

Significados representacionais de leitura e de leitor competente por estudantes brasileiros do ensino médio

Representational meanings of reading and competent reading by brazilian high school students

Rosyenne Louise Autran Lourenço
Edgleuba de Carvalho Queiroz

Resumo: este artigo tem como objetivo apresentar os resultados da análise dos significados representacionais de leitura e de leitor competente atribuídos por estudantes brasileiros do Ensino Médio, de uma instituição federal de Educação Básica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista (CHIZZOTTI, 2006; MOITA LOPES, 1994), na modalidade estudo de caso (STAKE, 1994) de base etnográfica virtual (SANTOS; GOMES, 2013), cujos dados foram gerados com o apoio de questionários (MARCONI; LAKATOS, 1999), narrativas verbais escritas (CLANDININ, 2006; PAIVA, 2008, 2019) e entrevistas abertas audiogravadas (COHEN; MANION; MORRISON, 2005; ROSA; ARNOLDI, 2006). A sua triangulação (FLICK, 2009) se deu à luz do arcabouço teórico caracterizado pela interface entre a perspectiva enunciativa de Benveniste (1989, 1995) e categorias de análise do sistema da Transitividade, sob a ótica da linguística sistêmico-funcional de Halliday (1994, 1999) e Halliday e Mathiessen (1999, 2014). Os resultados sinalizam a emergência de três grupos de significados representacionais referentes a ambos os construtos investigados, delineados, sobretudo, por sua natureza ascendente, apresentando tangenciamentos relacionados com os modelos descendente e interacional de processamento do texto, de acordo com os atributos paradigmáticos elencados pela literatura especializada consultada. À luz da articulação entre as diretrizes para as práticas escolares propostas para o eixo da leitura pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2018), a investigação aponta, ainda, a necessária atenção cuidadosa que o docente de línguas deve ter diante da complexa formação leitora dos estudantes, visto encontrar-se marcada por interações entre processos propulsores e inibidores que influenciam o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Significado representacional; Leitura; Leitor Competente; Língua Portuguesa; Ensino Médio.

Abstract: This article aims to present the results of the analysis of the representational meanings of reading and competent readers attributed by Brazilian high school students from a federal institution of Basic Education. Methodologically, it is an interpretative qualitative research (CHIZZOTTI, 2006; MOITA LOPES, 1994), in the form of a case study (STAKE, 1994) with a virtual ethnographic basis (SANTOS; GOMES, 2013) whose data were generated with the support of questionnaires (MARCONI; LAKATOS, 1999), written verbal narratives (CLANDININ, 2006; PAIVA, 2008, 2019) and audio-recorded open interviews (COHEN; MANION; MORRISON, 2005; ROSA; ARNOLDI, 2006). Its triangulation (FLICK, 2009) was based on the theoretical framework characterized by the interface between the enunciative perspective of Benveniste (1989, 1995) and categories of analysis of the Transitivity system, from the standpoint of the systemic-functional linguistics of Halliday (1994, 1999) and Halliday and Mathiessen (1999, 2014). The results indicate the emergence of three groups of representational meanings referring to both investigated constructs,



outlined, above all, by their ascending nature, presenting tangencies related to the descending and interactional models of text processing, according to the paradigmatic attributes listed in the literature consulted specialist. In light of the articulation between the guidelines for school practices proposed for the axis of reading by the National Common Curricular Base for High School (BRASIL, 2018), the investigation also points out the necessary careful attention that the language teacher must have before the complex reading formation of students, as it is marked by interactions between propulsive and inhibiting processes that influence their development.

Keywords: Representational meaning; Reading; Competent reader; Portuguese language; High school.

Introdução

Este artigo objetiva apresentar os resultados de pesquisa em torno dos significados representacionais referentes às visões de leitura e de leitor competente (bom leitor)¹ em Língua Portuguesa como língua materna (LP/LM), atribuídos por um grupo de estudantes do Ensino Médio (EM) de uma escola pública federal, localizada na região Centro-Oeste do Brasil.

O presente estudo se justifica em função de consistir em etapa preliminar de um projeto de extensão pedagógica a ser desenvolvido no contexto escolar no qual ocorreu a pesquisa, em razão das dificuldades de compreensão e de interpretação de textos, frequentemente relatadas pelos estudantes, e do desinteresse demonstrado por eles, sobretudo, quando da leitura de textos literários.

O marco teórico deste trabalho circunscreve-se à perspectiva semântica dos estudos linguísticos, isto é, dos processos que envolvem a significação, considerando a produção de sentidos a partir das interrelações entre o homem, o meio e a linguagem.

Por ser um fenômeno imanente à natureza da comunicação humana, a significação na linguagem emerge conforme a volição do indivíduo, ideia que aponta a necessidade de se considerar a temática da subjetividade nos estudos linguísticos, evidenciada na problematização de como esse aspecto “[...] é representado por palavras, membros de frases, formas gramaticais e pelo plano geral de cada língua” (GUIMARÃES, 1995, p. 16), elementos que, uma vez apropriados pelo indivíduo, semantizam e fazem significar (BENVENISTE, 1989, 1995).

¹ Neste texto, não fazemos distinção entre os termos *bom leitor* e *leitor competente*.



Nesse contexto, portanto, delineamos nosso marco teórico a partir da interface entre pressupostos da perspectiva enunciativa de Benveniste (1989, 1995) e a visão sistêmico-funcional da linguagem, de acordo com Halliday (1994, 1999) e Halliday e Mathiessen (1999, 2014) que a contemplam como um sistema sociosemiótico complexo que compreende “sistemas materiais, físicos, biológicos, imateriais, sociais e semióticos” (VIAN JR., 2013, p. 133), de cuja articulação dependem-se as significações atribuídas pelo homem nas distintas formas de expressar a apreensão da sua relação com o mundo. Pautamo-nos, ainda, nas categorias analíticas da léxico-gramática do Modo da Transitividade da Metafunção Ideacional da linguagem, responsável pelo tratamento atribuído à oração como forma de representação do mundo e das experiências humanas.

A investigação desenvolvida possui natureza qualitativa e interpretativista (CHIZZOTTI, 2006; MOITA LOPES, 1994), caracterizando-se como um estudo de caso (STAKE, 1994), de base etnográfica virtual (SANTOS; GOMES, 2013). A geração dos dados ocorreu com o apoio de questionários de tipo aberto e fechado (MARCONI; LAKATOS, 1999), narrativas verbais escritas (CLANDININ, 2006; PAIVA, 2008, 2019) e de entrevistas abertas audiogravadas (EAAs) (COHEN; MANION; MORRISON, 2005; ROSA; ARNOLDI, 2006). A análise do *corpus*, formado por um conjunto de 38 documentos, um total de 19 questionários e de 19 narrativas verbais escritas (NVEs), foi realizada por meio da triangulação (FLICK, 2009) entre esses três instrumentos.

Com o intuito de melhor orientar o nosso leitor, subdividimos este artigo em quatro seções. Na primeira, explicitamos o marco teórico-metodológico em que se baseia este trabalho; na segunda, apresentamos e discutimos os resultados obtidos a respeito dos significados representacionais de leitura e, na terceira, os referentes ao de leitor competente. Finalmente, na quarta seção, tecemos nossas considerações finais e apresentamos as referências em que fundamentamos o presente estudo.



Marco teórico-metodológico

Nesta seção, apresentamos, em linhas gerais, os pressupostos que caracterizam a fundamentação teórica deste estudo: a interface entre a perspectiva da semântica da enunciação (BENVENISTE, 1989, 1995), a partir do axioma antropológico sintetizado na formulação de que *o homem está na linguagem* e da linguística sistêmico-funcional (LSF), em especial da gramática sistêmico-funcional (GSF) (HALLIDAY, 1994, 1999); HALLIDAY; MATHIESSEN, 1999, 2014).

Ademais, sintetizamos os atributos que delineiam os modelos canônicos de leitura² e de leitor competente, elencados pela literatura especializada, em função da relevância dos conhecimentos científicos predominantes nos distintos momentos históricos que os determinam.

Dessa forma, entendemos que uma das esferas de organização da linguagem, noção entendida como a faculdade de representar o real por intermédio de signos, consiste na comunicação de significados e na substituição dos acontecimentos ou das experiências pela sua evocação (BENVENISTE, 1995). Esse fenômeno se dá por meio do *símbolo linguístico*, “[...] elo vivo entre homem, língua e cultura” (BENVENISTE, 1995, p. 32), que organiza o pensamento de acordo com os sistemas estruturais, organizacionais e funcionais de uma determinada língua que, neste estudo, consiste LP/LM.

Nesse contexto, ressaltamos o papel da *cultura*, entendida, de acordo com a concepção de Benveniste (1995), como tudo aquilo que dá forma, sentido e conteúdo à vida e às atividades do homem. De natureza eminentemente simbólica, a cultura apresenta-se como uma complexa rede de representações, organizadas por códigos de relações e de valores profundamente impregnados na consciência humana, que orientam as atitudes humanas em todas as formas de ação realizadas pelo indivíduo (BENVENISTE, 1995, p. 32), entre elas, as relacionadas à sua formação leitora.

² Atribuímos essa nomenclatura, especialmente, a três modelos de leitura, explicitados mais adiante no texto, em razão da sua referência paradigmática na literatura especializada consultada para a realização deste trabalho.



Por essa razão, salientamos que os dados pertinentes a esse âmbito da vida dos participantes foram gerados com o apoio dos questionários de sondagem sociocultural, contemplando as esferas familiar e acadêmica associadas à formação leitora dos estudantes.

Já a noção de referência (FLORES, 2013), enunciado discursivo que remete a uma situação “objetiva”, correspondente à categoria da *não pessoa* (BENVENISTE, 1995, p. 282), consiste na própria significação atribuída às noções de leitura e de leitor competente, temas inerentes à relação dos colaboradores com a prática de aprendizagem no meio escolar, e que foi analisada a partir dos dados primários gerados pelas NVEs, correspondentes às atividades de produção textual a eles solicitadas.

Com a finalidade de dirimir dúvidas e solicitar eventuais explicitações atinentes aos dados gerados, utilizamo-nos, ao longo do procedimento analítico, de entrevistas audiogravadas, com o apoio do aplicativo *WhatsApp*, em função da sua fácil acessibilidade e praticidade comunicacional entre os atores sociais envolvidos no processo investigativo.

Por tratar-se de uma modalidade de enunciação escrita, filiamo-nos aos deslocamentos teóricos propostos por Naujorks (2011) com relação às instâncias do discurso, entendido como “[...] atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra pelo locutor.” (BENVENISTE, 1995, p. 277). Dessa forma, assumimos com a autora (2011, p.87) que “[...] toda leitura procede de um locutor que se propõe como sujeito” no exato momento em que se põe a ler um texto, concebido como a materialidade da enunciação.

Em síntese, o primeiro deslocamento diz respeito à passagem de locutor a sujeito na leitura, implicando uma dupla instância conjugada entre as posições de locutor-leitor (aquele que lê), que emerge no exercício da leitura do nosso *corpus* de pesquisa, e de sujeito-leitor (aquele que se marca singularmente no ato de leitura), instância que se instaura quando nos apropriamos dos enunciados das NVEs e também produzimos sentidos ao construirmos conhecimento científico em nosso fazer investigativo sob a influência do momento histórico que vivenciamos (NAUJORKS, 2011).



Todo esse cenário se constitui à medida que triangulamos os dados, balizando-os com a categorização circunscrita pelos três modelos de leitura e de leitor competente, tradicionalmente elencados pela literatura especializada, quais sejam, os modelos ascendente, descendente e (socio) interacional (KLEIMAN, 2011; LEFFA, 1999).

O segundo deslocamento remete à (inter)subjetividade na leitura e relaciona-se com as duas instâncias supracitadas visto que concebe o ato de ler como ato enunciativo de um sujeito-leitor historicamente situado. Nesse caso, ela se caracteriza pelo diálogo entre o *eu*-locutor-leitor das pesquisadoras e os textos produzidos pelos colaboradores, considerados, portanto, o *tu* com o qual estabelecemos uma troca, propondo-nos como sujeitos-leitoras, ao instaurar um sistema de referências, o *ele* (NAUJORKS, 2011), isto é, os significados representacionais investigados, delineando, assim, o marco ao que se circunscreve a situação enunciativa da pesquisa que relatamos neste trabalho.

O terceiro deslocamento trata da leitura como modalidade de enunciação e destaca a questão da significação, da produção de sentido a partir da atualização das unidades linguísticas que compõem o enunciado. Nesse momento, abre-se espaço para o quarto deslocamento, o da relação entre a *forma* e o *sentido* que, juntamente com o terceiro deslocamento, viabiliza, a nosso ver, a proposta da interface entre o pressuposto enunciativo de Benveniste (1989, 1995) da significação da linguagem e a sua visão sistêmico-funcional, defendida por Halliday (1994, 1999) e Halliday e Mathiessen (1999, 2014), suscitando, a nosso ver, a complementaridade entre esses construtos.

À luz da perspectiva enunciativa da leitura, compartilhamos com Naujorks (2011, p. 99) a ideia de que as palavras são semantizadas por meio das formas como se organizam e das relações que estabelecem dentro de uma dada configuração sintática. Nesse sentido, compreender um texto implica, primeiramente, a consideração da organicidade como traço fundamental da língua, visto que as palavras encadeadas no enunciado apresentam um sentido



como resultado do agenciamento³ e das circunstâncias contextuais do sujeito, características que se entrelaçam à visão dos autores (1994, 1999, 2014) supracitados.

No seu entendimento (1999, p. x), a cognição humana é *significado*, construído por meio de uma *léxico-gramática*. Em outras palavras, uma atividade metacognitiva de reflexão, de avaliação e de ação que, neste estudo, desvela-se, em sua totalidade, por meio da análise dos dados gerados pelas NVEs dos estudantes participantes⁴.

Na visão de Halliday e Mathiessen (1999), em virtude da singularidade das suas propriedades como um sistema sociosemiótico estratificado, a linguagem é capaz de transformar experiências em significado, o que justifica a sua opção pela descrição desses processos representacionais por meio de um modelo de gramática funcional que, no caso deste estudo, circunscreve-se à Metafunção Ideacional e ao sistema léxico-gramatical do Modo da Transitividade, que concebe a oração como mensagem, isto é, como forma de representação do mundo e das experiências humanas. Em função do nosso objetivo de pesquisa, optamos por analisar os *processos* inerentes a essa metafunção, categorizados como materiais, mentais, relacionais, comportamentais, verbais e existenciais (FUZER; CABRAL, 2014).

Com relação aos modelos canônicos de leitura, salientamos três em razão da sua marcada referência na literatura. O primeiro corresponde ao modelo ascendente (do inglês, *bottom-up*), ancorado na tradição da leitura como decodificação do texto escrito e na conseqüente compreensão literal das palavras, caracterizando o fluxo linear e unidirecional do processamento da informação, sempre do texto para o leitor, cujo papel é considerado passivo, sendo sua qualificação avaliada de acordo com o nível de desenvolvimento da

³ Flores (2013, p. 141) alerta para o efeito de *deslocamento conceitual* ocorrido com o termo *agenciamento* em função das traduções dos textos originais em francês para o português, o que o fez perder-se do seu sentido original, o de *organização*, acepção que adotamos neste trabalho.

⁴ A respeito das considerações éticas desta investigação, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em conformidade com os padrões formais da instituição de ensino) foi enviado a cada um dos participantes, antes do início da geração dos dados, com o propósito de garantir-lhes o sigilo a respeito das informações por eles fornecidas e de obter a anuência dos seus responsáveis. Solicitou-se, igualmente, que cada colaborador escolhesse um pseudônimo com o qual seria identificado no trabalho.



sua competência linguística na língua-alvo, condição que resulta no automatismo como traço sobressalente no perfil do bom leitor (KLEIMAN, 2011; LEFFA, 1999; PARKES, 1997).

Já o modelo descendente de leitura (do inglês *top down*) ressalta o conhecimento de mundo do leitor, sua *schemata* de ordem superior (MEURER, 2008), base para a construção dos sentidos do texto, perspectiva que abre espaço para a relevância dos elementos contextuais no processamento do texto. Aqui, o bom leitor participa do ato de ler, sendo responsável pela elaboração e testagem de hipóteses na realização das inferências quando busca o significado do texto. Nesse processo, avalia e controla sua própria compreensão, tendo consciência de que há diferentes objetivos de leitura e maneiras diversas de processá-la (LEFFA, 1999).

O terceiro modelo de leitura aponta traços de ambos os modelos anteriores, fundamentando-se na noção da interação entre o conhecimento prévio dos leitores e a informação contida no texto, atribuindo ao leitor, portanto, o mesmo papel ativo que possui no modelo *top down* de leitura (ZAINAL, 2003, p. 109). Nesse modelo, o bom leitor consiste naquele que é capaz de interagir com o texto, processando ambos os sentidos do fluxo da informação.

Diante do exposto, passamos, na próxima seção, à apresentação e à discussão dos resultados de pesquisa relacionados, primeiramente, com os significados representacionais de leitura e, em seguida, com os de leitor competente.

Significados representacionais de leitura

Nesta seção, apresentamos os resultados de pesquisa, alcançados por meio da análise dos dados gerados pelos três instrumentos de pesquisa descritos na seção anterior, isto é, os significados representacionais que delineiam as referências conceituais de leitura e de leitor competente designadas nos enunciados dos estudantes colaboradores desta investigação, no âmbito da organicidade da interface epistêmico-metodológica aqui proposta.



Por conseguinte, no percurso enunciativo que realizamos na perspectiva do *nós-reconstrutoras* de sentidos, investigamos as marcas da enunciação da categoria da *não pessoa* (ele) deixadas na materialidade linguística (texto/enunciados verbais), por meio da articulação orgânica entre os sentidos produzidos na dimensão semiótica da língua e as formas e os sentidos próprios do seu domínio semântico, correspondentes, respectivamente, aos sintagmas (agenciamento de palavras) e às ideias expressas pela frase (referência).

Dessa forma, de maneira geral, os resultados de pesquisa apontam uma marcada relevância atribuída à leitura, como um todo. A análise dos dados aponta o índice de 90% de atribuição dos seus significados representacionais tanto à ideia de aquisição de conhecimento, como o ilustrado pelo seguinte excerto de Larissa (NVE, 25/04/21): “A leitura, em minha opinião, é a capacidade de reconhecer e assimilar o que está sendo abordado em textos.”, quanto a do seu uso por fruição, isto é, para entretenimento e relaxamento, como se observa no enunciado de Carolina (NVE, 25/04/21, grifo do autor): “Leitura, para mim, é um momento que eu me divirto, conheço novos mundos, ‘pessoas’ novas, realidades totalmente diferentes em relação ao meu cotidiano”.

O restante do *corpus* analisado remete ao significado representacional da leitura como exercício da reflexão, referência como a que ilustra a NVE de Luci (Lu) (25/04/21, grifo nosso), seguida da sua resposta quando indagado por esclarecimentos a respeito pela professora-pesquisadora (PP), em sua entrevista audiogravada: “A leitura é mais do que meramente ler algo, pra mim, **a leitura significa reflexão, aprendizado, imersão e conhecimento**”.

Entrevista audiogravada:

PP: O que você entende por **reflexão, aprendizado, imersão e conhecimento**?

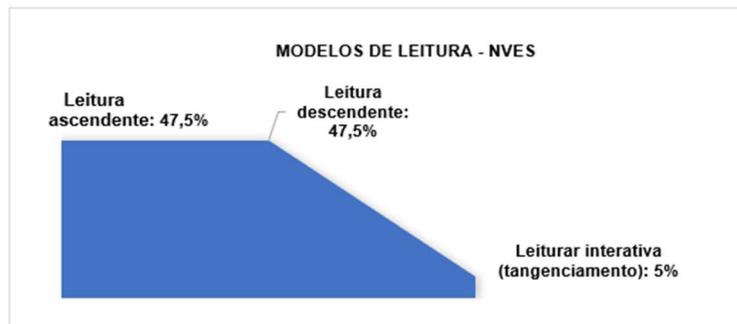
Lu: **A leitura me faz refletir** porque muitas vezes eu vejo a forma que o autor escreve sobre o assunto, então eu vou refletindo sobre o que eu penso, as ideias que eu tenho. Então eu faço comparações, comparo os conceitos, o ângulo, a perspectiva que eu vejo e dependendo do que eu concluo disso, **eu até revejo minha opinião**. Então eu acho que refletir sobre isso é rever a forma de pensar baseado no que o texto passa, baseado nas ideias que o texto passa e que o autor passa. Dependendo do que eu leio, eu mudo. Concordo ou



discordo. **Me faz repensar o assunto.** (LUCI, 29/04/21, grifo nosso)

Quanto à caracterização dos significados representacionais atribuídos à leitura em relação aos seus três modelos canônicos, observamos a emergência dos seguintes resultados:

Figura 1- Significados representacionais de leitura



Fonte: as autoras

Os dados apontam uma equivalência de 47,5% entre os atributos referentes aos seus modelos ascendente e descendente. Com relação ao primeiro, observamos a referência à leitura apenas como ato de simbolização, de decodificação de informações e, quanto ao segundo, a representação da leitura em comunhão com as experiências de vida do leitor, uma alusão ao avanço do leitor sobre o texto.

Contudo, 5% do *corpus* analisado apenas tangenciaram referências ao modelo interacional de leitura. Designamos o termo *tangenciar* em função de havermos observado uma visão de leitura como prática social, a nosso ver, ainda não consolidada, devido a uma visão aproximada de intervenção e aplicabilidade dessa habilidade na resolução de problemas da vida cotidiana. É o que podemos verificar na sequência do diálogo estabelecido na EAA entre Carolina (C) e uma das professoras-pesquisadoras acerca do seguinte enunciado produzido pela estudante em sua NVE:

[...] a leitura é uma forma de sair da realidade, a qual, muitas vezes, pode ser bastante complicada. De maneira semelhante, eu acredito que ler tenha **o poder de me direcionar para um pensamento mais crítico da vida** e me possibilita ver além da minha própria realidade. (NVE, 25/04/21, grifo nosso)

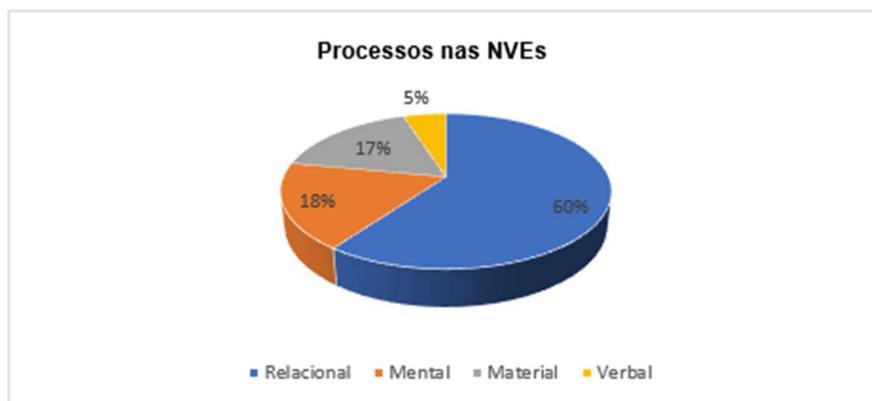
Entrevista audiogravada:

PP: O que você entende por “poder de me direcionar para um pensamento mais crítico da vida”?

C: Então, eu falei foi realmente **nas relações em sociedade** porque eu acredito que a relação social forma não só a nossa realidade, mas o nosso caráter como indivíduos. Eu falo isso principalmente pelo meu gosto literário. Eu leio muito sobre os brasileiros, sobre a realidade brasileira. Um dos meus favoritos é “O Cortiço”. Então, eu acho que **a leitura consegue causar uma reflexão para que a gente possa ser pessoa uma melhor em sociedade.**[...] Então, eu acredito que qualquer leitura tem capacidade de transformar os hábitos das pessoas e fazer elas trocarem em sociedade independente de qualquer livro que seja. (EAA, 28/04/21, grifo nosso)

Com relação à interface em que se baseia este estudo, os significados representacionais obtidos por intermédio da análise do Sistema de Transitividade da Metafunção Ideacional das orações desvelaram a configuração explicitada na Figura 2, a seguir:

Figura 2 - Análise do Sistema da Transitividade (leitura)



Fonte: as autoras

Os processos relacionais designam a caracterização da leitura por meio de atributos diversos que refletem os significados representacionais de leitura, como: “a capacidade humana de decodificar símbolos”, “a compreensão da mensagem”, “capacidade de reconhecer e interpretar o que está dito nos textos”, “algo fundamental para o ser humano”, “importante”.

Com relação aos processos mentais, observamos a identificação de efeitos provocados pela leitura, tais como os associados à compreensão, à descoberta, aos sentimentos verificados, por exemplo, nos seguintes excertos cujos processos encontram-se destacados: “[...] eu **percebi** mudanças na minha visão perante o mundo” (Amorim, NVE, 25/04/21, grifo nosso); “**acredito**

que ela seja uma das mais importantes coisas da vida” (Bia, NVE, 25/04/21, grifo nosso); “Com ela **aprendi** muito desde assuntos escolares a conselhos de vida” e “com ela eu posso **descobrir** significados diferentes das coisas” (José, NVE, 25/04/21, grifo nosso).

A manifestação dos **processos materiais**, por seu turno, sinaliza uma conotação positiva, indicando, sobretudo, transformações qualitativas na elaboração e no fluxo das ideias, com reverberações, inclusive, para a qualidade da produção escrita, como ilustra o enunciado de Raul (NVE, 25/04/21, grifo nosso): “[...] **melhoro** minha escrita, **adquiro** novas lições de vida, [...] pois ela [a leitura] **auxilia** muito para novos vocabulários. [...] ela **esclarece** certas questões e sentimentos com os quais me deparo sem compreender direito”.

Em menor frequência, os processos mentais se manifestam, igualmente, por meio de referências assertivas sem alusão, no entanto, a um dizente, projetando uma oração com valor de verbiagem capaz de representar a leitura com valoração evidente, conforme se observa na oração: “[...] se pode afirmar que a leitura é uma das ações mais importantes na vida das pessoas” (Maria, NVE, 25/04/21).

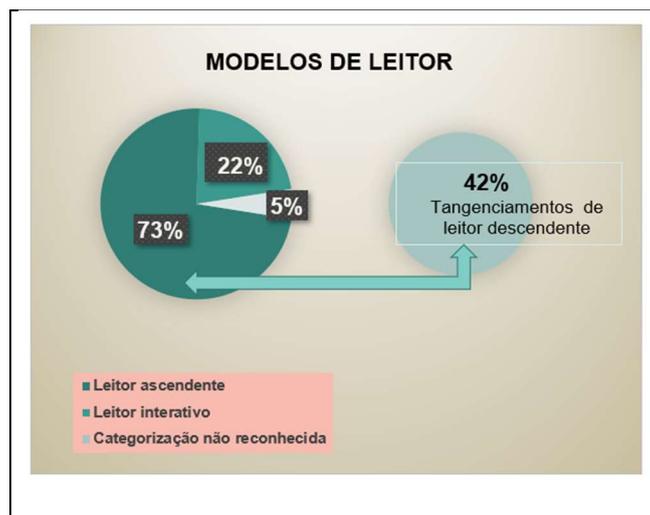
A seguir, apresentamos os resultados obtidos para os significados representacionais de leitor competente.

Significados representacionais de leitor competente

A triangulação dos dados gerados suscitou os seguintes resultados de pesquisa para os significados representacionais de leitor competente:

Figura 3 - Significados representacionais de leitor competente





Fonte: as autoras

Os gráficos sugerem a predominância do perfil decodificador de leitor competente, grupo em que 42% do *corpus* analisado tangenciam traços de leitor descendente, isto é, o de atribuidor de sentidos ao texto, perfil que se desvela com mais plenitude nos significados representacionais atribuídos por 22% dos participantes.

As marcas tangenciais sinalizam atributos como ser possuidor de boa bagagem cultural, concernente, sobretudo, ao reportório proporcionado pela leitura de muitas e distintas temáticas, além de variados tipos de texto, para que o leitor possa apropriar-se do conteúdo do texto de forma mais “significativa”.

A nosso ver, a ideia do tangenciamento justifica-se em função de essa categoria fazer *referência a traços de leitor descendente* situados em um nível superficial de diálogo com o texto, uma vez que se encontra circunscrito à condição de socializar o conhecimento assimilado, em ações que se traduzem como “falar sobre a história do livro” ou, conforme desvela o relato do participante Boina (NVE, 27/04/21), a de “fazer trocas de leituras com amigos e discutir se o personagem era ou não bom caráter”.

Já o critério utilizado para distinguir os significados representacionais de bom leitor correspondentes, respectivamente, aos modelos descendente e interacional, consistiu na alusão explícita aos termos *reflexão*, *críticidade* ou a alguma outra expressão que corresponda à reverberação da leitura, isto é, da

apropriação do conteúdo pelo bom leitor para uso em outras instâncias da vida, de uma maneira geral.

Assim, a análise dos 19 relatos apontou um quantitativo de 4 narrativas (22%) que remetem ao leitor competente como aquele que “[...] consegue entender a mensagem passada pelo autor em cada texto lido. E também, aquele que **coloca este ensinamento em prática para melhoria do seu crescimento pessoal**” (NVE, -M, 27/04/21, grifo nosso). No relato da colaboradora Anneliese (NVE, 27/04/21, grifo nosso), por exemplo, registra-se a sua autorrepresentação como a de uma boa leitora porque acredita “ser capaz de entender as mensagens dos livros que [lê] e de **colocá-las em prática no [seu] dia a dia**”.

Da mesma forma, o significado representacional de bom leitor atribuído pelo participante Eduardo (NVE, 27/04/21, grifo nosso) refere-se àquele que “[...] consegue compreender e interpretar os significados em um determinado texto e **consegue posicionar-se criticamente**”, noção mais bem explicitada por ele quando questionado a respeito em sua entrevista audiogravada:

[...] crítica é opinião, né, e eu acho que pra se ter opinião, é preciso ter conhecimento. [...] o que eu acho que seja um bom leitor, é aquele leitor que possa analisar e formar uma opinião sobre aquilo, né, sobre aquilo que está lendo. Ele precisa ser seguro e ter certeza e ter certo nível de conhecimento. (EAA, EDUARDO, 14/05/21)

Por último, vale salientar que, em 5% do *corpus* analisado, isto é, em uma única NVE, não se reconheceu a existência de um perfil de leitor competente em função da concepção de leitura como uma experiência humana, vivenciada de modo muito particular por cada indivíduo, tal como sinaliza o enunciado de Carolina: “[...] cada um pode desfrutar dela de maneira única, não cabendo um julgamento externo” (NVE, 27/04/21).

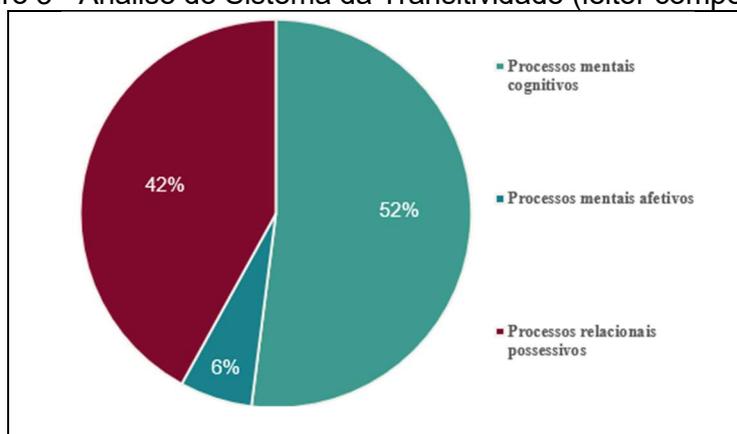
Os dados triangulados com os oriundos da entrevista de Carolina apontam, a nosso ver, um aspecto fenomenológico (BICUDO, 2000) da leitura e, conseqüentemente, do significado representacional do bom leitor atribuído, uma vez que esse traço se mostra profundamente subjetivo, a depender da relação entre livro, leitor e momento em que ocorre a leitura:



[...] pensando sobre qualquer leitura poder causar repercussões diferentes em pessoas diferentes [...] acho que depende muito da pessoa que está lendo e de como ela interpreta o livro, por isso que eu não acredito que tenha um bom ou no meu leitor. Cada um vai ter a sua experiência. (EAA, CAROLINA, 16/05/21)

No âmbito da significação de leitor competente, à luz da interface com a LSF, a análise dos dados aponta o seguinte resultado:

Quadro 3 - Análise do Sistema da Transitividade (leitor competente)



Fonte: as autoras

Observa-se, portanto, a representação de um leitor competente possuidor do hábito da leitura (42%), caracteristicamente cerebral porque evidencia-se como experienciador racional do fenômeno da leitura à medida que *identifica e analisa* a mensagem transmitida pelo texto, *sintetiza, pensa e reflete* sobre ela para *entendê-la, compreendê-la e interpretá-la*, processos esses traduzidos pelas escolhas léxico-gramaticais expressas na maior parte dos enunciados analisados (52%). Por outro lado, esse processo racional é permeado por um envolvimento afetivo do bom leitor, pois ele *gosta* da leitura, *aprecia e admira* o que lê (6%).

Dessa forma, a análise da transitividade desses enunciados sustenta os resultados do exame analítico dos dados sobre leitura gerados anteriormente, que identificou a ocorrência de um significado representacional do bom leitor como, marcadamente, a de um leitor ascendente com tangenciamentos de

descendente, correspondendo a 42% da autorrepresentação positivamente convergente expressa em 6 das 14 NVEs analisadas.

Entre os enunciados dissidentes a esse respeito, atinentes a 21% (4 respostas) do total analisado, observou-se, sob o ponto de vista da análise sistêmico-funcional das escolhas léxico-gramaticais, um equilíbrio entre processos materiais e relacionais possessivos referentes à experiência entre o eu-leitor desses participantes e o significado representacional atribuído ao bom leitor, exemplificados, a seguir, respectivamente, pelos seguintes enunciados da estudante Larissa (NVE, 27/04/21):

“[...] não me considero uma boa leitora porque

não leio	frequentemente
processo material intransitivo	circunstância (extensão - frequência)

e, caso seja utilizado um vocabulário mais rebuscado,

Possuo	dificuldades de compreender o que é dito
Processo relacional possessivo	Possuído

e não tenho	a capacidade de distinguir muito bem as diferenças entre os tipos textuais.
processo relacional possessivo	Possuído

Finalmente, apresentamos um mapeamento categórico dos significados representacionais dos dois construtos analisados neste estudo, ranqueados segundo a frequência da sua ocorrência, a partir da triangulação dos dados gerados.



Quadro 1 - Significados representacionais: mapeamento categórico

LEITURA		LEITOR COMPETENTE	
Ranking	Categorização	Ranking	Categorização
	<i>Leitura é...</i>		<i>Um bom leitor é...</i>
1º	importante	1º	bom entendedor (mensagem/informação textual)
2º	aprendizado, conhecimento	2º	disciplinado (hábito de leitura)
3º	reconhecimento, compreensão e assimilação de textos	2º	contumaz (quantitativa e qualitativamente)
4º	capacidade de levar a descobrir novos horizontes/viagem/imersão	3º	disciplinado e esforçado
5º	relaxamento	4º	interessado pelo que lê (segundo gosto de leitura)
6º	diversão/entretenimento	4º	apropriador reflexivo/“crítico” (do conteúdo do texto)
7º	essencial/fundamental	5º	culto, bem informado (bagagem cultural/conhecimento de mundo e de língua)
8º	ato de interpretar, ressignificar	6º	socializador do conhecimento (compartilhamento social = conversas com amigos)
9º	fuga da realidade		
10º	caminho para um pensamento mais crítico/reflexão		

Fonte: as autoras

A partir dos resultados de pesquisa apresentados nesta seção, convidamos o leitor a uma reflexão final.

Considerações finais

Conforme expusemos na seção anterior, os resultados de pesquisa denotam significados representacionais de leitura e de leitor competente ancorados em modelos que não pressupõem a participação crítica do leitor no mundo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento que determina as diretrizes que regem a Educação Básica no Brasil, preconiza, no âmbito do Ensino Médio, o redimensionamento da competência leitora trazida pelos estudantes, ao longo da sua vida acadêmica, sinalizando o necessário imbricamento entre conhecimentos, atitudes e valores culturais presentes nas interações que caracterizam atividades humanas realizadas nas práticas sociais, como no caso da leitura.

Dessa forma, em virtude dos resultados alcançados, questionamos qual o tratamento que vem sendo atribuído à leitura no contexto escolar em questão. Estaríamos ainda na esteira de uma tradição decodificadora de leitura e de formação de um leitor competente? Se a BNCC, no tocante ao Ensino Médio, prevê a realização de procedimentos rotineiros de práticas crítico-



reflexivas para que os estudantes tornem significativo todo tipo de leitura que vierem a realizar, os resultados sugerem que ainda nos encontramos distantes do horizonte dessa realidade tão complexa em que consiste o trabalho com a leitura e com a formação do bom leitor no ambiente escolar.

Referências

BENVENISTE, E. O aparelho formal da enunciação. *In*: BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II** (trad.) E. Guimarães *et al.* Campinas: Pontes, 1989.

BICUDO, M. A. V. **Fenomenologia, confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lives Experience. **Research Studies in Music Education**, 27:44, p. 44-54, 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1321103X060270010301>. Acesso em: 13 jan. 2022.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 5th. ed. London/New York: Routledge/Falmer, 2005.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. (trad.) Joice Elias Costa, 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, V. N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido**. Um estudo histórico e enunciativo da linguagem. Campinas, SP: Pontes, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2nd. Ed. Londres: Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. **Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition**. London and New York: Continuum, 1999.



HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Construing Experience Through Meaning**. A Language-based Approach to Cognition. New York: Continuum, 1999. Disponível em: [file:///C:/Users/autra/Downloads/Halliday%20%20Matthiessen%20\(1999\)%20Construing.pdf](file:///C:/Users/autra/Downloads/Halliday%20%20Matthiessen%20(1999)%20Construing.pdf). Acesso em: 25 fev. 2022.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**, 4th. Edition Revised. New York: Routledge, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/autra/Downloads/v.%20Halliday%20%20Matthiessen%20-%20Hallidays%20Introduction%20to%20Functional%20Grammar.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

KLEIMAN, A. **Leitura, ensino e pesquisa**, 4 ed. São Paulo: Pontes, 2011.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura. Texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, V. J.; PEREIRA. **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas, RS: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 1999. p. 13 – 37.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M^a. **Técnicas de pesquisa**, 3^a ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MEURER, J. L. Schemata and Reading Comprehension. **Revista Ilha do Desterro**, n. 13, 2008, p. 31 - 46. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/11576> . Acesso em: 26 fev. 2022.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, São Paulo, vol. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/MoitaLopesPesqINTERPRETATIVISTA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/MoitaLopesPesqINTERPRETATIVISTA%20(1).pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

NAUJORKS, J. C. **Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem**. Orientador: Profe. Dr. Valdir do Nascimento Flores. 2011. 153. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras da Universidade do Rio Grande do Sul, RS, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/37440>. Acesso em: 27 fev. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. **Narrative research: an introduction**, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n2/en_01.pdf. Acesso em: 21 fev. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PARKES, Malcolm. La alta Edad Media. *In*: CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **Historia de la lectura en el mundo occidental**. Madrid: Taurus, 1997, p. 10 – 12. Disponível em: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/334-historia-de-la-lectura-en-el-mundo-occidentalpdf-Lt9q7-resumen.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.



ROSA, M. V. F. P.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 29-68.

SANTOS, F. M.; GOMES, S. H. Etnografia virtual na prática: análise dos procedimentos metodológicos observados em estudos empíricos em cibercultura. **VII SIMPÓSIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIBERCULTURA - ABCiber. Paraná. Anais...**, 2013. Disponível em: http://www.abciber.org.br/simposio2013/anais/pdf/Eixo_1_Educacao_e_Proces_sos_de_Aprendizagem_e_Cognicao/26054arg02297746105.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

STAKE, R. E. Case studies. In: N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

VIAN JR., O. Linguística Sistêmico-Funcional, Linguística Aplicada e Linguística Educacional. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente. Festchrift** para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 123-141.

ZAINAL, Z. Critical Review of Reading Models and Theories in First and Second Languages. **Jurnal Kemanusiaan**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/42804742_Critical_review_of_reading_models_models_and_theories_in_first_and_second_languages. Acesso em: 25 fev. 2022.

Financiamento

A pesquisa apresentada neste artigo contou com o autofinanciamento das autoras.

Sobre as autoras

Rosyanne Louise Autran Lourenço

autranrosy@gmail.com

Bacharel e Licenciada em Letras Português-Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e especialista em *Espanhol Instrumental para a Leitura* pela mesma universidade. Mestre em Linguística Aplicada, na área de Ensino e Aprendizagem de Línguas, pela Universidade de Brasília (UnB), onde desenvolve pesquisa de Doutorado, relacionada com a constituição identitária do leitor competente, sob a ótica do pensamento complexo. Exerce o magistério como professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Colégio Militar de Brasília.

Edgleuba de Carvalho Queiroz

edgleubaqueiroz@gmail.com



Licenciada em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Portuguesa pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Linguística na área de Análise Crítica do Discurso pela Universidade Federal de Brasília (UnB). Atua como professora e coordenadora do Ensino Médio do Colégio Militar de Brasília desde 2000.

