

**AS REPRESENTAÇÕES DE LEITURA EM LÍNGUA MATERNA
CONSTRUÍDAS COMO UMA TRIÁDE COMUNICATIVA:
AUTOR-TEXTO E LEITOR
NO CONTEXTO ESCOLAR DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO**

Márcia Maria Lima Candido (UNIGRANRIO)
marciamaricosta@gmail.com

1. Introdução

O presente artigo discute as questões referentes ao ensino de leitura nas aulas de língua materna. Considerando as relações econômicas e sociais que de certa forma interferem no ensino de leitura. Ao longo de oito seções, será possível refletir sobre as possíveis dificuldades dos alunos e o modo como a escola trata e interpreta este assunto.

Dessa forma, é possível observar no contexto escolar a aflição por parte de alguns professores de língua portuguesa e das demais disciplinas que compõem o currículo escolar; o fato de alguns alunos de ensino médio não lerem os enunciados longos das questões com proficiência, ou seja, não entendem algumas vezes o que leem.

Acredita-se que, a compreensão de um texto depende de vários fatores complexos entre si. Pode-se dizer que esses fatores fazem referência a esquemas cognitivos, conhecimento dos elementos linguísticos, bagagem cultural e também as circunstâncias em que o texto foi produzido.

Sendo assim, o presente artigo propõe uma reflexão que poderá abrir caminhos para se pensar em leitura como uma ação além do momento em que se realiza no sentido de contribuir para um melhor entendimento do processo de leitura na formação do leitor proficiente.

2. O contexto social da leitura

Nos últimos anos, a leitura tem sido tema de objeto de reflexões de livros, revistas, seminários, congressos, que de certa forma, no contexto da educação brasileira, se convencionou como crise de leitura. Sendo considerada uma das áreas de pesquisa mais antiga da linguística aplicada no Brasil (SIGNORINI & CAVALCANTI, 1998). O termo crise pode ser considerado reflexo dos problemas sociais da época, pois as relações econômicas e sociais às vezes interferem no ensino de leitura.

Desse modo, vale ressaltar que Coracini (2010, p. 10), adverte sobre a necessidade de evitar que causas e consequências dessa crise sejam centradas no educando. Vale lembrar que alguns educadores precisam refletir sobre o papel que tem a desenvolver no processo de formação de leitores proficientes. Por outro lado, Kleiman (2004, p. 8), acredita que compartilhar com os alunos o fracasso do ensino da língua não significa responsabilizar somente os educadores uma vez que se tem conhecimento das condições de trabalho de alguns profissionais da educação. Enquanto, para Bagno (2002, p. 10), o surgimento do problema está na escolarização da língua, traduzida num princípio pedagógico de exclusão, que ignora a variação linguística e escolhe modelos de leitura e redação.

Sendo assim, acredita-se que o problema da leitura, é caracterizado como face da crise no ensino da língua portuguesa (BAGNO, 2002, p. 16). Embora a crise de leitura, seja consequência de uma crise maior que engloba questões de ordem política, econômica, social e cultural é no cotidiano escolar que é possível observar a prática pedagógica da escola brasileira em todas as disciplinas curriculares e, particularmente no ensino de língua materna, a adaptação do aluno às exigências da estrutura social (SOARES, 2006, p. 74).

De acordo com Paulo Freire (2011, p. 31), ensinar é sinônimo de respeito aos saberes dos educandos, porém, no contexto escolar é possível verificar uma intervenção pedagógica como uma ação de imposição da cultura legítima (SOARES, 2006, p. 61). Diante disso, vale ressaltar que os autores (Paulo Freire e Magda Soares) acreditam que a leitura é um ato individual, porém não solitário, restrito a decodificação dos signos linguísticos. Portanto, a leitura exige do leitor a capacidade de interação com o mundo que o cerca.

3. *Aula de leitura: um jogo de teorias*

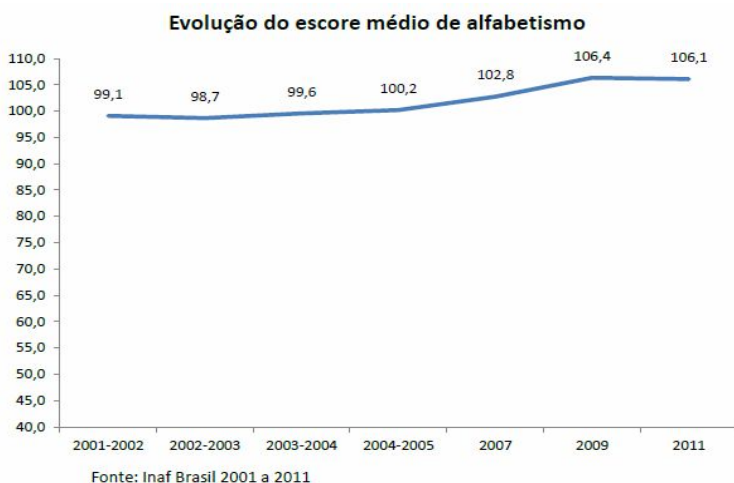
Uma boa aula de leitura começa pelo planejamento. Mas vale lembrar que o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula é grande, e muitas das vezes, o tempo é pouco. Isso porque além de desenvolver capacidades de leitura, o professor precisa ter atenção a outras capacidades na construção de um sujeito competente no domínio da língua. Para dar conta da dimensão da tarefa, é necessária organização e planejamento das ações. Além disso, é preciso contar com a disciplina e o interesse de alguns alunos durante a aula.

É importante que, nas aulas de leitura, o aluno elabore perguntas, levante hipóteses, confronte interpretações, conte sobre o que leu, e não apenas faça questionários de perguntas e respostas de localização de informações. Quando o assunto não é de conhecimento do leitor, provavelmente, ele não tem como relacionar as informações do texto com os seus conhecimentos adquiridos durante a sua formação. Alguns alunos conseguem decodificar o texto, mas, quando o professor pergunta sobre o que leu, não é capaz de responder, porque não estabeleceu relações. Na aula de leitura, segundo Kleiman (2004, p. 56) é fundamental a elaboração de uma hipótese de leitura para ativar o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto. Vale ressaltar que quanto mais o leitor souber sobre o assunto, mais seguras serão suas respostas.

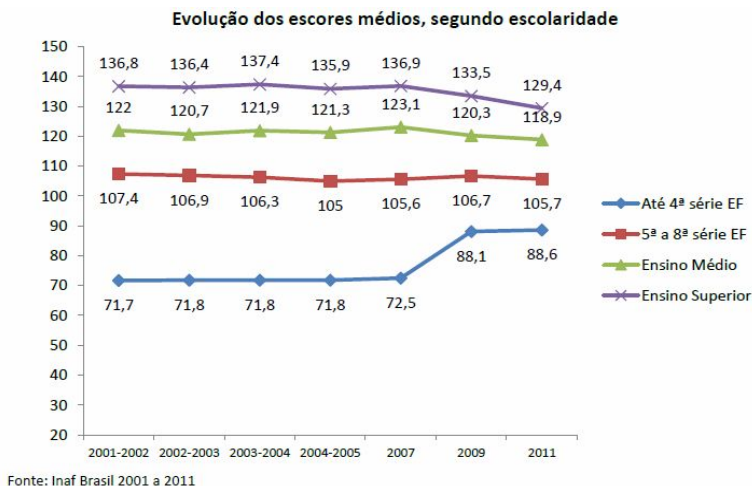
De acordo com Coracini (2010, p. 110), a diversidade é responsável por diferentes abordagens de leituras de um mesmo texto. Portanto, isso somente seria possível no contexto escolar, se os alunos fossem conduzidos a perceber que não existe só uma leitura. O grande desafio das aulas de leitura é conduzir o educando a formular seus próprios objetivos. Alguns alunos hoje, às vezes até leem bastante, porém têm pouco contato com os livros na vida fora da escola. Eles acessam outros suportes, como celular, blogs, facebook, na maior parte do tempo. Pode-se dizer, que têm mais relação com a leitura para a comunicação do dia a dia, e a leitura que é proposta na escola é feita de forma superficial.

Muitas teorias, dicas sobre o ensino de leitura encontramos no contexto escolar, porém é necessário que o educador faça uma adaptação dessas teorias às suas experiências de sala de aula. Se tivéssemos uma receita pronta e eficiente para todas as realidades não teríamos dados insatisfatórios sobre a porcentagem de cidadãos considerados plenamente alfabetizados, ou seja, leitores proficientes.

Segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) realizado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, em São Paulo, o acesso a educação cresceu, porém a qualidade de ensino não melhorou. Isso é possível observar na tabela abaixo:



Ao comparar os escores médios das pessoas com diferentes escolaridades no gráfico abaixo, é possível observar que o desempenho médio teve um avanço entre aquelas pessoas com o primeiro ciclo do ensino fundamental (completo ou não), enquanto que entre aquelas com Ensino fundamental- 2, com Ensino Médio e com Nível Superior (completos ou não) o escore médio caiu ao longo dos últimos anos, com queda predominante entre as pessoas com nível superior.



Sendo assim, vale ressaltar que os dados do Inaf mostram que a dedicação de alguns governos com projetos que tem o objetivo de promover o aluno para a série seguinte com deficiências no processo de aprendizagem para diminuir a estatística de retidos, e também aqueles educandos que até terminam o ensino superior para obterem apenas um certificado não está resultando uma aprendizagem de qualidade. Resolver o problema da qualidade do ensino não é simples. São muitos os fatores que fazem a situação atual estar longe do ideal. De acordo com o Instituto Paulo Montenegro, 8 % dos que concluíram o ensino médio são classificados como analfabetos funcionais, como demonstra o indicador de 2012. Faz-se necessário conhecer e compreender as necessidades dos alunos para construir condições de mantê-los na escola e assegurar que tenham uma formação leitora com proficiência. Também é preciso ampliar e melhorar a gestão dos recursos e valorizar a carreira docente. Contudo, é importante que alguns alunos tenham objetivos traçados antes de chegar à sala de aula.

4. *Leitura na escola*

A leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito pode-se dizer que não é propriamente leitura. A leitura desmotivada não conduz a aprendizagem, ou seja, um material irrelevante é esquecido. A leitura com objetivos bem definidos permitirá lembrar melhor o que foi lido. A capacidade de estabelecer objetivos na leitura é considerada fundamental, pois contribui para a compreensão e formulação de hipóteses (KLEIMAN, 2004, p. 35).

Ler é conhecer, significa perceber e compreender as relações existentes no mundo. Para Kleiman (2004, p. 23), o aluno lê apenas porque o professor solicitou acaba desvirtuando efetivamente o caráter da leitura, pois ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil, ou seja, aquilo que não consegue entender o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula. Para alguns alunos ler é muito difícil, justamente porque ela não faz sentido.

As práticas de leitura desmotivadoras são sustentadas por um saber limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente como legítimo tanto dentro como fora da escola, que também funciona como o mecanismo mais poderoso para a exclusão fora da escola. A respeito disso, afirma Soares (2006, p. 63) que:

A escola leva os alunos pertencentes às camadas populares a reconhecer que existe uma maneira de falar e escrever considerada legítima, diferente daquela que dominam, mas não os leva a conhecer essa maneira de falar e escrever, isto é, a saber produzi-la e consumi-la.

Os diversos concursos para cargos públicos e vagas em universidades e colégios, sejam estes a nível federal, estadual, ou municipal, e até mesmo do setor privado, exigem do candidato o conhecimento mecânico e condicionado à gramática da língua materna decorrente de um processo de aprendizagem que é ativamente contrária a uma abordagem global, significativa, baseada no uso da língua (KLEIMAN, 2004, p. 16). Pode-se concluir que alguns alunos das camadas populares não tem esse domínio prático da língua legítima, e, portanto a tentativa de transformações em domínio consciente de uma linguagem de que não tem o domínio prático só pode resultar em fracasso (SOARES, 2006, p. 62).

5. *Leitura: objeto de ensino*

Ao refletir sobre o ensino de leitura na escola, é possível observar que uma parte dos educadores atribui o fracasso na formação de leitores, aos docentes de língua materna. De acordo com Kleiman (2004, p. 7), a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo professor é, em princípio, representante dessa cultura. Portanto, verifica-se a necessidade de conhecimento do educador na área específica de leitura (além, é claro de sua formação), com o objetivo de evitar a propagação de concepções mecânicas/repetitivas. Segundo Kleiman (2004, p. 30), essas práticas acabam legitimadas pela falta de propostas alternativas.

Na visão de Moita Lopes (1996, p. 180), os professores são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem uma formação pautada por dogmas. Vale ressaltar, que Kleiman (2004, p. 7) também discute em seu livro *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*, que embora alguns professores estejam preocupados em saber por que alguns alunos não gostam de ler, não sabem como promover condições em sala de aula para o desenvolvimento de um leitor proficiente.

Sendo assim, é possível perceber que o professor pode ser considerado o mediador entre o aluno e o autor, que deve propiciar contextos a que o leitor possa recorrer simultaneamente com o objetivo de compreendê-lo em diversos níveis de conhecimento (linguísticos, sociais e culturais) formando um processo interativo.

Segundo Kleiman (2004, p. 35), o processo interativo corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, de acordo com as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento de mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento que pode ser denominado *top-down* (ou descendente), em conjunto com estratégias de processamento *bottom-up* (ou ascendente) que faz uso linear e indutivo das informações visuais. A sua abordagem é composicional, constrói o significado com base na análise e síntese do significado das partes.

Para Moita Lopes (1996, p. 149), o processamento ascendente também é identificado com teorias de decodificação de leitura. O leitor só utiliza os dados apresentados no texto, na tarefa de compreender o texto escrito. A informação flui, então do texto para o leitor. Já no processo descendente, o foco é colocado na contribuição do leitor, a informação flui do leitor para o texto. Pode-se concluir que o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto, ou seja, seu pré-conhecimento.

Dessa forma, pode-se dizer que uma concepção de leitura inserida na esfera social, histórica e ideológica não se restringe as ferramentas decodificadoras da palavra, mas vinculando a leitura ao contexto escolar como objeto de conquista de uma prática social (KLEIMAN, 2004, p. 20; MOITA LOPES, 1996, p. 138)

6. A mediação do educador

Nesta seção os argumentos estão voltados para os principais objetivos: o primeiro é ressaltar a importância de valorizar a leitura em todos os níveis de ensino; o segundo é refletir sobre as relações entre práticas e teorias do ensino de leitura de acordo com as possíveis dificuldades encontradas no contexto escolar por alguns educadores.

Dessa forma, acredita-se que a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social de produção de sentidos que deve ser desenvolvida durante a Educação Básica em todas as disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Pode-se dizer que o leitor é um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história, ou seja, compreende o que está escrito com base nas relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo. No momento da leitura, não age apenas decodificando. Ler é atribuir sentidos. E, ao entender o

texto, o leitor pode ser capaz de refletir, criticar e saber como usá-lo em sua vida.

De acordo com Coracini (2010, p. 19), é difícil observar na prática de sala de aula a concepção de leitura como processo interativo (leitor-texto, leitor-autor). Sendo assim, é possível observar que uma parte dos educadores conduz o aluno para a sua leitura. Para Kleiman (2004, p. 7), as concepções do professor sobre essa atividade são apenas empíricas, e suas práticas de ensino estão baseadas em dicas e programas de outros professores.

Vale lembrar, que nem sempre é possível realizar na prática o que se diz na teoria, pois, cada professor tem uma realidade de sala de aula diferente. Muitos educadores de ciências, história, geografia, matemática, química e física alarmam-se ao perceberem que uma parte da turma ou alguns alunos não têm uma leitura proficiente, responsabilizando o professor de língua materna por esta situação, ou ficam à espera do colega de português para resolver o problema. Segundo Kleiman (2004, p. 7), esta atitude além de agravar a situação, consiste numa declaração de incompetência do professor quanto ao objetivo de garantir a participação plena de seus educandos na sociedade letrada.

É importante considerar que uma parte dos educadores do ensino médio leciona em várias escolas, o que poderá dificultar a reflexão sobre sua prática em sala de aula. Por outro lado, alguns professores começam a trabalhar antes do término da graduação. Enfim, vários fatores contribuem para uma formação precária. Contudo, não impede do educador buscar uma formação teórica na área de leitura para aprimorar as suas aulas. Procurar os responsáveis pela deficiência na leitura de alguns alunos do ensino médio, não é a solução para este problema que faz parte do cotidiano de alguns educadores. Diante disso, Coracini (2010, p. 33) afirma que

Podemos nos perguntar como exigir que cheguem ao segundo e terceiro graus alunos reflexivos, produtores de sentido se, desde o primeiro ano escolar, foram-lhes dadas tão poucas oportunidades de atuação, participação e autonomia? Ter consciência das ilusões que envolvem o discurso de sala de aula – e suas consequências para o ensino e aprendizagem – é, parece – nos, um passo importante para a construção de leitores transformadores (professor e aluno), ainda que saibamos que o professor e alunos, enquanto sujeitos não escapam aos efeitos da ideologia e, por isso mesmo, corroboram, de forma inconsciente, para a manutenção do sistema que o constitui e é por eles constituído.

Sendo assim, Bagno (2002, p. 100) ressalta que algumas escolas impõem demandas linguísticas específicas sobre os alunos, e se eles fracassarem em alcançar os objetivos, é porque, obviamente há deficiência na relação entre o uso da língua no contexto social e a língua na escola.

Por fim, buscar, então o significado mais profundo da escrita e da leitura segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 14) é uma concepção de leitura inserida na esfera social, histórica e ideológica, não restringindo às ferramentas decodificadoras da palavra, mas vinculando a leitura, na escola, como objeto de conquista de uma prática social.

7. A formação do leitor proficiente

Para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, faz-se necessário o leitor conhecer a natureza da tarefa e deve estar consciente de sua importância e relevância, pois ao ler um texto, é possível colocar em ação todo o sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que o leitor está inserido. Trata-se de uma leitura como uma atividade de produção de sentido em que o leitor não extrai informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Pode-se afirmar que é uma tarefa que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não será possível uma leitura proficiente.

Estes procedimentos possibilitarão direcionar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos e validar no texto suposições feitas. Vale ressaltar segundo Koch e Elias (2010 p. 12) que essa concepção de leitura, que põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto na construção de sentido estabelece relações entre os conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto. O leitor faz inferências, comparações, formulando perguntas relacionadas com o seu contexto. Acredita-se que há textos em que o leitor lê para obter informações (jornais/revistas); há outros textos que leem para realizar os trabalhos escolares e há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por satisfação, puro deleite (poemas/contos/romances). Sendo assim, no cotidiano escolar é possível destacar uma diversidade de leituras, em que os objetivos do leitor nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo que dependerá do interesse de cada um.

Vale observar que a concepção de leitura como uma atividade baseada na interação autor-texto e leitor, faz-se necessário considerar a materialidade linguística do texto, elemento do qual se constitui a interação, por outro lado é necessário também levar em consideração os conhecimentos do leitor, como condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade e qualidade da compreensão de um texto. Desta forma pode-se afirmar de acordo com Kleiman (2004, p. 26) que “o conhecimento adquirido determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará com base em marcas formais do texto.”

Revedo a proposta de leitura das pesquisadoras Kato (2007, p. 49) e Kleiman (2004, p. 26), cujo eixo é a interação leitor/autor, é possível constatar que ambas se preocupam com o ensino de uma leitura feita com um objetivo claro. A realização de inferências e levantamento de hipóteses e o acionamento de conhecimentos prévios contribuem para a autoconfiança do aluno. Ressaltando o conhecimento linguístico, textual e enciclopédico para recuperar o sentido do texto e as intenções do autor.

Desta forma, acredita-se que o texto comporta uma concepção que não fica restrito nele mesmo, mais no diálogo que produz com o leitor. O diálogo poderá ser mais produtivo quanto mais o texto puder possibilitar condições de identificação do leitor com ele, considerando que o autor, ao criar o texto, não tem o objetivo de conformar o leitor, mas de tê-lo como coprodutor, dando-lhe também possibilidades de criar outros textos. Como se pode perceber o texto não é apenas um objeto que apresenta uma visão de mundo concluída, mas um espaço que pode contribuir na formação do leitor reflexivo.

É preciso lembrar de acordo com Kleiman (2004 p. 26) que o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. Apenas passar os olhos pelas linhas do texto não é leitura, pois leitura implica uma tarefa de procura por parte do leitor, em sua bagagem de conhecimentos, aqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que apresenta pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que poderia explicitar.

Desse modo, percebe-se que a leitura é uma atividade que solicita de forma intensificada a participação do leitor, que aplica ao texto seus conhecimentos armazenados na memória. Sendo assim, a perspectiva in-

teracionista é concebida como integrante da tríade comunicativa – autor, texto e leitor contribuindo para a formação de leitores proficientes.

8. *Considerações finais*

Ao escrever este artigo, foi possível perceber que o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a compreensão do sentido do texto. Vale ressaltar que a bagagem de conhecimentos que os alunos levam para o cotidiano escolar com relação à aquisição da leitura/escrita podem diferenciar de acordo com a classe social a que pertencem, pois vivem experiências culturais diversificadas.

Sendo assim, a leitura não é um produto acabado, que traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo. Portanto, a escola e os educadores devem compreender que ensinar por meio da língua e, principalmente, ensinar a língua não são tarefas só técnicas, mas também políticas.

Por fim, convém ressaltar que a bibliografia comentada contribui de forma objetiva aos professores uma reflexão sobre suas práticas de leitura na formação de leitores proficientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2012.

CORACINI, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitura: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; Elias, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MOITA Lopes, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Ação social do Ibope 2011-2012*. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 10-08-2012.

PARÂMETROS curriculares nacionais: píngua portuguesa. Brasília, Ministério da Educação, 1998.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SOARES, Magda Becker. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2006.