

Práticas de leitura em sala de aula e sua relação com as concepções de leitura do SAEB

Reading practices in the classroom and its relation to the reading conceptions of the Brazilian Assessment System for Basic Education (SAEB)

Maria de Fátima de Souza Aquino*
José Maria de Aguiar Sarinho Júnior**

RESUMO: Esta pesquisa visa analisar, em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas do município de Orobó/PE, como e com que frequência são ativadas, pelo aluno, as estratégias de leitura durante as práticas leitoras. O trabalho com leitura em sala de aula tem sido um tema bastante discutido por pesquisadores nas últimas décadas. Esses estudos vêm enfatizar que o ensino da leitura, particularmente, deve assumir uma postura de destaque nas aulas de língua materna, tornando o aluno/leitor sujeito do processo. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se à luz das considerações de Antunes (2009), Foucambert (2008), Kleiman (2013a, 2013b), Koch (2009, 2013), Leffa (1996), Liberato e Fulgêncio (2012), Marcuschi (2008), Rojo (2009) e Solé (1998), dentre outros. Esta pesquisa compreende os seguintes momentos: (i) aplicação de um questionário sobre as estratégias de leitura utilizadas pelos alunos; (ii) aplicação de duas avaliações cujas questões foram elaboradas com base nos Descritores da Prova Brasil; (iii) observação de aulas de leitura dos professores colaboradores da pesquisa e (iv) intervenção em sala, pelo professor pesquisador, por meio de uma Sequência Didática, contemplando gêneros textuais previamente selecionados para atividades de leitura. Por último, a análise dos dados compara o desempenho dos alunos nas duas avaliações. Os resultados demonstraram que é possível promover o ensino da leitura a partir das estratégias de leitura com o propósito de tornar os aprendizes usuários proficientes da língua em seu contexto social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Compreensão leitora. Estratégias de leitura.

ABSTRACT: This research aims to analyze how and how often students resort to reading strategies in 9th-year classes from two public middle schools in the Municipality of Orobó/PE. Reading in the classroom has been a topic thoroughly discussed by researchers in recent decades. Studies have emphasized the teaching of reading should assume a prominent position in the mother tongue classroom so as to enable the student/reader to become the subject of the process. This research is based on such scholars as Antunes (2009), Foucambert (2008), Kleiman (2013a, 2013b), Koch (2009, 2013), Leffa (1996), Liberato and Fulgencio (2012), Marcuschi (2008), Rojo (2009) and Solé (1998). It comprises the following stages: (i) application of a questionnaire about reading strategies used by students; (ii) application of two tests with questions based on Prova Brasil descriptors; (iii) observation of reading classes; and (iv) intervention at the classroom through a Didactic Sequence developed by the researcher to include previously selected textual genres. Finally, the study analyzes the students' performance in both evaluations. The results showed it is possible to teach strategy-based reading to help students become proficient users of the Portuguese language in its social context.

KEYWORDS: Teaching. Reading comprehension. Reading strategies.

* Doutora em Linguística pela UFPB/CCHLA; professora da UEPB.

** Mestre em Letras pela UEPB/PROFLETRAS; professor da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

1 Introdução

Na última década, o Brasil tem possibilitado o acesso dos alunos de 6 a 14 anos a vagas no Ensino Fundamental público. No entanto, por estar distante do que preconiza a Constituição Brasileira – que a Educação Básica é direito de todos –, constata-se que o acesso ao Ensino Médio ainda carece da expansão de suas políticas públicas.

Embora exista o acesso dos alunos à escola, até então não há a permanência maciça dos mesmos no ambiente escolar devido aos altos índices de reprovação, à evasão e aos resultados pouco satisfatórios, em se tratando de aprendizagem. Esses pontos representam entraves que retardam a excelência da educação no nosso país.

Como sabemos, o ensino de Língua Portuguesa, durante décadas, esteve preso quase que exclusivamente à cópia de textos e às figuras “esquipáticas”¹ de gramática que rondaram os bancos escolares das diversas escolas do Brasil. O que notamos é que grande parte dos professores utilizam-se de uma forma de ensino que possui como características uma língua inflexível e passiva. E assim passivos eram os aprendizes.

Em outras palavras, para que uma concepção de leitura ressignificada seja posta em prática, o professor deve desconstruir o conceito de leitura como mera decodificação, e tomá-la como prática social: um instrumento de aprendizagem do aluno, que necessita da mediação do professor, com vistas a atingir níveis desejáveis de compreensão.

Nessa perspectiva, avanços teóricos acerca da importância da leitura têm revelado um campo fértil para discussões, nas últimas décadas. Em virtude disso, a concepção atual acerca da leitura com base na interação vai explicar como o cidadão interpreta a realidade a sua volta, confirmando a ideia básica de que quando se lê o faz tanto por meio das pistas visuais quanto pela ativação de mecanismos mentais, conforme defendem Antunes (2009), Foucambert (2008), Kleiman (2013a, 2013b), Koch (2009, 2013), Leffa (1996), Liberato e Fulgêncio (2012), Marcuschi (2008), Rojo (2009) e Solé (1998), entre outros.

Nesse sentido, a escola deve transformar-se num espaço em que a leitura se faça presente constantemente. Vale salientar que essa prática não deve acontecer de forma aleatória, pois requer a mediação do professor para que sejam alcançados os mais altos níveis de compreensão. Ao professor cabe a tarefa de fazer o seu aluno enxergar não somente o mundo a que ele

¹ Referência ao poema “Aula de Português”, de Carlos Drummond de Andrade (1996), que estabelece a distinção entre o Português da gramática natural (falada com tranquilidade pelos alunos) e o da gramática normatizada ensinada nas escolas.

pertence, mas também inseri-lo nos mundos possíveis além do seu entorno sociocultural. Assim, nas aulas de leitura, é imprescindível conscientizar o aluno para as diversas características trazidas pelo texto, tais como os diversos níveis de significação explícita e, principalmente, implícita, a intenção do autor, as marcas linguísticas, dentre outras.

Nessa perspectiva, podemos evidenciar que nosso interesse por esta pesquisa se dá pela necessidade de sinalizar uma nova perspectiva de leitura mais abrangente e que seja capaz de propiciar uma redescoberta do mundo como prática social, a partir de uma relação dialética entre autor, texto e leitor, com destaque para as estratégias de leitura e processos mentais internos dos quais o leitor faz uso no momento de interação com o texto, seja criando, modificando, elaborando ou incorporando novos conhecimentos em seu esquema mental.

2 Pressupostos teóricos

A maneira como é conduzido o trabalho com a leitura em sala de aula na Educação Básica, conseqüentemente, vai refletir sobre a vida do cidadão usuário competente da língua e de conhecedor das diversas formas que a linguagem possui.

Para uma eficaz leitura e, conseqüentemente, sua compreensão, faz-se necessário e oportuno atribuir ao professor a responsabilidade em instigar, entre os alunos, o desejo de ultrapassar o conceito linguístico peculiar ao texto e levar em conta os interlocutores envolvidos. Queremos dizer que o texto é o resultado de intervenções não apenas linguísticas, mas também sociais, culturais e históricas. Diante do exposto, questionamentos como – quem fala? Quem escreve? Para quem escreve? – são pistas úteis a quem se encaminha pelos rumos da leitura.

Assim, que diferença faz a união dessas pistas no momento de leitura? O leitor proficiente utiliza-se da leitura de forma consciente, reflexiva e intencional, pois ele, diante de um texto, e de maneira simultânea, orienta-se de acordo com as pistas propostas, recorre a elementos de destaque, consegue flexibilizar o ato de leitura em si e administra todas as ações de forma extremamente rápida.

Embora em algumas escolas ainda se perpetue a ideia de que a leitura em sala significa “perda de tempo”, fundamentada na visão equivocada de que o trabalho com análise linguística é que vai propiciar ao aluno um “conhecimento melhor da língua”, estudos apresentados por Antunes (2009), por Kleiman (2013a, 2013b), entre outros, por outro lado, são enfáticos em

considerar a leitura como um propósito multifacetado: instrumento de aprendizagem, de informação e de deleite.

A partir da ideia de propósitos da leitura, o leitor competente consegue, entre os vários textos que o circundam, captar seu objetivo: lê-se para buscar uma informação precisa, para aprender, para detectar informações gerais, para checar o que se compreendeu, para praticar a leitura em voz alta, dentre outros. Nota-se, dessa forma, que os diversos objetivos da leitura estão intrinsecamente ligados a certos textos do que a outros: o gênero define o propósito. Por exemplo, diante do gênero lista telefônica, busca-se tão somente uma informação que satisfaça o leitor imediatamente acerca de um número requisitado. Solé (1998) ratifica a importância do trabalho de leitura em sala de aula voltado para uma perspectiva de objetivos, porque são eles que, com o tempo, possibilitarão aos aprendizes prever o que lhes interessa e o que lhes torna adequado.

Segundo essa linha de raciocínio, percebe-se uma vivência com a leitura que extrapola a decodificação do sinal gráfico, conforme já enfatizamos; trata-se, então, de uma leitura que se realiza por meio da compreensão das informações veiculadas, o que Perini (1998) nomeou de leitura funcional. Dessa forma, o antes da leitura envolve bem mais fatores que possamos imaginar: a ativação dos conhecimentos linguísticos, prévio e geral, sobre o que nos cerca, motivação, interesse, dentre outros.

Segundo Kleiman (2013a, p. 77),

[...] o leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), o gênero (conhecimento textual). Daí ser necessário que todo programa de leitura permita ao aluno entrar em contato com um universo textual amplo e diversificado.

Para Liberato e Fulgêncio (2012, p. 13), “a leitura não é uma atividade meramente visual”. Tal constatação simplesmente confirma a importância dos fatores elencados anteriormente. Bem antes da leitura, portanto, há toda uma gama de conhecimentos que vão estar além do que os olhos podem captar, quer seja para entender o texto mais proficuamente, quer seja para refutá-lo, criticá-lo, recomendá-lo etc.

Nesse contexto, a informação não visual (InãoV) compreende do mais simples conhecimento acerca do nome dos familiares e amigos até as últimas descobertas da ciência

sobre a possibilidade da existência de vida em outros planetas, por exemplo. Conforme ratifica Solé (1998, p. 103), “a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto”. Porém, há de se atentar, também, para a importância da informação retirada momentaneamente do texto, chamada de informação visual (IV). Para Liberato e Fulgêncio (2012, p. 14), a atividade de leitura é representada pela fórmula:

$$\text{LER} = \text{IV} + \text{InãoV}$$

As autoras chamam a atenção para a relação inversamente proporcional existente entre a IV e a InãoV: o gênero crônica, por exemplo, que é um texto leve, subjetivo e que nasce de uma notícia bastante divulgada e de grande repercussão nacional e/ou internacional, é bem mais fácil de ser lido e compreendido do que um artigo científico acerca da física clássica e seus conceitos sobre a gravidade, as leis da inércia, ação e reação, entre outros. Dessa forma, para a leitura da crônica, o leitor que já dispõe de muita bagagem de InãoV não precisará retirar bastante (IV) informação visual do texto; ao contrário do artigo, gênero que demandará do leitor mais atenção e tempo para ser compreendido.

Considerando o que foi apresentado, ao processamento que tem como base a informação visual (captada pelos olhos, porém vista pelo cérebro) dá-se o nome de ascendente, ou seja, *bottom-up*²; o descendente, ao contrário, se utiliza da informação não visual, num processo denominado *top-down*³. Para o leitor proficiente, esses processamentos se alternam numa forma de interação.

Kato (1985, p. 40-41) define os tipos de leitor, ratificando a ideia de fluidez na leitura como resultado da utilização simultânea de ambos os processamentos:

Teríamos o tipo que privilegia o processamento descendente, utilizando muito pouco o ascendente. É o leitor que apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas por outro lado faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente. [...] O segundo tipo de leitor é aquele que se utiliza basicamente do processo ascendente [...], que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que, ao contrário do primeiro, não tira conclusões

² Referência ao processamento de leitura que se organiza a partir das informações contidas na superfície do texto, linearmente, de maneira que o aspecto visual é de extrema importância nessa acepção de leitura.

³ Referência ao processamento de leitura que acontece por meio do levantamento de hipóteses, testando-as com a finalidade de confirmar ou rejeitar as informações, por meio de estratégias e recursos dos quais o leitor proficiente dispõe.

apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante. O terceiro tipo de leitor, o leitor maduro, é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente.

Dessa forma, há de se levar em conta que é inevitável que o aluno traga consigo sua “bagagem de conhecimento” com abertura para torná-la mais ampla e significativa, uma vez que em sala existe toda uma esfera heterogênea de informações e conhecimentos por parte dos alunos e dos professores. Conforme o exposto, algumas ações desenvolvidas em sala são necessárias:

- i. levantar discussões sobre a temática geral (macroestrutura) do texto, levando em conta aspectos como tipo e gênero textuais, porque, segundo Solé (1998, p. 105), “o aluno leitor passa a possuir, antes de iniciá-la (a leitura), um esquema ou plano de leitura que lhe diz o que tem de fazer com ela”;
- ii. fazer com que os alunos deem atenção ao título, subtítulos, sublinhados, fontes utilizadas e certas expressões, dentre outros elementos, contribuindo para a compreensão do texto, pois, segundo Antunes (2009, p. 196), “A sociedade letrada recorre, atualmente, a muitas outras maneiras de significar, de modo que apenas a leitura dos signos verbais, já chega a ser insuficiente”;
- iii. incentivar a participação dos alunos acerca do tema proposto ratifica o grau de autonomia tão requisitado na atualidade, revelando um diferencial no conhecimento da língua. Nessa perspectiva, tal atitude é defendida por Solé (1998) e Chafe (1974 apud LIBERATO; FULGÊNCIO, 2012) como forma de atualização dos conhecimentos que já constituem para a psicologia a memória de longo prazo.

Sendo assim, torna-se relevante esclarecer que o tempo de permanência das informações na memória de curto prazo é bastante limitado e momentâneo, variando a capacidade de captação entre 2 ou 7 “fatias” por meio de “saltos” (sacadas) dos nossos olhos. Tal procedimento revela uma atitude inconsciente do leitor durante a leitura, sendo essa uma estratégia puramente cognitiva. Segundo a teoria de Miller (1956 apud LIBERATO; FULGÊNCIO, 2012), que se utilizou da expressão *chunk*⁴ para demonstrar a capacidade restrita

⁴ Traduzido como “fatia”, esse vocábulo refere-se a cada unidade significativa de informação armazenada na memória de curto prazo pelo cérebro, de acordo com a teoria de Miller (1956).

da (MCP) memória de curto prazo, essa estratégia se revela num procedimento totalmente espontâneo, resultante do conhecimento linguístico internalizado característico de todo e qualquer falante da língua.

Diante do exposto, corrobora Foucambert (2008, p. 65-66), quando se refere à “noção de conjunto percebido”,

O olho não percebe, portanto, letras que o cérebro pode transformar em sons para constituir conjuntos sonoros portadores de sentido; o olho percebe conjuntos de signos que podem ser iguais ou superiores às palavras e que não coincidem necessariamente com elas! (grifos do autor)

Conforme podemos perceber, à medida que a memória de curto prazo é esvaziada com o envio das informações à de longo prazo, mais material é captado num processo de preenchimento incessante e involuntário.

Nesta linha de raciocínio, num período anterior à compreensão leitora, propriamente dita, têm lugar de destaque as previsões. Com base no conhecimento individual e geral, torna-se inevitável que elas se façam presentes e isso revela um ponto positivo ao leitor profícuo, haja vista que o conhecimento armazenado na memória é ativado constantemente como num jogo de pingue-pongue: põe-se em jogo o fato novo, rebate-se com o *background knowledge*⁵. É fato que as previsões se utilizam das ações citadas anteriormente, e isso apenas ratifica que na compreensão textual há uma interação entre o visual e toda a gama de conhecimento anterior.

Dessa forma, faz-se necessário, novamente, destacar a importância da tomada de papel ativo do leitor ante o texto, ou seja, as previsões só estarão integradas ao processo da leitura se o leitor assumir o papel de protagonista do ato, despertando no principiante a consciência de que sabemos algumas coisas, no entanto desconhecemos inúmeras.

Vale ressaltar que a *InãoV* serve de base também para o estabelecimento das inferências, e elas vão, conforme Liberato e Fulgêncio (2012, p. 25), auxiliar na dedução de “certas informações não explícitas, que são importantes para que ele (o leitor) possa conectar as partes do texto e chegar, enfim, a uma compreensão coerente e global do material lido”.

Compartilhando dessa ideia, Solé (1998, p. 111) orienta que “as perguntas que podem ser sugeridas sobre um texto guardam estreita relação com as hipóteses que podem ser geradas sobre ele e vice-versa”. Assim, evidencia-se a necessidade e importância de despertar nos

⁵ Traduzido como “conhecimento anterior, prévio”, esse vocábulo refere-se a certa informação não explicitada no texto, mas gerada pelo leitor a partir de seu conhecimento social, cultural e linguístico.

alunos a conscientização constante sobre o que se sabe e o que não se sabe acerca de determinado assunto.

Seguindo a orientação dada por Bakhtin (2014), dentro de uma perspectiva dialógica e interacionista, é necessário que tanto o papel do leitor quanto do produtor do texto sejam levados em conta, pois a mensagem é moldada por ambos a partir do que já se sabe por meio do conhecimento prévio e do que o interlocutor pode deduzir e completar levando em conta o que não está expresso claramente no texto. Desta forma, entram em cena as estratégias que subsidiarão o leitor a fim de proporcionar-lhe uma interpretação possível do texto, bem como de resolver problemas que apareçam no transcorrer da atividade. Tais estratégias, assim, vão munir o leitor de instrumentos capazes de fazer perceber, segundo Solé (1998, p. 116), “o que constitui o essencial do texto e o que pode ser considerado em um determinado momento – para alguns objetivos concretos – como secundário”.

Para Kleiman (2013a), as estratégias de leitura podem ser definidas como:

[...] operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2013a, p. 74)

Considerando o que foi apresentado, o processo de emitir e verificar previsões, tomando como base a utilização do ensino de estratégias e o desenvolvimento das habilidades linguísticas, que conduzem à compreensão do texto, constitui o procedimento de leitura em si, e o acesso ao domínio desse procedimento dar-se-á através da “exercitação compreensiva”⁶, segundo Solé (1998) ou, segundo Kleiman (2013a, 2013b), ocorrerá por meio de “operações regulares para abordar o texto”.

Portanto, prever, perguntar, esclarecer, resumir, recapitular tornar-se-ão ações peculiares e simultâneas do aluno/leitor ativo que constrói a interpretação do texto ao mesmo tempo em que o lê, não se limitando, dessa forma, apenas às estratégias cognitivas, mas fazendo

⁶ Solé (1998) se utiliza dessa expressão para enfatizar que a leitura representa um procedimento e, para se ter acesso ao domínio desse procedimento, o leitor profícuo faz uso da “exercitação compreensiva”, à medida que seleciona e formula hipóteses, verifica-as, no intuito de construir interpretações.

uso das estratégias metacognitivas como operações eficazes com vistas a um controle mais eficiente da compreensão.

Nessa linha, podemos destacar como primordial a capacidade da qual o leitor dispõe de avaliar a qualidade da própria compreensão. Kleiman (2013a, 2013b) e Leffa (1996) compactuam da mesma ideia ao enfatizarem que é por meio da ativação das estratégias metacognitivas que o leitor saberá quando está entendendo o texto, quando essa ação está acontecendo parcialmente ou quando a mesma não apresenta sentido algum.

Para Kleiman (2013a, p. 74), as “operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” representam estratégias metacognitivas. Tal conceituação revela o leitor no papel de autocontrolador do ato de leitura, o que lhe proporciona saber o porquê de estar lendo tal texto ou o não entendimento do mesmo. É consenso que, para ler eficazmente, o leitor necessita ter um posicionamento proativo ante os obstáculos, o que significa ter que fazer decisões durante a leitura. Leffa (1996, p. 46), também, corrobora a ideia mencionada anteriormente, quando define o processo metacognitivo como o “monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura”.

Embora tenhamos tratado dos passos anteriormente, durante e posteriormente à leitura, é necessário que saibamos que as etapas para a leitura não devem se revelar engessadas, estáticas, rigidamente estabelecidas, pois, conforme a teoria apresentada, podemos perceber que o caminho é trilhado a partir da intencionalidade do leitor.

Seguindo a orientação foucambertiana, uma leitura com fins interacionistas deve acontecer com propósitos de fazer valer o encontro entre dois ou mais interlocutores, sem descuidar de objetivos claros, pois nesta perspectiva a leitura vai além da característica reducionista de “tarefa escolar” porque existem outras prioridades nesse jogo pragmático. Para tanto, Antunes (2009, p. 205, 204) enfatiza a necessidade da “conversão da escola em favor da leitura”, espaço onde o “alfabetizado vá inserindo-se, sempre mais, no universo da comunicação escrita [...], pelo contato com diferentes materiais e objetivos de leitura”.

Compartilhando dessa visão, Kleiman (2013b) afirma não ser possível *ensinar* um processo cognitivo; no entanto, reconhecemos que a participação do professor como mediador é de suma importância no que diz respeito à criação de situações favoráveis com vistas a estimular o raciocínio do estudante, por exemplo, como ativar o conhecimento prévio, ou como instigar os alunos a atentar para aspectos visuais do texto escrito, bem como despertar nos

discentes a prática de sublinhar, destacar ou rabiscar informações relevantes – estratégias que podem representar um diferencial no processo de compreensão do texto.

É conveniente ressaltar o discurso enfático e equivocado de inúmeros educadores sobre o trabalho com leitura em suas salas de aula – “Os meus alunos não gostam de ler!”. Percebe-se, então, que práticas que não motivam a leitura acabam por minimizar o encanto por essa atividade a tal ponto de constatarmos que a escola tem contribuído de maneira não muito satisfatória para a formação de leitores.

Não representa irrelevância, desse modo, destacar como formas distintas de se trabalhar a leitura podem ser encontradas nas diversas salas de aula. A ênfase no código, por exemplo, prevê o estabelecimento da correspondência entre os sons e as letras, partindo, depois, para as exceções dos fonemas que não possuem tal relação com os grafemas e vice-versa. Outra maneira distinta de se relacionar com a leitura, ainda muito comum em práticas de sala de aula, acontece por meio de “frases feitas” que possuem estrutura simples (SN+SV) e representam, geralmente, uma realidade e situação distantes dos que as leem. Por fim, diferentes propostas metodológicas percebem o reconhecimento global de determinadas palavras que fazem parte do entorno social no qual a criança está inserida como uma proposta válida e anterior ao processo de decodificação.

As posturas mencionadas acima, sozinhas, não representam uma autossuficiência no processo de leitura. Solé (1998, p. 60) é enfática em afirmar que

A criança pode aprender e de fato aprende à medida em que for capaz de utilizar diversas estratégias de forma integrada, e essas estratégias – todas – devem ser ensinadas. Para compreender, a criança pode se beneficiar tanto do contexto de uma frase conhecida para descobrir o significado de uma palavra nova inserida na mesma, como de sua experiência em correspondências. (grifos do autor)

Diante do exposto, vale destacar o papel do professor em desempenhar as atividades de leitura em sala de aula com vistas a driblar os empecilhos surgidos naquele espaço, pois o leitor-iniciante vai necessitar do apoio, bem como do incentivo para avançar conjuntamente sobre os desafios propostos. Solé (1998, p. 60) reforça a ideia da inter-relação da busca pelo significado e da decodificação – porém com pesos diferenciados de acordo com as etapas da leitura, principalmente, quando destaca que “o bom leitor é aquele que utiliza simultaneamente os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos para construir o significado”.

É fato que a intervenção do professor no processo de leitura e sua condução das atividades numa perspectiva interacional fazem a diferença e proporcionam ao aluno-leitor estabelecer objetivos para a leitura e, conseqüentemente, a ativação deles mediante as expectativas levantadas; é consenso entre os estudiosos que tal atitude é imprescindível principalmente quando se refere à importância que o professor atribui ao processo anterior à leitura propriamente dita. De acordo com Kleiman (2013b, p. 15),

[a] compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (grifos do autor)

Para compreender melhor a situação exposta acima, faz-se necessário retomar a discussão sobre as memórias de curto e longo prazos: apenas selecionamos aquilo que desejamos ou necessitamos lembrar a partir dos nossos propósitos. Dessa forma, as expectativas de qualquer leitor criam objetivos para a leitura a partir do primeiro contato com o gênero textual: o posicionamento do leitor ante uma crônica divulgada em um jornal diário difere, portanto, daquele do leitor mediante a procura de preços num folder de liquidação de eletrodomésticos. Os objetivos, na verdade, tendem a facilitar o exercício de compreensão leitora porque, segundo Koch (2009, p. 53), “o contacto com os textos da vida quotidiana [...] exercita a nossa *capacidade metatextual* para a construção e inteligência de textos” (grifo do autor).

Portanto, a partir das considerações elencadas em relação ao ensino da leitura, a interação entre leitor/aluno-texto-professor proposta para a sala de aula deve prezar por seu aspecto funcional de construir conhecimentos, quer seja através do livro didático, quer seja por meio dos cartazes afixados, quer seja pelo convite para participação da reunião do Grêmio Estudantil. Na opinião de Antunes (2009, p. 204), “não deveria parecer estranho nem *perda de tempo* que a escola destinasse grande parte de seus horários à leitura. A escola é lugar de leitura”. (grifo do autor)

Corroborando a opinião de Antunes, Solé (1998, p. 63) enfatiza que o

[...] uso significativo da leitura [...] na escola também é muito motivador e contribui para incitar [...] a aprender a ler [...]. Em algumas ocasiões, quando se fala de contexto motivador, referimos prioritariamente à existência de materiais e livros adequados.

Outro ponto relevante diz respeito à tendência espontânea e diária em sala, que deve surgir por parte do professor, de explorar o conhecimento de mundo desses alunos, no intuito de preencher as lacunas deixadas pelo texto, de formular hipóteses – testando-as, confirmando-as ou refutando-as, com vistas a perceber que cada um deles leva consigo distintos conhecimentos sobre determinados temas, ou seja, aqueles que “uma vez introduzidos, podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, assim, o sentido, no curso da progressão textual” (KOCH, 2009, p. 62). Esta prática, assim, solicita do educador uma percepção global e exploradora tanto do espaço quanto da experiência da sala de aula.

A nossa pesquisa, então, enfatiza o dizer de Antunes de que é na escola, sim, que a leitura deve ser trabalhada. Também será nesse espaço onde alunos e professores compartilharão experiências, na intencionalidade de fazer das diversas estratégias que envolvem os níveis linguístico, textual e discursivo possíveis, uma forma de interação com a leitura com vistas a transformar o aluno em um usuário proficiente da língua.

3 Metodologia

O trabalho escolar em relação ao ensino e à aprendizagem representa um campo fértil para os estudos científicos, principalmente qualitativos. Conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), “as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”.

Nossa pesquisa utiliza dados quantitativos como base para uma análise qualitativa com reflexões acerca do contexto e dos participantes deste estudo. O *corpus* da pesquisa é constituído, primeiramente, por um questionário, composto de 16 itens com opções de resposta entre sim e não, aplicado aos alunos acerca das estratégias de leitura diretamente observáveis e processos mentais internos, dos quais os discentes do 9º ano se utilizam no momento de leitura em sala. Posteriormente, os alunos pesquisados foram submetidos a um primeiro teste com questões que compõem o banco de dados da Prova Brasil. Em outra oportunidade, foram

observadas as aulas de leitura dos professores colaboradores da pesquisa, efetivos e regentes das duas turmas.

Com os dados obtidos durante a observação das aulas, aliados às informações que foram complementadas por meio do questionário e da primeira avaliação aplicados, foi possível chegar à concepção de leitura utilizada pelos professores, para que, enfim, pudéssemos compará-la com as habilidades de leitura requeridas pela Prova Brasil.

Em seguida, o professor pesquisador entrevistou em algumas aulas de modo que pudesse trabalhar com uma Sequência Didática (doravante, SD) elaborada a partir de gêneros textuais previamente selecionados e, por último, ocorreu a aplicação do segundo teste com foco em leitura e compreensão, utilizando o texto como ponto central da organização dos itens. Convém mencionar que ambas as avaliações foram elaboradas a partir das questões que compõem o banco de dados da Matriz de Referência dos Descritores de Língua Portuguesa do SAEB do 9º ano do Ensino Fundamental, organizadas em tópicos com seus respectivos descritores, conforme exibido no Quadro 1.

Nossa amostra, conforme mostrado no Quadro 2, é composta por um questionário respondido pelos estudantes pesquisados e por testes do SAEB aplicados aos alunos que cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental, com idades que variavam entre 13 e 18 anos, de duas escolas públicas no município de Orobó/PE: a primeira localizada na sede do município e a segunda na zona rural. Convém ressaltar que utilizamos para estudo todos os alunos regularmente matriculados nessas turmas, de acordo com o Censo Escolar – ano 2014.

Nossa intenção em pesquisar essa série aconteceu pelo fato de ela integrar a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (também denominada “Prova Brasil”): uma avaliação censitária envolvendo os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nessas instituições.

Sabemos que tais avaliações intentam mensurar as habilidades em Língua Portuguesa adquiridas ao longo de todo um processo de ensino aprendizagem escolar, com foco em leitura, primordialmente. Dessa forma, tal avaliação permite diagnosticar a qualidade do ensino ministrado no espaço escolar, bem como contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que pretende estimular a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira.

Quadro 1 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SAEB

Tópico	Descritor	
I – Procedimentos de leitura	D1	Localizar informações explícitas em um texto
	D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
	D4	Inferir uma informação implícita em um texto
	D6	Identificar o tema de um texto
	D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
II – Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5	Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.)
	D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros
III – Relação entre textos	D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que eles foram produzidos e daquelas em que serão recebidos
	D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
IV – Coerência e coesão no processamento do texto	D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
	D7	Identificar a tese de um texto
	D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
	D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
	D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
	D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
	D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
	D17	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
	D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
	D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos
VI – Variação linguística	D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: PROVA BRASIL. Matrizes de referência. Disponível em: <<http://provabrazil.inep.gov.br/matrizes-de-referencia-professor>>. Acesso em: 1 maio 2015.

Quadro 2: Alunos do 9º ano

Escola	Quantitativo de alunos	Turma	Variação de idade
Escola Zona Urbana	29	“A” (matutino)	Entre 13 e 18 anos
Escola Zona Rural	17	“A” (matutino)	Entre 13 e 16 anos

Fonte: elaboração própria.

Nota: Quadro elaborado com base nos dados do Censo Escolar – ano 2014.

Nessa linha de abordagem, a Prova Brasil aproxima-se mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que explora habilidades e competências que vão além do conteúdo e dos aspectos linguísticos do texto, enfocando, também, a sua situação de produção.

O que motivou, ainda, o desenvolvimento de nossa pesquisa no 9º ano foram os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, com base na avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, os quais apresentam uma média de proficiência em Língua Portuguesa para esta série ainda muito preocupante, o que demonstra que o nível de compreensão em leitura está distante do que se denomina ideal para um usuário proficiente da língua. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de uma atenção primordial para com a educação por parte dos órgãos governamentais, bem como de mais pesquisas e estudos científicos que possam contribuir com o aprendizado e o desenvolvimento da leitura e da escrita eficazes.

Sabemos, também, que a leitura nas séries do Ensino Fundamental, em muitas situações, ainda está pautada em um modelo de ensino de leitura tradicional com foco quase primordial na decodificação, em que o texto é utilizado para outros fins.

Apresentado, então, o percurso metodológico seguido, o passo seguinte é expor os dados quantitativos da pesquisa através da análise e discussão desses resultados.

4 Resultados

De acordo com as análises feitas, em referência ao Tópico I, o qual aborda os Procedimentos de Leitura, foi possível concluir que os alunos pesquisados nas escolas municipais, de forma geral, conseguem recuperar informações apresentadas na superfície do texto, quer seja através da localização de informações explícitas, quer seja por meio da inferência do sentido de uma palavra ou expressão, quer seja através da identificação do tema, quer seja por meio da distinção de um fato e sua respectiva opinião (Descritores 1, 3, 6 e 14);

ou seja, esses alunos são leitores capazes de localizar um trecho de informação exposto de maneira clara.

Observamos, também, que apenas a Escola da Zona Rural apresentou uma considerável evolução em relação à inferência de uma informação implícita (Descritor 4), o qual avalia a capacidade de o leitor preencher as lacunas deixadas pelo texto, isto é, aqueles espaços que devem ser preenchidos por meio de inferências durante a compreensão do discurso. De acordo com Koch (2013, p. 30), “Para se chegar às profundezas do implícito [...], faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimento e à ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais”. Portanto, ratificamos que o sentido não se encontra no texto, porém é construído a partir dele, durante a interação.

Esses resultados confirmam que o trabalho do professor da Escola da Zona Rural em sala tenta estabelecer de forma mais eficiente as relações entre informação textualmente expressa e os conhecimentos partilhados, levando em conta a intertextualidade, a situação de comunicação e o contexto cultural e social, conforme fora constatado nas observações das aulas.

Torna-se necessário evidenciar a redução do desempenho na Avaliação 2, em alguns descritores, em relação ao primeiro teste, como por exemplo, no que diz respeito à localização de informações explícitas no texto (Descritor 1), podemos estabelecer uma analogia entre o resultado insatisfatório e o percentual negativo em relação ao rastreamento do texto (questão 4 do questionário: Você costuma fazer o rastreamento do texto em busca de uma informação específica?) respondido pelos discentes da escola de localização rural, os quais revelaram ter pouca familiaridade em buscar informações nos textos. Tal fato demonstra que o trabalho com estratégias em sala deve ocorrer de forma contínua com vistas a aprimorar essa habilidade.

Ao analisar a redução de acertos em inferir informações implícitas (Descritor 4), atribuída à Escola Zona Urbana, podemos correlacionar esta dificuldade apresentada pelos alunos dessa instituição ao pouco trabalho de exploração de pistas contextuais, haja vista que poucas vezes os alunos foram provocados a ativar o seu conhecimento prévio, na etapa anterior à leitura propriamente dita.

Dando sequência à análise dos resultados, em relação ao Tópico II, que discorre acerca das Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, conseguimos perceber duas situações com análises bem distintas: em primeiro lugar, analisando a competência em interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (Descritor 5), podemos constatar que o desempenho da Escola da Zona Rural obteve uma melhora

significativa, quer seja em relação à primeira avaliação, quer seja em relação à outra escola pesquisada. Verificamos que, por se tratar de uma tira o gênero apresentado na atividade, os alunos fizeram um uso adequado de estratégias de leitura com vistas a justapor as diversas informações presentes. Embora seja encontrado em ambiente educacional, esse gênero textual é de natureza pública, haja vista sua dimensão de divulgação nos suportes revista, jornal, gibi etc. Segundo Marcuschi (2008, p. 151), o estudo dos gêneros deve ocorrer “com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”. Em outras palavras, existe uma dinamicidade sociocultural em referência aos gêneros, o que favorece a sua funcionalidade e a quebra das amarras da rigidez estrutural.

A Escola da Zona Urbana, ao contrário, reduziu o índice de acertos em relação ao Descritor 5 na Avaliação 2. Tal limitação, acreditamos, pode ser resultado do pouco destaque atribuído pelo professor da Escola da Zona Urbana às imagens e às estratégias visuoperceptivas, conforme observamos durante as aulas ministradas.

Dessa forma, sugerimos que no trabalho com o gênero textual tira sejam considerados a forma e o contorno dos balões, a fonte das letras, os sinais utilizados, a disposição do texto, bem como a relação desses elementos com a produção de sentido e com as singularidades desse gênero.

Os resultados em relação à identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros (Descritor 12) revelaram que não há nessas salas de aula, ainda, um trabalho constante e eficaz com os gêneros. Utilizamos a distinção feita por Bakhtin (2003) entre gêneros primários e secundários (os primeiros centrados na vida cotidiana e os segundos nas práticas socioculturais mais elaboradas), para fundamentar nossa análise em face do insuficiente desempenho dos discentes pesquisados.

Observamos que, em muitas salas de aula, é enfatizado o trabalho com os gêneros primários, haja vista sua utilização na vida diária. O gênero sumário utilizado para avaliar o Descritor 12, no entanto, integra o conjunto dos gêneros secundários que esporadicamente são pormenorizados em sala, uma vez que os mesmos surgem nas situações de um convívio cultural de natureza mais complexa. Durante as observações das aulas dos professores colaboradores, pudemos constatar que ambos quase normalmente procedem ao trabalho com os diversos gêneros de forma semelhante, desvinculado dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente. Dessa maneira, quando analisamos os dados percentuais de acertos desse descritor,

verificamos que apenas $\frac{1}{4}$ dos leitores conseguiram perceber a funcionalidade e a intencionalidade do sumário, isto é, a ação social desenvolvida por ele.

No que concerne à análise do Tópico III, acerca da Relação entre textos, verificamos um desempenho bastante proveitoso da Escola da Zona Rural, uma vez que o professor da referida Escola, durante as observações realizadas em suas aulas, tinha sido mais enfático em solicitar dos alunos a atenção redobrada quando da análise de dois ou mais textos, de modo a perceber se eles eram semelhantes, se divergiam em relação à temática ou aos pontos de vista, se eram contrários entre si, ou, de outra maneira, se eram complementares.

De modo geral, a atenção dos alunos no teste deveria estar voltada para os estilos utilizados por uma mesma autora, em textos com propósitos diferenciados: enquanto o primeiro texto utilizava-se de dados e argumentos que corroboravam com a ideia de que vários adolescentes acometidos por acne recorriam a formas alternativas para solucionar tal problema, o segundo, ao contrário, lançou mão de percentuais como forma de evidenciar o que havia sido colocado anteriormente pela autora.

No que se refere ao estabelecimento da relação entre textos, foi observado um baixo desempenho dos alunos da Escola da Zona Urbana. Isso proporciona uma preocupação, haja vista que estamos nos referindo a um texto informativo, cuja característica principal é parecer unívoco, sem pretensões de variações entre um leitor e outro. Conforme Liberato e Fulgêncio (2012, p. 154) pontuam, no texto informativo, “Procura-se excluir, desde logo, qualquer interpretação subjetiva ou pessoal [...]”; ou seja, “[...] é, na medida do possível, um exemplo de ‘obra fechada’”. Em síntese, o tratamento atribuído a esses gêneros deve ser basicamente o mesmo.

No que se refere ao reconhecimento de posições distintas relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema (Descritor 21), constatamos que, embora fosse solicitada a atenção dos pesquisados para tais ideias, os alunos da escola da Zona Urbana não obtiveram grande êxito, demonstrando pouca habilidade quando da ativação de esquemas cognitivos capazes de proporcionar inferências, análises e sínteses na construção dos significados propostos pelo texto em uso.

Tal desempenho insatisfatório, acreditamos, pode estar associado à falta de habilidade dos discentes em recorrer à paráfrase, conforme eles expuseram no quesito 7 do questionário proposto (Você consegue parafrasear mentalmente um determinado trecho, com suas próprias palavras?), em que aproximadamente 50% dos pesquisados revelaram não recorrer a esta

estratégia, o que tornaria o texto mais inteligível, atribuindo um novo enfoque para o seu sentido. Propomos que o trabalho em sala por meio de paráfrase também aconteça rotineiramente, uma vez que, através dela, o leitor aprendiz poderá demonstrar que conseguiu entender a ideia de determinado texto de forma mais clara.

Na sequência, direcionamos nossa análise para os percentuais sobre a competência em estabelecer relações entre partes de um texto, entre a tese e os argumentos, entre causa e consequência e as relações lógico-discursivas, além da identificação da tese e do conflito gerador de um texto, bem como a diferenciação entre as partes principais e as secundárias (Descritores 2, 8, 11, 15, 7, 10 e 9) que compõem o Tópico IV, cujo tema é Coerência e coesão no processamento do texto. As características em estudo nesse tópico estão voltadas para os critérios de cotextualidade, definidos primeiramente por Beaugrande e Dressler (1981 apud Marcuschi, 2008), com uma perspectiva de texto respaldada na sua potencialidade como princípio comunicativo.

Concordamos com Marcuschi (2008) que um texto produzido carrega consigo três aspectos que se encontram articulados: os linguísticos (o ato de fala verbalmente produzido), os aspectos sociais (situação sócio-histórica) e os cognitivos (relacionados aos conhecimentos investidos). Isto é, relações de interdependência são traçadas, quer seja por parte do autor e do leitor, quer seja pelo ato de produção e de recepção do texto.

Dessa forma, os critérios de coerência e de coesão representam a cotextualidade que se responsabiliza pelas regras que moldam não só o sistema da língua, mas também a sua funcionalidade e operacionalidade.

De acordo com os resultados apresentados nesse tópico, podemos constatar que a habilidade para estabelecer relações entre partes de um texto, entre tese e argumentos, entre causa e consequência e entre as relações lógico-discursivas, foi aprimorada a partir da ênfase atribuída ao trabalho por meio das condições de textualidade propostas pela SD elaborada pelo professor pesquisador. Percebemos, da mesma maneira, um aperfeiçoamento em relação à habilidade de diferenciar a representatividade das informações principais e das secundárias, considerando, assim, que todo e qualquer texto denota “uma atividade sistêmica de atualização discursiva da língua na forma de [...] gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 97).

Por outro lado, duas situações diferenciadas nos chamaram a atenção em relação ao Tópico IV: primeira, as duas escolas divergem em relação aos percentuais atribuídos ao Descritor 7, o qual avalia a habilidade de o leitor conseguir identificar a tese em determinado

texto. Diante das observações feitas durante as aulas dos professores da Escola da Zona Urbana e da Zona Rural, pudemos constatar que o motivo da discrepância tenha ocorrido porque o segundo professor não se restringia em focalizar exclusivamente a habilidade solicitada naquele enunciado, ativando, assim, os esquemas cognitivos dos alunos de maneira mais eficaz.

Propomos, então, que um trabalho mais eficiente em relação à identificação da tese em textos estaria voltado para as estratégias que possibilitassem ao aluno identificar a ideia de afirmação do autor a respeito de determinado assunto, por meio de questionamentos, tais como: como o autor discorre sobre esse tema? Que posição assume, que ideia defende? O que quer demonstrar? Assim, seria possível despertar no aluno leitor que a reflexão ocorre por meio da análise, da comparação e do julgamento das ideias contidas no texto.

A segunda situação diz respeito ao resultado insatisfatório de ambas as instituições em referência à identificação do conflito gerador do enredo e dos elementos que constroem a narrativa (Descritor 10). Observamos que, inicialmente, faltou aos alunos/leitores recorrerem ao título como estratégia facilitadora para a compreensão do texto. Tal constatação encontra respaldo nas observações feitas durante as aulas do professor da Zona Urbana e do professor da Zona Rural, em que foi-nos possível perceber que a utilização dessa estratégia nas salas de aula observadas não acontece de maneira constante. Nesse aspecto, é fato que todo professor precisa tornar-se um agente de letramento com vistas a ampliar os conhecimentos do seu aluno.

Percebemos, também, que outro fator prejudicial à compreensão leitora foi a ausência do conhecimento de algumas expressões conotativas, as quais sinalizavam pistas pelas quais os leitores poderiam seguir.

Em seguida, apresentamos as reflexões que têm como base o desempenho discente em relação à identificação dos efeitos de ironia, do uso da pontuação, da escolha de uma determinada palavra ou expressão ou dos recursos ortográficos e morfosintáticos (Descritores 16, 17, 18 e 19), os quais constituem o Tópico V, que faz referência às Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido, dos quais os textos fazem uso, não como forma de aparentar um suposto “vale-tudo” em relação à compreensão, mas sim como uma das maneiras de demonstrar as pretensões de sentidos no uso constante da língua.

Pudemos destacar, com base nos descritores 16, 18 e 19 que compõem o Tópico V, a melhora considerável do desempenho dos alunos pesquisados em relação ao reconhecimento dos efeitos de sentido presentes nos textos. Vale ressaltar que o trabalho intensificado a partir de fatores preponderantes, tais como: a atenção do leitor para aspectos como a ironia e o humor,

além do uso da pontuação, do léxico e de recursos ortográficos diversos, permitiu explorar, assim, os jogos de linguagem capazes de aprimorar o espírito crítico com vistas à produção de sentidos.

Nessa lógica, ratificamos que o ato de ler deve constituir-se como uma ação que extrapola a simples decodificação do vocábulo. Pesquisas, feitas durante as últimas cinco décadas, têm direcionado o estudo sobre a leitura com foco para outras capacidades que devem estar envolvidas no processo. Conforme Rojo (2009, p. 77) destaca,

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas. (grifos do autor)

Em outras palavras, é fato que a leitura tem percorrido um *continuum*: da compreensão do texto com foco na extração de informações trazidas pelo texto, inicialmente, passando pela interação entre leitor e o autor, por meio de pistas capazes de mediar essa parceria, chegando ao estabelecimento da relação entre outros textos, com vistas ao desenvolvimento de novos discursos, de novos textos.

Por último, diante dos resultados não satisfatórios acerca da identificação das marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (Descritor 13, Tópico VI), propomos que, durante as aulas de leitura, seja direcionada a atenção dos alunos para os recursos da linguagem que se encontram presentes no texto, além do conteúdo expresso por ele. Ou seja, é importante destacar que o uso especial de algumas expressões ou palavras pelo locutor demonstram intenções.

Nessa perspectiva, diante de conceitos e metodologias adequadas à nova geração de falantes – mais participativos, mais democráticos, mais tecnológicos – os professores apresentam duas reações sobre o ensino da gramática: ou tentam modificar as estratégias de ensino, ou permanecem na abstração da perspectiva tradicional.

Assim, é inevitável que um misto de insegurança e insatisfação tenha conduzido os professores a revisitar teorias, a aprender autodidaticamente, a participar de formações continuadas, no intuito de se inserirem nesse quadro de novas práticas de ensino a fim de corresponder com as demandas sociais e de melhorar o ensino-aprendizagem da língua materna, principalmente no que diz respeito aos eixos leitura e escrita, ancorados aos demais: escuta, oralidade e, especialmente, análise linguística.

No entanto, ao se tratar do ensino de análise linguística, as práticas permanecem inalteradas, pois ainda prevalece uma gramática descontextualizada, irrelevante para a competência comunicativa dos falantes. De acordo com Marcuschi (2008), essas práticas ainda continuam presas à noção de língua como sistema composto por estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais, desprezando aspectos relevantes como o funcionamento e o contexto no qual ela está inserida. Isto é, fenômenos culturais, históricos, sociais e cognitivos são relevantes na relação dialógica entre os interlocutores. Nessa perspectiva, “a língua é mais que um simples instrumento de comunicação; mais do que um código ou uma estrutura” (MARCUSCHI, 2008, p. 241).

Quando investigamos os dados percentuais de acertos desvelados pelas avaliações 1 e 2, em relação ao Tópico VI, sobre Variação Linguística, foi possível verificar que não se trata de estabelecer uma concepção sobre um ensino de gramática apenas; mas de propor uma ampliação do processo ensino e aprendizagem a partir da concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, a serviço da atuação social, contemplando a tríade mensurada nos PCN (1998) USO-REFLEXÃO-USO, de forma a contribuir para a constituição de sujeitos leitores e escritores competentes.

5 Considerações finais

Durante décadas, a leitura foi conceituada como uma prática hierarquizada e linear nas escolas, onde só se aprendia de maneira compacta e ritualizada, defendendo a falsa ideia de que a aprendizagem da língua ocorria uniformemente.

Pelo contrário, as heterogeneidades presentes em sala de aula demonstrarão que as divergências vão se apresentar tanto durante a velocidade de leitura de cada aluno, quanto em relação ao conhecimento gramatical internalizado; ora durante a capacidade de encontrar informações, ora na inserção do leitor no mundo ilusório, fantástico. Ou seja, não se tornam relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, apenas, as diferenças linguísticas, mas também as culturais e sociais, as quais se tornam indispensáveis para uma aprendizagem efetiva.

Nesta pesquisa destacamos que a leitura deve ocorrer como um processo interativo entre indivíduos, uma vez que, assim como a instituição escolar, essa prática está vinculada às estruturas socioculturais historicamente construídas. Para isto, elencamos como ponto central da pesquisa analisar como alunos do 9º ano de escolaridade se utilizavam de estratégias, com vistas a uma leitura mais eficiente.

Assim, foi-nos possível detectar, primeiramente, que poucos alunos recorrem às estratégias como auxílio para uma interpretação eficaz do texto. Em segundo lugar, pudemos perceber que a prática de leitura proposta pelos professores em sala de aula está atrelada à noção de estudo da língua: geralmente, variando entre expressão do pensamento e comunicação. E, finalmente, conseguimos verificar que a utilização de estratégias, tais como: ativação dos conhecimentos prévios, elaboração de hipóteses, compreensão dos implícitos e explícitos, entre outras, durante a leitura possibilita ao aluno um melhor aproveitamento do texto, caracterizando-o como um usuário profícuo da língua.

Os resultados apontaram, também, que a compreensão dos implícitos, a ativação dos conhecimentos prévios, a atenção à ideia fundamental e aos argumentos, entre outras, devem ser ensinadas em sala, com vistas a serem ativadas e/ou fomentadas por qualquer leitor em situação de planejamento da leitura, bem como de comprovação, de revisão e de controle do que se lê. Ou seja, o professor e os seus alunos podem partilhar de métodos que proporcionem uma leitura competente e autônoma, confirmando, assim, nossas hipóteses de que as atividades cognitivas ativadas por meio de estratégias subsidiam os alunos na intenção de um planejamento da tarefa de leitura e seu posicionamento diante dela, o que faz com que os discentes tornem-se proficientes na língua em seus vários usos sociais.

Nesse sentido, a partir das análises realizadas e das observações feitas em sala de aula, podemos tecer as seguintes conclusões sobre as atividades de leitura:

- ✓ Alguns elementos, tais como: título, gráfico, tabela, fonte, ilustração, autor, tipo e gênero textuais, imagem, presentes nos textos, não recebem a devida atenção dos alunos durante a interpretação, embora representem recursos relevantes na superfície textual;
- ✓ Ao se depararem com o conteúdo do texto, poucas vezes os alunos recorrem aos conteúdos afins, os quais são necessários para atualização dos conhecimentos prévios;
- ✓ Embora empreguem esforços no uso de hipóteses, previsões e conclusões, os professores apresentam certa dificuldade em transpô-las para o trabalho em sala de aula, e os alunos aparentam certa ineficiência em aplicá-las, caracterizando uma possível limitação de ambos;

- ✓ Ao trabalhar a leitura, tem-se tornado restrita a atuação do professor para o momento durante e após o processo, desprezando-se a antecipação do conteúdo e perpetuando, assim, a visão limitada de leitura;
- ✓ A ideia de leitor ativo coaduna-se com a de ensino de estratégias de leitura, na intenção de torná-lo capaz de construir seus próprios significados e utilizá-los de maneira competente e autônoma.

Convém ressaltar que, nesta pesquisa, destacamos as competências citadas por meio dos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB como aptidões básicas capazes de aproximar o leitor de qualquer texto proposto, revelando seu conhecimento do mundo letrado.

Por fim, reconhecemos que o ensino de leitura está vinculado, também, ao trabalho diário e incessante com as estratégias de leitura aqui discutidas, e cabe ao leitor proficiente da língua fazer uso delas no intuito de tornar mais efetiva e prazerosa a leitura, sendo capaz de repercutir positivamente no número crescente de leitores competentes.

Referências

- ANDRADE, C. D. **Antologia poética**. 35. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FOUCAMBERT, J. **Modos de ser leitor**. Trad. de Lúcia P. Cherem e Suzete P. Bornatto. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes Editores, 2013a.
- KLEIMAN, A. **Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2013b.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2013.

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

LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. **É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro**. São Paulo: Contexto, 2012.

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

PERINI, M. A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1998.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

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