

# Competência leitora dos jovens: um desafio para formadores de leitores

Zizi Trevizan\*

Lucilene dos Santos Silva Pupim\*\*

## Resumo

Este artigo tem o objetivo de compartilhar experiências a respeito dos desafios dos professores da Educação Básica, no processo de formação de leitores. Resulta de uma pesquisa (de Mestrado), qualitativa, centrada na verificação dos níveis de competência leitora de alunos de um 8º. ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Estado paulista. Para obtenção dos dados, foram utilizados questionários elaborados pelas pesquisadoras para interpretação dos textos de uma Antologia, em sala de aula. Pressupostos teóricos histórico-culturais nortearam o estudo, confirmando-se que o ensino da leitura continua a desafiar os educadores formadores de leitores na Educação Básica e também os docentes do Ensino Superior, atores relevantes na construção do repertório cultural desses profissionais da Educação.

**Palavras-chave:** Competência Leitora; Níveis de Leitura; Formação de Jovens Leitores.

## Reader competence of teenagers: a challenge for reading teachers

### Abstract

This paper aims to share experiences in the challenges of Basic Education teachers during the process of training readers. It results from a qualitative research (Master's degree) centered on

---

\* Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

\*\* Escola Estadual Shigetoshi Yoshihara - Presidente Epitácio – SP.

the verification of levels of reader competence in an 8th grade of Elementary School group at a public school in the interior of São Paulo State. To obtain the data, questionnaires were used and elaborated by the researchers to interpret the texts of an Anthology in the classroom. Historical and cultural theoretical assumptions guided the study, confirming that the teaching of reading continues to defy reading teachers in Basic Education and professors at colleges and universities, relevant scholars in building the cultural repertoire of these education professionals. **Key-words:** Reader Competence; Reading Levels; Training for Young Readers.

## Competencia lectora de los jóvenes: un desafío para capacitadores de lectores

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo compartir experiencias sobre los retos de los docentes de la educación básica, en el proceso de formación de los lectores. Resulta de una encuesta (de un Master), cualitativa, centrada en la verificación de los niveles de competencia lectora de estudiantes 8º. año de la enseñanza primaria en una escuela pública en el interior del Estado de São Paulo. Para obtener los datos, los cuestionarios fueron utilizados por los investigadores para la elaboración de la interpretación de los textos de una Antología en el aula. Supuestos teóricos, históricos y culturales guiaron el estudio, lo que confirma que la enseñanza de la lectura sigue desafiando los educadores a formar los lectores en la educación básica y profesores de educación de nivel superior, los protagonistas en la construcción del repertorio cultural de estos profesionales de la educación.

**Palabras clave:** Competencias de Lectura; Niveles de Lectura; Capacitación para Jóvenes Lectores.

### Introdução

As avaliações nacionais e estaduais comprovam as dificuldades de uma leitura proficiente na vida escolar dos jovens brasileiros. Indicadores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) vêm revelando, nas várias edições, que as competências de leitura não estão sendo desenvolvidas.

O problema estaria na forma como os professores conduzem os processos de leitura e/ou se encontraria no âmbito familiar? Como conseguir construir uma comunidade de leitores críticos aptos à descoberta dos sentidos sociais do texto? Essas e outras questões motivaram o desenvolvimento de uma pesquisa científica, que teve o objetivo geral de compartilhar experiências acadêmicas sobre os desafios dos professores da Educação Básica, na formação da competência leitora.

Este texto resulta de parte dos dados obtidos dessa pesquisa (de natureza qualitativa), intitulada *Competência leitora em língua materna no ensino fundamental – 8º. ano*, concluída no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (PUPIM, 2014), com Parecer Favorável do CEP/CONEP (n. 26.6239 – relatado em 07/05/2013), e orientada por Zizi Trevizan. Os objetivos específicos do estudo foram identificar, na caracterização dos modos de leitura dos participantes da pesquisa (alunos do Ensino Fundamental), as suas possíveis dificuldades e inadequações; identificar se o texto foi compreendido pelos participantes da pesquisa como processo interativo/social (leitor x texto x autor x contexto) e deduzir, a partir dos conceitos e modos de leitura revelados, se o texto está sendo trabalhado de forma adequada, no Ensino Fundamental, para a construção de leitores críticos; extrair concepções e práticas de ensino da leitura na Educação Fundamental, a partir da amostragem dos níveis de leitura, revelados pelos jovens estudantes pesquisados.

A pesquisa envolveu 17 participantes, alunos de um 8º. ano do Ensino Fundamental de uma escola do interior do Estado de São Paulo. Para obtenção dos dados, referentes à competência leitora, foram utilizados questionários para interpretação dos textos que compuseram uma Antologia, empregada em sala de aula. Os resultados obtidos ressaltaram ineficácia nos modos de ler de quase a totalidade dos participantes. O aporte teórico usado na discussão desses resultados foi centrado nas teorias histórico-culturais, que destacam a natureza discursiva, interacional e intertextual dos textos e a ênfase na leitura crítico-reflexiva dos mesmos.

## A apropriação histórico-cultural da leitura

Vários estudiosos brasileiros vêm ressaltando a natureza sociosemiótica dos signos, das linguagens e dos textos e alertando educadores acerca da relevância do aporte teórico histórico-cultural (BAKHTIN, 2014; VYGOTSKY, 2008; e seus estudiosos) para um ensino eficaz da leitura.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 80), o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo do mesmo. Um evento linguístico concentra atos linguísticos, cognitivos e sociais. O autor enfatiza que o texto deve ser visto como um “sistema de conexões”, “construído numa orientação de multissistemas”, tornando-se, em geral, “multimodal e multifuncional”.

A multimodalidade e a multifuncionalidade do texto, apontadas por Marcuschi (2008), promovem relações interativas, a partir da sua situacionalidade; assim sendo, sua função principal não será apenas a de fornecer informações. Os efeitos de sentido são produzidos pelos receptores, na relação com os textos e os contextos, de modo que a compreensão emerge das ações conjuntas dos produtores e dos leitores em situações reais de comunicação. Tais reflexões de Marcuschi endossam a relevância da teoria materialista da linguagem (BAKHTIN, 2014), pela qual o texto constitui uma atividade complexa, que não só envolve relações estabelecidas linguisticamente, mas, sobretudo, traz implicações em situações reais de interação social.

Em relação aos efeitos de sentidos sociais do texto, a serem percebidos pelo leitor, Koch e Elias (2010, p. 58) também ressaltam que o receptor/ interpretador “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 não se revelará como um produto de uma interação social, se o seu leitor não souber adequá-lo à situação histórico-cultural, e não levar em consideração a intenção comunicativa, os objetivos, o destinatário, as regras socioculturais e outros elementos da situação social, que revelam o uso estratégico-

-ideológico dos recursos linguísticos ativados na produção textual. Para um ensino produtivo da leitura, muitos estudos têm apontado para a ênfase a ser dada pelo professor no reconhecimento da natureza histórico-cultural e ideológica da linguagem.

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: 1. como “representação (espelho) do mundo e do pensamento”; 2. como “instrumento (ferramenta) de comunicação”; e 3. como “forma (lugar) de ação e interação”. Segundo a primeira concepção, o homem faz uso da linguagem para representar para si o mundo. A segunda concepção considera a língua como código, o qual o locutor utiliza para se comunicar com seu interlocutor. Nessa concepção, o objetivo da linguagem é a transmissão de informações. E a terceira concepção é a que tem a língua como atividade não só linguística, mas, sobretudo, social, como forma de ação e como local de interação, possibilitando aos integrantes de uma sociedade reações e/ou comportamentos que estabelecerão vínculos e compromissos sociais. Essa tríade conceitual exposta por Koch (2001) explicita a complexidade do conceito de linguagem e, pela terceira concepção apresentada, nos conduz à percepção da relevância do conhecimento docente sobre a natureza histórico-cultural e ideológica da linguagem, para o alcance de um desempenho leitor mais competente (dos alunos).

Geraldi (1997, p. 26) também considera a linguagem “como um jogo, pois as ações linguísticas se dão entre um eu e um tu, fazendo que a interação verbal funcione” num movimento intrínseco de ação e reação dos participantes (seres sociais) inseridos no curso da vida. Nessa concepção interativa da linguagem, o indivíduo faz uso dos signos não somente para transmitir mensagens e informações, mas para interagir com seu interlocutor e atuar sobre o mesmo.

Bakhtin (2014) diz que, para compreender a linguagem, é preciso entendê-la dentro de determinado contexto, ou seja, na situação social em que ela se forma; em outros termos, para Bakhtin, as formas dos signos vão se constituindo pelas várias

maneiras de interação social, levando em consideração as relações históricas e as práticas sociais nas quais estão inseridas. Em outros termos, para a filosofia bakhtiniana da linguagem, o signo comporta duas faces. Ele tanto emerge de alguém, como se dirige para alguém. Portanto, o signo é elemento constitutivo do texto e este estabelece um processo cultural de interação entre o emissor e o receptor. Bakhtin (2014) considera, ainda, que o processo de significação dos signos ocorre num processo de constantes ressignificações, dada a natureza dinâmica, social e dialógica da linguagem.

A questão do significado ocupa, também, lugar central na análise que Vygotsky (2008) faz das relações entre pensamento e linguagem. De acordo com Oliveira (2013), estudiosa da teoria de Vygotsky, o significado é parte essencial da palavra e, também, constitui um ato de pensamento. Em outros termos, para a autora citada, é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. A mesma conceituação de pensamento verbal está presente nos estudos semióticos de Santaella (2005), estudiosa da Semiótica Norte-americana, de Charles Sanders Peirce, que ressalta a relevância do pensamento signo.

Para esses autores, os significados se constroem ao longo da História, centrados nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, lembrando, sempre, que os processos de significação ocorrem em constantes transformações. Consideram que os significados não são estáticos e suas transformações surgem não apenas a partir da experiência individual vivida, mas também do confronto de experiências que permitem a aquisição do conhecimento já sedimentado na cultura da sociedade em que o indivíduo está inserido.

É necessária, ainda, na sequência dessa exposição inicial dos pressupostos teóricos deste estudo, uma reflexão sobre o conceito de leitura, decorrente das teorias histórico-culturais da linguagem. Aprender a ler o texto a partir do seu contexto social é fundamental para a leitura crítica do mesmo e do mundo veiculado.

Para Martins (1994, p. 17), “o leitor preexiste à descoberta do significado das palavras escritas”. Em outros termos, o lei-

tor vai se configurando, ao longo de experiências em diálogo constante; ou seja, alguém só se torna leitor, quando começa a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir de suas experiências de vida e de sua atuação nela; mas, sobretudo, quando estabelece confrontos entre suas experiências e as dos seus interlocutores, construindo, culturalmente, seu perfil intelectual e sua competência leitora.

No entanto, mesmo com inúmeros estudos contributivos, centrados nas teorias materialistas da linguagem, divulgados nas publicações acadêmicas, as situações escolares, hoje, não estão se diferenciando das existentes no passado. Muitos professores não conseguem, ainda, superar a prática linguística da leitura, propondo aos alunos apenas a descoberta dos sentidos de dicionário dos signos e sua memorização. Martins (1994, p. 23) já afirmava que tal procedimento escolar “impossibilita o aluno de compreender verdadeiramente a função da leitura e o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade”.

Para formação da competência leitora (apropriação de um conjunto de saberes intelectuais contextualizados), Parisotto e Trevisan (2012) apontam a escola como sendo um espaço privilegiado. Segundo elas, é na instituição escolar que os alunos terão acesso geral aos livros e poderão compartilhar, sistematicamente, das vivências de leitura. No entanto, as autoras ressaltam, também, a relevância da família na construção histórico-cultural da competência leitora, já que, inclusive, as crianças tendem a assimilar os procedimentos culturais dos pais, irmãos mais velhos e outras pessoas, comportamento que compareceu, inclusive, nos dados da pesquisa a ser relatada, na sequência.

## Relatando a pesquisa na sala de aula

Para Koch e Elias (2010, p. 54), o homem constrói, ao longo de sua existência, uma “competência metagenérica”, que “diz respeito ao conhecimento dos gêneros textuais, suas características e funções”. E é essa competência que fornece ao indivíduo a escolha adequada para participar, de forma efetiva, nas situações comunicativas com as quais se envolve. Tal reflexão teórica instigou a utilização de diferentes gêneros na constituição

da Antologia dos textos, usada nesta pesquisa. Foram selecionados cinco gêneros diferentes (Poema, Notícia, Conto, Capa de Revista, Campanha Publicitária), propostos para leitura em sala de aula, por 17 sujeitos, da faixa etária de 11 anos a 12 anos.

Os textos que constituíram a Antologia foram extraídos do documento: *Avaliação da aprendizagem em processo*: comentários e recomendações pedagógicas/Avaliação de Língua Portuguesa (Secretaria de Educação do Estado - SEE – SP, 2013), utilizado pelo Estado para verificação das habilidades e da competência leitora de alunos. A coleta dos dados ocorreu por meio da aplicação de questionários vinculados à leitura dos textos contidos nessa Antologia. Os questionários foram pautados nas teorias revisitadas nesse artigo, que ressaltam a natureza histórico-cultural, interacional e intertextual da leitura. Essas tendências teóricas enfatizam, sobretudo, a situacionalidade dos textos, ou seja, as suas contextualizações no tempo e no espaço.

Com base nos três níveis de leitura propostos por Parisotto e Trevisan (2012, p. 163), ou seja, o nível “referencial”, o nível “literal” e o nível “estético”, foram propostas as seguintes Atividades de Leitura aos alunos participantes da pesquisa:

- para a abordagem do nível referencial da leitura, foram formuladas indagações que conduzissem os alunos leitores à identificação do contexto histórico-cultural de origem do texto (autoria, fonte e ideologias subjacentes): Quem é o(a) autor(a) do texto lido? Em que ano o texto foi publicado? Em que obra o texto se insere? O que vocês conhecem sobre o(a) autor(a)? O que vocês conhecem sobre a obra na qual se insere o texto lido? Nas suas reflexões, despertadas pelas questões anteriores, vocês perceberam a intenção do(a) autor(a) objetivada no texto? Identificaram ideologias e estratégias de persuasão construídas? O objetivo específico de abordagem desse nível “referencial” da leitura foi o de identificar, no desempenho da recepção leitora dos alunos, suas práticas (adequadas ou inadequadas) de contextualizar histórico-culturalmente o texto lido, para alcance final dos sentidos estratégicos, construídos



ideologicamente pelo autor;

- para a abordagem do nível literal da leitura, foi proposta a seguinte Atividade: Relacione o título do texto com a mensagem conteudística e fale sobre o assunto abordado pelo(a) autor(a), focando a estória/ intriga: fatos/ personagens/ tempo/ espaço. Essa Atividade foi planejada com o objetivo de confirmar se os alunos mantinham apenas a trivialidade da prática comum de perceber os sentidos meramente conteudísticos do texto ou se avançavam e alcançavam o diálogo necessário, na leitura, do conteúdo literal da mensagem linguística com os elementos de contextualização do texto, reveladores da sua natureza histórica, discursiva e ideológica;
- e, para a abordagem do nível estético da leitura, foi solicitado ao(s) aluno(s): Observe(m) a linguagem do texto lido e aponte(m), relacionando com o conteúdo da mensagem, todos os recursos utilizados pelo(a) autor(a) para, estrategicamente, levar o(s) leitor(es) à identificação dos propósitos da autoria do texto, implícitos na linguagem. Na sequência, foram ressaltados para os participantes da pesquisa, diversos recursos sógnicos, possíveis de serem usados pelo(a) autor(a) do texto, para reflexões, discussões e descobertas de suas funcionalidades. Por exemplo, foram discutidas, por meio de exercícios de leitura realizados em sala de aula, as possibilidades de os autores dos textos utilizarem, para criação de efeitos de sentidos, recursos como: inversão da pontuação padrão; uso de versos; de prosa informativa e de prosa literária (artística); de seleção específica de palavras (metáforas); de comparações; de sonoridades; de cores; de movimentos verticais (de cima para baixo e de baixo para cima); de movimentos horizontais; de sombra e de luz; de dimensões (abertas e fechadas); de espaços (definidos e indefinidos); de gestos (insinuados ou definidos); de repetições proposicionais; de parágrafos diferenciados ou de um só parágrafo; de escolha proposital de determinados seres e objetos.

A abordagem do nível estético da leitura foi, então, proposta, para verificação da competência intelectual de o aluno perceber os detalhes específicos da linguagem artística, funcionando como recursos expressivos de substantivação filosófica dos conteúdos anunciados ou denunciados no texto.

As questões formuladas para a pesquisa levaram em consideração a complexidade e a relevância do diálogo desses três níveis (referencial/ literal/ estético) de acesso aos textos. Assim, foi considerada, como competência leitora, a capacidade de o leitor (participante da pesquisa) operacionalizar os três níveis da recepção textual. A competência leitora foi expressa, portanto, na pesquisa em questão, como o desempenho eficaz do aluno leitor no reconhecimento da natureza complexa do texto, confirmando-se como sujeito crítico (da leitura referencial), capaz de estabelecer as relações plurais dos signos dos textos com o contexto social e histórico da sua origem; as relações diretas dos signos entre si no plano linguístico do próprio texto (leitura literal); e as relações dialógicas do texto x contexto, descobrindo, nas entrelinhas, os sentidos convencionais e os sentidos inaugurais, selecionados e combinados, esteticamente, para a construção filosófica das mensagens (leitura estética).

Cumpramos lembrar que, antes do uso da Antologia de Textos na sala de aula (e da observação do desempenho leitor dos alunos participantes), foi desenvolvida, com eles, uma leitura de outros textos, usando-se uma prévia orientação sobre esses três níveis de recepção de um texto.

## Discussão dos dados obtidos

Já na avaliação inicial do desempenho dos sujeitos da leitura, ficou evidenciado não só o comprometimento da competência leitora, 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 vai bem espicado, e passa a notícia para o leitor”; “o título diz falando de livros e no texto menciona a palavra livro”; “a história de três amigos e que salvaram a princesa um gesto bom”; “Sim deu certo ele com ceguiu chama atenção e o título tem tudo a ver”. Assim, embora a avaliação da produção escrita das respostas dos alunos não constituísse objeto do estudo em questão, não foi possível, nessa discussão inicial, omitirmos esse dado constatado, que nos permitiu reconhecer a importância da competência leitora também para o desenvolvimento da competência na escrita.

Na verificação da competência dos alunos/leitores, foi observado que a maioria dos sujeitos (15 de um total de 17 participantes) concentrou um desempenho melhor nos níveis referencial e literal de recepção dos textos, mas estabeleceu uma relação simplista entre as referências do contexto e a construção do conteúdo linguístico do texto, permanecendo na superficialidade das informações contidas nas estruturas frásicas, como se o texto fosse apenas uma estrutura contedística informativa e não um processo de linguagem (interação social).

Pelos dados obtidos da investigação, desse total de dezessete participantes, 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, reconstruindo, enquanto leitores críticos, os processos culturais do(a) autor(a) de elaboração dos conteúdos e das funções ideológicas dos textos situados historicamente em determinado tempo e espaço. Esses leitores alcançaram, inclusive, a leitura dos efeitos de sentidos estéticos da linguagem dos textos artísticos, embora esse alcance não tivesse atingido graus ideais de profundidade do exercício filosófico possibilitado pela Arte.

Portanto, de dezessete alunos, quinze (88% dos sujeitos) não revelaram o domínio da leitura dos três níveis de interpretação. Considerando-se que a Antologia trabalhada com os alunos continha cinco textos para leitura, é importante informarmos, ainda, que, desses quinze sujeitos, treze procederam à leitura inadequada de todos os cinco textos contidos na Antologia; e os outros dois (**s1** e **s7**) apresentaram leitura inadequada de apenas dois textos.

No caso desses dois sujeitos, chamou-nos a atenção o fato de eles conseguirem ler três textos, nos três níveis (referencial, literal, estético). Partimos, então, para uma observação específica: quais seriam esses três textos, onde tiveram maior facilidade de leitura e alcançaram a percepção dos três níveis de recepção? Ficou constatado que a leitura dos três níveis de acesso aos textos havia ocorrido, exatamente, com três modalidades de gêneros, inclusive de linguagem mais complexa, até pela própria natureza estética: o Poema, a Capa de Revista e a Notícia.

Antes de nos aprofundarmos, nessa discussão, sobre os procedimentos específicos das três leituras adequadas desses dois sujeitos (**s1** e **s7**) acerca dos três gêneros citados, lembremos que, teoricamente, a leitura estabelecida pelo diálogo dos três níveis de recepção, 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 com as pistas textuais (culturais) oferecidas pelo autor; e, pelos conhecimentos implícitos no repertório do leitor, esse assume, também, um papel de coautoria, ou seja, de sintonização cultural com o autor, para concordância, contestação, complementação e crítica das ideias contidas no texto lido.

Sendo assim, é sempre relevante que o professor, ao trabalhar a leitura em sala de aula, tenha certa intimidade com os textos selecionados e conheça sua origem histórico-cultural. Para que isso ocorra, faz-se necessário que o professor também se constitua na condição de um leitor com competência intertextual, e que, no seu diálogo com os textos, possibilite um ensino de leitura mais produtivo e significativo para os alunos. Muitas vezes, essa responsabilidade de o professor contextualizar e de compartilhar o material lido é, também, assumida pelos próprios pais; mas isso só ocorre, quando esses são, de fato, leitores formados.

Nessa linha de raciocínio, algumas questões afloraram da análise do comportamento específico dos dois sujeitos (**s1** e **s7**). Indagamos: como esses sujeitos revelaram boa potencialidade de reconhecimento crítico de três modelos de textos como mo-

delos 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 esses gêneros (Poema, Notícia, Capa de Revista) trabalhados, anteriormente, na sala de aula? Já teriam esses alunos (s1 e s7), em relação a esses modelos textuais, desenvolvido uma capacidade de uma leitura mais profunda dos três níveis: referencial, literal e estético? A inferência feita, inicialmente, tornou-se constatação, pois ficou comprovado nos dados da pesquisa, ser relevante, no leitor proficiente, a competência intertextual e interdiscursiva (adquirida em experiências anteriores de leitura); ao verificarmos a contribuição familiar, ou seja, ao procurarmos saber sobre a família dos sujeitos supracitados, descobrimos que as famílias (de ambos) possuem boa formação cultural, em relação à família dos demais participantes da pesquisa; os alunos (s1 e s7) já tinham, portanto, contato diário com revistas, jornais e os pais os incentivavam a praticar leituras, inclusive, de literatura.

Essas e outras questões nos levaram a refletir acerca da importância da formação cultural do formador de leitores e da importância de o educador propor experiências continuadas de leituras, para o enriquecimento do repertório cultural de seus alunos, de modo a habilitá-los a procederem, de forma produtiva, crítica, na leitura dos diferentes gêneros textuais, em sala de aula. De fato, esses sujeitos (s1 e s7) leram de maneira adequada os três textos: de linguagem poética (o Poema); de linguagem jornalística (a Notícia); e de linguagem visual (a Capa), porque já incorporaram, em seus repertórios culturais, conhecimentos específicos dessas modalidades de discursos (como constatamos, pela identificação da convivência rotineira, em família, com a leitura desses modelos).

Embora o objeto de estudo da pesquisa em questão não tenha se vinculado ao questionamento da formação e da atuação dos docentes do ano escolar (frequentado pelos alunos pesquisados), o desempenho deficitário dos discentes (revelado nos dados obtidos) nos preocupou e nos alertou sobre a necessidade de se realizarem mais estudos que investiguem os modos de ensino da leitura no

Ensino Fundamental; e inclusive que se pesquisem, igualmente, os modos de formação docente operacionalizados nos cursos de licenciaturas, formadores desses profissionais.

O estudo realizado deixou exposto o desempenho precário no processo da leitura da maioria (88%) dos jovens pesquisados. Com base nesse desempenho leitor insuficiente dos alunos do 8º. ano do Ensino Fundamental e de outros resultados equivalentes, constatados em estudos igualmente acadêmicos e em Modelos Nacionais e Estaduais de Avaliação (Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), cabem reflexões e discussões acerca da formação profissional dos formadores de 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 sociosemiótico? Questões como essas nos remetem a novas indagações sobre o ensino da leitura, centradas, sobretudo, na formação docente.

Percebemos, na análise interpretativa dos dados dessa pesquisa, que, dos gêneros utilizados para verificação da competência leitora dos alunos, o que recebeu o maior número de leituras dos três níveis de abordagem textual foi o Poema; provavelmente, em razão de ele ser um modelo textual bastante usado nas aulas de língua portuguesa. No entanto, em relação ao número total de participantes da pesquisa (17), a especificidade da leitura literária do Poema se revelou ainda rara, privilégio de poucos leitores, como ocorreu com **s1** e **s7**, que, conforme expusemos, são alunos, em cujo espaço cultural (de perfil familiar), é comum a convivência com esses tipos de textos; portanto, nessa pesquisa, os graus de reconhecimento das especificidades da literariedade do texto poético foram mínimos.

A raridade de uma leitura dialógica dos três níveis (de acesso aos textos) se repetiu, inclusive, com relação aos outros gêneros que envolvem linguagem visual (Campanha Publicitária e Capa de Revista). A Campanha Publicitária teve apenas duas leituras dialógicas dos três níveis da recepção; a Capa e a Notícia

também receberam três leituras adequadas; considerando-se o total de participantes (17), esse desempenho satisfatório ocorreu com poucos participantes.

Os três gêneros citados (Campanha Publicitária, Capa de Revista e Notícia) vêm sendo inseridos nos materiais didáticos de leitura, há muitos anos; mas a forma metodológica de os autores didáticos proporem a leitura, na sala de aula, não vem contribuindo para o desenvolvimento da competência leitora dos jovens, como muitas pesquisas (de análise documental de livros e materiais didáticos diversos) vêm confirmando. Essa situação de sugestões inadequadas de usos metodológicos de textos verbais e visuais nas coleções didáticas pode constituir uma das possibilidades de justificativa de que os participantes da pesquisa (do 8º. ano do Ensino Fundamental) não tenham alcançado, na grande maioria, a leitura histórico-cultural dessas modalidades de textos. Considerando-se essa pressuposição, embora não fizesse parte dos objetivos específicos dessa pesquisa, foram analisados os materiais didáticos trabalhados, nos anos anteriores, com esses alunos pesquisados e foram constatadas, nessa verificação, inadequações metodológicas para o desenvolvimento de Atividades de Leitura, sobretudo dos textos vinculados às especificidades da Linguagem da Arte: Literatura, Publicidade, Propaganda e Fotografia.

Comprovamos, também, a ocorrência de uma prática de leitura redutora, quando associada à leitura do Conto. Esse gênero também é bastante utilizado nos livros didáticos do Ensino Fundamental, o que nos leva a deduzir que os modos de ensino, nesse nível escolar, centrados apenas na leitura simplista dos conteúdos narrados, derivam, provavelmente, das metodologias sugeridas por materiais didáticos, que estão comprometendo a formação do leitor desse gênero. Isso ficou confirmado pela identificação do perfil dos quinze sujeitos da pesquisa que apresentaram uma leitura apenas do conteúdo do Conto, portanto efetuaram uma compreensão superficial do nível referencial e do nível literal dos textos e não fizeram a leitura dos modos específicos de construção da sua linguagem (prática também identificada no material didático – apostila usada por esses alunos). Por exemplo, quando procederam à contextua-

lização do Conto (na leitura referencial do mesmo), leram de forma redutora, identificando a fonte histórica já anunciada no material de leitura, mas não alcançaram as relações essenciais entre os dados do contexto (do texto) e as relações de sentidos presentes ou implícitas na tessitura da linguagem do mesmo, comprometendo, assim, a totalidade significativa da leitura. Enfim, no nível da leitura referencial, os alunos tiveram dificuldade de efetuar as relações do contexto com o texto; e, no texto, não conseguiram nem estabelecer as relações do título com a mensagem literal do mesmo. Essas falhas, ocorridas já nos níveis referencial e literal da leitura, interferiram na compreensão da esteticidade dos textos (leitura estética) e os leitores não atingiram, dessa forma, a leitura crítica do gênero lido. Esse foi um procedimento inadequado que ocorreu, igualmente, na leitura dos outros modelos de textos. A maior dificuldade apresentada pelos alunos foi a não identificação de como os autores selecionaram e organizaram, estrategicamente, os signos, para a expressão da intenção (ideológica e estética) objetivada nos textos.

Os alunos pesquisados apresentaram muita dificuldade em responder a questões relacionadas com os modelos que se incluem nos gêneros visuais. Ao analisarmos o Plano de Ensino correspondente ao 8º. ano, vimos que o mesmo só contempla, como materiais de leitura, os textos prescritivos, nos quatro bimestres. Enfim, o Plano de Ensino desse ano escolar observado apresenta um trabalho desprovido da diversidade de gêneros, entre eles, os textos visuais.

Vale ressaltar que as poucas campanhas publicitárias que foram inseridas na Apostila dos alunos, aparecem, também, em preto e branco, neutralizando, assim, a riqueza da leitura estética das cores, signos frequentes nesse modelo de linguagem. Embora não fosse objetivo do estudo observar o material didático (Apostila), usado por esse 8º. ano do Ensino Fundamental, procedemos à leitura atenta do mesmo, na busca de justificativas para as dificuldades apresentadas pelos alunos, na recepção da linguagem visual. E, nessa observação, verificamos, também, que as questões de leitura apresentadas nas Apostilas dos alunos não abordam a profundidade filosófica dos sentidos construídos, esteticamente,



nos discursos visuais. As questões relacionadas aos textos publicitários, inseridos na Apostila desse ano escolar, são bem superficiais; por exemplo, limitam-se à valorização única de atos da visão e da imaginação do leitor, diante do produto cultural visto.

A nosso ver, a escola não vem propiciando contribuições culturais para a construção de um repertório significativo, necessário a um leitor de diversas linguagens. E os alunos, ao utilizarem uma linguagem visual, tão rica como a publicitária, acabam empobrecendo-a pela neutralização da função sógnica das cores, das formas, dos movimentos, da sombra, da luz e de outros elementos estruturadores da mensagem desse gênero textual.

## Considerações finais

Os resultados obtidos da pesquisa e descritos neste artigo apontam para a ineficácia da prática escolar de ensino de leitura, no que se refere à tarefa social de formação de leitores competentes (reflexivos e críticos). Tal problemática escolar, pautada na ênfase dada ao conteúdo dos textos e não à dimensão socio-pragmática dos significados das suas linguagens (verbais e não verbais), compromete a formação leitora dos jovens.

O assunto em questão permanece como um desafio para todos os profissionais da Educação. Esse desafio implica, inclusive, a necessidade de as Instituições de Ensino Superior garantirem a qualidade da formação de leitores, nos Cursos de Licenciatura e de fortalecerem a formação de grupos de estudos integrados, interdisciplinares, que abram espaço de participação conjunta em projetos de pesquisa-ação às escolas de Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Não há como separar a formação crítica de leitores infantis e juvenis de uma formação docente qualificada, inicial e continuada.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 16. ed., São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Estética da criação verbal**, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**, 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **A Inter-relação pela linguagem**, 6. ed., São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**, 3. ed., São Paulo: Contexto, 2010.

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

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**, 19. ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**, 2. ed., São Paulo: Scipione, 2013.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; TREVIZAN, Zizi. Formação docente e ensino de leitura na educação fundamental. In: SOUZA, Renata Junqueira de; LIMA, Elieuz Aparecida de (Orgs.). **Leitura e cidadania: ações colaborativas e processos formativos**, 1. ed., Campinas (SP): Mercado de Letras, 2012.

PUPIM, Lucilene dos Santos Silva. **Competência leitora em língua materna no ensino fundamental – 8º. ano**, Presidente Prudente: UNOESTE, 2014, 114 p. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Oeste Paulista.

SANTAELLA, Lúcia. B. **O que é semiótica**, 8. ed., São Paulo: Brasiliense, 1990. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Avaliação da aprendizagem em processo: comentários e recomendações pedagógicas/ Avaliação de Língua Portuguesa**, São Paulo: SEE, 2013.

YVOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo, 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2008.

### **Resumée/ Autoras**

\* Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Assis-SP. Pesquisadora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Presidente Prudente-SP. Departamento de Educação. Membro do Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil – CELLIJ, Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq – UNESP – vinculado ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE – Presidente Prudente-SP. Programa de Mestrado em Educação. Grupo de Pesquisa: Contexto Escolar e Processo de Ensino Aprendizagem: ações e interações (cadastrado no CNPq). E-mail: [zizi\\_trevizan@uol.com.br](mailto:zizi_trevizan@uol.com.br)  
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação – Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE (2005-2013). Autora e Coautora de livros, capítulos de livros e artigos em Semiótica e Educação: ensino aprendizagem de linguagens verbais e visuais.

\*\* Mestrado em Educação (Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente-SP). Vice-diretora da Escola Estadual Shigetoshi Yoshihara, em Presidente Epitácio-SP. E-mail: [lucilene\\_pupim@hotmail.com](mailto:lucilene_pupim@hotmail.com).

Submetido em:10-12-2015

Aceito em: 28-6-2016