

PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA: EM BUSCA DE SENTIDOS

Vanda Maria Elias*

Sandro Luís da Silva**

RESUMO: Neste artigo, propomos uma discussão sobre leitura guiados por uma compreensão de linguagem e de texto numa abordagem sociocognitiva e interacional. Assumindo como pressuposto que a multimodalidade é um traço constitutivo do texto, apresentamos algumas estratégias para o trabalho com a leitura e compreensão de texto, de modo a considerar nesse processo os aspectos multimodais. Objetivamos com este trabalho contribuir para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica situado numa perspectiva que considere os usos sociais da língua na forma de textos e o papel central dos sujeitos envolvidos na interação e na construção de sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Sentidos. Multimodalidade. Ensino

ABSTRACT: In this article, we propose a discussion about reading guided by an understanding of language and text in a sociocognitive and interactional approach. Assuming as a presupposition that multimodality is a constitutive feature of the text, we present some strategies for working with reading and text comprehension, in order to consider the multimodal aspects involved in the process. We aim to contribute to the teaching of Portuguese Language in Basic Education in a perspective that considers the social uses of language in the form of texts and the central role of the subjects involved in the interaction and in the search for meanings.

KEYWORDS: Reading. Meanings. Multimodality. Teaching

Considerações iniciais

Neste artigo propomos uma reflexão sobre a leitura guiada pelas seguintes questões: Como trabalhar a leitura em sala de aula? De que estratégias podem lançar mão os professores para esta prática pedagógica? Situados numa concepção de leitura de base sociocognitiva e interacional, consideramos o texto em sua complexidade constitutiva e os sentidos decorrentes da interação estabelecida entre os sujeitos autor-leitor no espaço textual.

Em nosso percurso reflexivo, dividimos o artigo em três seções. A primeira trata do ensino da leitura e compreensão de texto que privilegia o reconhecimento, uma perspectiva há

* Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: vanda.elias@gmail.com

** Professor do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: vitha75@gmail.com

muito superada pelos estudos da linguagem de base interacional. Infelizmente, essa abordagem ainda se faz presente em sala de aula quando são realizadas atividades de leitura. A segunda é dedicada à atividade de leitura e produção de sentidos ancorada em conhecimentos dos sujeitos e interações estabelecidas. A última avança em relação ao que é apresentado na seção anterior por considerar o texto em sua constituição multimodal e conseqüentemente por considerar esses aspectos na leitura e construção de sentidos.

Leitura: atividade de reconhecimento

Em um ensino marcado pela visão tradicional, a preocupação se volta para a transmissão de conhecimentos, a variedade e a quantidade de informações, com o objetivo de fixação de conteúdos em detrimento da formação de pensamento crítico, analítico e reflexivo. Nessa concepção de ensino, o aluno é um sujeito passivo que deve receber informação e devolvê-la em provas e exercícios. Por sua vez, o professor é aquele que detém e transmite o conhecimento sendo o responsável por manter o aluno interessado e atento. É o único interlocutor do aluno. Metodologicamente, passa-se e cobra-se o conteúdo dado para a avaliação do aluno. (MIZUKAMI, 2016).

Nessa perspectiva tradicional de ensino que traz consigo a imagem do aluno como aquele que recebe e acumula conteúdos, e a imagem do professor como detentor e transmissor de conhecimentos, a leitura é concebida como uma atividade de reconhecimento.

Subjaz a esse modo de pensar a leitura, uma concepção de língua centrada no código, e de texto calcada na noção de explicitude e completude. Em termos práticos, isso significa dizer que o texto é um objeto cuja compreensão está nele contida, ou seja, trabalha-se o texto considerando apenas a sua materialidade linguística, em um movimento que parte do texto e para ele se volta em busca de sua compreensão. Daí o foco em questões cujas respostas podem ser facilmente apontadas ou extraídas do texto, sem exigir do aluno um exercício de reflexão, de ligação com a realidade em que ele está inserido.

Em um estudo realizado sobre o ensino de leitura e compreensão na Educação Básica, Marcuschi (2002) propõe uma tipologia das perguntas de compreensão com base na análise de livros didáticos em língua portuguesa. Na proposta tipológica do autor, há a descrição de alguns tipos de perguntas que sugerem ao aluno atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras cujos comandos frequentes são *copie, retire, transcreva, identifique* etc.

Ainda, o autor elenca perguntas – O quê? Quem? Quando? Como? Onde? – que recaem sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto e solicitam do aluno o exercício de apontar, localizar, destacar no texto ou extrair do texto as respostas.

Além disso, a tipologia das questões de compreensão concebida por Marcuschi (2002) também acomoda perguntas de teor metalinguístico, que de modo geral se voltam para o léxico ou para a estrutura textual, como ocorre em perguntas do tipo: Qual o título do texto? Quantos parágrafos tem o texto? ainda frequentes em livros didáticos de língua portuguesa.

De modo resumido, ao conceber a língua como código — portanto, como mero instrumento de comunicação —, o texto é visto como simples produto da codificação a ser decodificado pelo leitor, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código utilizado, como explicam Koch e Elias (2006).

Na discussão do assunto, as autoras enfatizam que, se se pensa a língua como código, a leitura passa a ser vista como uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade. O leitor, então, é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto, uma concepção que, infelizmente, ainda resiste na realidade educacional brasileira, apesar dos muitos esforços empreendidos para a propagação de estudos sobre a linguagem de base interacional, que fundamentam muitas das pesquisas da área e encontram-se na base de documentos oficiais orientadores de políticas públicas voltadas para a Educação.

Ainda sobre a concepção de leitura que orienta a atuação do professor e do aluno, vale destacar o estudo de Jurado e Rojo (2006), voltado para a análise de propostas de atividades de compreensão e de interpretação em livros didáticos. As autoras discutem como essas propostas contribuem para a formação de um leitor proficiente em diversos tipos de letramento e enfatizam que o trabalho com a leitura em sala de aula na perspectiva de letramentos deve favorecer o desenvolvimento de estratégias e capacidades leitoras como comparação, generalização, exploração de propriedades e recursos linguísticos, discursivos e textuais, além de apreciações e avaliações críticas em relação a preconceitos, estereótipos e formas de doutrinação.

No entanto, para o desenvolvimento dessas estratégias de leitura, necessário se faz, considerando os usos sociais da língua, um trabalho centrado nas respostas do leitor ao que lê, reveladoras de uma postura eminentemente ativa que não cede espaço para a ideia de reprodução.

Leitura: uma atividade de produção de sentidos

Em uma concepção de ensino que privilegia o aluno e seus conhecimentos prévios, o professor é um orientador que oferece condições para desenvolvimento do aluno, possibilitando-lhe a autonomia e o constante exercício da reflexão e do posicionamento crítico diante de um texto.

Nesse panorama, trabalhar a língua é considerar o uso efetivo que dela é feita nas interações entre sujeitos que são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que — dialogicamente — se constroem e são construídos no texto considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2006).

Em decorrência disso, o texto é compreendido do ponto de vista de suas incompletudes, uma vez que contém uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando considerados os conhecimentos prévios dos participantes da interação, não apenas de língua, mas também de mundo e de gêneros textuais, modo de composição e funcionamento.

Sendo assim, no trabalho com o texto, leitura e compreensão, assume-se como pressupostos que

o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11)

Nesse processo, ressalta-se que “a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente”. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2002, p. 126-7)

A leitura assim concebida como uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor encontra repercussão nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de ‘extrair informação da escrita’ decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se

de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura, constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso de procedimentos desse tipo que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. (BRASIL, 1997, p. 41)

Dessa forma, falar de leitura implica interação entre sujeitos-texto; implica um posicionamento crítico do leitor. Como afirma Geraldi (1999), se o texto diz algo para o leitor, o leitor também diz algo para o texto. Nesse processo é que se constrói a leitura reflexiva, um posicionamento crítico diante do texto, que passa a ser significativo no ato da leitura.

Leitura e construção de sentidos: espaço para a multimodalidade

Usamos a língua para a concretização de nossos propósitos comunicativos na forma de textos, e essa atividade pressupõe uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas. Os procedimentos de decisão, seleção e combinação na constituição do texto envolvem não apenas elementos linguísticos como também elementos não linguísticos (distribuição das informações, tamanho e tipo de letra, espaçamento, uso de cores, desenhos, imagens, gráficos etc.), numa integração de vários modos de linguagem que solicita que esses elementos sejam considerados na e para a produção de sentidos (ELIAS, 2016).

Se o sistema linguístico é apenas um dos modos de constituição dos textos que materializa nossas ações sociais, como afirmam Dionísio e Vasconcelos (2013), o texto é um evento comunicativo construído numa orientação multissistemas (MARCUSCHI, 2008, p.80).

A multimodalidade, como elemento constitutivo do texto, vem sendo objeto de análise em muitas das pesquisas empreendidas no campo dos estudos do texto de abordagem sociocognitiva e interacional, como indicado por Elias (2016).

Ramos (2009; 2011) investiga a presença de diferentes signos (verbais e visuais) na produção de sentidos de quadrinhos e de tiras cômicas. O autor, ao descrever estratégias textuais de construção de sentido nesse tipo de produção, salienta a função de objetos de discurso visuais em processos coesivos.

Também com o olhar voltado para tiras cômicas, Capistrano Júnior (2017) analisa de que forma processos referenciais, na assunção de elementos verbais e não verbais, contribuem para a construção de efeitos de humor no gênero textual em questão.

Considerando a multimodalidade como parte da materialidade manifesta no cotexto, ou seja, na superfície textual, defende Custódio Filho (2011) que, quando, por exemplo, assistimos a um filme ou a um seriado de televisão, reconhecemos como texto o conjunto da obra. Em outras palavras, não entendemos como elementos separados as falas dos personagens e a imagem dos personagens durante as falas, ou a organização do cenário como elemento secundário para a produção dos sentidos, como se esses recursos fossem complementares ao texto propriamente dito. Assim sendo, todos esses elementos integrados na materialidade são constitutivos do (co)texto e como tal contribuem para a produção de sentidos, conclui o autor.

Na análise de gêneros textuais das esferas política, jurídica e jornalística, Pinto (2010) defende que elementos não verbais como a cor pode isolar o argumento da tese, segmentando o texto em duas partes com funções argumentativas distintas: de um lado, o argumento e, de outro, a tese representada. Dizendo de outro modo, a autora postula que outros modos semióticos (cores, tipografia etc) funcionam como organizadores textuais por delimitarem partes do texto.

Para a ampliação da lista dos trabalhos, acrescentamos a pesquisa de Teixeira (2016) e os artigos de Cavalcante e Oliveira; Rio Verde e Villela; Linhares; Capistrano Junior, Lins e Casotti, que compõem este número da Revista Percursos.

1. Teixeira (2016) define como objetivos do seu trabalho: estudar a modalidade imagética no processo referencial do infográfico, examinar a abordagem do infográfico em livros didáticos, identificar as metaestratégias de referenciação e elaborar uma proposta didática para orientar o professor no trabalho com o infográfico no ensino fundamental. A autora constitui um rico exemplário extraído de coleções didáticas de língua portuguesa (Fundamental II) aprovadas pelo PNLD 2017, e do PISA, para análise de propostas de atividades envolvendo estratégias de referenciação, progressão temática e a construção da coerência no infográfico.

2. Rio Verde e Villela elegem também como objeto de investigação o infográfico, para a análise de estratégias de progressão temática e de progressão textual de que se valem

alunos do 3º ano do Ensino Médio na leitura de um infográfico. Com base na discussão empreendida, as autoras indicam a necessidade de construção de uma didática favorecedora da aquisição de competências para a interpretação (e/ou produção) de textos com variados sistemas semióticos.

3. Cavalcante e Oliveira investigam como elementos multimodais podem colaborar para a construção de sentidos a partir das introduções referenciais percebidas pelos alunos em imagens da capa de um vídeo. As autoras constataam que os leitores elaboram a referência e os sentidos pela reconstrução das semioses sincretizadas, numa junção de linguagens, ainda que pondo em saliência uma delas como gatilho para as outras.

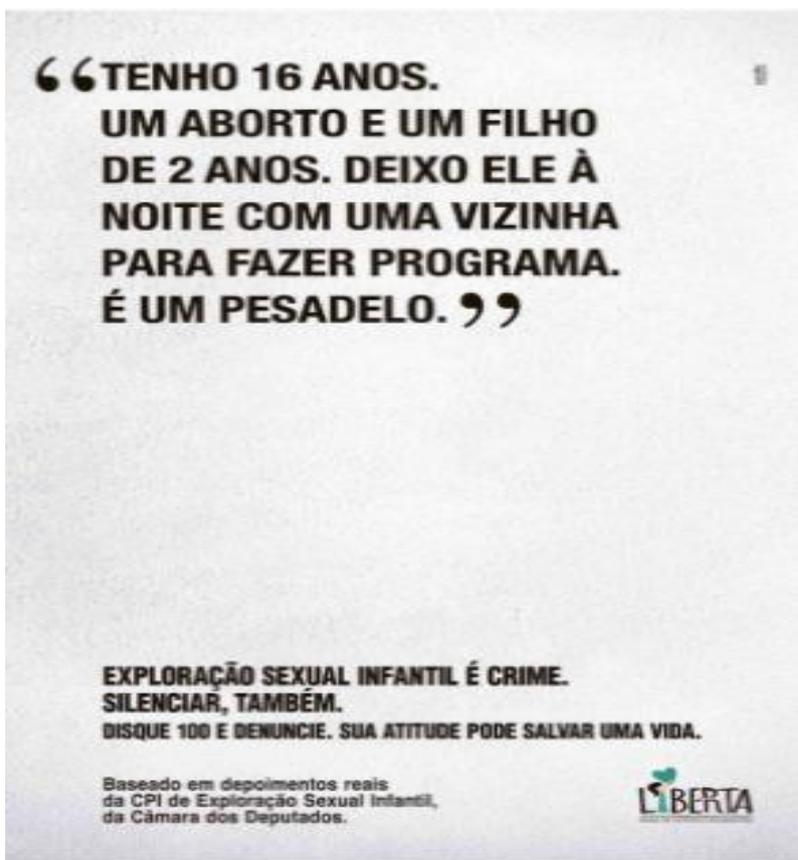
4. Linhares chama a atenção para a multimodalidade no processo de representação da realidade da mídia impressa. Ao analisar estratégias linguístico-discursivas na composição de uma notícia, o autor oferece uma contribuição para o ensino de leitura na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

5. Capistrano Júnior, Lins e Casotti propõem uma discussão acerca do papel de recursos multimodais na construção de sentido(s) em práticas de leitura. Para tanto, os autores buscam o respaldo teórico-metodológico em estudos sobre texto, multimodalidade e leitura. À luz desses estudos, analisam como a articulação de modos semióticos em diferentes gêneros textuais podem guiar processos interpretativos.

No conjunto dos estudos citados, destaca-se não apenas a importante contribuição para o ensino da leitura em uma perspectiva que contempla em diferentes gêneros textuais (tiras cômicas, vídeos, infográficos, notícia) os traços multimodais que lhe são constitutivos, como também a projeção que pesquisas sobre a multimodalidade vêm ganhando na agenda dos estudiosos do texto.

Alinhados com o propósito desses estudos de chamar a atenção para o texto considerando os elementos verbais e visuais que lhe são constitutivos na atividade de leitura e construção de sentidos, selecionamos um anúncio veiculado em jornal impresso e sugerimos possíveis estratégias que podem ser exploradas no processo de compreensão do texto.

Exemplo



Fonte: *Folha de S. Paulo* – 3/08/2017. Cotidiano B5

De acordo com a concepção de leitura como atividade que exige do leitor postura ativa diante do texto, podemos explorar em sala de aula algumas estratégias como:

- contextualização do texto
- inferência do propósito comunicativo
- relação que pode ser estabelecida com outros textos
- análise do modo de organização do texto
- estabelecimento de relações que podem ser estabelecidas entre as partes do texto
- análise do modo de distribuição das informações
- explicação de aspectos multimodais relacionados à variação da cor e tipos de letra (cf.: LUPTON, 2006) bem como do uso das aspas (cf.: BRITO et al., nesta publicação)

- análise de sequências textuais (cf.: MARQUESI; ELIAS; CABRAL, 2017) e do processo referencial e construção de sentidos (cf.: CAVALCANTE; CUSTÓDIO; BRITO, 2014).

O conjunto de estratégias, ao qual muitas outras podem ser incluídas, propicia ao professor um trabalho em sala de aula com a leitura que enfatiza o texto e os aspectos multimodais que entram em sua composição, solicitando do aluno uma postura que privilegia ações como *investigar, analisar, inferir, relacionar, comparar, explicar, justificar* etc.

Trata-se de uma sugestão que abre espaço para a reflexão, investigação e compreensão sobre as possibilidades de usos da língua e a análise dos elementos que determinam esses usos: contexto, interlocutores, gêneros textuais e recursos multimodais.

Considerações finais

Discutir a leitura como atividade de construção de sentidos numa concepção ampliada de texto que acomoda o que lhe é constitutivo verbo-visualmente foi o nosso objetivo neste artigo.

Trata-se de um compromisso que nós, professores e pesquisadores, temos com a formação do aluno para atuar em uma sociedade que cada vez mais exige cidadãos com domínio de escritas e de leituras diversificadas, numa perspectiva crítica. Esse processo demanda o trabalho com o texto, considerando todos os elementos que entram em sua composição e têm implicação no plano dos sentidos.

Os desafios que se apresentam são muitos. Um deles diz respeito ao desenvolvimento de modelos de descrição e análise capazes de dar conta da integração de diferentes linguagens no quadro dos diversos sistemas de conhecimento dos sujeitos em situação de interação (ELIAS, 2016).

Deixamos aqui a nossa contribuição para essa discussão à medida que situamos os nossos leitores sobre estudos já realizados que propiciam uma prática de leitura motivada pela busca de sentidos orientada por aspectos multimodais, bem como indicamos estratégias para o trabalho em sala de aula nessa direção.

Referências

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (PCNs). Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> > Acesso em: 20 dez. 2017.

CAPISTRANO JUNIOR, R. *Referenciação, multimodalidade e humor em tiras cômicas do gato de meia-idade, de Miguel Paiva*. Campinas, SP: Pontes, 2017.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014.

CUSTODIO FILHO, V. *Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação*. 2011. 330f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

DIONISIO, Â. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p 19-42

ELIAS, V. M. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, edição especial, v. 14, n. 12, p. 191-206, 2016. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/5468c9d9679da7cfe81f9c8725fecc11.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? in BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 37-55.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LUPTON, E. *Pensar com tipos*. Guia para designers, escritores, editores e estudantes. Trad. André Stolarski. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.48-61

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARQUESI, S. C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Plano de texto, sequências textuais e orientação argumentativa. In: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (Org.). *Linguística textual e ensino*. São Paulo: Contexto, 2017, p. 13-32.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo. E.P.U., 2016

PINTO, R. *Como argumentar e persuadir*. Práticas: política, jurídica e jornalística. Lisboa: Quid Juris, 2010.

RAMOS, Paulo. *A leitura de quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.
_____. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.

TEIXEIRA, J. F. *Estratégias de referência em infográficos: contribuições da imagem para a progressão textual*. 2016. 246f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.