os professores se situem na condição de leitores, pois sem a convivência com os textos não é possível ensinar o ato produtivo da leitura.

Segundo Marcuschi (2004, p.34), a escola trata o

texto como um produto acabado funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas; não é um puro produto nem um simples artefato pronto, é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente.

Desta concepção final de texto, exposta por Marcuschi, deduzimos sobre a responsabilidade e a complexidade do ensino da leitura, que requer, necessariamente, o diálogo do leitor com os signos do texto, com o autor e com o contexto, na descoberta dos efeitos de sentidos obtidos das estratégias de construção do texto.

2 A COMPETÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA MATERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL

2.1 Concepções de Leitura e Práticas Sugeridas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo propôs, em 2008, uma Proposta Curricular para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, com o objetivo, segundo a Proposta (2008, p.08), “de apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos”. Ao iniciar esse processo, a SEE elaborou um documento para apresentar os princípios norteadores do currículo para o alcance de uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. E em 2010, a Proposta citada acima se tornou Currículo oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

Neste capítulo 2, estamos abordando a Leitura no Currículo Paulista, já que a Instituição selecionada para a pesquisa é uma escola pública estadual do Estado de São Paulo.

De acordo com o Currículo contempla a formação dos alunos na disciplina Língua Portuguesa, superando as atividades apenas voltadas para a informação, uma vez que desejam formar o aluno para o mundo do conhecimento, por meio da linguagem. O Currículo do Estado de São Paulo firma que conhecer é

o ato cognitivo de compreender para transformar a si e ao mundo em que vivemos [...]. Conhecimento é, pois, uma rede de significados. Quem conhece, conhece algo ou alguém, e conhecer algo, portanto, é participar do processo constante de transformar e atribuir significados e relações ao objeto do conhecimento seja ele o verbo, o resumo ou o texto literário. (SÃO PAULO, 2010, p.30)

Conforme o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010), ao segui-lo o professor está proporcionando ao sujeito a construção e a compreensão de conhecimentos do mundo. E, por isso mesmo, o ensino da disciplina de Língua Portuguesa não pode ser pensado de modo fragmentado, como mera decodificação de conteúdos e reprodução de ideias; não pode desconsiderar

as experiências de vida de seus interlocutores, não levando em conta seus conhecimentos prévios e a legitimidade de seu saber, descontextualizando o ensino por meio de exercícios mecânicos e repetitivos. Nesse sentido, a nova proposta não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade, pois o mesmo é um ser sociável.

Além disso, de acordo com Currículo do Estado de São Paulo (2010, p.32) “há o aspecto social da língua que, como organismo vivo e pulsante, transforma-se a toda hora e relaciona os textos com o momento de produção e de leitura”. É necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. E é essa habilidade de interagir, linguisticamente, por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos.

Para o Currículo do Estado de São Paulo: “o centro da aula de Língua Portuguesa é o texto”. E esclarece: “O texto ao qual nos referimos é aqui compreendido em sentido semiótico, podendo, assim, estar organizado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas da verbal”. (SÃO PAULO, 2010, p.32).

Desse modo, uma foto, uma cena de telenovela, uma canção, entre muitas outras possibilidades, são textos. A principal propriedade de um texto é que ele comunica, dando a impressão de totalidade aos interlocutores. Em outras palavras, tanto quem o produz como quem o recebe têm a impressão de que aquela produção está completa no propósito social a que se destina. Esta é a concepção de leitura presente no Documento em Análise.

Os textos são utilizados em atividades sociais variadas. Embora um texto seja sempre uma produção individual, cada esfera de utilização da língua constrói seus modelos relativamente estáveis, orientados pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional. (SÃO PAULO, 2010).

O Currículo paulista ressalta, portanto, que o ideal é centrar o ensino de Língua Portuguesa no texto e isso requer o desenvolvimento de habilidades que ultrapassam uma visão reducionista dos fenômenos linguísticos.

No Documento Curricular da Secretaria da Educação (2010, p.33), é afirmado, também, que a literatura deve participar da consolidação da teia humana que chamamos “sociedade”. Então, o prazer do texto literário deve constituir-se

como um jogo entre a compreensão do próprio texto como fenômeno de leitura literária e a interação com a delicada trama social.

O Currículo do Estado de São Paulo parte, pois, do estudo do texto, (seja verbal ou não verbal; informativo ou artístico, literário) inserido sempre em uma dada situação de comunicação; e planeja utilizá-lo como base para o estudo de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades e formação de competências, de leitura dos signos e do mundo.

Em relação à leitura literária, o Currículo (SÃO PAULO, 2010, p.35) recomenda que o professor precisa “garantir em seu planejamento que o texto literário entre como objeto de análise e interpretação, mas também como prática social, resgatando a dimensão frutiva da literatura”. Enfim, o aluno deve desenvolver-se como leitor autônomo, com preferências, gostos e histórias de leitor.

Assim, seja qual for a tipologia ou o gênero em estudo, o texto literário pode e deve ser trabalhado, na sua relação com a trama social, pois é elemento fundamental na construção da competência leitora e da cidadania.

Concluindo este tópico da dissertação, podemos afirmar que o Conceito de Leitura implícito no Currículo Paulista está em conformidade com as teorias da linguagem que enfatizam o texto como processo de natureza social, ideológica e, portanto, complexa. Esta tendência teórica implícita no Currículo (2010) já aparecia anunciada no Texto preliminar que constituiu a Proposta Curricular lançada em 2008, como podemos observar pelos segmentos textuais, dela extraído e transcritos na sequência.

Nos segmentos expostos na sequência, aparecem explicitados os tópicos de linguagens/códigos e as prioridades a serem trabalhadas para a construção, nas escolas, da “Competência da leitura e da escrita”:

IV. Prioridade para a competência da leitura e da escrita

A humanidade criou a palavra, que é constitutiva do humano, seu traço distintivo. O ser humano constitui-se assim um ser de linguagem e disso decorre todo o restante, tudo o que transformou a humanidade naquilo que é. Ao associar palavras e sinais, criando a escrita, o homem construiu um instrumental que ampliou exponencialmente sua capacidade de comunicar-se, incluindo pessoas que estão longe no tempo e no espaço.

Representar, comunicar e expressar são atividades de construção de significado relacionadas a vivências que se incorporam ao repertório de saberes de cada indivíduo. Os sentidos são construídos na relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que nos situamos. E é na adolescência, como vimos, que a linguagem adquire essa qualidade de *instrumento para compreender e agir sobre o mundo real*.

A ampliação das capacidades de apresentação, comunicação e expressão está articulada ao domínio não apenas da língua mas de todas as outras linguagens e, principalmente, ao repertório cultural de cada indivíduo e de seu grupo social, que a elas dá sentido. A escola é o espaço em que ocorre a transmissão, entre as gerações, do ativo cultural da humanidade, seja artístico e li-

terário, histórico e social, seja científico e tecnológico. Em cada uma dessas áreas, as linguagens são essenciais.

As linguagens são **sistemas simbólicos**, com os quais recortamos e representamos o que está em nosso exterior, em nosso interior e na relação entre esses âmbitos; é com eles também que nos comunicamos com os nossos iguais e expressamos nossa articulação com o mundo.

Em nossa sociedade, as linguagens e os códigos se multiplicam: os meios de comunicação estão repletos de gráficos, esquemas, diagramas, infográficos, fotografias e desenhos. O *design* diferencia produtos equivalentes quanto ao desempenho ou à qualidade. A publicidade circunda nossas vidas, exigindo permanentes tomadas de decisão e fazendo uso de linguagens sedutoras e até enigmáticas. Códigos sonoros e visuais estabelecem a comunicação nos diferentes espaços. As ciências construíram suas próprias linguagens, plenas de símbolos e códigos. A produção de bens e serviços foi em grande parte automatizada e cabe a nós programar as máquinas, utilizando linguagens específicas. As manifestações artísticas e de entretenimento utilizam, cada vez mais, diversas linguagens que se articulam.

Para acompanhar tal contexto, a competência de leitura e de escrita contemplada

nesta proposta vai além da linguagem verbal, vernácula – ainda que esta tenha papel fundamental – e refere-se a sistemas simbólicos como os citados, pois essas múltiplas linguagens estão presentes no mundo contemporâneo, na vida cultural e política, bem como nas designações e nos conceitos científicos e tecnológicos usados atualmente. A constituição dessa competência tem como base o desenvolvimento do pensamento antecipatório, combinatório e probabilístico que permite estabelecer hipóteses, algo que caracteriza o período da adolescência.

A prioridade das linguagens no currículo da educação básica tem como fundamento a centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente. Nas crianças a linguagem, em suas diversas expressões, é apenas um recurso simbólico, ou seja, permite representar ou comunicar conteúdos cujas formas, elas mesmas, não podem ser estruturadas como linguagem. Nessa fase, tais formas são as próprias ações e os pensamentos, organizados como esquemas de procedimentos, representações e compreensões. Ou seja, as crianças realizam e compreendem ao falar, pensar ou sentir, mas não sabem ainda tratar o próprio agir, pensar ou sentir como uma forma de linguagem. É só na adolescência que isso se tornará possível e transformará o ser humano em um ser de linguagem, em sua expressão mais radical.

A linguagem não é apenas uma forma de representação, como expressam, por seus limites, as crianças. Mais do que isso, ela é uma forma de compreensão e ação sobre o mundo. É isso o que os adolescentes, com todos os seus exageros, manifestam. Graças à linguagem, o pensamento pode se tornar antecipatório em sua manifestação mais completa: é possível calcular as conseqüências de uma ação sem precisar realizá-la. Pode-se ainda fazer combinações e analisar hipóteses sem precisar conferi-las de antemão, na prática, pois algumas de suas conseqüências podem ser deduzidas apenas pelo âmbito da linguagem. Pode-se estabelecer relações de relações, isto é, imaginar um objeto e agir sobre ele, decidindo se vale a pena ou não interagir com ele em outro plano. Em outras palavras, graças à linguagem, agora constituída como forma de pensar e agir, o adolescente pode raciocinar em um contexto de proposições ou possibilidades, pode ter um pensamento combinatório, pode aprender as disciplinas escolares em sua versão mais exigente, pode refletir sobre os valores e fundamentos das coisas.

Do ponto de vista social e afetivo, a centralidade da linguagem nos processos de desenvolvimento possibilita ao adolescente aprender, pouco a pouco, a considerar suas escolhas em uma escala de valores. Viabilizável aprender a enfrentar as conseqüências das próprias ações, a propor e alterar contratos, a respeitar e criticar normas, a formular

Fonte: SÃO PAULO (2008, p.16-17)

Portanto, o texto preliminar, de apresentação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, transcrito neste item (2.1), expressa os conceitos de linguagem e de leitura que vão dar sustentação às práticas sugeridas para as atividades em sala de aula (de construção da “Competência de leitura e da escrita”), no Currículo oficializado pelo Estado, em 2010.

2.2 A leitura no 8º ano (7ª série) do Ensino Fundamental: Descrição do Plano de Ensino em Língua Portuguesa da classe selecionada para a pesquisa.

Como a pesquisa foi aplicada no Ensino Fundamental com alunos da 7ª série em uma Escola Pública do interior do Estado de São Paulo, é relevante ressaltar em que subsídios didáticos o professor de língua portuguesa se respalda, nesse nível escolar, para atuar em sua aula e para exercer seu papel de mediador na formação de leitores ativos e críticos.

Segundo o Currículo do Estado de São Paulo, “o objetivo da Proposta é o de apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos”. (SÃO PAULO, 2010, p.07). Com isso, o Currículo busca cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, fazendo com que as unidades escolares funcionem como uma rede.

Procurando ofertar conteúdo e sentido à escola, o Currículo Paulista (2010, p. 10) tem como princípios centrais: “a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização no mundo do trabalho”.

Tendo em vista o foco temático (compreensão leitora em língua materna) desta pesquisa, dos princípios centrais supracitados, destacamos, aqui, somente a “prioridade da competência da leitura e da escrita”.

Segundo o Currículo do Estado de São Paulo, “representar, comunicar e expressar”

são atividades de construção que estão relacionadas às vivências que estão incorporadas em cada indivíduo. Os sentidos são construídos na relação entre a linguagem e o universo natural e cultural em que nos situamos. E é na adolescência, como vimos que a linguagem adquire essa qualidade de *instrumento para compreender e agir sobre o mundo real*. A ampliação das capacidades de representação, comunicação e expressão está articulada ao domínio não apenas da língua, mas de todas as outras linguagens e, principalmente, ao repertório cultural de cada indivíduo e de seu grupo social, que a elas dá sentido. (SÃO PAULO, 2010, p.16)

Observa-se, de imediato que, pelo conteúdo citado, valoriza-se o ensino das linguagens e não o ensino restrito à língua portuguesa, compreendendo-se as linguagens como processos sociais culturais (diversos) de comunicação humana.

Assim, sugere-se que, na escola, ocorra o processo pelo qual se transmite, às gerações, o repertório cultural da humanidade, o artístico, o literário, o histórico o social, o científico e o tecnológico. Em cada uma dessas áreas culturais, as linguagens são essenciais, pois, por esses sistemas simbólicos, representamos o que está no interior do homem e é pelo uso das linguagens que expressamos nossa articulação com o mundo.

Conforme, o Currículo linguagens e os códigos se multiplicam: os meios de comunicação estão repletos de gráficos, esquemas, diagramas, infográficos, fotografias e desenhos. A publicidade circunda nossas vidas, exigindo de nós permanentes tomadas de decisão diante das linguagens sedutoras e até enigmáticas. Códigos sonoros e visuais estabelecem a comunicação nos diferentes espaços. As ciências construíram suas próprias linguagens, plenas de símbolos e códigos. As manifestações artísticas e de entretenimento utilizam, cada vez mais, diversas linguagens que se articulam.

Desta forma, segundo o Currículo Paulista (2010, p. 37), a experiência escolar deve se transformar em uma vivência ampla, que permite ao aluno compreender as diferentes linguagens e usá-las como meios de organização da realidade, nelas constituindo significados, em um processo centrado nas dimensões comunicativas da expressão, da informação e da argumentação.

Esse processo exige que o aluno analise, interprete e utilize os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, confrontando opiniões e pontos de vista e respeitando as diferentes manifestações culturais presentes nos textos em circulação no mundo.

Cumpramos ressaltarmos que estes conteúdos teóricos norteadores do Currículo do Estado de São Paulo serviram de indicadores para o Plano de Ensino que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE) implantou para viabilizar novo ensino da Língua Portuguesa, com algumas reformulações nos conceitos sobre a Compreensão Leitora.

Este Plano de Ensino foi imposto aos professores de Língua Portuguesa que devem seguir “à risca”, independentemente da clientela. No entanto, muitas vezes, as atividades e os textos apresentados no **Caderno do Aluno** aparecem descontextualizados, não viabilizando a aprendizagem completa da leitura total do texto, como os próprios conteúdos teóricos do Currículo Paulista anunciaram.

Enfim, embora as reflexões teóricas implícitas na elaboração do Currículo do Estado Paulista ressaltem a natureza dos signos e dos textos, as Atividades propostas no *Caderno do Aluno* (7ª série) ainda se restringem ao exercício da “competência linguística” do aluno e não da sua “competência textual”, conforme classificação de Travaglia (2005, p.18). Para o autor, a competência comunicativa implica duas outras competências: a “gramatical ou linguística” e a “textual”; a primeira constitui a capacidade que todo usuário da língua tem de gerar sequências linguísticas gramaticais, consideradas pelos usuários como sequências típicas de sua língua. E a segunda é a capacidade de produzir e compreender textos.

Passemos, na sequência, à apresentação do Plano de Ensino em Língua Portuguesa da 7ª série escolar, selecionado como objeto de análise, nesta pesquisa. Este Plano está inserido no Currículo Paulista.

Plano de Ensino de Língua Portuguesa

7ª Série/8º Ano do Ensino Fundamental – 1º Bimestre	
<p>Conteúdos gerais</p> <p>Traços característicos de textos prescritivos Gênero textual anúncio publicitário Estudos de gêneros prescritivos Textos prescritivos e situações de comunicação Estudos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceito de verbo • Modo imperativo nas variedades padrão e coloquial • Como e por que usar a gramática normativa 	<p>Habilidades</p> <p>Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia prescritiva/injuntiva, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em receitas, regras de jogos, anúncios publicitários e outros gêneros dessa tipologia, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler e interpretar textos prescritivos/injuntivos, inferindo seus traços característicos em situações específicas de comunicação. • Analisar textos prescritivos/injuntivos e

<ul style="list-style-type: none"> • Imperativo negativo • Pesquisa no dicionário • Modo indicativo (verbos regulares) • “Tu”, “vós” e variedades linguísticas • Irregularidades do indicativo • Discurso citado • Frase e oração <p>Conteúdos de leitura, escrita e oralidade</p> <p>Leitura, produção e escuta de textos prescritivos em diferentes situações de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fruição • Interpretação de textos literário e não literário • Intertextualidade • Coerência • Coesão • Etapas de elaboração e revisão da escrita • Paragrafação <p>Leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade de voz, elocução e pausa</p> <p>Leitura dramática</p> <p>Roda de conversa</p>	<p>construir quadro-síntese.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto. • Comparar usos linguísticos na norma-padrão e coloquial. • Inferir características de anúncios publicitários a partir de conhecimento prévio. • Analisar a intertextualidade presente em um texto. • Comparar características da tipologia prescritiva/injuntiva em textos de diferentes gêneros.
---	--

Fonte: Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010 p.60-61)

Pela apresentação e análise dos conteúdos inseridos no 1º Bimestre, percebemos uma distribuição coerente com o anúncio da Proposta Paulista: por exemplo, a necessidade de se estudar os “Textos em diferentes situações de comunicação”; as questões “intertextuais” na leitura interpretativa dos textos; a preocupação com a “totalidade significativa” dos textos, pautada na “coesão” e “coerência”.

Tais observações efetuadas na verificação dos conteúdos do Plano (para o 1º Bimestre) vão permanecer nos bimestres seguintes:

7ª Série/8º Ano do Ensino Fundamental - 2º Bimestre	
<p>Conteúdos gerais</p> <p>Estudo de gêneros textuais prescritivos Traços característicos de textos prescritivos Gênero textual anúncio publicitário Gênero textual regra de jogos Estudos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Período simples • Verbo (termo essencial da oração) • Sujeito e predicado • Vozes verbais <p>Variedades linguísticas</p> <p>Conteúdo de leitura, escrita e oralidade</p> <p>Leitura, produção e escuta de anúncios publicitários, regras de jogos e outros gêneros em diferentes situações de comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de textos literário e não literário • Fruição • Inferência • Coerência • Coesão • Intencionalidade • Informatividade <p>Roda de conversa</p>	<p>Habilidades</p> <p>Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia prescritiva/injuntiva, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em receitas, regras de jogos, anúncios publicitários e outros gêneros dessa tipologia, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar o efeito de uma dada variedade linguística no texto • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto • Analisar anúncios publicitários produzidos em diferentes suportes • Identificar e analisar níveis de persuasão do texto publicitário • Reconhecer o conceito de intencionalidade • Pesquisar textos coerentes com tema preestabelecido • Interpretar texto de forma a compreender o raciocínio autoral

Fonte: Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010 p.62-63)

Permanecem as mesmas observações sobre o Plano de Ensino, (3º Bimestre), alterando-se apenas a previsão de habilidades desenvolvidas pelos alunos, em razão dos variantes de conteúdos estudados:

7ª Série/8º Ano do Ensino Fundamental – 3º Bimestre	
<p>Conteúdos gerais</p> <p>Discurso da esfera da publicidade: diferentes formas de representação Estudo de tipologia e gêneros prescritivos articulados por projetos Construção de projeto publicitário Estudos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Complementos da oração (objetos direto e indireto, agente da passiva, complemento nominal) • Figuras de linguagem • Questões ortográficas • Discurso citado <p>Variedades linguísticas</p> <p>Conteúdo de leitura, escrita e oralidade</p> <p>Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de gêneros prescritivos articulados por projeto publicitário</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de textos literário e não literário • Inferência • Fruição • Situacionalidade • Leitura dramática • Leitura em voz alta • Coerência • Coesão • Informatividade • Leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa • Etapas de elaboração e revisão da escrita • Paragrafação 	<p>Habilidades</p> <p>Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia prescritiva/injuntiva, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em receitas, regras de jogos, anúncios publicitários e outros gêneros dessa tipologia, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto • Selecionar e escolher anúncios publicitários de acordo com orientações dadas • Comparar anúncios, tendo em vista diferentes públicos-alvo • Pesquisar objetos culturais a partir de tema e público-alvo • Selecionar objetos culturais coerentes com tema e público-alvo • Construir estratégia publicitária pertinente ao público-alvo • Identificar e reconhecer a produção de texto como processo em etapas de reelaboração • Produzir versão final de um texto, com marcas de intervenção • Apresentar análises orais de anúncios publicitários • Apresentar oralmente os resultados de uma análise de grupo

Percebe-se assim, que os alunos terão que desenvolver diferentes habilidades a cada bimestre, sempre vinculadas aos conteúdos propostos, como ocorre, também, no 4º Bimestre.

7ª Série/8º Ano do Ensino Fundamental – 4º Bimestre	
Conteúdos gerais	Habilidades
<p>Discurso da esfera da publicidade: diferentes formas de representação Estudo de tipologia e gêneros prescritivos articulados por projetos Construção de projeto publicitário Estudos linguísticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Funções complementares: objeto direto, objeto indireto, agente da passiva e complemento nominal • Funções acessórias: adjunto adnominal, aposto, adjunto adverbial, vocativo • Pontuação • Concordâncias verbal e nominal • Regências verbal e nominal <p>Variedades linguísticas</p> <p>Conteúdo de leitura, escrita e oralidade Leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de gêneros prescritivos articulados por projeto publicitário</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de textos literário e não literário • Inferência • Fruição • Situacionalidade • Leitura dramática • Leitura em voz alta • Coerência • Coesão • Informatividade • Leitura oral: ritmo, entonação, respiração, qualidade da voz, elocução e pausa • Etapas de elaboração e revisão da escrita • Paragrafação 	<p>Espera-se que, tendo como referência principal a tipologia prescritiva/injuntiva, em situações de aprendizagem orientadas por projetos de leitura e escrita e centradas em receitas, regras de jogos, anúncios publicitários e outros gêneros dessa tipologia, os estudantes desenvolvam as seguintes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a norma-padrão em funcionamento no texto • Resignificar a construção de anúncio publicitário, após sistematização de características • Resignificar suas produções textuais a partir de seus conhecimentos linguísticos • Avaliar, segundo critérios, os trabalhos apresentados pelos grupos • Selecionar informações a partir de critério preestabelecido • Organizar informações a partir de critério preestabelecido (organização da informação por meio de articuladores) • Identificar e reconhecer critérios de organização da informação em parágrafos (informações novas/informações repetidas) • Resumir narrativas e texto expositivo <p>Competências de produção de textos (Saresp) COMPETÊNCIA I – Tema – Desenvolver o texto de acordo com as determinações temáticas e situacionais da proposta de produção de texto COMPETÊNCIA II – Tipologia –</p>

	<p>Mobilizar, no texto produzido, os conhecimentos relativos aos elementos organizacionais da tipologia textual em questão</p> <p>COMPETÊNCIA III – Coesão/Coerência – Organizar o texto de forma lógica, demonstrando conhecimento dos mecanismos coesivos linguísticos e textuais necessários para a construção coerente do texto</p> <p>COMPETÊNCIA IV – Registro – Adequar as convenções e normas do sistema da escrita à situação comunicativa</p>
--	---

Fonte: Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2010 p.66-67)

De modo geral, percebe-se que o Plano se restringe à descrição de conteúdos a serem trabalhados, alternando-se práticas de interpretação textual com estudos linguísticos específicos (regras gramaticais) como, por exemplo, Período Simples, Verbo, Sujeito e Predicado. As habilidades esperadas a partir dos conteúdos estudados denotam apenas atividades exclusivas do estudo da língua (norma padrão) e não atividades centradas na publicidade. Também para a produção de textos, o Plano de Ensino viabiliza as Competências de Produção de Textos do SARESP.

Embora esta pesquisa não esteja necessariamente voltada para a análise do Currículo Paulista, interessou-nos abordá-lo, ainda que rapidamente, pois o mesmo constituiu o documento maior de orientação às escolas para organização de seus planos de ensino. Assim, também não sendo o *Plano de Ensino* da 7ª série, nosso tema central de estudo, motivou-nos a retomada e a transcrição dos conteúdos programáticos dos quatro bimestres desse Plano, para verificação se havia (ou não) preocupação no Documento, em abordar a *intertextualidade*, a *interdiscursividade* e a *situacionalidade* no ensino de textos, considerando-se a necessidade de atualização, na escola, do conceito de texto como um processo sócio-comunicativo.

Tal verificação foi positivo, acrescida da constatação, na concepção de texto (associada ao plano de ensino), da sugestão do trabalho com a diversidade de gêneros, o que condizem os Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Portuguesa. No entanto, conforme já expusemos, pelas habilidades esperadas (pelo/no *Plano de Ensino*), podemos inferir que as atividades com os textos, em sala

de aula, não possibilitam o alcance da valorização dos usos das linguagens (na interpretação textual) em detrimento do estudo isolado do código linguístico.

A partir do que se verificou na leitura do *Plano de Ensino* da 7ª série da Educação Fundamental (indicado pela SEE – SP) nos propusemos a verificar o (s) nível (s) de competência leitora de uma sala de 7ª série, organizando, para esta finalidade, uma “Antologia de Textos”, pautada na diversidade, de gêneros e na importância dada à formação do leitor de diferentes linguagens.

3 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

3.1 Abordagem Teórica sobre a Pesquisa Qualitativa

O estudo qualitativo é o que se desenvolve numa dada situação, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. De acordo com Ludke e André, (1986, p.18)

o estudo de caso visa à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo.

Esta pesquisa constitui um estudo de caso que envolveu 17 Sujeitos (do 8º ano da Educação Fundamental II) de uma escola pública do Interior do Oeste Paulista.

Sendo assim, pela pesquisa qualitativa (estudo de caso), o pesquisador deve fundamentar-se no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente. Isso quer dizer que o pesquisador deve utilizar o conhecimento implícito para fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões.

Gonsalves (2005) também ressalta esse dinamismo do processo da pesquisa. Para ele, projeto de pesquisa deve funcionar segundo como um guia do pesquisador em relação aos passos a seguir; ou seja, o planejamento da pesquisa deve ser realizado durante todo o processo de investigação e não só no momento inicial. De acordo com Gonsalves (2005, p.12):

ao longo do estudo novos elementos podem ser incorporados, outros podem ser descartados. Esse movimento de seleção/incorporação de elementos é próprio da ciência, é ele mesmo que imprime uma qualidade ao trabalho de investigação científica.

No trabalho de investigação científica, Gonsalves (2005) destaca três pontos fundamentais para sua realização: a) a possibilidade de compreender a partir do envolvimento, ou seja, do estar envolvido, assumindo uma condição que é natural ao ser humano (a de pertencer, existencialmente, a uma sociedade); b) relação sujeito-objeto do conhecimento, perdendo a visão dicotômica entre ambos, pois já não são polos separados; assumem a forma de um *continuum*; e c) a questão da afetividade do conhecimento. A autora discorda da ideia do distanciamento entre o pesquisador com relação ao seu objeto de estudo, permitindo uma “visão mais realista” da vida social.

Nessa perspectiva teórica, pode-se afirmar que o percurso teórico-metodológico da investigação científica não se dá em contraposição aos elementos subjetivos, pois a subjetividade, de acordo com Gonsalves, é ela mesma, condição para o exercício da investigação científica.

Sendo a pesquisa uma atividade humana e social, traz consigo uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador e este, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade irá refletir, em sua pesquisa, sobre os princípios relevantes para a sociedade à qual pertence, e que irão nortear sua abordagem de pesquisa, (Ludke e André, 1986).

Em outros termos, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa encerra um grande potencial para conhecer e compreender os problemas da escola, motivo pelo qual optamos pela pesquisa qualitativa que Segundo Ludke e André (1986), ao retratar o cotidiano escolar em toda sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos fundamentais para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições sociais. Justifica-se, portanto nossa escolha desta metodologia, para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.2 Apresentação da Unidade Escolar, Selecionada para o Estudo:

A escola, onde foi realizada a pesquisa surgiu em 1947. A mesma funcionava em um barracão. Posteriormente, foram construídas quatro salas de aula, que foram sendo ampliadas, dando a forma atual da escola.

Contexto escolar

Frente da escola



Fonte: Acervo pessoal



Fonte: Acervo pessoal

Sala de Leitura



Fonte: Acervo pessoal

De acordo com a Proposta Pedagógica da escola (2011), o alunado é constituído por uma diversidade de perfis, resultantes de grande transformação na ocupação econômica local, que evoluiu, nos últimos anos, da atividade agrária para a pecuária; para a pesca, o turismo, o serviço público e setores secundário / terciário – consequências do lago. A média de renda das famílias é de dois salários mínimos, variando de acordo com a época: da pesca, da demanda do leite...

No período da **manhã**, a Unidade Escolar atende à maioria de alunos que residem no Distrito, e que têm, segundo a Proposta Pedagógica da Escola (2011, p. 27) “na sua maioria, mães ausentes, pois trabalham como domésticas, nas pousadas, tendo a escola de adaptar-se aos horários que os responsáveis têm disponíveis, diminuindo, consideravelmente, suas presenças efetivas na escola”.

No período da **tarde**, atende à maioria de alunos provenientes da zona rural, sendo que muitos levantam entre 05h30 e 06h00 da manhã, para realizarem ordenha de leite, como forma de ajudar no orçamento doméstico. São adolescentes que, após o período de aula, ao retornarem à tarde para casa, ajudam os pais com a pastagem e ordenha de gado ou assumem a responsabilidade do lar, pois as mães trabalham fora. Há, ainda, os que residem no Distrito; para esses há uma grande ociosidade de tempo, por conta de o local não oferecer possibilidades de cursos no contra turno para os alunos, quando não estão na escola.

Para os alunos dessa Unidade Escolar dos períodos da manhã e da tarde, acaba ficando sob responsabilidade da escola: médico, dentista, sendo a escola realmente, uma extensão dos seus lares.

No período **noturno**, a maioria dos alunos são trabalhadores. Enquanto uns levantam de madrugada para a ordenha, outros vão para o comércio ou setor público – saindo de manhã e retornando somente às 18h30 – enquanto outros prestam serviços em pousadas ou pescam para ajudar a família.

Dentre os adolescentes que residem no Distrito, muitos procuram a escola no período adverso para lazer, cultura, esporte e informática. Para a maioria, a Escola é o ponto de referência de suas vidas, pois, apesar de, nos últimos dois anos, terem surgido no Distrito outros espaços de lazer e recreação oferecidos pelo município, como a academia ao ar livre com futsal e vôlei de areia, uma quadra poliesportiva, aulas de balé e centro de inclusão digital, eles continuam a se fixar na escola, todo o tempo possível.

4 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA: ANÁLISE

Foram selecionados, pela pesquisadora, textos diversos e organizada uma “Antologia de Textos” para Leitura em sala de aula, com os sujeitos da pesquisa (17 alunos da 7ª série (faixa etária de 11 a 12 anos) do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de um município da Região de Presidente Prudente – SP).

Apresentação da Antologia de Textos para Leitura em Sala de Aula

A maioria dos textos que constituíram a Antologia elaborada pela pesquisadora foram extraídos do Documento da Avaliação Diagnóstica, realizada pela SEE Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), que é aplicada, a cada semestre, junto às unidades escolares para verificação das habilidades e Competência Leitora dos alunos; esta avaliação tem como objetivo, ainda, obter também resultados para melhor preparação dos alunos para as avaliações externas como o SARESP, e verificação se, realmente, as escolas estão trabalhando de forma adequada, na construção do leitor ativo e crítico.

A Antologia de Textos foi composta dos seguintes gêneros textuais: um poema, uma narrativa (conto), uma campanha publicitária, uma capa de revista e um texto informativo.

Para Koch e Elias (2010, p. 54), “todos nós falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos, ao longo de nossa existência, uma “**competência metagenérica**”, que diz respeito ao conhecimento dos gêneros textuais, suas características e função. E é essa competência que fornece ao indivíduo a escolha correta para participar, de forma efetiva, nas situações comunicativas das quais participa. Tal reflexão teórica instigou-nos, para a constituição da Antologia, à

seleção de textos de diferentes gêneros, procedimento este também pré-determinado pelo Plano de Ensino da Série Escolar (7ª série) em observação neste estudo.

A escolha (de diferentes gêneros de textos) foi, portanto, neste estudo, intencional e pressupõe o trabalho escolar necessário à identificação das práticas sociais que os originam. Na sequência, apresentamos os cinco textos dos gêneros selecionados para a constituição da Antologia, utilizada em sala de aula, nesta pesquisa:

Texto 1

Título:Falando de Livros

Autor(a):Roseana Murray

Categoria do texto:Poema

*O livro é a casa
onde se descansa
do mundo*

*O livro é a casa
do tempo
é a casa de tudo*

*Mar e rio
no mesmo fio
água doce e salgada*

*O livro é onde
a gente se esconde
em gruta encantada.*

Material utilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: **Avaliação da Aprendizagem em Processo; Comentários e Recomendações Pedagógicas de Língua Portuguesa** – 7º ano do Ensino Fundamental - 1º Semestre de 2013. Disponível em: <<http://blogdaroseana.blogspot.com.br/2010/08/traduzir-se.html>>. Acesso em: 17 de novembro de 2012.

Texto 2

Título:A fuga dos rinocerontes -Espécie ameaçada de extinção escapa dos caçadores da maneira mais radical possível - pelo céu

Autor(a):Fernando Badô

Categoria: Notícia – Texto Informativo publicado em Revista.Os rinocerontes-negros estão entre os bichos mais visados da África, pois sua espécie é uma das preferidas pelo turismo de caça. Para tentar salvar alguns dos 4 500 espécimes que ainda restam na natureza, duas ONGs ambientais apelaram para uma solução extrema: transportar os rinocerontes de helicóptero. A ação utilizou helicópteros militares para remover 19 espécimes - com 1,4 tonelada cada um - de seu habitat original, na província de Cabo Oriental, no sudeste da África do Sul, e transferi-los para a província de Limpopo, no norte do país, a 1 500 quilômetros de distância, onde viverão longe dos caçadores. Como o trajeto tem áreas inacessíveis de carro, os rinocerontes tiveram de voar por 24 quilômetros. Sedados e de olhos vendados (para evitar sustos caso acordassem), os rinocerontes foram içados pelos tornozelos e voaram entre 10 e 20 minutos. Parece meio brutal? Os responsáveis pela operação dizem que, além de mais eficiente para levar os paquidermes a locais de difícil acesso, o procedimento é mais gentil. "O voo encurta o tempo que o rinoceronte tem de ser mantido sedado, a respiração fica menos comprometida e evita-se a viagem em caixotes, o que é irritante para o animal", afirma o veterinário sul-africano Jacques Flamand, líder do projeto.

Revista Superinteressante. São Paulo, Edição nº 299, Dezembro de 2011, p.34. Fonte: material utilizado como **Avaliação da Aprendizagem em Processo:Comentários e Recomendações Pedagógicas/ Avaliação de Língua Portuguesa** – 9º ano do Ensino Fundamental – SEE Secretaria Estadual de Educação - 1º Semestre de 2013.

Texto 3**Título:** Os três companheiros**Autor(a):** Luís da Câmara Cascudo**Categoria:** Prosa Literária (Conto)

Um bombeiro, um soldador e um ladrão eram muito amigos e resolveram viajar por esse mundo para melhorar a vida. Tinham eles um cavalo encantado que respondia todas as perguntas. Chegaram a um reinado onde toda gente estava triste porque a princesa fora furtada por uma serpente que morava no fundo do mar. Os três companheiros acharam que podiam fazer essa façanha e consultaram o cavalo. Este mandou o soldador fazer um bote de folhas de Flandres. Meteram-se nele e fizeram-se de vela.

Depois de muito navegar deram num ponto que era o palácio da serpente. Quem ia descer? O bombeiro não quis nem o soldador. O ladrão agarrou-se na corda que os outros seguravam e lá se foi para baixo. Pisando chão, viu um palácio enorme guardado por uma serpente que estava de boca aberta. O ladrão subiu depressa, morrendo de medo. Voltaram para casa e foram perguntar ao cavalo o que era possível fazer. O cavalo ensinou que a serpente dormia de boca aberta e quando estava acordada ficava com a boca fechada. Debaixo da cauda tinha a chave do palácio. Quem tirasse a chave, abrisse a porta, encontrava logo a princesa. Os três amigos tomaram o bote de folha de Flandres e lá se foram para o mar.

Chegando ao ponto os dois não queriam descer. O ladrão desceu e, como estava habituado, furtou a chave tão mansinho que a serpente não acordou. Abriu a porta, entrou, foi ao salão, encontrou a princesa, disse que vinha buscá-la e saíram os dois até a corda. Agarraram-se e os dois puxaram para cima. Largaram vela e o bote navegou para terra.

Quando estavam no meio dos mares a serpente apareceu em cima d'água, que vinha feroz. Que se faz? Era a morte certa. – Deixa vir, disse o bombeiro. Quando a serpente chegou mais para perto, o bombeiro tirou uma bomba e jogou em cima da serpente. A bomba estourou e a serpente virou bagaço. Na luta, o bote fura-se e a água estava entrando de mais a mais, ameaçando ir tudo para o fundo do mar.

Que se faz? Morte certa! Deixe comigo – disse o soldador. Tirou seus ferros e soldou todos os buracos e o bote navegou a salvamento até a praia.

Chegaram ao reinado recebidos com muitas festas pelo rei e pelo povo. O rei deu muito dinheiro aos três, mas o ladrão, o bombeiro e o soldador queriam casar com a princesa.

- Se não fosse eu a princesa estava com a serpente! Dizia o ladrão.- Se não fosse eu a serpente devorava todos, dizia o bombeiro.

- Se não fosse eu iam todos para o fundo do mar! Disse o soldador.

Discute, discute, briga e briga, finalmente a princesa escolheu o ladrão, que era seu salvador e este pagou muito dinheiro aos dois companheiros. O ladrão casou e mudou de vida e todos viveram satisfeitos.

Fonte: CASCUDO, Luís da Câmara. "Os três companheiros". *Contos Tradicionais do Brasil (folclore)*, Rio de Janeiro, 1ª Edição; Ediouro:1967. Disponível em <http://www.globaleditora.com.br/catalogo-geral/juvenil/?Colecao=255&LivroID=2779> acesso em 18 de março de 2013.

Texto 4

Título: Capa da Revista Galileu

Autor (a): Editora Globo

Categoria: Capa de revista (linguagem visual e verbal)



Fonte: Material utilizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: **Avaliação da Aprendizagem em Processo; Comentários e Recomendações Pedagógicas de Língua Portuguesa – 6º ano do Ensino Fundamental - 1º Semestre de 2013.** Revista Galileu. São Paulo, Edição nº 197, dezembro de 2007, capa da revista.

Fonte: Disponível em: <<http://sorevista.blogspot.com.br/search/label/2007>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

Texto 5

Título: “Sacolas porque optar pelas duráveis, como faziam nossos avós”.

Autor (a): SEE-SP Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Categoria: Campanha Publicitária (de efeito educativo).

PLANETA sustentável
compromisso por um mundo melhor

SACOLAS

PORQUE OPTAR PELAS DURÁVEIS, COMO FAZIAM NOSSOS AVÓS

O mundo produz sacolas plásticas desde a década de 1950. Como não se degradam facilmente na natureza, grande parte delas ainda vai continuar por mais de 300 anos em algum lugar do planeta.

Calcula-se que até 1 trilhão de sacolas plásticas são produzidas anualmente em todo o mundo. O Brasil produz mais de 12 bilhões todos os anos e 80% delas são utilizadas uma única vez.

Sacolas plásticas são leves e voam ao vento. Por isso, elas entopem esgotos e bueiros causando enchentes. São encontradas até no estômago de tartarugas marinhas, baleias, focas e golfinhos mortos por sufocamento.

Várias redes de supermercados do Brasil e do mundo já estão sugerindo o uso de caixas de papelão e colocando à venda sacolas de pano ou de plástico duráveis para transportar as mercadorias.

Sacolas plásticas descartáveis são gratuitas para os consumidores, mas têm um custo incalculável para o meio ambiente.

Fonte: Instituto Akatu pelo Consumo Consciente

veja o que está acontecendo e o que você pode fazer em www.planetasustentavel.com.br

Logos: Abril, BANCO REAL, CPFL, BONGE, UFR

Fonte: material utilizado como **Avaliação da Aprendizagem em Processo:Comentários e Recomendações Pedagógicas/ Avaliação de Língua Portuguesa** – 9º ano do Ensino Fundamental – SEE Secretaria Estadual de Educação - 1º Semestre de 2013. Disponível em: <http://atitudenateia.blogspot.com.br/2010_05_01_archive.html>. Acesso em: 30 maio 2012.

A Coleta e a Identificação dos Dados ocorreram da seguinte forma: elaboração e aplicação de questionários vinculados à leitura e análise dos textos da Antologia, organizada para a pesquisa, para identificação dos modos de leitura operacionalizados pelos alunos e detecção dos conceitos de leitura implícitos nestes modos de leitura observados pela pesquisadora.

4.1 Questionários Elaborados pela Pesquisadora para Leitura dos Textos da Antologia pelos Sujeitos da Pesquisa

A elaboração dos questionários, para identificação dos níveis de leitura dos alunos (sujeitos da pesquisa) e identificação dos conceitos implícitos nos seus modos de leitura revelados, foi pautada na revisão da literatura apresentada no Capítulo 1 desta dissertação, que ressaltou a natureza intertextual, inter-discursiva, do texto.

Parisotto e Trevizan (2012) ressaltam os estudos mais recentes sobre leitura, revisitados nesta pesquisa, cujos focos incidem no *autor*, no *texto*, e na *interação*: “*autor-texto-leitor*”. Centrada nessas concepções apontadas pelas autoras citadas, e por outros estudiosos do assunto, as questões de interpretação dos textos inseridos na Antologia foram pautadas na interação exposta acima: *autor-texto-leitor* e nos níveis de leitura apresentados na mesma fonte (p.164):

1º Nível: LEITURA REFERENCIAL DO CONTEXTO;

2º Nível: LEITURA LITERAL DO TEXTO;

3º Nível: LEITURA ESTÉTICA DO TEXTO;

Portanto, nesta pesquisa, consideramos competência leitora, a capacidade de o leitor (sujeito da pesquisa - aluno da 7ª série da Educação Fundamental) operacionalizar os três níveis da recepção textual, destacados por Parisotto e Trevizan.

A competência leitora expressa, portanto, neste estudo, o desempenho eficiente do aluno leitor, pelo reconhecimento da natureza contextual (intertextual e interdiscursiva) do texto, confirmando-se como sujeito da leitura, ativo e crítico, capaz de estabelecer as relações plurais dos signos dos textos com o contexto social e histórico da sua origem; com o autor (um ser social situado no tempo e no espaço); e com o próprio texto, descobrindo, nas suas entrelinhas, os sentidos convencionalizados e os sentidos inaugurais, selecionados e combinados, estrategicamente, para a construção e o direcionamento das mensagens (conforme especificamos em um dos objetivos traçados para este estudo, na pág. 13, 2º §).

Em outro estudo, Trevizan (2000, p.19) destaca que “o leitor não pode restringir o ato da leitura ao movimento único de decifração linguística da mensagem do texto”. E o que completa esse movimento receptivo é o reconhecimento do leitor da utilização social e ideológica dos signos, no texto, para a construção da sua mensagem.

Para Trevizan (2000, p.20)

o leitor e autor, sujeitos históricos inseridos num determinado contexto, momento e espaço sociais, são elementos igualmente determinantes dos efeitos de sentido. Ao estabelecer as relações dos signos de um texto com os próprios usuários destes signos (quem diz? para quem diz? quando diz? onde diz? Com que ponto de vista ideológico – contextual diz?) o leitor estará na verdade realizando um exercício de preenchimento ativo dos espaços vazios, ou seja, das malhas de um texto.

A ação de relacionar os signos de um texto com os sujeitos interlocutores pressupõe a competência intelectual do leitor, para não proceder, apenas, a uma leitura do conteúdo literal da mensagem, mas reconhecer que estratégias e mecanismos foram utilizados na construção do sentido final da mensagem veiculada.

Esta definição de competência leitora se centra, também, na teoria de Marcushi (2004), exposta no item 1.1 (A Noção de Texto) desta pesquisa, que enfatiza as relações interativas e sociais do (s) texto (s), com ênfase no conceito de “situacionalidade” dos mesmos, ou seja, de suas contextualizações no tempo e no espaço. Em razão do exposto, para Marcushi, a compreensão textual ocorre no trabalho conjunto dos autores e receptores, em situações efetivas de comunicação, exigindo, portanto, competência leitora dos receptores.

As questões aqui formuladas para apreensão dos conceitos e identificação dos modos de leitura dos alunos (da Educação Fundamental) levaram em consideração, portanto, a complexidade do diálogo desses três níveis de acesso aos textos.

Passemos, a seguir, aos questionários formulados para verificação de cada um dos níveis de leitura, destacados neste estudo:

1º Nível: LEITURA REFERENCIAL DO CONTEXTO:

Questão 1: Quem é o autor(a) deste texto?

Questão 2: Em que ano o texto foi publicado?

Questão 3: Em que obra o texto se insere?

Questão 4: O que você conhece sobre o (a) autor(a)?

Questão 5: O que você conhece sobre a obra na qual se insere o texto lido?

Questão 6: Pelo ano de produção do texto e pela identificação do (a) autor(a), você percebeu a interação objetivada no texto?

2º Nível: LEITURA LITERAL DO TEXTO:

Questão 1: Relacione o título do texto com a mensagem conteduística e fale sobre o assunto abordado pelo autor (estória/ intriga/ fatos/personagens).

3º Nível: LEITURA ESTÉTICA DO TEXTO:

Questão central:

1. Observe a linguagem do texto lido e aponte, relacionando com o conteúdo da mensagem (nível 2 de leitura) todos os recursos utilizados pelo(a) autor(a) para estrategicamente, levar o leitor à identificação dos propósitos do texto, implícitos na mensagem.

Possibilidades de Recursos utilizados:

- ✚ Inversão da pontuação padrão;
- ✚ Uso de versos;
- ✚ Uso de prosa informativa;
- ✚ Uso de prosa literária (artística);
- ✚ Uso de palavras/metáforas;
- ✚ Uso de comparações específicas;
- ✚ Uso de sonoridades específicas;
- ✚ Uso de cores específicas;
- ✚ Uso de movimentos específicos;
- ✚ Uso de sombra e de luz;
- ✚ Uso de dimensões abertas e fechadas, de cima para baixo; de baixo para

cima;

- ✚ Uso de espaços definidos/indefinidos;
- ✚ Uso de gestos insinuados ou definidos;
- ✚ Uso de repetições propositais;
- ✚ Usos propositais de parágrafos diferenciados ou de um só parágrafo;
- ✚ Escolha proposital de determinados seres/objetos/fatos.

APÓS OS TRÊS NÍVEIS DE LEITURA:

Questões somatizadoras:

1. Proceder à identificação do posicionamento do (a) autor (a) na construção dos textos e expressar seu próprio posicionamento, na recepção dos mesmos.
2. Identificar a funcionalidade significativa de cada recurso estratégico de linguagem do (a) autor (a) e relacionar com a totalidade significativa implícita no título e no conteúdo lido.
3. Descrever como ocorre uma leitura completa do texto, pelo diálogo necessário. dos **“três níveis de leitura”** aplicados:

NÍVEL 1 – leitura referencial do texto (situação de origem social/histórica do texto x autor).

NÍVEL 2 - leitura literal do texto (conteúdo informativo x mensagem linguística, construída gramaticalmente no texto).

NÍVEL 3 - leitura estética das marcas do contexto, ou seja, leitura dos recursos de linguagem utilizados para a transmissão de determinados conteúdos/mensagens.

Após a aplicação dos questionários, elaboramos o **QUADRO I** (p.71) com os dados obtidos, onde colocamos o desempenho específico de cada sujeito da pesquisa nos três níveis. Antes de comentarmos o **QUADRO I**, é importante descrevermos os modos de aplicação dos questionários.

4.2 Descrição dos Modos de Aplicação dos Questionários:

A aplicação dos questionários, sobre a Antologia de Textos, ocorreu da seguinte forma: Antes de iniciar a “aplicação oficial dos questionários”, realizou-se com os alunos um “aquecimento”; foi lhes dado um poema de Vinícius de Moraes; leram e, em seguida, responderam o questionário. Este procedimento durou, aproximadamente, 02 aulas; no dia seguinte, retornando à sala de aula, foi iniciada a “aplicação oficial” dos Questionários referentes aos Textos da Antologia. Como utilizamos as aulas de Língua Portuguesa, eram aulas duplas, tendo a duração de 50 minutos cada uma; e seguimos o horário da professora (que não permaneceu na sala durante a aplicação). Os alunos utilizaram uma aula para cada texto; como era aula dupla, responderam dois questionários, a cada dia. Sendo assim, entre aquecimento e a “aplicação oficial do questionário” utilizamos 8 aulas de Língua Portuguesa.

Passemos, na sequência, à análise dos dados obtidos da Aplicação dos Questionários. A partir da observação dos dados obtidos da aplicação dos questionários referentes à Antologia de Textos, elaboramos o **QUADRO I** (p.71), que descreve, na sequência, a avaliação do Desempenho Específico de cada sujeito da pesquisa nos três níveis de leitura.

4.3 Quadros de Registros dos Dados Coletados: Apresentação e Comentários

QUADRO 1

Registro da Avaliação do Desempenho Específico de cada Sujeito da Pesquisa nos 3 Níveis de Leitura																		
17 Sujeitos		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17
Texto 1: Poema	1º Nível																	
	2º Nível	LT	LP	LT	LP	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP
	3º Nível																	
Texto 2: Notícia	1º Nível																	
	2º Nível	LT	LP	LT	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP
	3º Nível																	
Texto 3: Conto	1º Nível																	
	2º Nível	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP
	3º Nível																	
Texto 4: Capa de Revista	1º Nível																	
	2º Nível	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP
	3º Nível																	
Texto 5 : Campanha Publicitária	1º Nível																	
	2º Nível	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP
	3º Nível																	

Leitura Total/ Leitura Parcial – 14 Leituras Completas e 71 Leituras Incompletas.

Fonte: Pesquisadora, 2014.

No **QUADRO 1** apresentado acima, vimos o desempenho individual de cada sujeito da pesquisa, enquanto leitor. A partir dos resultados obtidos, (14 leituras completas e 71 leituras incompletas) observamos que o **S1**, em relação ao **Texto 1 (Poema)**, realizou uma Leitura Total do mesmo, leitura essa, que ocorre pelo diálogo necessário dos 3 Níveis de Leitura apresentados por Parisotto e Trevizan (2012), expostos anteriormente (p.65 dessa dissertação).

Analisando suas respostas referentes ao texto 1 (**Poema**), concluímos que o **S1** conseguiu identificar o contexto histórico-social de produção da obra, identificou, de forma precisa, a data em que foi publicado o poema, a autora do mesmo, procedendo, de forma significativa, a uma leitura referencial do contexto (1º nível). Considerou o autor no contexto, o momento, o espaço em que foi publicado o poema; reconheceu os mecanismos que foram utilizados pelo autor na construção do sentido final da mensagem do mesmo.

No 2º nível, conseguiu relacionar o título do texto com a mensagem conteudística do mesmo e relatou, sem dificuldade alguma, o assunto abordado pela

autora, realizando, assim, a leitura literal do texto. Não apresentou dificuldades na decodificação das relações linguísticas dos signos entre si no texto.

Ao passar para a leitura estética do texto (3º nível), o **S1** reconheceu os recursos estéticos implícitos na mensagem, utilizados pela autora na construção do poema. Não apresentou dificuldades ao ler a linguagem literária do texto, e comprovou, por meio de suas respostas que não realizou somente a leitura superficial do texto; foi além, aprofundou sua leitura, contemplando conforme recomendam Parisotto e Trevizan, (2012, p.165) o aprofundamento da leitura, que “impõe o reconhecimento crítico do texto, ou seja, a leitura do texto como um *sistema auto-organizador*, cujos elementos estruturadores fazem parte da totalidade da obra”.

Sendo assim, constatamos que o **S1** (3º nível) realizou a leitura estética e profunda do texto literário, teve a sensibilidade de apontar os recursos formais utilizados pela autora como o uso de versos, o uso de metáforas, o uso da sonoridade, enfim recursos que pertencem a este gênero textual, o poema.

Ainda analisando as respostas do **S1**, passemos para análise das respostas dadas ao questionário relacionado ao texto 2 (**Notícia**), onde o **S1**, mesmo em se tratando de gênero distinto do texto 1, procedeu à leitura total do texto 2, passando pelos 3 níveis de leitura necessários à compreensão total do texto. Obteve resultados positivos, assim como no texto 1, analisados acima.

Passando para a análise das respostas dadas pelo **S1**, ao questionário referente ao texto 3 (**Conto**) observamos que procedeu a uma leitura parcial do mesmo, tendo revelado dificuldades no 1º nível: leitura referencial do contexto, para responder as questões que se referiam ao autor; não conseguiu identificar o contexto histórico-social da época em que a obra foi publicada, somente identificou o nome do autor e o ano em que foi publicado, informações que se apresentavam explícitas.

No 2º nível, apresentou dificuldades em relacionar o título do texto com a mensagem abordada pelo autor do texto, respondendo da seguinte forma:

“folclore. Com os três amigos que salvam a vida da princesa”.

E, finalmente, no 3º nível (leitura estética do texto), não identificou os recursos estilísticos implícitos pertinentes ao texto, utilizados, estrategicamente,

pelo autor na construção do mesmo. Identificou os seguintes recursos: “uso de versos”, “uso de prosa informativa”.

Isso demonstra que o **S1** apresentou dificuldade em identificar a funcionalidade significativa de cada recurso estratégico de linguagem do autor e dificuldade em proceder à leitura dos recursos de linguagem utilizados para a transmissão de determinados conteúdos/mensagens. Sendo assim, não realizou uma leitura completa do conto, leitura essa que ocorre pelo diálogo necessário dos 3 Níveis de Leitura. Por exemplo, em se tratando de leitura de “**Conto**”, o sujeito (**S1**) não poderia indicar o “uso de versos” como recurso de linguagem do texto (**Conto**).

Já em relação aos textos 4 e 5 **Capa de Revista** e a **Propaganda Publicitária**, o **S1** apresentou dificuldades ao responder as questões referentes aos dois textos; procedendo, assim, a uma leitura parcial, não atingindo os 3 Níveis de Leitura que são fundamentais para a compreensão dos textos em questão. Os textos eram formados por imagens e pouca linguagem verbal; percebemos que a dificuldade ao responder as questões referentes aos recursos visuais se deu pela pouca ou nenhuma convivência que esse aluno deve possuir com esses gêneros textuais, onde a linguagem não verbal é ricamente trabalhada. Pudemos levantar essa hipótese, ao verificarmos, o *Plano de Ensino* da série pesquisada, no item 2.2 desta pesquisa, que não se contempla, de forma efetiva e significativa, o trabalho com esses gêneros textuais, de linguagem não verbal.

O **S1** apresentou dificuldades no 3º nível de leitura, não realizando, assim, a relação necessária do conteúdo da mensagem com os recursos utilizados pelo autor para levar o leitor à identificação dos propósitos e intenções do texto, que estão implícitos na mensagem; como o uso das cores específicas, uso de sombra e de luz, uso de espaços definidos/indefinidos.

Passemos para o **S2** e **S9** (Sujeitos da Pesquisa): verificamos que as respostas (de ambos os sujeitos), dadas às questões referentes aos 5 textos pertencentes à Antologia, não revelaram a leitura necessária dos 3 níveis de leitura. Assim, no 1º nível, não efetuaram a leitura referencial do contexto, pois das seis questões: responderam somente duas questões: as que perguntavam o nome do autor e a data em foi publicado o texto que eram informações que se encontravam de forma explícita no texto.

No 2º nível (leitura literal do texto) os **sujeitos 2 e 9** não responderam à questão que exigia que relacionassem o título do texto com a mensagem

conteudística e falassem sobre o assunto abordado, como a intriga e as personagens.

Os **S2** e **S9** não atingiram o 3º nível da leitura estética do texto, pois não procederam à leitura dos recursos de linguagem, pelos quais se identificam as estratégias estéticas de construção do texto artístico. Esse procedimento de leitura realizado pelo **S2** e **S9** ocorreu com todos os 5 textos que pertenciam à Antologia utilizada para a pesquisa em questão.

Observando o **Quadro I**, vimos, também, que os **S3** e **S13** procederam a uma leitura total dos 5 textos, ou seja, contemplaram os 3 níveis de leitura, desempenho imprescindível para a compreensão global de um texto.

Independentemente dos gêneros textuais lidos, os sujeitos 3 e 13 reconheceram, no primeiro nível da leitura, a situação de origem social e histórica dos textos e dos autores; se apropriaram dos sentidos já convencionalizados no contexto sócio-histórico, estabelecendo as relações necessárias para a constituição dos sentidos específicos e totais dos textos, atuando como leitores intérpretes.

No 2º nível (leitura literal do texto), os **S3** e **S13** relacionaram o título do texto com a mensagem conteudística e falaram sobre o assunto abordado pelo autor, conseguindo sair da leitura do texto para a leitura do contexto, do qual surgiu o texto. Estabeleceram relações com todos os elementos que compõem o texto, alcançando a totalidade significativa implícita nas relações do título com o conteúdo lido; não permaneceram na leitura do conteúdo literal da mensagem.

A leitura de um texto exige do leitor bem mais que conhecimento do código linguístico, tendo que considerar não só as informações explícitas, mas as informações implícitas também, para que, assim, haja por parte do leitor a construção total de sentidos. Dessa forma, os **sujeitos 3 e 13** realizaram uma leitura completa dos modelos textuais da Antologia e souberam valorizar, também o nível 3, pelo qual se identificam as estratégias que o autor utilizou na construção do texto; realizaram, assim, a leitura estética dos 5 textos da Antologia. Procederam à leitura dos 3 níveis dos textos, dos significados referenciais, literais e estéticos. Conseguiram identificar o porquê e como os autores dos textos organizaram e selecionaram o uso dos signos, ou seja, descobriram que recursos utilizaram, estrategicamente, para concretizarem intenções, propósitos que se encontram implícitos na construção das mensagens dos textos em questão. Indicaram os

recursos estilísticos pertinentes a cada texto, identificando a funcionalidade significativa de cada recurso estratégico de linguagem do autor (do texto lido).

Já os **S5, S6, S8 e S14** realizaram uma leitura parcial dos 5 textos da Antologia; ao observarmos suas respostas dadas aos textos, percebemos que não contemplaram os 3 níveis de leitura. Permaneceram na superficialidade dos textos, no conteúdo literal, descobrindo os sentidos de dicionário dos signos. Não leram o texto como um sistema auto-organizador, relacionando o fundo conteudístico com a linguagem estética.

O **S4** no **1º nível** (leitura referencial do texto) não obteve um bom desempenho, respondendo apenas as 3 primeiras questões, cujas respostas já se encontravam na fonte logo abaixo do texto, como a autoria do texto e o ano de sua publicação. Encontrou, também, dificuldade em responder as questões que exigiam que o leitor identificasse o contexto histórico-social; e, se não conseguiu essa identificação, certamente não teria como considerar o autor no contexto, o momento e o espaço social em que foi publicado o texto. Este fato foi notado nas leituras efetuadas em todos os 5 textos da Antologia.

Vejamos suas respostas logo abaixo:

No Texto 1: Poema: Falando de Livros

Questão 3. Em que obra o texto se insere?

“Não sei por que não entendi muito bem a pergunta”

Questão 4. O que você conhece sobre a autora?

“Nada por que nunca pesquisei sobre ela”

Questão 5. O que você conhece sobre a obra na qual se insere o texto lido?

“Nada”

Questão 6. Pelo ano de publicação do texto e pela identificação do autor, você percebeu a interação objetivada no texto?

“Não entendi”

No Texto 2: Notícia: A fuga dos rinocerontes – Espécie ameaçada de extinção escapa dos caçadores da maneira mais radical possível – pelo céu

Questão 4. O que você conhece sobre o autor?

“Não conheço nada”

Questão 5. O que você conhece sobre a obra na qual se insere o texto lido? Deixou a resposta em branco.

Questão 6. Pelo ano de publicação do texto e pela identificação do autor, você percebeu a interação objetivada no texto?

“Ele conseguiu passar a mensagem dele com transportar os rinocerontes com cuidado”

No Texto 3: Conto: Os três companheiros

Questão 4. O que você conhece sobre o autor?

“Nada”

Questão 5. O que você conhece sobre a obra na qual se insere o texto lido?

“que falo de 3 amigos que resolveram viajar e que tinham um cavalo magico”

Questão 6. Pelo ano de publicação do texto e pela identificação do autor, você percebeu a interação objetivada no texto?

“a historia de três amigo que viajam e que salvaram a princesa um jesto bom”

No Texto 4: Capa de Revista Galileu

Questão 4. O que você conhece sobre o autor?

“Nada”

Questão 5. O que você conhece sobre a obra na qual se insere o texto lido?

“que falante as pessoas tratavam os cães como amigos agora é com filho”

Questão 6. Pelo ano de publicação do texto e pela identificação do autor, você percebeu a interação objetivada no texto?

“falar sobre como tratamos nossos cães”

No Texto 5: Campanha Publicitária: Sacolas, porque optar pelas duráveis, como faziam nossos avós

Questão 4.. O que você conhece sobre o autor?

“Nada”

Questão 5. O que você conhece sobre a obra na qual se insere o texto lido?

“que fala que devemos usar sacolas de panos e não as de plásticos”

Questão 6. Pelo ano de publicação do texto e pela identificação do autor, você percebeu a interação objetivada no texto?

“Sim pois fala que sacolas plásticas são encontradas em estômagos de baleias etc”

De acordo com as respostas dadas às questões formuladas para execução do 1º nível da leitura, vimos que o **S4** não conseguiu identificar o posicionamento dos autores na construção dos textos e expressar seu próprio posicionamento em relação aos mesmos.

Além do mais, o leitor em questão teria que considerar: quem diz? Para quem diz? Quando diz? Onde diz? E com que ponto de vista ideológico e contextual os autores transmitem a mensagem do texto? Deveriam reconhecer, também, as estratégias e mecanismos que foram utilizados na construção do sentido final da mensagem – o que não ocorreu.

Passemos para a análise do desempenho do **S4** no **2º Nível de leitura (literal) do texto.**

No Texto 1: Poema: Falando de Livros

Questão 1. Relacione o título do texto com a mensagem conteudística e fale sobre o assunto abordado pelo autor (estória, intriga, fatos, personagens).

“Não entendi”

No Texto 2: Notícia: A fuga dos rinocerontes – Espécie ameaçada de extinção escapa dos caçadores da maneira mais radical possível – pelo céu

Questão 1. Relacione o título do texto com a mensagem conteudística e fale sobre o assunto abordado pelo autor (estória, intriga, fatos, personagens).

“fala sobre rinocerontes como livarlos de caçadores”

No Texto 3: Conto: Os três companheiros

Questão 1. Relacione o título do texto com a mensagem conteudística e fale sobre o assunto abordado pelo autor (estória, intriga, fatos, personagens).

“a Historia de trez amigos que foram viajar”

No Texto 4: Capa de Revista Galileu

Questão 1. Relacione o título do texto com a mensagem conteudística e fale sobre o assunto abordado pelo autor (estória, intriga, fatos, personagens).

“fala sobre com tratamos nossos cães não como amigos mais como nossos filhos”

No **Texto 5: Campanha Publicitária: Sacolas, porque optar pelas duráveis, como faziam nossos avós.**

Questão 1. Relacione o título do texto com a mensagem conteudística e fale sobre o assunto abordado pelo autor (estória, intriga, fatos, personagens).

“fala sobre o mal que a sacola de plástico faz ao meio ambiente”

No 2º nível da leitura, o **S4** apresentou dificuldade na decodificação das relações linguísticas dos signos entre si (no texto), realizando, assim, uma leitura incompleta do conteúdo literal da mensagem, construído nas relações gramaticais, morfológicas e sintáticas dos signos entre si; não atingiu, também, a relação entre o título do texto lido e a sua mensagem.

Apresentemos o desempenho do S4 no **3º Nível** da Leitura estética para uma identificação dos recursos utilizados pelo autor do texto para, estrategicamente, levar o leitor à identificação da funcionalidade do mesmo. Foi colocada para o aluno a seguinte QUESTÃO CENTRAL:

1. Observe a linguagem do texto lido e aponte, relacionando com o conteúdo da mensagem (nível 2 de leitura) todos os recursos utilizados pelo(a) autor(a) para estrategicamente, levar o leitor à identificação dos propósitos do texto, implícitos na mensagem.

Diante da QUESTÃO CENTRAL, o **S4** assinalou:

No **Texto 1: Poema: Falando de Livros**

“uso de versos”, “uso de prosa literária” e “uso de comparações específicas”.

No Texto 2: Notícia: A fuga dos rinocerontes – Espécie ameaçada de extinção escapa dos caçadores da maneira mais radical possível – pelo céu

“uso de prosa informativa”.

No Texto 3: Conto: Os três companheiros

“uso de comparações específicas”.

No Texto 4: Capa de Revista Galileu

“uso de versos, uso de gestos insinuados ou definidos”.

No Texto 5: Campanha publicitária: Sacolas, porque optar pelas duráveis, como faziam nossos avós.

“uso de versos, uso de repetições propositais”.

A questão central proposta para a leitura do 3º nível exige a competência intelectual e sensível do leitor. O **S4** apresentou dificuldades em identificar o porquê e como o autor se organizou e selecionou o uso dos signos para compor a obra. Por exemplo, com relação à leitura estética (3º nível) do Texto 1 (**Poema**), o **S4** revelou desconhecimento teórico da natureza/conceito de “**Poema**”, pois ressaltou o “uso da prosa literária” no texto lido, confundindo “**Poema**” com “**Prosa**”.

Com relação ao Texto 2 (**Notícia**), se limitou a ressaltar “o uso da prosa informativa”, o que é correto, mas não destacou nem um outro recurso expressivo usado pelo autor que confirmasse a natureza da “**Notícia**”.

E, com relação ao Texto 3 (**Conto**), o único destaque feito por **S4** foi o “uso de comparações específicas”, também revelando desconhecimento da natureza literária, estética, filosófica do “**Conto**”.

Sobre o Texto 4 (**Capa de Revista**), confunde, novamente, o conceito de “poema” (uso de versos) com modelo visual (**Capa de Revista**), onde ele destacou apenas o “uso de gestos insinuados ou definidos”, apresentando, inclusive, não saber o que são gestos “insinuados” ou, diferentemente, gestos “definidos”.

Os mesmos equívocos e incoerências de leitura ocorrem em relação ao Texto 5 (**Campanha Publicitária**), onde, outra vez, o **S4** não diferencia a natureza de uma “**Campanha Publicitária**” de um “**Poema**”, confundindo, características teóricas sobre os gêneros textuais diferentes.

Enfim, permanece no 3º nível de realização da leitura destes cinco modelos textuais, a não identificação da própria natureza dos modelos lidos.

Passemos para a análise do desempenho de leitura do **S7** da pesquisa. Ao analisarmos suas respostas, dadas ao Texto 1 (**Poema**), percebemos que, no 1º nível, ou seja, na leitura referencial do texto, o leitor identificou a posição ideológica, na elaboração do poema; além disso, expressou, de forma precisa, o seu posicionamento em relação ao assunto do mesmo. Também na leitura de **2º nível**, o **S7** reconheceu, de forma significativa, a mensagem do poema e sua relação com o título do mesmo, relatando o assunto abordado pela autora e relacionando-o de forma coerente, com os recursos de linguagem. Procedeu à leitura estética (3º nível) sem maiores dificuldades, pois conseguiu identificar todos os recursos expressivos utilizados pela autora: sonoridades específicas, utilização de metáforas, comparações, escolha proposital dos seres e objetos utilizados pela autora na construção do poema.

Em relação ao procedimento de leitura do Texto 2 (**Notícia**), verificamos que o **S7** efetuou uma leitura parcial, pois no 1º Nível (leitura referencial do contexto), o leitor respondeu, adequadamente, apenas as três primeiras questões

(do total de 6), pois as mesmas exigiam que o leitor reconhecesse a situação de origem social e histórica do texto e autor; as questões respondidas pelo aluno se restringiram ao nome do autor da notícia, ao ano em que foi publicada e em que veículo de comunicação o texto se encontrava; na realidade, ele só conseguiu responder as estas questões, porque as respostas estavam explícitas na notícia: o nome do autor Fernando Badô; a **Revista Superinteressante** e a data de publicação, Dezembro de 2011.

As outras três questões restantes, que permitiriam maior desempenho do leitor, foram assim respondidas por ele:

Questão 4. O que conhecia sobre o autor?

“Não conheço o autor, nunca ouvi falar sobre ele”.

Questão 5. Sobre a obra que o texto estava inserido?

“Não respondeu”.

Questão 6. Pelo ano de produção do texto e pela identificação do autor, você percebeu a interação objetivada no texto?

“Não respondeu”.

As questões 5 e 6 foram deixadas em branco. A resposta à questão 4 revela, também, total desconhecimento do autor. Dessa forma, em razão da formação teórica precária do aluno, e em razão da sua descontextualização em relação ao autor e origem do texto, ficou nítida a dificuldade que o **S7** teve na apropriação dos sentidos já convencionalizados no contexto sócio-histórico do texto e, portanto, de atuar como um leitor intérprete. Conforme foi exposto, no capítulo teórico dessa dissertação, o desempenho do leitor depende, em graus, do seu “repertório enciclopédico” e de sua competência intertextual.

Percebemos essa dificuldade supracitada na maioria dos sujeitos pesquisados quando foram responder as questões relacionadas ao texto 2 (**Notícia**). Pelo que observamos, os professores dessa turma (7ª série observada), não costumam trabalhar com este gênero textual e também constatamos que os sujeitos pesquisados não têm contato com diferentes tipos de texto que existem em

sociedade, para que eles possam efetuar uma compreensão leitora mais abrangente, para que reflitam e se posicionem e ajam de forma significativa, nos atos de leitura das diferentes linguagens. As leituras praticadas na escola são de extrema importância para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos e também para exercício da cidadania.

Retornando à análise das respostas do **S7**, vimos que, no 2º Nível da Leitura literal do texto 2 (**Notícia**), não conseguiu, também, relacionar de forma coerente, a mensagem da notícia com o título e falar sobre o assunto abordado pelo autor, respondendo de forma redutora, apenas isto: “O texto falava sobre os rinocerontes”. E isso se dá pelo fato de o leitor em questão não possuir intimidade com esse gênero textual, não ocorrendo o diálogo do leitor com os signos do texto, com o autor e com o contexto.

O mesmo ocorreu no 3º Nível da leitura estética do texto 2 (**Notícia**). Este nível, como já foi citado anteriormente, exige a competência intelectual e sensível do leitor para descobrir como o autor se organizou, esteticamente, para expor os conteúdos do texto. Mas, percebemos que o S7 conseguiu atingir esse nível apenas de forma parcial, pois não identificou a maioria dos recursos utilizados pelo autor da notícia. Não conseguiu perceber a elevação do signo linguístico à condição de signo literário. O desempenho desse leitor se restringiu ao entendimento literal dos conteúdos informativos do texto 2.

E no texto 3, **prosa literária (Conto)** o **S7** realizou, também, uma leitura parcial, não contemplando os três níveis de leitura. O 1º Nível exigia que o leitor refletisse sobre a contextualização do autor e da obra no tempo e no espaço histórico-cultural. Respondeu, de forma coerente, somente as duas questões, que perguntavam o nome do autor e o ano em que foi publicado o conto; e as 4 questões restantes não foram respondidas, sendo que, até na questão em que teria de responder à que obra o texto se insere (esta informação se encontrava na fonte do texto: **Contos Tradicionais do Brasil**), o **S7** deu a seguinte resposta: “A uma prosa literária”.

Descontextualizado, esse sujeito da pesquisa não conseguiu perceber a interação objetivada no texto lido; não identificou, também, o contexto histórico-social de produção da obra; apenas identificou a data e a autoria da produção e não

passou para a leitura efetiva do conto. Pelo que registra o **QUADRO I**, a maioria dos sujeitos da pesquisa apresentou essa dificuldade. E o que podemos observar é a predominância da “Leitura Parcial”, registrada no **QUADRO I**. Cumpre-nos, indagarmos, em outros estudos, se essa Leitura Parcial predominante não é consequência das práticas de leitura limitadas à mera decodificação linguística do texto, ainda presentes na sala de aula, em razão até mesmo de livros didáticos que continuam a ver a leitura como ato simples de decodificação linguística.

Ao realizar essa pesquisa, reconhecemos que os sujeitos procederam à leitura dos textos, como atividade de reconhecimento linguístico dos sentidos literais do conteúdo do texto. Não houve a interação **autor-texto-leitor**, necessária para a realização de uma leitura completa. Os sujeitos apresentaram-se como leitores que veem, de forma ingênua, a realidade; que possuem um ensino desprovido de significação completa, comprometendo, assim, a própria formação, enquanto leitores críticos.

Voltando à análise do desempenho do leitor (**S7**), na questão referente à leitura do 2º Nível do Texto 3 (**Conto**), que exigia que o leitor em questão relacionasse o título do conto com a mensagem e falasse sobre o assunto abordado pelo autor (estória/intriga/fatos/personagens), o mesmo deixou a resposta em branco. Sendo assim, a leitura realizada pelo **sujeito 7** não contemplou nem a decodificação literal das relações linguísticas dos signos entre si, no texto 3 - **Conto**.

Sendo assim, o leitor (**S7**) ao passar para as questões do 3º nível (leitura estética do texto), não conseguiu fechar a leitura do conto, pois não relacionou o conteúdo da mensagem com os recursos usados pelo autor, de forma estratégica, para levar o leitor a identificar a funcionalidade do texto. O sujeito da pesquisa (**S7**) apenas apontou 3 recursos expressivos, no conto lido: “o uso de prosa literária”; e dois outros recursos que não procedem na referência com o texto lido: “uso de sonoridades específicas” e o “uso proposital de parágrafos diferenciados ou de um só parágrafo”.

Percebe-se, pois, que o **S7** procedeu a uma leitura literal incompleta da mensagem do texto e não reconheceu as estratégias e mecanismos utilizados na construção do sentido pragmático-social da mensagem. De acordo com Trevisan (2000, p.20) “o leitor e autor, sujeitos históricos inseridos num determinado contexto,

momento e espaço sociais, são elementos igualmente determinantes dos efeitos de sentido”. No entanto, ficou claro, na análise do desempenho desse sujeito-leitor (**S7**) que o mesmo não alcançou a sintonização cultural necessária com o autor e com o contexto de produção do texto, impedindo a leitura completa do mesmo.

Passemos à leitura do **S7** sobre o texto 4: (**Capa de revista**). No 1º nível de Leitura Referencial do contexto procedeu a uma leitura parcial, respondendo somente as questões que se referiam às informações explícitas no texto, como a autoria, a data e o veículo em que foi publicado; o mesmo ocorreu no texto anterior (**Conto**), pois, ao responder às questões sobre o texto, mais uma vez apresentou a mesma dificuldade que é a da apropriação dos sentidos já convencionalizados no contexto sócio-histórico do texto; não estabeleceu, portanto, relações de sentidos internos e externos; não construiu as relações que não estão explícitas no texto.

E no 2º nível (Leitura literal do texto 4: **Capa de revista**) procedeu da seguinte forma, em relação à questão 1, citada abaixo:

Questão 1. Relacione o título do texto com a mensagem conteudística e fale sobre o assunto abordado pelo autor (estória, intriga, fatos, personagens).

O **S7** respondeu da seguinte forma: “Um personagem para chamar atenção, a letra e o autor se inspira”.

Pela resposta obtida do aluno, nota-se a incompreensão na leitura da própria questão formulada (como ocorreu, também com outros sujeitos da pesquisa) e a dificuldade de expressar-se com coerência e clareza, revelando não domínio da linguagem escrita, tanto no que se refere à leitura da questão e do texto, quanto à própria produção da resposta.

A atuação do leitor (**S7**), no 3º nível da leitura estética, não foi positiva também, pois não relacionou o conteúdo da mensagem com os recursos de linguagem, utilizados, estrategicamente, pelo autor da **Capa da Revista**, para que o leitor identificasse os objetivos de criação do texto, que estão implícitos na mensagem.

O **S7**, de igual forma, não procedeu à leitura adequada do texto 5 (**Campanha publicitária**). Não conseguiu identificar na leitura referencial do texto, a situação de origem social/histórica do texto (x autor) e respondeu somente as questões relativas às informações que se apresentavam explicitamente no texto como:

Questão 1. Quem é o autor do texto?

Questão 2. Qual o ano em que texto foi publicado?

Questão 3. E em que obra, o texto se insere?

Respondeu corretamente, pois como já citamos, as respostas se encontravam explícitas no texto. Quando o leitor (**S7**) se referiu ao contexto histórico-social de produção da obra, respondeu da seguinte forma: “não conheço o autor e não sei”.

Também no segundo nível da leitura literal do texto, o sujeito da pesquisa não decodificou as relações linguísticas dos signos entre si, ou seja, não relacionou o título do texto com a mensagem contedudística e nem comentou o assunto abordado pelo autor. Deixou de identificar a funcionalidade significativa de cada recurso estratégico de linguagem do autor e relacionar com o significado implícito no título e no conteúdo lido. Tal desempenho comprova a sua incompetência leitora, apesar da série escolar a que se vincula (7^a), na Educação Fundamental.

Em relação ao 3º nível (leitura estética do texto), ou seja, leitura dos recursos de linguagens utilizados para a transmissão dos conteúdos/mensagens dos textos, o **S7** não estabeleceu a relação intrínseca entre a palavra, o seu emissor, o processo sócio-histórico de surgimento do texto, com o autor e com o contexto, na descoberta dos efeitos de sentidos do mesmo, criados a partir das linguagens verbais e não verbais, já que se trata, neste texto, de conteúdo publicitário.

Passemos, a seguir, à análise das respostas dadas ao Texto 1 (**Poema**) pelo **S10** que, no 1º nível, da leitura referencial do texto, também só alcançou a identificação de dados já explícitos no texto, ou seja, respondeu somente as três primeiras perguntas, dando respostas que se encontravam nas

superficialidades do texto, sem o vínculo necessário com a contextualização do mesmo, fazendo com que o texto em questão (**Poema**) perdesse sua função essencial que é a de provocar efeitos de sentidos estéticos, filosóficos e sociais no leitor/aluno.

De forma geral, os dados obtidos da aplicação dos Questionários revelaram que os sujeitos da pesquisa estão acostumados às perguntas que se limitam a exigir deles, simplesmente, o reconhecimento ou localização de dados explícitos no texto. Os leitores avaliados, nesse estudo, tiveram dificuldade desde o primeiro nível da leitura para reconhecimento das relações com o contexto; além disso, agravaram as dificuldades, sobretudo no momento avançado de leitura (3º nível), no reconhecimento dos recursos de linguagens ativados nos diferentes textos para expressão de diferentes gêneros textuais e diferentes mensagens, de natureza artística ou não, filosófica, social...

Assim, também, o **S10**, no 2º nível da leitura literal do texto, teria de captar as perspectivas contextuais no texto; relacionar o título com a mensagem conteudística e comentar sobre o assunto abordado pelo autor do **poema**. Mas, ele apenas respondeu: "O título diz 'falando de livros' e no texto menciona a palavra LIVRO em quase todos parágrafos". Sendo assim, não relacionou o título do texto com a mensagem conteudística, não alcançando, portanto, a compreensão literal do conteúdo do texto lido e, menos ainda, a compreensão dos recursos de linguagem na criação do **poema**.

Pelo visto, pode-se inferir que não é comum os professores formularem questões que levam os alunos a lerem as entrelinhas dos textos; a hipótese é que os docentes explorariam, apenas questões para as quais o leitor-aluno encontraria a resposta visível no texto, prática, aliás, comum nos livros didáticos. Por isso, quando os alunos se deparam com perguntas mais profundas, como as do questionário da presente pesquisa, encontram dificuldades ao procederem a uma leitura que contemple os 3 níveis, pois as questões elaboradas pela pesquisadora conduzem à leitura total dos textos, alcançada pelo diálogo dos três níveis de leitura. Por exemplo, no 3º nível da leitura (estética) do texto, o leitor deve dialogar com os signos do texto, compartilhando intelectualmente da criatividade estética do autor e

ocupando o espaço de coautor na leitura, o que não ocorreu com a maioria dos sujeitos da pesquisa.

Assim, o **S10**, nas indicações dos recursos estéticos utilizados pela autora do poema, apenas apontou os seguintes recursos: “uso de prosa literária”, sendo que o texto em questão não é prosa; é um poema; “uso de movimentos específicos”, “uso de sombra e luz”, “uso de repetições propositais”. Os últimos recursos citados por **S10** não dizem respeito ao gênero textual “**Poema**” e sim a outros gêneros de linguagem não verbal. Mais uma vez, deduzimos sobre a incompetência leitora predominante nos sujeitos da pesquisa.

Essas considerações inferidas dos dados dessa pesquisa, sobre a incompetência leitora, apenas confirmam o que afirmamos no início dessa dissertação (utilizando-nos de diferentes teóricos sobre o assunto) com respeito às dificuldades e incompletudes do ato de ler dos jovens e crianças no nosso país.

Em relação texto 2: (**Notícia**), o sujeito da pesquisa (**S10**) também apresentou um baixo desempenho, pois no 1º nível, como os demais sujeitos já expostos aqui, apenas formulou respostas sobre dados facilmente reconhecíveis na fonte, como:

Questão 1. Quem é o autor?

Questão 2. Em que ano foi publicado?

Questão 3. Em que obra o texto se insere?

As três últimas questões referentes, ainda, ao nível 1 da leitura, não foram respondidas pelo **S10**, limitando-se a afirmar que “nada” sabia sobre o autor e sobre a obra na qual se insere o texto lido. Apesar de revelar que percebeu a interação objetivada no texto pelo autor, verificamos que essa percepção não ocorreu. Sendo assim, permaneceu na leitura do conteúdo literal da mensagem, mas não identificou o contexto histórico-social de produção da **Notícia de jornal**; o **S10** estagnou na leitura inicial do texto, identificada apenas pelo reconhecimento da data e da autoria da produção, sem fazer nenhuma relação dos signos do texto com o contexto (datado) e com o produtor do texto.

No 2º nível da leitura literal onde teria de relacionar o título da **notícia** com a mensagem contedística e relatar o assunto do texto, apenas escreveu que: “tudo o título tem a ver com toda a Estória”. Percebemos que o **S10** não relacionou a totalidade significativa implícita no título e no conteúdo lido, permanecendo, assim, na leitura superficial dos sentidos de dicionário, como vários dos sujeitos da pesquisa. A leitura de um texto exige do leitor bem mais que esse conhecimento do código linguístico.

Com relação à questão central do 3º nível da leitura do Texto 2 (**Notícia**), o **S10** teria de proceder a uma leitura profunda do texto, identificando o porquê e como o autor da notícia, organizou e selecionou o uso dos signos, ou seja, os recursos de linguagens, para expressar o sentido social da mensagem do texto 2 (**Notícia**). Identificou, apenas, dois recursos que foram: “usos propositais de parágrafos diferenciados ou de um só parágrafo”. “Escolha proposital de determinados seres/objetos/fatos”. No entanto, o leitor **S10** não identificou a funcionalidade significativa destes recursos estratégicos de linguagem do autor permanecendo, novamente, na superficialidade do texto.

No que se refere ao texto 3 (**Conto**) o sujeito da pesquisa **S10** procedeu a uma leitura parcial no 1º nível (leitura literal do texto), respondendo somente as questões cujas respostas se encontravam explícitas no texto; porém, assim como ocorreu com outros sujeitos já relatados nessa dissertação, as três últimas questões, cujas respostas dependiam de o leitor estabelecer diversas relações de sentidos, para a compreensão final do texto, o **S10** não conseguiu ir além do sentido linguístico, constatamos, pois, que o **S10** não se trata de um leitor crítico, pois encontrou dificuldades em operacionalizar os 3 níveis de leitura dos 5 textos lidos.

Enfim, a leitura reducionista de (**S10**) se repetiu na recepção dos dois últimos textos: texto 4 (**Capa de revista**) e texto 5: (**Campanha Publicitária**); em razão do exposto, não fizemos a descrição detalhada da sua leitura, por conta de apresentar as mesmas dificuldades na interpretação dos textos citados acima. Independentemente do gênero textual, as suas ações e dificuldades em relação aos textos foram as mesmas.

Em relação ao **S11**, observamos, pelas suas respostas limitadas por ele, o mesmo desempenho insatisfatório de leitura do Texto 1 (**Conto**); esta ocorreu de forma parcial, desde o 1º nível; o leitor em questão identificou a data da publicação do poema e autoria, porém, diante das questões que se referiam à verificação do contexto histórico-social de produção do texto, assim se manifestou:

Questão 4. O que você conhece sobre o autor?

“Nada;”

Questão 5. O que você conhece sobre a obra na qual se insere o texto lido?

“Não sei”

Questão 6. Pelo ano de produção do texto e pela identificação do autor, você percebeu a interação objetivada no texto?

“Ela fez comparação no texto”.

Pelas respostas obtidas de **S11**, percebe-se que o aluno não compreendeu a formulação da questão 6 e no que se refere às questões 4 e 5, revelou desconhecimento total do contexto de surgimento do texto (autoria) e do desconhecimento da natureza do texto lido.

No decorrer da análise, percebemos que a maioria dos sujeitos da pesquisa não conseguiu realizar a relação **autor x texto x contexto**. Apenas responderam às questões que exigiam que os mesmos buscassem as informações explícitas no texto.

Percebeu-se, assim, a grande dificuldade dos sujeitos em proceder a uma leitura completa que os levasse à compreensão total do texto, interpretação essa que depende, para que a mesma ocorra, de um aproveitamento produtivo dos

conhecimentos individuais dos leitores, pois, de acordo com Marcushi (2004, p.34), “esses conhecimentos são até mesmo decisivos, não só como base para percepção do que está sendo dito, mas para estabelecer relações de sentido dentro e fora do texto”. Ainda com base nos estudos do autor supracitado, o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade.

Dando continuidade à análise, percebemos que o **S11** no 2º nível da leitura literal do texto também fixou sua atenção apenas nas relações linguísticas do texto e nos significados literais (delas resultantes), não conseguindo estabelecer relações mais complexas de significados do texto. Quando indagado sobre o relacionamento entre o título do texto e o seu conteúdo (mensagem linguística), o **S11** se limitou à resposta: “no poema e no título tem a ver porque ela fala do livro”.

Pelo que foi observado, o mesmo não conseguiu apreender as relações internas entre o título estabelecido e o conteúdo da mensagem do texto, apresentando uma frase desconexa, reveladora da incompreensão, tanto no que se refere à formulação da questão, como em relação à descoberta dos sentidos intrínsecos no título e na mensagem.

Como já foi constatado na presente pesquisa, se o leitor não obteve sucesso em suas respostas nos níveis anteriores, é óbvio que, no 3º nível, também não realize uma leitura profunda, pois o 3º nível exige que o leitor relacione o conteúdo da mensagem com os recursos de linguagens, utilizados pelo autor de forma proposital, para levar o leitor à persuasão da mensagem.

No 3º nível (leitura estética do texto), o **S11** não conseguiu, também, apontar os recursos utilizados de forma estratégica pela autora do **poema**, tendo assinalado: “uso de versos”, e ao mesmo tempo “uso de prosa literária”, criando incoerência na própria afirmação. O **S11** não conseguiu identificar o uso de sonoridades específicas, como recurso imprescindível na construção de um poema. Com isso, podemos inferir que os recursos de linguagens utilizados pelos autores na construção dos textos, não são explorados, de forma efetiva e significativa em sala de aula, nos processos de ensino de leitura.

Em relação ao texto 2 (**Notícia**), o **S11** realizou, igualmente, uma leitura parcial; das 6 questões do 1º nível, respondeu, adequadamente, somente as

3 primeiras questões que se referiam às informações explícitas no texto, como o nome do autor, o ano em que foi publicada, a obra na qual o texto se insere; o leitor em questão não conseguiu identificar o contexto histórico-social, dificuldade que notamos ter permanecido em relação aos 5 textos da Antologia aplicada.

Para que ocorra a compreensão total de um texto é imprescindível que o leitor considere o autor no contexto, o momento e o espaço social em que foi publicada e elaborada a reportagem (notícia de jornal); o leitor **S11** não estabeleceu essas relações necessárias, por isso não procedeu a uma leitura total do texto supracitado: quem diz? Para quem diz? Quando diz? Onde diz? E com que ponto de vista ideológico e contextual o autor transmite a mensagem do texto?

E no 2º nível da leitura, o **S11**, de forma idêntica, realizou uma leitura incompleta do texto 2 (**Notícia**), porque a questão exigia que o leitor relacionasse o título da notícia com a mensagem contedística e ele comentou sobre o assunto abordado dessa forma: “o título do texto tem tudo a ver com o texto os animais foi levado para longe”. Por suas palavras, percebemos a dificuldade que o **S11** apresentou no 2º nível da leitura, não conseguindo efetuar as relações linguísticas dos signos entre si: procedeu, redutoramente, a uma leitura do conteúdo literal da mensagem.

Vejamos, a seguir, seu desempenho no 3º nível da recepção desse texto 2. Como já foi apontado nos pressupostos teóricos desta pesquisa, para compreender os signos, é necessário entendê-los dentro de um determinado contexto (situação social em que eles se constituem) que é composto por um interlocutor, a palavra e o ouvinte (leitor). Em todo esse processo de interação entre interlocutor/ouvinte, os significados vão se transformando e adquirindo novos sentidos devido aos diferentes contextos em que são utilizados.

No entanto, o **S11** não conseguiu identificar essas complexidades de signos e seus significados no momento da leitura; não conseguiu reconhecer os recursos de linguagens utilizados pelo jornalista, os propósitos sociais do autor ao escrever a **notícia** (de jornal), pois estes recursos se encontram no texto de forma implícita. Apontou somente 2 dos 16 recursos que indicamos na questão central do 3º nível: “o uso de prosa informativa” e o “uso de espaços definidos e indefinidos”; neste caso, o último recurso não diz respeito à natureza do texto jornalístico (verbal),

ou seja, à natureza da **Notícia**. A dedução que fica é que o aluno escolheu o recurso de forma aleatória, sem critérios definidos por conhecimentos específicos do assunto: **Notícia Jornalística**.

Ainda analisando a atuação do **S11**, passemos ao texto 3 (**Conto**): o apresentou o mesmo desempenho redutor no 1º nível de leitura, que obteve na leitura dos textos anteriores; respondeu duas das seis questões que contemplavam as informações explícitas no próprio texto:

Questão 1. Quem é o autor deste texto?

Questão 2. Em que ano o texto foi publicado? ;

As respostas dessas duas questões (1 e 2) se localizavam de forma explícita logo abaixo do texto na fonte.

Outro fato nos chamou a atenção neste nível da leitura: tanto o **S11** como os outros nove sujeitos da pesquisa se sentiram perdidos, diante da seguinte pergunta: Em que obra o texto se insere? Percebemos, com esse dado, que os alunos não estão acostumados a lidar, desta forma contextualizada, com os textos trabalhados no dia a dia, em sala de aula. Além disso, a resposta da questão de número 3 se encontrava também na fonte (logo abaixo do texto); mas os alunos todos questionaram o que significava a palavra “obra”, revelando que, nos seus repertórios de leitura, não havia ainda inserida a vivência escolar com esta palavra: “obra”.

O mesmo desempenho deficitário ocorreu nas questões 4, 5 e 6 onde o **S11** tinha de “buscar” o contexto no qual o texto foi produzido; não conseguiu proceder à identificação do posicionamento do autor do **Conto** na construção do texto e nem expressar seu próprio posicionamento em relação ao conto. Tal comportamento é revelador das poucas oportunidades que a escola lhe (s) oferece para formação de um repertório significativo de leituras e vivências com as palavras.

No 2º nível de leitura (literal) do texto, o **S11** também não conseguiu estabelecer a relação (solicitada) entre o título e o conteúdo de mensagem do texto. Limitou-se à resposta: “o autor fala sobre uma história de amor”. Com isso, vimos que faltou relacionar a totalidade significativa implícita no título e no contexto lido;

sendo assim, permaneceu na descoberta dos sentidos de dicionário presentes nas frases do texto.

Assim, o **S11** realizou suas próprias inferências, baseadas em um repertório precário de conhecimentos e vivências intertextuais. Portanto, tratou o texto como um produto de codificação, reconhecendo apenas o sentido literal das palavras; permaneceu na gramaticalidade do **conto**, realizando, portanto, uma leitura incompleta do mesmo.

No 3º nível de leitura, seu desempenho não poderia ser diferente, porque, se nos primeiros níveis não procedeu à leitura adequada, obviamente também não iria identificar a funcionalidade significativa de cada recurso estratégico de linguagem do autor. Neste 3º nível, o leitor teria de proceder a uma leitura estética e profunda das marcas do texto, ou seja, leitura dos recursos de linguagem utilizados para a transmissão de determinados conteúdos e mensagens.

Os recursos apontados pelo **S11**, referentes à leitura do texto 3 (**Conto**) foram: “uso de versos”; “uso de prosa literária”; “uso propositais de parágrafos diferenciados ou de um só parágrafo”. Percebem-se as falhas de repertório cultural do aluno (**S11**), pois aponta (no texto lido-3) os recursos de linguagens que não são próprios da natureza do modo lido (“uso de versos”, por exemplo).

É importante ressaltar que, no momento da aplicação da antologia, o **S11** e demais sujeitos de pesquisa questionaram sobre o que era prosa literária, revelando, apesar do nível escolar cursado (7ª série), desconhecimento teórico total do que é “verso” / “prosa” e também o que é texto de natureza “literária”.

Sendo assim, o sujeito da pesquisa deixou de realizar uma leitura completa do conto, pois não estabeleceu o diálogo necessário entre os dos 3 níveis de leitura. Não houve, portanto, no ato da leitura, a interação **autor-texto-leitor**, considerada relevante para que ocorra, de forma efetiva, a leitura completa, constituindo, assim, os sentidos específicos e totais do texto.

Passemos para a análise do desempenho do **S11** na leitura do texto 4 (**Capa de revista**). No 1º nível, procedeu a uma leitura parcial, pois respondeu somente as 3 primeiras perguntas, cujas respostas estavam explícitas no texto. O

leitor em questão não reconheceu a situação de origem social e histórica do texto e do autor; com isso demonstrou a dificuldade que possui em relação à apropriação dos sentidos já convencionalizados no contexto sócio-histórico do texto e a dificuldade de atuar como leitor intérprete.

Identificou apenas a data e autoria do texto e em suas respostas às questões, procedeu da seguinte maneira:

Questão 4. O que você conhece sobre o autor?

“várias artes”.

Questão 5. O que você conhece sobre a obra na qual se insere o texto lido?

“algumas artes que eles fazem”.

Questão 6. Pelo ano de produção do texto e pela identificação do autor, você percebeu a interação objetivada no texto?

“Sim”.

Apesar desta afirmação (“SIM”) do **S11** sobre a questão 6, pela própria resposta transcrita, percebe-se que ele não se apropriou dos sentidos já convencionalizados no contexto sócio-histórico do texto e não atingiu nem mesmo a compreensão das questões formuladas pela pesquisadora.

Neste caso do **S11** e dos demais desempenhos dos outros sujeitos (aqui relatados), percebe-se que o leitor/aluno não saiu da leitura primeira do texto para o contexto. Na atividade de leitura, o leitor deve exercer o papel de construtor de sentidos, ocorrendo a interação **autor-texto-leitor**.

No 2º nível da leitura literal do texto (onde o **S11** teria de relacionar o título do texto com a mensagem conteudística e falar sobre o assunto abordado pelo

autor) ele respondeu da seguinte forma: “fala sobre Um melhor amigo”; resposta sucinta que não abrange as relações de sentidos do texto e sua destinação ao leitor, como mensagem social repassada pelo autor.

A ação de relacionar os signos de um texto com os sujeitos interlocutores pressupõe a competência intelectual do leitor, para que identifique e reconheça as estratégias e mecanismos que foram utilizados na construção dos sentidos do texto.

O **S11**, no 3º nível, identificou apenas dois recursos de linguagens (presentes no texto 4: **Capa de revista**): uso de espaços definidos e indefinidos; escolha proposital de determinados seres, que, no caso do texto em questão, é o “cachorro” na capa da revista. Observamos que o leitor apresentou essas dificuldades, por conta do desconhecimento desse gênero textual (**capa de revista**), um gênero com o qual o mesmo não possui contato, pois no decorrer da presente pesquisa (p.48-52), apresentamos e comentamos sobre o *Plano de Ensino* da 7ª série que contempla somente uma tipologia textual que é o texto prescritivo. Em se tratando de série quase final da Educação Fundamental, seria imprescindível a inserção das linguagens não verbais nos materiais didáticos e planos de ensino. Alfabetizar o olhar é fundamental em todo o processo de escolarização do leitor.

Além disso, outro fato nos chamou a atenção: os textos prescritivos assim como os anúncios publicitários, cartazes informativos foram apresentados nas *Apostilas* dos alunos em preto e branco. Por isso, constatamos a grande dificuldade dos alunos em relacionarem os usos dos signos, (as cores, sombras, luzes) para compreenderem o texto não verbal.

Voltemos à análise do desempenho da leitura do **S11**: em relação à leitura do texto 5 (**Campanha publicitária**), no 1º nível, conseguiu identificar o contexto-histórico social de produção da obra, pois trata-se de um gênero textual que é estudado na 7ª série durante o ano letivo todo, como vimos no Plano de Ensino da série em questão; isso explica o bom desempenho do leitor neste 1º nível, revelando a relevância do papel da escola na construção do repertório de experiências do leitor, que o habilita à leitura de novos textos, aproveitando-se do saber já acumulado.

No 2º nível da leitura, mesmo em se tratando de um texto, cuja tipologia já era conhecida pelo **S11**, apresentou dificuldades ao responder a questão que exigia que o mesmo relacionasse o título do texto com a mensagem conteudística e relatasse o tema apresentado pelo autor da campanha publicitária.

Ao constatarmos essa dificuldade no desempenho desse leitor, recorreremos à verificação da apostila que é utilizada em sala de aula pelos alunos e que contempla o estudo de campanhas publicitárias, para tentarmos esclarecer o motivo pelo qual se saiu bem no 1º nível e, no 2º não. Então constatamos que as atividades expressas, ou seja, as questões apresentadas nas apostilas dos alunos, não contemplavam o 2º nível da leitura, muito menos o 3º nível, que contempla a profundidade dos sentidos do texto. As questões relacionadas aos textos publicitários inseridas na *Apostila* desta série escolar (7ª) são bem superficiais; elencamos algumas, como: a) qual parece ser o público-alvo? b) Indique a quem o anúncio se dirige. c) Há algum uso conotativo da linguagem? Qual?

Além disso, as campanhas publicitárias das *Apostilas* dos alunos, conforme expusemos anteriormente, são apresentadas todas em preto e branco, neutralizando-se, assim os efeitos de sentidos aflorados dos signos visuais, tão explorados nas linguagens não verbais. Esta constatação acaba fazendo parte do objetivo desta pesquisa (para uma verificação da competência leitora dos alunos) e merece ser mencionada, aqui, pois acaba determinando o perfil (reductor) do leitor, construído com base nestes materiais pedagógicos inadequados.

Mas, retornemos à análise das respostas dadas pelo **S11** ao questionário, pois o objetivo central deste estudo não é o de analisar os cadernos dos alunos da 7ª série e sim verificar e analisar o desempenho de leitura dos mesmos. O leitor **S11** respondeu, dessa forma, à questão do 2º nível:

Questão 1. Relacione o título do texto com a mensagem conteudística e fale sobre o assunto abordado pelo autor (estória, intriga, fatos, personagens).
“fala sobre sacolas que usamos”.

Não atribuiu significados ao que está escrito. Realizou a leitura somente para a localização de uma informação concreta; fato presente nas práticas

de leitura em sala de aula, que, rotineiramente não propiciam situações para que o aluno proceda a uma leitura crítica.

Passemos para a análise do **S12** (outro sujeito da pesquisa) que, durante a aplicação da antologia e dos questionários, realizou uma leitura bem superficial, não demonstrando interesse pelos textos, como os demais sujeitos da pesquisa. No texto 1 (**Poema**) respondeu apenas as questões, cujas respostas se encontravam explícitas no texto, não reconheceu a situação de origem social e histórica do texto e autor, demonstrou dificuldades em relação à apropriação dos sentidos já convencionalizados no contexto sócio-histórico do mesmo para atuar como leitor intérprete. Respondeu, da seguinte forma, algumas das questões:

Questão 4. O que você conhece sobre o autor?

“não conheço o autor”.

Questão 5. O que você conhece sobre a obra na qual se insere o texto lido?

“não sei”.

Questão 6. Pelo ano de produção do texto e pela identificação do autor, você percebeu a interação objetivada no texto?

“os textos tem objetivo de chamar a atenção”.

Também no 2º nível de leitura literal do texto, o leitor deixou de relacionar o título do texto com a mensagem conteudística e falar sobre o assunto abordado pela autora do poema, respondendo à questão central deste nível:

Questão 1. Relacione o título do texto com a mensagem conteudística e fale sobre o assunto abordado pelo autor (estória, intriga, fatos, personagens).

“não conhece o alto, fala que o livro e a casa onde se descansa do mundo, intriga e brigas, não tem personagens, onde mesmo tempo”.

Constatamos, pois, que, o aluno não alcançou nem a decifração linguística da mensagem do poema, considerando-se a incoerência de sentidos manifestada em sua resposta (transcrita).

Passemos para interpretação das respostas dadas pelo sujeito da pesquisa (**S15**): na leitura do texto 1 (**poema**), demonstrou um desempenho incompleto, em relação às questões em que o mesmo teria de estabelecer relações de sentidos contextualizados historicamente, para contemplar a leitura referencial do texto (1º nível). Respondeu somente as 3 primeiras questões, fato que se repetiu durante a aplicação do questionário nas respostas da maioria dos sujeitos da pesquisa. O **S15**, portanto, no nível da leitura, respondeu às questões de localização de informações episódicas e conteudísticas do poema em questão. Para Marcuschi (2008), o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo do mesmo. Um evento linguístico concentra ações linguísticas, sociais e cognitivas; podemos, pois, considerar o desempenho desse leitor (**S15**) incompleto, mesmo em se tratando do primeiro nível da leitura. Igualmente, com relação ao texto 2 (**Notícia**), o **S15** procedeu da mesma forma em relação ao 1º nível de leitura referencial do texto. Revelou não conhecer nada sobre o autor, nem sobre sua obra e se restringiu à mera decifração linguística da mensagem dos dois textos em questão.

No 2º nível da leitura literal do texto, não foi diferente: em ambos os textos lidos (1 e 2) não conseguiu relacionar o conteúdo informativo x mensagem linguística dos textos, independentemente, das diferenças dos gêneros textuais. No texto 1 (**Poema**) deixou em branco a resposta e no texto 2 (**Notícia**), respondeu à mesma questão central, dessa forma: “Sim deu certo ele com ceguiu chama atenção e o titulo tem tudo aver”.

E no 3º nível da leitura estética dos textos 1 e 2, onde **S15** teria de dialogar com os usos sociais e artísticos dos signos do texto, compartilhando, de forma intelectual da criatividade do autor e assumindo a função de coautor no espaço da leitura, o seu procedimento foi limitado, restringindo-se à leitura literal do conteúdo apenas. Portanto, pelo que observamos, faltou-lhe, também, o reconhecimento dos recursos de linguagens, utilizados pelo autor de forma programada. No 1º texto (**Poema**), indicou: “uso de cores especificas”, “uso de prosa literária”, “uso de prosa informativa”. Tais indicações são incorretas, pois dizem respeito aos recursos da linguagem em prosa e não em poema; também a

referência feita por ele às “cores específicas” nos remete aos recursos de linguagem visual, não verbal. Também nos recursos apontados na **Notícia**, “uso de sonoridades” e “uso de prosa literária” embora a linguagem jornalística possa fazer uso desses recursos apontados, eles não estão presentes no texto, revelando falta de conhecimento do aluno sobre os gêneros e os recursos utilizados nos textos lidos.

Sendo assim, o **S15** não reconheceu as estratégias e mecanismos utilizados pelos autores, na construção do sentido final da mensagem dos textos em questão. Para compreender os signos, é necessário entendê-los inseridos num contexto, ou seja, na situação social em que eles se constituem, enquanto símbolos.

Também no texto 3 (**Conto**) o **S15**, no 1º nível da leitura referencial do texto, respondeu apenas as questões cujas respostas se encontravam de forma explícita logo abaixo do texto, na fonte. Por exemplo:

Questão 4. O que você conhece sobre o autor?

“Nada”.

Questão 5. O que você conhece sobre a obra na qual se insere o texto lido?

“Casculo, Luis da Camara. Os três companheiros, contos tradicionais do Brasil (Folclore). E ela foi acesso em 18 março de 2013”.

Copiou, pois, as informações da fonte do texto.

Questão 6. Pelo ano de produção do texto e pela identificação do autor, você percebeu a interação objetivada no texto?

“sim, o objetivo é ajuda a princesa”.

Percebemos que, no nível 1º da leitura do texto 3 (**Conto**), o **S15** permaneceu na compreensão da superficialidade do texto, não foi além nas descobertas dos sentidos de dicionário. Ele confundiu, inclusive, o objetivo do autor com o objetivo dos personagens que era o de defender a princesa.

No 2º nível da leitura referencial do **Conto**, o **S15**, ao tentar falar da relação do título com o conteúdo/mensagem, respondeu dessa forma: “fala sobre um princesa e titulo tem tudaver que os três companheiro salva a princiesa”. Este sujeito

leitor, deixando, mais uma vez, de reconhecer a totalidade significativa do texto, implícita no título e no conteúdo lido, não conseguiu estabelecer relações para a constituição dos sentidos específicos e totais do texto e captar as perspectivas contextuais no mesmo. Sendo assim, o leitor permaneceu na superficialidade do texto, mesmo no segundo momento de entrada no texto.

Vimos, portanto, que o **S15** teve um desempenho incompleto nos dois primeiros níveis da leitura, comprometendo o entendimento final do texto, na terceira etapa da compreensão textual.

Assim, nas indicações dos recursos de linguagens utilizados pelo autor do conto, apontou somente: “uso de prosa literária”, “inversão de pontuação padrão”, “uso de movimentos específicos”. Pelos recursos citados por **S15**, percebemos que também ele não tem compreensão/conhecimento daquilo que ele mesmo afirma; por exemplo, o “uso de movimentos específicos” como recurso utilizado no Conto é uma indicação de que o aluno não faz distinção entre os recursos da linguagem verbal e da não verbal.

O **S15** teria de proceder a uma leitura estética e profunda das marcas da **Notícia** de jornal, ou seja, leitura dos recursos de linguagem utilizados com o objetivo de transmitir certos conteúdos/mensagens; com base nos elementos linguísticos presentes na superfície e na sua forma de organização textual – o que não ocorreu.

Passemos para a análise da atuação do **S15** na leitura do texto 4 (**Capa de revista**): no 1º nível da leitura, este sujeito procedeu a uma leitura igualmente parcial, respondendo, como os demais sujeitos analisados, somente as 3 primeiras questões, cujas respostas se encontravam de forma explícita no texto. Limitou-se a identificar a data e a autoria do texto, informações estas presentes na **Capa da revista**:

Sobre as demais questões propostas para o 1º nível da leitura desse texto, **S15** assim procedeu:

Questão 4. O que você conhece sobre o autor?

“nada”.

Questão 5. O que você conhece sobre a obra na qual se insere o texto lido?

“É uma revista e eu não conheço”.

Questão 6. Pelo ano de produção do texto e pela identificação do autor, você percebeu a interação objetivada no texto?

“É uma interação sobre os animais”.

Vimos que o **S15** não reconheceu a situação de origem social e histórica do texto (**Capa de revista**) e do autor; demonstrou a dificuldade que possui em se apropriar dos sentidos já convencionalizados no contexto sócio-histórico do texto e de proceder como leitor-intérprete. Infere-se que ele esteja acostumado às perguntas que exigem informações explícitas no texto, por isso apresentou dificuldade em estabelecer relações de sentidos internos e externos, para constituir os sentidos específicos e totais do texto.

O seu desempenho no 2º nível, em relação ao texto 4 (**Capa**), não foi positivo. Procedendo da mesma forma, apresentou as mesmas dificuldades de não relacionamento do título com a mensagem contéudística. Comentou, sobre a relação do título com a mensagem do texto, desta forma: “Sim tem personagens e título tem tudo aver”.

Em outros termos, o **S15** não estabeleceu a relação da totalidade significativa implícita no título e no conteúdo lido, permanecendo na superficialidade do texto. Pelo visto, encontrou dificuldades ao tentar uma leitura que contemplasse os 3 níveis de recepção. Na terceira etapa da leitura, indicou, inapropriadamente, como recursos de linguagem, utilizados no texto 4 (**Capa**): “uso de sonoridade específica” e “uso de versos”, de “prosa literária”, de “prosa informativa” – que não são característicos deste modelo textual visual. O recurso apropriado “uso de movimentos específicos” não foi explorado por ele.

No texto 5 (**Campanha publicitária**) obteve o mesmo desempenho incompleto, Assim se expressou sobre a relação entre título e mensagem: “tem autor e personagem e título explica”. A própria frase formulada expressa suas dificuldades na aprendizagem das linguagens.

Ainda sobre o texto 5 (**Campanha publicitária**) identificou apenas os recursos: “uso de versos”, “prosa informativa”, “uso de palavras/metáforas”, “uso de movimentos específicos”. Mais uma vez, fez indicações inapropriadas ou aleatórias, não vinculando os recursos apontados com o texto lido.

O leitor **S15** teria, neste 3º nível de leitura, de realizar uma leitura estética do texto, descobrindo os efeitos ideológicos e sociais dos signos selecionados e combinados pelo autor para emitir a mensagem artística da **campanha** – o que não foi constatado na avaliação do seu desempenho.

Passemos para o sujeito da pesquisa **16**: verificamos que, na leitura dos cinco textos da antologia aplicada, ele não contemplou, em nenhuma delas, os 3 níveis: no 1º nível da leitura referencial do texto, das 6 questões, respondeu as três primeiras, cujas informações se encontravam explícitas no próprio texto. Não respondeu às demais questões (4,5 e 6) desse nível de leitura, como outros sujeitos aqui analisados. Não identificou, assim, o posicionamento do autor na construção do texto e nem conseguiu expressar seu próprio posicionamento em relação aos cinco textos lidos. O mesmo respondeu que não conhecia nada sobre o autor e nem sobre a obra na qual cada texto se inseria. Independentemente do gênero ao qual o texto pertencia, as dificuldades apresentadas pelo **S16** foram as mesmas; por esse motivo, sintetizamos a análise de suas respostas dadas aos 5 textos da Antologia. Sobre o relacionamento do título com a mensagem contenedora, o leitor **S16** deu a mesma resposta na leitura de todos os textos: “Sim o título tem a ver”.

Portanto, em relação à leitura de 2º nível, este sujeito da pesquisa (**S16**) realizou um movimento único de decifração linguística da mensagem dos textos. Ficou nítida a dificuldade em estabelecer as relações dos signos com os próprios usuários e verificar o ponto de vista ideológico e contextual do autor e da mensagem do texto, procedendo, assim, a uma leitura limitada ao conteúdo literal da mensagem.

No 3º Nível da leitura dos cinco textos, o **S16** apresentou um desempenho não satisfatório, pois apontou, em todos os textos lidos, os mesmos recursos utilizados pelos autores: “uso de prosa literária”, “uso de prosa informativa”. Tal desempenho demonstra o desconhecimento do aluno sobre os recursos diferentes de cada linguagem e gênero textual, o que não lhe possibilitou o reconhecimento das estratégias utilizadas pelos autores, na construção do sentido final das mensagens dos textos em questão.

O **S16** demonstrou, portanto, conceber os textos como produtos de codificação, reconhecendo neles apenas o sentido literal das palavras; permaneceu na gramaticalidade dos textos, realizando, desse modo, uma leitura incompleta de todos eles.

Um leitor ativo compreende o que lê, porque utiliza diferentes recursos (linguísticos, psicológicos e culturais) para a compreensão total do texto.

Iniciemos a seguir, a análise do desempenho do Sujeito da Pesquisa (**S17**) na leitura do **Texto 1 (Poema)**: percebemos que procedeu a uma leitura parcial no 1º Nível de leitura referencial do texto, pois só conseguiu responder, adequadamente, as questões 1,2 e 3, cujas respostas se encontravam na fonte do texto, como o nome do autor, data de publicação, obra na qual o texto se inseria. Para que ocorresse a compreensão total do texto, era necessário que o **S17** reconhecesse o contexto histórico-social, considerando o autor no contexto, o momento e o espaço social em que foi elaborado e publicado o poema, o que não ocorreu.

No 2º Nível de leitura referencial do texto 1 (**Poema**), deixou de responder à questão central deste nível, onde teria de relacionar o título do poema com a mensagem contedística e relatar o assunto abordado pelo autor.

Seu desempenho no 3º Nível (leitura estética) não foi diferente; teria de relacionar o conteúdo da mensagem com todos os recursos usados pela autora do poema de forma estratégica, para levar o leitor à identificação das funções sociais do poema, implícitas na mensagem. No entanto, como fizeram outros sujeitos pesquisados, indicou, de forma indevida, os recursos: “uso de comparações específicas”, “uso de prosa literária”, “uso de versos”. Portanto, ele indicou, ao mesmo tempo, o uso de prosa e verso, demonstrando, assim, que desconhece as características de ambos.

Percebemos, no **S17**, a dificuldade em identificar a funcionalidade significativa dos recursos usados pela autora para transmitir a mensagem objetivada pela mesma.

Passemos à análise do desempenho do **S17** na leitura do **Texto 2 (Notícia)**. No 1º Nível da leitura literal, não conseguiu relacionar o texto com o contexto sócio-cultural de sua origem; em razão disso, respondeu apenas as questões (1, 2 e 3), cujas respostas se encontravam explícitas no texto, como a

autoria da reportagem, o ano de publicação, a obra em que o texto está inserido. Em relação às 3 últimas perguntas, o S17 respondeu dessa forma:

Questão 4. O que você conhece sobre o autor?

“Não conheço”.

Questão 5. O que você conhece sobre a obra na qual se insere o texto lido?

“Não conheço”.

Questão 6. Pelo ano de produção do texto e pela identificação do autor, você percebeu a intenção objetivada no texto?

“Sim. O texto foi bem explicado, e passa a notícia para o leitor”.

Não foi diferente seu desempenho em relação aos demais textos (2,3,4 e 5), nesse 1º nível de leitura referencial, dispensando-nos do detalhamento do seu comportamento enquanto leitor, já que os procedimentos foram sempre os mesmos, pautados no não conhecimento do autor e da obra de origem do texto. Até mesmo em relação à questão nº 6, **S17** não efetuou a leitura da intenção objetivada (do autor) no texto.

Observamos que, no 2º Nível de leitura referencial do texto, o **S17** também não apresentou um desempenho adequado para afirmação da sua condição de leitor completo dos sentidos referenciais do texto e das relações do título com o conteúdo do mesmo, como registramos na sequência:

Texto 2 (Notícia)

Questão 1. Relacione o título do texto com a mensagem contedística e fale sobre o assunto abordado pelo autor (estória, intriga, fatos e personagens)

“ texto informativo”.

Texto 3 (Conto): Os três companheiros

Questão 1. Relacione o título do texto com a mensagem conteudística e fale sobre o assunto abordado pelo autor (estória, intriga, fatos e personagens)

“folclore. Três amigos que salva a vida de uma princesa”.

Texto 4 (Capa de Revista):

Questão 1. Relacione o título do texto com a mensagem conteudística e fale sobre o assunto abordado pelo autor (estória, intriga, fatos e personagens)

“fala que o cachorro foi seu melhor amigo e agora ferrou seu filho”.

Texto 5 (Campanha publicitária):

Questão 1. Relacione o título do texto com a mensagem conteudística e fale sobre o assunto abordado pelo autor (estória, intriga, fatos e personagens)

“Propaganda sobre sacolas plásticas, pode prejudicar o ambiente”.

Desse modo, em nenhum dos 5 textos, o **S17** conseguiu relacionar o título com o conteúdo lido, permanecendo na descoberta dos sentidos de dicionário dos textos.

Constatamos, mais uma vez, que os alunos pesquisados revelam, na sala de aula, à qual pertencem, uma leitura dos textos como produtos acabados, reconhecendo, neles, somente o sentido literal dos signos, procedendo a uma leitura incompleta.

Assim como os outros sujeitos da pesquisa, o **S17**, no 3º Nível da leitura estética dos textos lidos, não conseguiu identificar, adequadamente, os recursos de linguagens, que estão implícitos na mensagem.

Este nível de leitura exige do leitor a competência intelectual e sensível para identificar o porquê e como o autor selecionou e organizou o uso dos signos para compor seu texto. Os signos constituem marcas exteriores, elementos que representam objetos, eventos e situações. É essa capacidade de lidar com representações é que favorece o leitor a fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar e ter posicionamentos diante do material lido. Portanto, são essas relações com o mundo externo (ao texto) que devem ser consideradas, também, no ato de leitura de um texto. Tal desempenho, no entanto, não foi constatado nessa pesquisa.

Assim, o **S17** não identificou e nem apontou todos os recursos pertinentes utilizados pelo autor na construção da **Notícia** e também dos outros gêneros textuais inseridos na Antologia.

Com relação ao texto (**Notícia**) o **S17** apontou somente dois recursos: “uso de prosa informativa” e “uso de sonoridades específicas”. Dessa forma, não identificou a funcionalidade significativa de cada recurso estratégico de linguagem do autor e nem revelou nas indicações, conhecimento dos recursos anunciados e da vinculação desses recursos com os gêneros textuais específicos.

O S17 agiu, da mesma forma, em relação aos demais textos (texto 3: **Conto**, texto 4: **Capa de revista** e texto 5: **Campanha publicitária**) nesse 3º nível de leitura estética.

No texto 3 (**Conto**), identificou os seguintes recursos: “uso de versos” e “uso de prosa literária”, demonstrando equívocos na conceituação de poesia e de prosa.

Nos textos 4 (**Capa de revista**) e 5 (**Campanha publicitária**) indicou: “uso de repetições propositais” e “uso de movimentos específicos” denotando total desconhecimento desses gêneros e dos recursos específicos dessas linguagens.

Nesses dois últimos textos 4 e 5, o **S17** nem atentou para a importância do uso das cores, sombra e de luz; percebemos que se manteve indiferente a esses recursos utilizados pelos autores.

O desempenho insatisfatório no 3º nível da leitura estética (de 15 sujeitos da pesquisa dentre 17 envolvidos), já era previsto, porque se os mesmos não reconheceram o contexto no 2º nível da leitura literal, como iriam compreender as relações dos signos com o contexto, se, para isto, é necessário identificar a situação social em que ele se construiu? Os significados vão se transformando e

adquirindo novos sentidos em razão dos diferentes contextos em que são produzidos os textos. Este movimento dinâmico-social dos textos não foi apreendido, de modo geral, pelos sujeitos da pesquisa.

Embora nosso objeto de estudo não tenha se vinculado, nesta dissertação, ao questionamento da formação e da atuação dos docentes desta sala de aula observada, o próprio desempenho dos sujeitos de pesquisa, registrado nos **QUADROS 2 e 3** (inseridos na sequência), nos preocupa e nos alerta sobre a necessidade de se realizarem mais pesquisas que investiguem, ainda, os modos de ensino da leitura na Educação Fundamental.

QUADRO 2

Síntese dos Níveis da Competência Leitora dos Sujeitos da Pesquisa	
Total dos SUJEITOS PESQUISADOS	17
Total dos SUJEITOS COM COMPETÊNCIA LEITORA TOTAL	02
Total dos SUJEITOS SEM COMPETÊNCIA LEITORA TOTAL	15
Total dos SUJEITOS QUE REVELARAM COMPETÊNCIA LEITORA PARCIAL:	15
Total dos SUJEITOS COM LEITURA PARCIAL (de todos os textos da Antologia):	13
Total dos SUJEITOS COM COMPETÊNCIA DE LEITURA VARIÁVEL <ul style="list-style-type: none"> • EM DOIS TEXTOS – LEITURA TOTAL • EM TRÊS TEXTOS – LEITURA PARCIAL 	02 (S1 – S7)

Fonte: Pesquisadora, 2014.

Pelo **QUADRO II**, fica exposto o desempenho deficitário da maioria dos sujeitos da pesquisa; de 17 envolvidos, apenas dois – **S1 e S7** – revelaram, nas Atividades Aplicadas na Sala de Aula, competência leitora total. Com base nesse desempenho deficitário da maioria dos sujeitos da pesquisa, torna-se importante pesquisarmos se os docentes estão, de fato, formados, para a difícil tarefa de formarem leitores. Estariam os professores não conseguindo superar a prática redutora da leitura, que propõe aos alunos apenas a descoberta dos sentidos de dicionário dos signos? E essa prática estaria impedindo que o leitor (aluno) extrapolasse o conteúdo do texto, e o lesse como um “sistema auto-organizador”? Questões como estas nos remetem a novas indagações sobre o ensino da leitura, centradas, sobretudo na formação docente.

Também o QUADRO III, inserido na sequência, nos alerta para a condição insatisfatória do desempenho dos alunos na recepção de diferentes gêneros textuais:

QUADRO 3

Síntese dos Níveis Específicos da Competência Leitora dos Sujeitos da Pesquisa nos GÊNEROS TEXTUAIS	
GÊNERO 1. Poema:	04 LEITURAS TOTAIS 13 LEITURAS PARCIAIS
GÊNERO 2. Notícia:	03 LEITURAS TOTAIS 14 LEITURAS PARCIAIS
GÊNERO 3. Conto:	02 LEITURAS TOTAIS 15 LEITURAS PARCIAIS
GÊNERO 4. Capa de revista:	03 LEITURAS TOTAIS 14 LEITURAS PARCIAIS
GÊNERO 5. Campanha publicitária	02 LEITURAS TOTAIS 15 LEITURAS PARCIAIS

Fonte: Pesquisadora, 2014.

Pelo **Quadro 3**, percebemos que, dos gêneros utilizados para verificação da competência leitora dos alunos, o que atingiu o maior número de

leituras completas foi o **Poema** (04 sujeitos da pesquisa); em relação aos outros gêneros explorados, destaca-se um maior número de leituras completas do **Poema**; provavelmente, em razão de ele ser um modelo textual bastante utilizado nas aulas de língua portuguesa. No entanto, em relação ao número total de participantes na pesquisa, a completude da leitura do **Poema** se revela como sendo ainda rara, privilégio de poucos leitores (como, inclusive, **S1** e **S7**, que conforme expusemos, são alunos, cujo espaço familiar propicia a convivência com esses tipos de textos). Tal raridade de uma leitura completa se repetiu, inclusive, com relação aos outros gêneros que envolvem linguagem visual (**Campanha publicitária, Capa de revista**): a **Campanha** teve duas leituras completas e a **Capa**, três. Também na recepção da **Notícia**, houve três leituras completas.

Como se sabe, esses três últimos gêneros citados foram inseridos nos materiais didáticos de leitura, há vários anos, mas a forma como eles vêm sendo trabalhados na sala de aula, deixa muito a desejar para o desenvolvimento da competência leitora, como muitas pesquisas (de análise documental de livros e materiais didáticos diversos) vêm confirmando. Não é inesperado, portanto, que os alunos não tenham alcançado, na grande maioria, a leitura total dessas modalidades de textos.

Sobre a relevância da utilização de diversos gêneros textuais, Koch e Elias (2010, p.106) ressalta

que os gêneros são práticas sociocomunicativas [...] que se não fossem concebidos desta forma, haveria primazia de uma reprodução individual [...] desprovida dos traços de um trabalho construído socialmente, o que dificultaria (e muito) o processo de leitura e compreensão.

É de extrema importância que o aluno/leitor tenha conhecimento dos gêneros textuais, para conhecer, também, as diferentes situações sociais das quais esses gêneros se originam. Com essas leituras, os alunos convivem com diferentes linguagens e podem ampliar sua visão sobre o mundo e sobre eles mesmos, assumindo o papel de sujeitos ativos na interação com a realidade social.

Causou-nos maior estranheza o menor número de leituras completas vir associado à leitura do **Conto**. Esse gênero é bastante utilizado nos livros didáticos da Educação Fundamental, o que nos leva a deduzir que os modos de

ensino inadequados, centrados apenas na decodificação linguística dos textos (leitura simplista dos conteúdos), como ocorre com frequência, nos modelos de atividades de leitura, sugeridos pelas diversas coleções didáticas, é que estão comprometendo a formação do leitor deste gênero. Isso ficou confirmado pela identificação do perfil do leitor da Educação Fundamental (15 sujeitos da pesquisa dentre 17 envolvidos) que apresentaram uma leitura apenas parcial do **Conto**, por efetuarem uma compreensão superficial do 1º e 2º níveis de leitura do mesmo. Assim, quando procederam à contextualização do **Conto** na leitura referencial do 1º nível, conforme observamos, leram de forma quase mecânica, identificando a fonte histórica já anunciada no material de leitura, mas não alcançando as relações essenciais entre o contexto (do texto) identificado e as relações de sentidos presentes ou implícitas no mesmo, comprometendo a totalidade significativa da leitura; assim, já no primeiro nível da leitura referencial, os alunos tiveram dificuldade de efetuar as relações do contexto com o texto e, no texto, as relações do título com a mensagem literal (2º nível). Essas falhas nos níveis iniciais de leitura interferiram na compreensão da esteticidade dos textos (leitura estética) e os leitores não atingiram, desta forma, a leitura completa dos gêneros trabalhados, pois foi um procedimento incompleto que ocorreu não só na leitura do **Conto**, mas na leitura também dos outros modelos de textos.

A maior dificuldade, apresentada pelos sujeitos desta pesquisa, foi a não identificação do porquê e de como os autores selecionaram e organizaram os signos para a composição dos textos.

Observamos, portanto, que os sujeitos da pesquisa apresentaram muita dificuldade em responder as questões relacionadas aos diferentes textos da Antologia aplicada em sala de aula, principalmente no que se refere aos gêneros visuais, como a **Capa da Revista** e a **Campanha Publicitária**; ao analisarmos o *Plano de Ensino* correspondente à série (7ª) da qual fazem parte os sujeitos da pesquisa, vimos que o mesmo só contempla como materiais de leitura os textos prescritivos, nos quatro bimestres, abrangendo apenas algumas receitas culinárias e apenas algumas campanhas publicitárias; enfim, o *Plano de Ensino* observado apresenta um trabalho desprovido da diversidade de gêneros.

Vale ressaltar, aqui, que as poucas **campanhas publicitárias** que foram inseridas na *Apostila* do aluno, aparecem em preto e branco, neutralizando, assim, a riqueza da leitura estética das cores, signos frequentes neste modelo de

linguagem. Como afirmamos no Capítulo 3 (de análise dos dados obtidos pela pesquisa), embora não fosse nosso objetivo, neste estudo, observar o material didático (*Apostila*) usado por esta série escolar pesquisada, procedemos à leitura atenta deste material, na busca de justificativas para as dificuldades apresentadas pelos alunos na leitura da linguagem visual. E, nesta observação, verificamos que as atividades expressas, ou seja, as questões apresentadas nas *Apostilas* dos alunos não contemplam o 2º nível da leitura, muito menos o 3º nível, que aborda a profundidade dos sentidos do texto. As questões relacionadas aos textos publicitários inseridas na *Apostila* desta série escolar (7ª) são bem superficiais; elencamos algumas, como:

- a) Qual parece ser o público-alvo?
- b) Indique a quem o anúncio se dirige.
- c) Há algum uso conotativo da linguagem? Qual?

A nosso ver, o próprio *Plano de Ensino*, pelo conteúdo exposto, não propicia ao aluno (leitor em formação) contribuições culturais para construção de um repertório significativo, necessário a um leitor de diversas linguagens. E, ao se utilizar, de uma linguagem visual, tão rica como a publicitária, acaba empobrecendo-a pela neutralização da função sígnica das cores, elementos estruturadores da mensagem deste gênero textual.

Enfim, os resultados desta pesquisa apontam para a ineficácia do sistema escolar brasileiro, no que se refere à tarefa social de formação de leitores críticos, reflexivos, completos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciando as considerações finais deste estudo, é importante ressaltarmos que, para um leitor realizar uma leitura completa e, portanto, significativa, tem de se utilizar das *estratégias metacognitivas* que, na perspectiva teórica de Kleiman (2004), revelam a capacidade de o leitor conhecer o próprio conhecimento, ou seja, de refletir sobre ele, controlar e regulá-lo. O uso dessas *estratégias metacognitivas* é que possibilita o desenvolvimento de habilidades para a compreensão total de um texto (ou seja, a compreensão dos três níveis de leitura, abordados nesta pesquisa) e, igualmente, o desenvolvimento simultâneo de habilidades de produção textual, resultantes de um desempenho competente como leitor.

Nesta linha de raciocínio teórico, cumpre destacarmos que, na avaliação do desempenho dos sujeitos da pesquisa, ficou evidenciado não só o comprometimento da competência leitora dos sujeitos pesquisados (leitura incompleta, reducionista dos textos), mas, também, a dificuldade visível na produção escrita das respostas às questões interpretativas, que lhes foram apresentadas, revelando uma relação causal entre o desempenho deficitário de leitura e a incompreensível produção escrita de respostas, como é possível comprovar por alguns exemplos: “fala que o cachoro for seu melhor amigo e agora ferou seu filho”; “não conheso”; “o texto voi bem espricado, e passa a noticia para o leitor”; “o título dis ‘falando de livros’ e no texto menciona a palavra LIVRO”; “a história de três amigo e que salvaram a princesa um jesto bom”; “Sim deu certo ele com ceguiu chama atenção e o titulo tem tudo a ver”. Esta dificuldade, comprovada pelas respostas escritas ineficientes (dos alunos) se soma às respostas interpretativas insatisfatórias, na leitura de textos. Com certeza, o repertório cultural dos alunos, resultante do conjunto de estratégias metacognitivas acumuladas no tempo, depende da eficiência nos usos da língua materna, tanto no que se refere às atividades de leitura, quanto às atividades de escrita.

Assim sendo, embora a avaliação da produção das respostas escritas não tenha sido objeto deste estudo, não podemos, nestas considerações finais, deixá-las sem esses comentários iniciais, que nos permitem reconhecer a importância da compreensão leitora para a competência na escrita.

Passemos, na sequência, às considerações finais sobre os dados obtidos da Análise Documental, para verificação do desempenho dos alunos/leitores, que participaram desta pesquisa.

A maioria dos sujeitos concentrou desempenho maior nos níveis (1 e 2) de recepção dos textos, mas estabeleceu uma relação simplista entre as referências do contexto e a construção do conteúdo e mensagem linguística do texto, permanecendo na superficialidade das informações contidas nas estruturas frásicas. É o que registra o QUADRO I (14 leituras completas e 71 incompletas), citado na pág. 71 dessa dissertação e retomado, aqui, para estas considerações finais:

QUADRO I

Registro da Avaliação do Desempenho Específico de cada Sujeito da Pesquisa nos 3 Níveis de Leitura																		
17 Sujeitos		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17
Texto 1: Poema	1º Nível																	
	2º Nível	LT	LP	LT	LP	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP
	3º Nível																	
Texto 2: Notícia	1º Nível																	
	2º Nível	LT	LP	LT	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP
	3º Nível																	
Texto 3: Conto	1º Nível																	
	2º Nível	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP
	3º Nível																	
Texto 4: Capa de Revista	1º Nível																	
	2º Nível	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP
	3º Nível																	
Texto 5 : Campanha Publicitária	1º Nível																	
	2º Nível	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LT	LP	LP	LP	LP
	3º Nível																	

Leitura Total/ Leitura Parcial – 14 Leituras Totais e 71 Leituras Parciais.

Fonte: Pesquisadora, 2014.

Pelos dados registrados no **QUADRO I**, (apenas dois sujeitos (**S3** e **S13**) revelaram competência leitora desejável, pois efetuaram a leitura dos cinco textos da Antologia, nos três níveis: referencial, literal e estético. Dos dezessete sujeitos (100%) participantes da pesquisa, quinze (88%) não revelaram esse domínio (leitura total dos três níveis de interpretação), sendo que desses quinze sujeitos, treze (**S2,S4,S5,S6,S8,S9,S10,S11,S12,S14,S15,S16** e **S17**) procederam à leitura parcial de todos os textos ofertados em sala de aula, pela pesquisadora. E, ainda, os dois sujeitos restantes (**S1** e **S7**) apresentaram duas leituras totais (dos três níveis de recepção) e três leituras parciais. Importante destacarmos que, nesses

dois casos, chamou-nos a atenção o fato de eles conseguirem ler dois textos, de forma total, e três, de forma parcial. Partimos, então, para a observação específica em quais textos tiveram (ambos) menos dificuldade de leitura e capacidade de percepção dos três níveis de recepção? Encontramos no **QUADRO 1**:

- S1 – Leitura Total: Textos 1 (**Poema**) e 2 (**Notícia**)
- S7 – Leitura Total: Textos 1 (**Poema**) e 2 (**Capa de revista**)

Antes das considerações finais sobre os procedimentos específicos de leituras (totais) de **S1** e **S7**, em três textos da Antologia (**Poema**, **Notícia** e **Capa de revista**), retornemos à exposição inicial do embasamento teórico desta pesquisa, lembrando que uma leitura completa requer capacidade de o leitor reconhecer o texto lido como um “sistema auto-organizador” (Parisotto e Trevizan, 2012, p.165), cujos elementos estruturadores se inter-relacionam e justificam a totalidade significativa do texto. O sentido do texto não está pronto e acabado; é construído juntamente com as pistas textuais oferecidas pelo autor e com os conhecimentos do leitor que assume o papel ativo, onde se espera que o mesmo concorde, conteste, complete, critique ou se adapte às ideias do texto lido.

Marcuschi (2008, p.80) também revela que “o texto é um evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis)”.

Sendo assim, é, sempre, relevante que o professor, ao trabalhar a leitura em sala de aula, tenha uma certa intimidade com os textos selecionados e conheça a sua origem histórica para situá-los dentro de uma tipologia. Para que isso ocorra, se faz necessário que o professor também se situe na condição de leitor, visto que, com essa convivência com os textos, o ensino do ato da leitura será produtivo e significativo para os alunos. Muitas vezes, esta responsabilidade do professor de contextualizar o material lido é, também, assumida pelos próprios pais, quando estes são, de fato, leitores formados.

Nesta linha de raciocínio, algumas questões afloram da análise do comportamento específico destes sujeitos observados (**S1** e **S7**). Indagamos: como esses sujeitos revelaram boa potencialidade de reconhecimento crítico de três modelos de textos como modelos auto-organizadores (o que ocorreu na leitura do **Poema**, da **Notícia** e de uma **Capa de revista**) e não procederam com a mesma

competência leitora, na recepção dos outros textos: **Conto** e **Campanha publicitária**? Teriam sido estes gêneros (**Poema**, **Notícia**, **Capa de revista**) trabalhados, anteriormente, na sala de aula? Já teriam eles (em relação a esses gêneros) desenvolvido essa capacidade de leitura completa dos três níveis: referencial, literal e estético dos textos? A inferência feita é afirmativa, pois, além de ser relevante, no leitor completo, a competência intertextual e interdiscursiva (adquirida em experiências anteriores), outro ponto relevante na formação dos leitores é a contribuição familiar; ou seja, procuramos saber sobre a família dos sujeitos supracitados e descobrimos que as famílias (de ambos) possuem boa formação cultural, em relação à família dos demais sujeitos; estes sujeitos (**S1** e **S7**) têm, portanto, contato diário com revistas, jornais e os pais os incentivam a praticar leituras.

Essas e outras questões nos levaram a refletir sobre a importância da formação cultural do formador de leitores e sobre a importância de o educador propor experiências continuadas de leituras, para enriquecimento do repertório cultural de seus alunos, de modo a habilitá-los a procederem, de forma completa, na leitura dos diferentes gêneros textuais, em sala de aula. Possivelmente, se esses sujeitos (**S1** e **S7**) leram de forma completa três textos de linguagem poética (o **Poema**); de linguagem jornalística (a **Notícia**); e de linguagem visual (a **Capa**), é porque já incorporaram em seus repertórios culturais conhecimentos específicos destas modalidades de discursos.

A problemática escolar, apontada pelo estudo, centrou-se no ensino reducionista dos significados das linguagens verbais e não verbais, comprometendo a formação da competência leitora de crianças e jovens.

O assunto em questão deve continuar a ser pesquisado, buscando-se, na Universidade Brasileira, o fortalecimento de estudos integrados, interdisciplinares, que abram espaço de participação conjunta às escolas de educação infantil, fundamental e do ensino médio.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. J. A língua: uma produção social. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- CORACINI, M. J. R. F. Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. A prática. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GONSALVES, E. P. **Conversa sobre iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2005.
- KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, I. G. V. **A inter-relação pela linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____; ELIAS, M. V. **Ler e compreender; os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____; ELIAS, M. V. **Ler e compreender o sentido do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- LUDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão textual como trabalho criativo. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JUNIOR, J. (orgs.) **Pedagogia cidadã:**

cadernos de formação: Língua Portuguesa. São Paulo: UNESP, 2004. v. 2, p. 31-51.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2013.

PARISOTTO, A. L. V.; TREVIZAN, Z. "Formação docente e ensino de leitura na educação fundamental". In: SOUZA, R. J.; LIMA, E. A (orgs.). **Leitura e cidadania: ações colaborativas e processos formativos**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 153-84.

PETTER, M. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à linguística**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.11-23.

PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: **Língua Portuguesa**. São Paulo: SEE, 2008.

SANTAELLA, L. B. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 'Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – São Paulo: SEE, 2010.

SARESP. **Boletim dos Resultados**. Disponível em:
<<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

SILVA, E. T. S. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1963.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TREVIZAN, Z. **O leitor e o diálogo dos signos**. 2. ed. São Paulo: Clíper, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.