ESTUDOS sobre leitura e abordagens para o ensino

Maria Angélica Freire de Carvalho
Organizadora

Pontes

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Os textos apresentados neste livro foram elaborados por seus autores, não
cabendo responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Organizadora.

COLABORADORES:

Francisco Renato Lima
Francineide Fernandes
Marcus Antonio de Sousa Filho
Marli Ferreira de Carvalho Damasceno
Raíssa Martins Brito

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

C331e Carvalho, Maria Angélica Freire de (org.).
Estudos sobre leitura e abordagens para o ensino /
Organizadora: Maria Angélica Freire de Carvalho; Prefácio de Naziozênio Lacerda.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024;
figs.; gráfs.; tabs.; quadros; fotografias.
E-Book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-217-0342-6

1. Educação. 2. Leitura. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadora

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Formação de professores – Estágios. 370.71
3. Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
4. Linguística. 410
5. Leitura. 468.4

ESTUDOS sobre leitura e abordagens para o ensino

Maria Angélica Freire de Carvalho
Organizadora

CAPES

UFPI ppgel.

Copyright © 2024 – Da organizadora representante dos autores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Primeira revisão: Marli Ferreira de Carvalho Damasceno, Raíssa Martins Brito, Francisco Renato Lima
Segunda revisão: Joana Moreira
Editoração: Vinnie Graciano
Capa: Avelar Amorim (artista plástico)

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UNB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão
Campinas – SP – 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

AGRADECIMENTOS

O provérbio popular "uma andorinha só não faz verão" é a verdade de que se reveste este projeto colaborativo: uma coletânea de textos sobre leitura. São vozes diferentes que soam afinadas para dar o tom de realce para que a leitura, como objeto de pesquisa e fonte para o ensino, ganhe mais um espaço para a conversa com outros e novos leitores. São conversas fundamentadas em outras leituras e opiniões compartilhadas. Nesse contexto, são muitos os agradecimentos que fazemos: desde quem fez a projeção para a execução do livro, a quem permitiu a sua concretização. Agradecemos, inicialmente, aos autores que se dispuseram a colaborar. Aos alunos da disciplina ministrada no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Piauí, Leitura e Cognição, 2022, por aceitarem o desafio de desenvolver estudos, para ampliar abordagens e reflexões sobre a leitura e seus temas; aos alunos egressos do PPGEL-UFPI que participaram de atividades desenvolvidas no grupo de pesquisa ProLetras/CNPq; aos colegas pesquisadores, por serem generosos no compartilhamento de pesquisas e de experiências com estudos sobre leitura: um agradecimento especial a Rosângela Gabriel, UNISC-RS (e as suas orientandas do Programa de Pós-graduação da UNISC), Angela Kleiman (IEL-UNICAMP) e Ernani Terra (GES-USP). Ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL), que apoiou a produção dessa obra construída por variadas mãos. Agradecemos, especialmente, a colaboração de Francineide Fernandes de Araújo, Marcus Antonio

de Sousa Filho, Marli Ferreira de Carvalho Damasceno, Raíssa Martins Brito e Francisco Renato Lima, que auxiliaram para que essa obra fosse finalizada. Ao professor Naziozênio Antonio Lacerda, que contribuiu prefaciando o livro. De antemão, agradecemos aos futuros leitores que possam se interessar pelo tema e nos prestigiarem com uma leitura participativa e crítica.

A experiência da leitura reflete a impressão flutuante de estar nesse mundo de sonho, de distância e de proximidade, de passado, presente e futuro. [...] Ler nos permite vivenciar nossas intuições como fatos, e transformar o movimento através da experiência numa travessia reconhecível pelo texto. [...] Pode ser que, em nossa sociedade, cada vez mais movida a aparelhos eletrônicos, tenhamos perdido um certo sentido de por que lemos [...]. Nossas funções de raciocínio requerem não apenas consciência de nós mesmos, mas também consciência de nossa passagem pelo mundo, e consciência de nossa passagem pelas páginas de um livro. [...] Agora precisamos mais uma vez aprender a ler devagar, de forma profunda e abrangente, seja no papel ou na tela; viajar de modo a retornar com o que lemos. Só então estaremos, no sentido mais profundo, em condições de nos chamar de leitores.

Alberto Manguel (2017, p. 30, 31-62, 63)[1]

1 MANGUEL, Alberto. O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 11

Naziozênio Lacerda

APRESENTAÇÃO 14

Maria Angélica Freire de Carvalho

PARTE I

LEITURA: PRINCÍPIOS E PROCESSAMENTO

CAPÍTULO 1
PESQUISAS EM PERSPECTIVA COGNITIVA PARA O ESTUDO DO PROCESSAMENTO DA LEITURA 24

Rosângela Gabriel
Aline Elisabete Pereira
Sabrine Amaral Martins Townsend
Kadine Saraiva de Carvalho
Débora Ache Borsatti

CAPÍTULO 2
COMO SE CONSTRÓI A RELAÇÃO ENTRE A LEITURA COMPARTILHADA NO AMBIENTE FAMILIAR E AS MEMÓRIAS? 63

Francineide Fernandes de Araújo

CAPÍTULO 3
UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE A AFASIA NA PERCEPÇÃO DE FONOAUDIÓLOGOS: TECENDO UMA LEITURA TRANSDISCIPLINAR SOBRE AS AFASIAS 85

Jacqueline Wanderley Marques Dantas

PARTE II

LEITURA: AMBIENTES E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 4
LEITURA: ABORDAGENS E APLICAÇÕES PRÁTICAS_____111

Angela B. Kleiman

CAPÍTULO 5
LETRAMENTOS & GÊNEROS TEXTUAL-DISCURSIVOS: IMBRICAÇÕES E REINVENÇÕES DOS USOS ESCOLARES E SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA_____139

Francisco Renato Lima

CAPÍTULO 6
DESAFIOS LIGADOS AO USO DE TDICs DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES LEITORAS VOLTADAS AO LETRAMENTO DIGITAL_____167

Raíssa Martins Brito

CAPÍTULO 7
A RELAÇÃO LEITOR E TEXTO PARA UMA LEITURA COMPREENSIVA_____190

Maria Angélica Freire de Carvalho

CAPÍTULO 8
A LEITURA NO ÂMBITO DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO_____218

Marcus Antonio de Sousa Filho

PARTE III

LEITURA E FORMAÇÃO EM PERSPECTIVAS LINGUÍSTICA E LITERÁRIA

CAPÍTULO 9
A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 243

Ernani Terra

CAPÍTULO 10
LEITURA EM NARRATIVAS VISUAIS: UMA ABORDAGEM PARA A OBRA "CENA DE RUA", DE ANGELA LAGO 261

Marli Ferreira de Carvalho Damasceno

CAPÍTULO 11
APRENDER A LER: PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NAS SÉRIES INICIAIS 293

Raimunda Gomes de Carvalho Belini

CAPÍTULO 12
ENTRAVES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LITERATURA ANGLÓFONA NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO DO ENSINO FUNDAMENTAL II 317

Josivan Antonio Nascimento

"FECHAMENTO" DA OBRA 339

SOBRE OS AUTORES 341

ÍNDICE REMISSIVO 347

PREFÁCIO

A história da leitura tornou-se objeto de estudo com o surgimento da nova história cultural na França, a partir dos anos de 1970, e sempre esteve umbilicalmente ligada aos suportes da escrita, começando pelas placas de argila, com a escrita cuneiforme dos sumérios na antiga Mesopotâmia, continuando nos papiros, códices, escritas em pedras e outros objetos em diferentes partes do mundo, e chegando à escrita virtual dos monitores de computadores e de vários artefatos tecnológicos.

Eu tenho muito respeito pelos estudos históricos e entendo perfeitamente que a invenção da escrita possibilitou o registro das informações de forma duradoura ou permanente, porém, em se tratando da leitura, penso que a sua história se confunde com a própria história do homem na face da terra e, desse modo, deveria estar diretamente relacionada aos estudos sobre a evolução do cérebro humano, sem descartar o uso de suportes em determinadas épocas e lugares específicos, inclusive as tábuas de pedra reveladas por Deus a Moisés no monte Sinai, no Egito, com a escrita dos 10 (dez) mandamentos.

Pelo exposto no parágrafo anterior, é fácil perceber que não concordo muito com afirmativas que consideram a leitura como uma invenção cultural recente. Parece-me uma visão de leitura restrita e atrelada ao invento da escrita. Com base em meus conhecimentos de mundo e pelo que tenho estudado ao longo da minha carreira acadêmica, defendo a ideia de que a leitura caminha com a humanidade e, no píncaro desta minha empolgação, ouso inverter a ordem das palavras em que

expresso essa ideia para chegar à afirmação impactante de que a humanidade caminha através da leitura, pois, desde que surgiu em nosso planeta, o homem precisou fazer leituras de um ambiente com perigos, disputas, possibilidades de sobrevivência e necessidades de evolução, por meio dos órgãos dos sentidos, das emoções e do cérebro.

O cérebro humano tem uma capacidade impressionante para ler e compreender todos os níveis, tipos e modalidades de leitura, e de adaptar-se a diferentes suportes, graças à neuroplasticidade. É válido salientar que o cérebro sabe fazer naturalmente a leitura do mundo (tão bem contextualizada e adotada por Paulo Freire), por ter realizado isso desde a origem da humanidade, mas precisa ser ensinado para fazer a leitura de palavras e de textos, por ser uma necessidade mais recente, que surgiu após a invenção da escrita, e a leitura em ambientes virtuais, que é uma prática contemporânea exigida com o desenvolvimento das tecnologias digitais.

Por isso, a leitura deve ser pesquisada e ensinada. A obra **Estudos sobre leitura e abordagens para o ensino** atende a essas condições, quando reúne pesquisas de discentes do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI, liderados pela organizadora da coletânea, e de docentes renomados de outras instituições, entrelaçando perspectivas teóricas e metodológicas e ampliando as interlocuções entre a universidade e a sociedade, nas dimensões cognitiva, linguística e social, às quais eu acrescentaria a dimensão simbólica da leitura (por seu aspecto imaterial, considerando a crença de seu valor e inscrevendo-a em um lugar de prestígio).

As pesquisas sobre leitura avançaram no Brasil e no mundo, tomando-a como objeto de investigação em iniciativas que culminaram na constituição de uma ciência da leitura. O livro ora prefaciado contempla pesquisas que vão da base neurobiológica à base sociocultural, de forma integrada.

Todavia, apesar dos avanços, a leitura, que sempre foi ensinada na escola, continua sendo um desafio para pesquisadores e educadores. A diferença é que atualmente há a comprovação neurocientífica pelos estudos de Stanislas Dehaene de que o cérebro precisa ser ensinado para aprender a ler, o que impõe, na contemporaneidade, aos educadores, a mobilização de subsídios teóricos e implementação de ações práticas inovadoras para a mediação da leitura na bibliodiversidade, como defendem Neves, Moro e Estabel[1]. É necessário, ainda, para a formação de leitores proficientes em contextos marcados pelas mudanças e reconfigurações da sociedade, com a recriação de outras escritas, novas formas de criatividade e modificações na noção de autoria, diante de uma multiplicidade de gêneros textuais e de uma quantidade considerável de aparatos tecnológicos.

Penso que na realização de pesquisas e na elaboração de propostas de metodologias para o ensino da leitura, pesquisadores e educadores devem refletir conjuntamente sobre abordagens que avancem das práticas metalinguísticas às práticas metacognitivas de leitura, mesmo que para isso tenham de superar fronteiras entre diferentes áreas do conhecimento para alcançar uma visão transdisciplinar, e que no afã de pesquisar a influência das tecnologias da informação e comunicação, não fiquem restritas ao letramento digital, mas que considerem também as novas perspectivas teóricas dos multiletramentos e dos novos letramentos, gerando expectativas de atender às demandas da educação e da sociedade contemporânea.

Prof. Dr. Naziozênio Lacerda

Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI

1 Mediadores de leitura na bibliodiversidade. Organização Grupo de Pesquisa LEIA. Porto Alegre: Evangraf/SEAD/UFRGS, 2012. 216 p.

APRESENTAÇÃO

> "Para ensinar, sempre é necessário amar e saber, porque quem não ama não quer, e quem não sabe não pode"[1]
>
> (Padre Antonio Vieira)

A obra **Estudos sobre leitura e abordagens para o ensino**, organizada por *Maria Angélica Freire de Carvalho*, é constituída por 12 capítulos. Cada um destes destaca a leitura em perspectivas teórica e metodológica, concentrando-se em abordagens Cognitivas, Sociointeracionais e, ampliando, perspectivas que possam abranger a reflexão sobre a leitura do texto literário. A coletânea resulta de palestras realizadas por renomados pesquisadores de diferentes instituições de ensino que participaram de atividades promovidas pelo grupo de Pesquisa ProLetras e outras desenvolvidas no decorrer da disciplina Leitura e Cognição, ofertada em 2019 e 2022 pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL/UFPI), ministrada pela organizadora desta obra, acrescida de produções de alunos que participaram das atividades promovidas pelo ProLetras e o PPGEL.

Dentre os pesquisadores, citamos os que investigam a Leitura como fenômeno cognitivo, linguístico e sociointerativo: Rosângela Gabriel (UNISC-RS) (e suas orientandas do Programa de Pós-graduação da UNISC) e Ângela Kleiman (IEL-UNICAMP). As pesqui-

1 VIEIRA, Padre Antonio. Sermão do Espírito Santo, II. Disponível em: https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=134881. Acesso em: 22 jan. 2023.

sadoras participaram das discussões propostas na disciplina Leitura e Cognição (PPGEL/UFPI, 2022), divulgando estudos sobre Leitura e Processamento Cognitivo. Contamos, também, com a participação de Ernani Terra para uma abordagem sobre leitura do texto literário, que contribui, assim como outros textos na parte correspondente, com uma reflexão sobre leitura do texto literário e a formação do leitor, estabelecendo um diálogo integrador entre linguística e literatura.

As atividades desenvolvidas englobaram aulas compartilhadas que foram realizadas durante a disciplina Leitura e Cognição e palestras, que compunham a programação do Seminário Temático V "Conversas sobre leitura, ações de ensino e aprendizagem", do III Simpósio de Leitura reflexões e diálogos, III SimLer, realizado no formato remoto em setembro de 2021. Contamos com o apoio dos membros do Grupo de pesquisa ProLetras/CNPq – UFPI, do Programa de Pós-graduação da UFPI e da Pró-reitoria de extensão e cultura - PREXC.

Trata-se de uma obra que representa um enlace de grupos de pesquisa de diferentes centros de ensino, mas com propósitos em comum: estudar a leitura no âmbito das pesquisas e práticas desenvolvidas. Enumeram-se os grupos: ProLetras – Projeção em pesquisas e práticas de leitura escrita (UFPI); GP Linguagem e Cognição (UNISC) e GES, Grupo de Estudos Semióticos da USP (GES-USP).

Quanto aos capítulos que constituem a obra, eles topicalizam a temática em diferentes perspectivas: alguns se encontram alinhando argumentos teóricos, e outros buscam em tal alinhamento um olhar mais para a prática docente e a relação com as tecnologias de informação e comunicação. Para uma melhor organização das ideias que são apresentadas no conglomerado dos capítulos, propusemos a divisão do livro em três partes: a primeira, com o título LEITURA: PRINCÍPIOS E PROCESSAMENTO, destaca os estudos de base sociocognitiva, procurando refletir sobre a Ciência da leitura e a relação com o aprendizado da leitura. A segunda parte, com o título LEITURA: AMBIENTES

E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM, é composta por textos que integram os diferentes aspectos teóricos e práticos que envolvem a leitura: cognitivo, linguístico e social. A terceira, e última da coletânea, LEITURA E FORMAÇÃO EM PERSPECTIVAS LINGUÍSTICA E LITERÁRIA, se constitui por textos que traçam uma discussão sobre a leitura do texto literário e a literatura no cenário de ensino.

Rosângela Gabriel, Aline Elisabete Pereira, Sabrine Amaral Martins Townsend, Kadine Saraiva de Carvalho e Débora Ache Borsatti, no capítulo que inaugura o livro, **Pesquisas em perspectiva cognitiva para o estudo do processamento da leitura**, contextualizam a proposta desta coletânea e, com base no trabalho colaborativo que foi desenvolvido, compartilham estudos e propõem reflexões sobre a aprendizagem da leitura, destacando inicialmente dois aspectos que devem ser desenvolvidos paralelamente para esse aprendizado: a consciência grafo-fonológica, necessária à habilidade de decodificar, fluência leitora e a composição de uma rede associativa dos significados das palavras, o que é fundamental para a compreensão leitora.

Dentre outros tópicos neste **capítulo 1**, as autoras destacam os caminhos neurais para o processamento da compreensão leitora, o trajeto que passa pela visão e pelo acesso ao conteúdo lexical. Elas ressaltam que abordar a leitura e suas especificidades é uma tarefa complexa, é preciso um investimento em mais estudos, pesquisas translacionais (estudo, pesquisa, observação dos resultados). A educação para a leitura não pode se basear apenas em fundamentos teóricos, é necessário desenvolver mais estudos voltados para a prática, testando resultados e aperfeiçoando com a aplicação. As autoras chamam atenção para a importância do investimento em políticas públicas e na formação de professores, especialmente na Educação Infantil, como medidas urgentes a serem tomadas para o desenvolvimento da leitura e da compreensão leitora.

No **capítulo 2**, com uma abordagem mais voltada à formação do leitor, especialmente o fomento à leitura no ambiente familiar, produzido por Francineide Fernandes de Araújo, **Como se constrói a relação entre a leitura compartilhada no ambiente familiar com as memórias?**, expõem-se argumentos à luz da Ciência da leitura, e propõe-se uma reflexão sobre a relevância da prática da leitura compartilhada para o desempenho leitor, especialmente para a consolidação das memórias.

Jacqueline Wanderley Marques Dantas, no **capítulo 3**, apresenta o tema das Afasias: **Um estudo reflexivo sobre a afasia na percepção de fonoaudiólogos: tecendo uma leitura transdisciplinar sobre as afasias**, sob o viés da Neurolinguística Discursiva, à luz das discussões e das ideias de Coudry (2001), que aponta para a prática pela qual o sujeito afásico se reconstitui e reconstitui a sua linguagem, considerando-se este sujeito essencial na construção de sua historicidade, singularidade e relação com o outro.

A segunda parte da coletânea, LEITURA: AMBIENTES E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM, comporta mais 5 capítulos. O **capítulo 4, Leitura**: **Abordagens e aplicações práticas**, no qual a autora Angela Kleiman apresenta um percurso das diferentes visões teóricas sobre leitura: abordagens linguística, cognitiva e sociointeracional. E o faz entrelaçando com as práticas de leitura de textos, comentando aspectos da textualidade e do processamento cognitivo do leitor.

O **capítulo 5, Letramentos & Gêneros Textual-Discursivos: imbricações e reinvenções dos usos escolares e sociais da leitura e da escrita**, elaborado por Francisco Renato Lima, traz uma discussão que reflete sobre as imbricações e as reinvenções da leitura e da escrita nos usos cotidianos por meio dos gêneros textual-discursivos, tendo como pano de fundo o desenvolvimento dos estudos sobre letramentos, sua evolução conceitual e as implicações, sobretudo, para o trabalho escolar com a linguagem. Nesse sentido, o autor aponta para

correlações entre língua e sociedade, por um viés histórico, político, cultural e ideológico sobre o ato de ler e de escrever.

O **capítulo 6, Desafios ligados ao uso de TDICs durante a pandemia de covid-19 e o desenvolvimento de habilidades leitoras voltadas ao letramento digital**, de Raíssa Martins Brito, apresenta um panorama sobre os obstáculos, por meio de indicadores de 2021 do *site* Cetic.br, para o uso efetivo das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs) na sala de aula, tendo em vista as dificuldades advindas da pandemia de covid-19 no ensino das escolas brasileiras. Foram selecionados como *corpus*, dados estatísticos que revelam os impasses na realização de atividades pedagógicas, o número insuficiente de computador por aluno, a baixa velocidade de conexão e a escassa formação docente no que concerne ao manuseio de tecnologias digitais. Diante de uma sociedade marcada pelas TDICs, percebe-se a imprescindibilidade de integrá-las à educação, de modo a expandir as possibilidades de interação dos sujeitos no mundo contemporâneo a partir de habilidades leitoras voltadas ao letramento digital solicitadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, o contexto pandêmico não só fomentou uma reconstrução do entendimento que muitos professores tinham de "multiletramentos", mas escancarou empecilhos para a concretização do desenvolvimento dessas habilidades em sala de aula.

No **capítulo 7**, **A relação leitor e texto para uma leitura compreensiva**, Maria Angélica Freire de Carvalho discorre sobre a comunicação do leitor com o texto, afirmando ser essencial considerar que há negociações a serem feitas por meio da materialidade linguística, sobre a qual o leitor se debruça para acessar conteúdos veiculados indiretamente. Nessa negociação de sentidos, integram-se fenômenos cognitivos, linguísticos, semânticos e pragmáticos. A autora busca explicitar o trajeto que o leitor percorre quando entra em contato com o texto, em particular o texto verbal, para a sua compreensão, processo este que envolve as informações identificadas no texto e o conheci-

mento prévio do leitor, de modo a formar o modelo situacional pautado em hipóteses coesivas-coerentes, com acréscimo dos processos inferenciais subjacentes a todo processo de compreensão de textos.

Para encerrar a parte II, o **Capítulo 8**, **A leitura no âmbito dos estudos linguísticos e contribuições para o ensino**, de Marcus Antonio de Sousa Filho traz uma discussão em torno da leitura como uma prática social a partir de abordagens da Linguística, situadas na transição dos séculos XX e XXI, no Ocidente. Nesse sentido, as reflexões – estruturadas a partir de um enlace entre história, escola e sociedade –, engendradas via pesquisas, ganham maior endossamento quando o fator "ensino" é disposto no centro da questão. Assim, busca-se responder a seguinte pergunta: Será que o perfil leitor partícipe das pesquisas fundamentais do campo da Linguística do século anterior é o mesmo nos dias contemporâneos? Esse tópico deve servir como motivação para o desenvolvimento de buscas e outras reflexões que melhor orientem os profissionais de sala de aula e tantos outros interessados em saber sobre leitura.

Na parte III, composta por 4 capítulos, temos o **capítulo 9**, **A leitura do texto literário e o ensino de literatura na Educação Básica**, de autoria de Ernani Terra, que se apresenta com propósito integrador: a maioria dos capítulos se contextualiza no âmbito dos estudos linguísticos, no entanto, ao trazer os assuntos texto e leitura para espaços de discussão, torna possível os encontros entre diferentes áreas, porque abordar as práticas linguageiras carece de considerações interdisciplinares, o que acontece com as práticas textuais e leitoras. Nesse sentido, o autor ressalva que "nossos estudos de língua e de literatura podem nos levar a diversas veredas que, parodiando um conto de Borges, sempre se bifurcam, mas o ponto de partida deverá ser sempre o texto. Nesse mesmo sentido, parafraseando as palavras de Roland Barthes: a literatura tem muitos pontos de chegada, mas o ponto de partida é sempre o texto. O autor segue a sua argumentação, discutindo a relação texto e o leitor literário, chamando atenção para

o gosto da leitura, afirmando que o gosto se aprende e se apura com as práticas de leitura.

O **capítulo 10**, com Marli Ferreira de Carvalho Damasceno, apresenta uma proposta sobre **Leitura em narrativas visuais: uma abordagem para a obra "Cena de rua", de Angela Lago**, trazendo reflexões sobre estratégias de leitura para o texto imagético e sua aplicação em sala de aula. A autora propõe direcionamentos para o ensino não como um modelo a ser seguido, mas como caminhos inspiradores para o planejamento de atividades com narrativas visuais. Damasceno aborda a compreensão leitora em narrativas visuais, à luz dos fundamentos da Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e Van Leeuwen (2006). A abordagem segue o pressuposto de que a imagem é um signo e, como tal, é a apresentação de uma realidade, que pode suscitar inúmeras interpretações. A pretensão, por meio do que apresenta no capítulo, é contribuir para o campo de ensino e pesquisa com foco em narrativas visuais, de modo que os leitores alcancem camadas mais profundas do texto para a compreensão leitora.

No **capítulo 11**, **Aprender a ler: proposta de ensino de leitura literária nas séries iniciais**, Raimunda Gomes de Carvalho Belini defende a importância da literatura e o papel que ela desempenha no processo de alfabetização e letramento. A autora parte do pressuposto de que a literatura e todo o universo mágico, simbólico e imaginativo precisam ser priorizados, permeando e movendo práticas de ensino e aprendizagem para além de uma literatura como pretexto e depositária de atividades de codificação e decodificação. Apresenta um estudo sobre a formação de leitores nas séries iniciais do ensino básico, a partir de uma proposta didático-pedagógica de orientação para práticas de leitura literária, apontando possíveis caminhos que nortearão o professor para o uso da literatura no processo de alfabetização e letramento infantil, nas séries iniciais. Ressalta também a relevância da intermediação familiar para potencializar as capacidades leitoras

das crianças e incentivar o protagonismo infantil, desde os primeiros anos de vida da criança.

Josivan Antonio Nascimento, no capítulo 12, "**Entraves curriculares para o ensino de literatura anglófona no componente curricular língua inglesa no âmbito do ensino fundamental II**", investiga como o Currículo do Piauí para o Ensino Fundamental II (Piauí, 2020) integra a Literatura com o ensino de habilidades específicas da disciplina de língua inglesa em consonância com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (2018). Apresenta uma análise do Currículo do Piauí considerando a descrição temática das unidades, os objetos de conhecimento e as habilidades de linguagem do componente curricular Língua Inglesa. O autor reconhece os avanços na abordagem do currículo de 2020, que foi desenvolvido a partir da BNCC, mas identifica que a literatura como objeto de aprendizagem não é incluída. A maioria das referências concernentes à literatura ocorre no 8º ano do Ensino Fundamental. Apesar disso, o currículo menciona a literatura apenas como gênero textual ilustrativo para fortalecer o estudo e a aprendizagem de habilidades linguísticas. Conclui que a exclusão da literatura do eixo do conhecimento afeta, de certa maneira, a formação do pensamento crítico discente.

Cada capítulo, portanto, constitui e contribui para a proposta da presente obra, intitulada **Estudos sobre leitura e abordagens para o ensino**, por ter como foco a leitura com um olhar sensível para os cotidianos social e escolar e, por abrangência, o acadêmico. Cenários que requerem um ensino estabelecido na relação em trio e de modo cíclico: amar, saber e ensinar. Trata-se de uma contribuição importante e indispensável para os estudos em desenvolvimento na área, porque as ideias compartilhadas permitem a ampliação de horizontes de investigação sobre a Leitura, como fenômeno cognitivo, linguístico e social.

Em alguns capítulos, a exposição centra-se no contexto de ensino do estado do Piauí, justificado, em parte, pela origem desta obra que, no entanto, é constituída por diferentes vozes, originárias de lugares diversos no Brasil e, assim, as discussões se encontram e se ampliam. Embora as abordagens requeiram um aprofundamento, podemos afirmar que se trata de um livro que, somado ao conjunto de outros, poderá abrir caminhos para a renovação e a ampliação de direcionamentos teórico-metodológicos dados à leitura, o que deverá, portanto, alcançar o público docente em diferentes níveis de ensino, e colaborar para evitar abismos entre a pesquisa e o fazer docente.

Organizadora

PARTE I

LEITURA: PRINCÍPIOS E PROCESSAMENTO

Entrei na escola já sabendo ler, mais ou menos. [...] Pedi uma penitência de três terços por ter ido longe demais, ter invadido o mundo sem a professora. [...] As palavras eram feitas de pedaço, e cabia à gente juntá-los. No escuro, com linha escura e cautela, eu ia amarrando as letras, somando partes com cuidado [...] Escrever, eu já andava rabiscando mesmo antes de entrar para a escola. Escrevia nas paredes do galinheiro, no cimento do tanque ou no passeio da rua. Arranjava um pedaço de carvão, de tijolo, de caco de telha, pedra de cal [...]

(Bartolomeu Campos Queirós, 1997, p. 35, 36, 38, 40[1])

1 QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Ler, escrever e fazer conta de cabeça. Belo Horizonte: Miguilim, 1997.

CAPÍTULO 1

PESQUISAS EM PERSPECTIVA COGNITIVA PARA O ESTUDO DO PROCESSAMENTO DA LEITURA

Rosângela Gabriel
Aline Elisabete Pereira
Sabrine Amaral Martins Townsend
Kadine Saraiva de Carvalho
Débora Ache Borsatti

INTRODUÇÃO

Este capítulo nasce de um convite feito pela professora Dra. Maria Angélica Freire de Carvalho, docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL), da Universidade Federal do Piauí (UFPI), para realizarmos uma aula conjunta com os alunos do PPGEL e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Rio Grande do Sul. Ainda que localizadas em um mesmo país, as sedes dessas duas instituições distam quase 4.000 km, os quais foram suplantados pelas tecnologias de videoconferência, o que permitiu às autoras deste capítulo e aos alunos dos dois programas estarem em um mesmo espaço virtual no dia 8 de abril de 2022.

A experiência com aulas conjuntas entre as duas instituições iniciou antes da pandemia de covid-19, com uma videoaula ministrada pela professora Dra. Rosângela Gabriel, em 21 de outubro de 2019, e com uma mesa-redonda no **3º Simpósio de Leitura, Reflexões e Diálogos** (3º SimLER), realizado de 27 a 29 de setembro de 2021, cujas palestras estão disponíveis no canal do ProLetras/PPGEL/UFPI no YouTube (*link*). Além da professora Rosângela, compuseram a mesa redonda do SimLER os professores Naziozênio Lacerda (UFPI) e Jacqueline Wanderley Marques Dantas (SEDUC-Picos).

O PPGL/UNISC possui uma característica um pouco distinta de outros programas de pós-graduação da área de Letras no Brasil, que via de regra se dividem em duas grandes áreas de concentração: os estudos linguísticos e os estudos literários. Quando o PPGL UNISC foi gestado (nos anos de 2002/2003, com aprovação em 2004), optamos por estruturar o programa tendo como eixo central a leitura, a partir de um olhar transdisciplinar. Essa área de concentração está amparada por três pilares: os estudos literários e midiáticos, os estudos de mediação em leitura e os estudos linguísticos e cognição.

Como sabemos, as palavras são polissêmicas e a palavra leitura não foge à regra. Por isso, quando pesquisamos leitura, precisamos esclarecer qual a perspectiva, qual o recorte a ser adotado: *Neste projeto de pesquisa, qual é o foco, o tamanho do zoom que vou usar para definir meu objeto de estudo?* Podemos optar por um *zoom* bem aberto e trabalhar com leitura em um sentido bem amplo; assim, podemos pensar na leitura como a habilidade de interpretar a multimodalidade presente em várias linguagens.

Por outro lado, podemos fechar o *zoom* e olhar para um aspecto muito específico da leitura de um sistema de escrita, que é a habilidade de decodificar um código, ou seja, de associar a materialidade visual das letras às imagens acústicas correspondentes. A maioria dos países ocidentais utiliza o sistema alfabético, que é uma tecnologia de escrita

com características próprias: *Como é esse sistema? Quais as suas características? O que (e o que não) registramos nesse sistema de representação de uma dada língua oral?* (Gabriel; Kolinsky; Morais, 2016; Gabriel, 2016).

Uma característica fundamental do sistema alfabético é que aquilo que escrevemos não são significados, o que registramos são os fonemas, e isso é algo que torna esse sistema de escrita muito peculiar, porque precisamos analisar, decupar a fala – que é o sistema base representado pela escrita – em unidades. Entretanto, essas unidades têm uma natureza abstrata, precisam ser recriadas cognitivamente, preservando a sua essência, isto é, o que as distingue umas das outras, ao mesmo tempo em que são ignoradas as diferenças sem função dentro de cada sistema linguístico. Poderíamos, por exemplo, elencar várias diferenças na pronúncia entre as variantes usadas no Piauí e no Rio Grande do Sul; entretanto, o que nos interessa neste momento é nos darmos conta de que a língua escrita ignora essas variantes (ou seja, os alofones), mas registra as diferenças que remetem a significados distintos (os fonemas), que são unidades contrastivas dentro de um dado sistema linguístico.

O registro escrito por meio do sistema alfabético exige do leitor/escritor a recriação dessa categoria mental – culturalmente criada – que é o fonema, o que torna possível o seu mapeamento nas unidades escritas, os grafemas. Esse processo associativo é denominado mapeamento grafo-fonológico. Há quase 200 anos, em 1858, Abraham Lincoln chamou a atenção para a genialidade dessa criação cultural: *A escrita – a arte de comunicar pensamentos para a mente por meio dos olhos – é a maior invenção da humanidade*. Muitas vezes, ao discorrer sobre leitura, não nos damos conta de que estamos acessando pensamentos e nos comunicando *por meio dos olhos*, de que estamos acessando as áreas de processamento da linguagem no nosso cérebro a partir do *input* visual, e não a partir do *input* auditivo. Podemos dizer que esse "esquecimento" tem base cognitiva, pois à medida que o ma-

peamento grafo-fonológico é automatizado, seu processamento ocorre a nível inconsciente, sem esforço aparente, liberando espaço da memória de trabalho, cujo foco da atenção passa a ser a compreensão do que é lido. Entretanto, como pesquisadores e professores, precisamos retomar a consciência sobre os processos subjacentes à leitura, a fim de compreendê-la melhor e de ajudarmos os membros da coletividade a usufruírem dessa tecnologia.

José Falero, um escritor contemporâneo, do Rio Grande do Sul, na obra *Os supridores* (2020), coloca na voz da personagem Pedro um pouco de sua admiração pela tecnologia da leitura/escrita. Questionado por um amigo sobre quem é seu mestre, Pedro responde: "Bah, mano, eu bebo num monte de fonte. Eu tenho uma pá de mestre. A maioria deles já morreu faz tempo, só que eu posso navegar na alma deles, lendo o que eles escrevero" (*sic*, p. 29). Para a maioria de nós, leitores proficientes, esse é o grande objetivo da leitura, navegar na alma alheia por meio da leitura. No entanto, para alcançar esse objetivo, precisamos desenvolver um tipo de habilidade específica, que passa por muitos caminhos cognitivos – que precisam ser desenvolvidos. Nosso cérebro biológico precisa ser treinado, preparado para ler, pois as estruturas dedicadas à leitura não estão previamente definidas. A leitura, assim como outras invenções culturais, utiliza aquilo que o nosso cérebro é capaz de fazer, adaptando essas capacidades para que seja possível usar a leitura e escrita a serviço das demandas cognitivas e sociais. Essa adaptação exige uma reorganização cerebral, cognitiva. Enquanto pesquisadores e professores, precisamos entender essa reorganização para que possamos ajudar mais pessoas a navegarem nas almas uns dos outros.

1 COMO SE DÁ A INTERAÇÃO COGNIÇÃO E LEITURA?

A seção introdutória deste capítulo buscou ajustar o *zoom* para que possamos avançar na reflexão sobre algumas pesquisas desenvol-

vidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição (CNPq/UNISC)[1] liderado pela professora Dra. Rosângela Gabriel.

Um dos projetos de pesquisa a que temos nos dedicado diz respeito aos efeitos da aprendizagem da leitura sobre a linguagem e a cognição, interesse que compartilhamos com os professores Doutores Régine Kolinsky e José Morais, da Université Libre de Bruxelles, Bélgica. Dentre os resultados dessa colaboração em pesquisa, podemos citar os artigos "O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais" (Gabriel *et al.*, 2016), "The influence of age, schooling, literacy, and socioeconomic status on serial-order memory" (Kolinsky *et al.*, 2020) e o capítulo "A literacia no desenvolvimento na memória de curto prazo" (Gabriel *et al.*, 2022).

O artigo "O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais" (Gabriel *et al.*, 2016) inicia com uma referência a *Fogo Pálido*, romance de Vladimir Nabokov: "Nós estamos absurdamente acostumados ao milagre de que uns poucos sinais escritos sejam capazes de conter imagens imortais, involuções do pensamento, novos mundos com pessoas vivas, falando, chorando, rindo. [...] E se um dia acordássemos, todos nós, e nos descobríssemos completamente incapazes de ler? Eu gostaria que vocês se maravilhassem não apenas com o que leem, mas com o milagre de que tal possa ser lido". Sobre essa citação e sobre o artigo de forma mais ampla, transcrevemos abaixo dois comentários de alunos do PPGEL/UFPI:

> **P1** – Achei muito interessante o início da produção com a citação do Nabokov sobre questões relacionadas ao processamento da leitura. Um dos questionamentos interessantes no texto foi como sempre nos perguntamos e perguntamos aos demais o que estamos/estão lendo e nunca como lemos/leem. Um termo interessante ao longo da leitura acerca do processamento da leitura utilizado foi 'equacionar', remetendo

1 Disponível em: http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1094. Acesso em: 12 dez. 2022.

às organizações das informações que fazemos, oriundas de informações textuais, contextuais etc. Dos entendimentos novos que tive com a leitura do texto, um deles foi a questão de o processamento cognitivo não ser consciente, e realmente são muitas informações ativas no ato da leitura que partem de lugares que fazem parte da gente, mas que não ativamos porque queremos naquele momento, portanto, não estão diante de nosso 'controle'. Das questões relacionadas à linguagem oral e escrita, achei interessantes algumas informações sobre a questão da interação estar mais ligada à primeira modalidade e a questão do léxico e da maior variedade que conseguimos adquirir pelo hábito da leitura, mais ligada à linguagem escrita etc. Das citações de outros autores utilizados ao longo do texto, gosto da complementação que a obra *Ensaio sobre a cegueira* de José Saramago, consegue dar à citação na introdução de Vladimir Nabokov, que é o questionamento inserido no universo da cegueira criada pelo primeiro autor: 'Se ficássemos cegos e apenas um de nós pudesse ler/ver para os demais, quem compreenderia o texto lido? Quem está lendo? Quem está ouvindo?' (comentário de uma participante, anônimo).

P2 – Como bem destacado em seu texto, a pedagogia da leitura pode ser traída pela ponta visível do iceberg, ao subestimar a magnitude dos processos inconscientes envolvidos na aprendizagem e processamento da leitura, e ao desconsiderar as especificidades da aprendizagem da escrita em relação à da linguagem oral. Qual deveria ser o trato conceitual e prático que essa pedagogia deveria ter para tornar o ensino de leitura mais efetivo e eficaz nas escolas de ensino infantil? Como evitar o fracasso brasileiro nas avaliações da compreensão leitora dos estudantes (por exemplo, PISA, SAEB, ENEM)? De onde o professor deve partir? Como evitar a visão ingênua da alfabetização, que subestima a importância dos processos inconscientes e a reorga-

> nização das redes neuronais da visão e da linguagem, que subjazem as habilidades de leitura do leitor proficiente, e da automatização da leitura, a qual conduz à prática da decodificação, e que se opõe ou ignora as pesquisas sobre o processamento cognitivo da leitura? (comentário de outra participante, anônimo).

As pessoas se maravilham com as coisas que estão lendo e assim deve ser, pois cada livro de literatura nos transporta para um universo ficcional, para uma experiência estética, que é a própria natureza de uma obra de arte. Mas, porque somos leitores proficientes, não nos damos conta de que, para que sejamos capazes de pensar sobre a obra lida, houve um processo inconsciente que foi realizado sem atenção consciente. Digamos que nosso objetivo seja apenas desfrutar da literatura e da leitura: poderíamos nos sentir satisfeitos com a experiência estética proporcionada pela leitura. Mas como professores e pesquisadores, preocupados com o ensino da leitura, o prazer individual não é suficiente, pois nosso objetivo é tornar possível a cada cidadão se maravilhar por meio da leitura.

Pensar nas ideias presentes no texto é o comportamento típico de quem já tem uma grande caminhada de leitura, o que não é o caso dos nossos alunos da Educação Infantil, da alfabetização, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Esses são leitores em construção. E para ajudá-los a percorrer esse caminho e ter também a experiência estética proporcionada pela leitura, é necessário desenvolver habilidades em várias camadas, processadas pelo nosso cérebro em paralelo – desde que ele esteja preparado para lidar com a quantidade de informação a ser recrutada.

Na Educação Infantil, um dos desafios é transformar aquilo que vemos com os olhos em informação linguística. E isso não é trivial! Pensemos em uma pauta musical: se vemos uma pauta musical e não sabemos ler as notas, vemos apenas desenhos, linhas, bolinhas, risquinhos. Por outro lado, se soubermos ler a pauta, poderemos ou-

vir mentalmente a música. É isso que nós, leitores proficientes, fazemos quando lemos, olhamos para as palavras escritas e somos capazes de ouvi-las em nosso cérebro. Isso acontece porque aprendemos a ler o sistema alfabético. Nós queremos transformar nossos alunos em leitores fluentes dessas pautas da linguagem – e, para isso, precisamos pensar em quais "pedras estão no caminho", numa referência a Drummond (poema *No meio do caminho*), para ajudá-los a superá-las.

Uma "pedra no caminho" do aspirante a leitor é a transformação das letras em linguagem. E para isso, é necessária muita prática, desde os primeiros anos de vida. Desde a Educação Infantil, podemos ajudar as crianças a prestarem atenção na escrita, sem que isso implique fazê-las copiar letras. Podemos chamar a atenção das crianças para as letras, para o seu traçado, para os fonemas que representam; podemos desenvolver a consciência fonológica, que é a capacidade de analisar a linguagem oral nos seus pedacinhos, tema que será retomado na sequência deste capítulo.

Outro ponto fundamental é chamar a atenção para as palavras, pois cada uma é uma chave de acesso a uma rede de memórias, de várias naturezas (fonológica, semântica, declarativa, episódica). Em nosso cérebro desenvolvemos uma rica rede de conceitos, não como os dos dicionários comuns, mas uma rede que relaciona as experiências que associamos a uma palavra. Esse conteúdo mental não é dado ou inato, mas sim construído à medida que encontramos as palavras em várias situações, inclusive durante a leitura, realizada pelos adultos, em geral professores e pais. Quanto mais rica a representação mental que temos de uma determinada palavra, mais chance temos de adequar esse repertório ao significado da palavra ou expressão em um texto específico. Portanto, quando nos perguntamos por onde começar a preparar o caminho da aprendizagem da leitura, temos aqui dois aspectos que devem andar em paralelo: o desenvolvimento da consciência grafo-fonológica, fundamental para a habilidade de decodificar e ler fluentemente, e o desenvolvimento de uma

rica rede associativa dos significados das palavras, fundamental para a compreensão leitora.

O leitor proficiente processa o texto de forma consciente e inconsciente. Entretanto, as habilidades processadas inconscientemente no leitor proficiente, como a decodificação, são aprendidas a nível consciente, e à medida que são automatizadas, passam a ser processadas inconscientemente. Portanto, em um primeiro estágio, precisamos ativar a atenção consciente e, aos poucos, vamos relegando essa tarefa ao nível inconsciente.

Podemos fazer uma analogia entre os textos de Nabokov, *Fogo pálido*, e o de Saramago, *Ensaio sobre a cegueira.* Assim, deslocamos nosso olhar do lugar de leitor *expert*, para que possamos nos colocar no lugar de quem aprende. Existe uma expressão conhecida como *maldição do conhecimento*, que chama a atenção para a armadilha que pode ser o olhar do *expert*, que não consegue entender as dificuldades enfrentadas pelo aprendiz. Como leitores hábeis, muitas vezes não nos damos conta das *pedras que estiveram no nosso caminho*.

A *maldição do conhecimento* explica a popularidade de frases do tipo "ler é compreender": para chegarmos à compreensão leitora, precisamos percorrer vários caminhos neurais, que passam pela visão, pelo acesso ao conteúdo lexical, para que possamos, enfim, compreender. Em *Ensaio sobre a cegueira,* Saramago imagina um enredo a partir de uma cegueira coletiva. Imaginemos um outro tipo de cegueira, em que não sejamos capazes de ler: isso significa que não poderíamos mais compreender? Não necessariamente. Se alguém ler para nós, nós podemos compreender, assim como podemos compreender a linguagem oral. Compreender e ler não são dois processos necessariamente interdependentes: podemos ter leitura sem compreensão e compreensão sem leitura. Entretanto, como professores e pesquisadores, nosso objetivo é desenvolver essas duas habilidades em paralelo.

Neste momento da nossa aula conjunta, a professora Dra. Maria Angélica lembrou que, às vezes, quando a criança lê em voz alta, não necessariamente compreende o texto, pois seu foco de atenção está na pronúncia e na decodificação, já que está lendo para os outros. Então, às vezes, o professor passa uma tarefa para que o aluno leia em voz alta e depois faz uma pergunta. Entretanto, esse procedimento pode confundir o leitor aprendiz, que estava mais preocupado com a pronúncia e a prosódia do que com os sentidos do texto. E isso também acontece com os demais alunos, porque o professor diz "Pare agora, continue o fulano"; na verdade, nessas situações, as crianças podem desviar a atenção dos sentidos do texto, e prestarem mais atenção à tarefa dada pelo professor, preocupadas com o momento em que deverão ler em voz alta. De acordo com a professora Maria Angélica, esse é um exemplo clássico de que a leitura na sala de aula, muitas vezes, não apresenta atividades que desenvolvam a compreensão leitora.

Retomando a palavra, a professora Rosângela sugeriu que os participantes da aula conjunta, mestrandos e doutorandos, imaginassem uma situação em que fossem solicitados a ler em voz alta um texto em inglês ou francês. Caso nosso domínio dessas línguas seja parcial, durante a leitura, provavelmente ficaremos preocupados com a pronúncia das palavras, com a sílaba tônica, em como fazer a ligação entre palavras. O fato de estarmos preocupados com essas questões gera um tipo de demanda cognitiva que reduz a atenção ao tema do texto que está sendo lido. Para o aprendiz, ler em voz alta gera um tipo de sobrecarga cognitiva que, muitas vezes, atrapalha a compreensão. Por isso, às vezes, preferimos ler silenciosamente para compreender.

Do ponto de vista cognitivo, podemos explicar esse comportamento a partir dos estudos sobre memória. As memórias dividem-se em dois grandes conjuntos blocos: de um lado, temos as memórias de *estocagem*, de consulta, nosso almoxarifado mental. Por outro lado, temos as memórias de *processamento*, com capacidade limitada. Quando temos uma tarefa que exige muita atenção, essa memória

de processamento fica sobrecarregada: será que devo prestar atenção na pronúncia? Ou devo prestar atenção na prosódia? Será que eu vou ao almoxarifado buscar o significado de uma expressão para conseguir compreender o texto?

Como resolvemos esse paradoxo, uma vez que exercitar a fluência em leitura é algo importante para nossos alunos? Como professores, podemos planejar momentos dedicados ao desenvolvimento da fluência leitora, e outros momentos focados na compreensão. Essas duas habilidades precisam ser desenvolvidas na escola, com o auxílio dos professores. Muitas vezes, a criança tem dificuldade para pronunciar uma palavra, para dar voz ao texto, para ler com fluência e ritmo. Podemos iniciar deixando que os alunos façam uma leitura silenciosa, podemos pedir para que levem o texto para casa e leiam em voz alta no quarto ou leiam para os pais ou amigos.

Em oficinas de teatro, costuma-se exercitar a leitura dramática: antes de decorar o texto, os atores leem e imaginam a entonação a ser dada ao texto. Esse é o tipo de exercício que pode ser adaptado para o desenvolvimento da fluência leitora em sala de aula. A fluência é muito importante, porque sua falta "mata" o texto. Como professores, precisamos estar atentos, de um lado, à fluência leitora, e, de outro, à compreensão, porque a fluência vai ser um requisito para a compreensão, e a compreensão vai aprimorar a fluência.

Passemos a outra questão trazida pelos alunos da UFPI: Como evitar o fracasso brasileiro em avaliações de compreensão leitora, a exemplo do PISA, SAEB, ENEM? De onde o professor deve partir?

Entendemos que, para um melhor desempenho em leitura de nossos estudantes de 15, 16, 17 anos, dentre outras ações, precisamos começar a agir mais cedo, começando na Educação Infantil, buscando equalizar, na medida do possível, as oportunidades linguísticas e culturais; trabalhar com a leitura amparados no que a ciência da leitura tem nos mostrado. Precisamos de mais momentos de estudo,

de discussão, de leituras, de pesquisas translacionais (estudo, pesquisa, observação dos resultados etc.). A educação para a leitura não pode se basear apenas em estudos teóricos, é necessário desenvolver mais estudos voltados para a prática, testando resultados e aperfeiçoando as práticas.

Um dos alunos participantes da aula conjunta chamou atenção para o fato de que é comum que graduados em Pedagogia atuem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que se voltem às questões da alfabetização. Entretanto, até que ponto os cursos de Pedagogia e as Formações Continuadas contribuem para a consciência dos professores a respeito do que acontece entre o período de não estar alfabetizado e estar alfabetizado, e sobre a relevância de instigar as crianças a pensarem sobre o texto?

A questão levantada por esse participante é fulcral, pois trata da formação dos professores. Em geral, a formação dos professores que irão trabalhar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental não aborda questões como consciência grafo-fonológica, fonética e fonologia do português. E isso nos leva muitas vezes a uma discussão inócua sobre métodos de alfabetização, uma vez que muitos dos que opinam sobre os métodos carecem de conhecimento técnico sobre as características do sistema alfabético e sobre os processos cognitivos subjacentes à leitura. Para avançarmos, é necessária uma mudança estrutural na formação de professores.

O livro da Política Nacional da Alfabetização (Brasil, 2019, p. 29) traz uma ilustração conhecida como a "Corda da Leitura" (*Reading Rope*, Scarborough, 2001), desenvolvida a partir de uma perspectiva teórica chamada *The Simple View of Reading* (Hoover; Gough, 1990). A imagem apresenta uma corda, com fios amarelos entrelaçados a fios azuis. Os fios amarelos referem-se às habilidades ligadas ao reconhecimento de palavras: consciência fonológica, decodificação e fluência leitora. De outro lado, os fios azuis relacionam-se às habilidades de compre-

ensão oral: conhecimento prévio, vocabulário, estruturas da língua, raciocínio verbal, e conhecimentos de literacia. É uma imagem inspiradora, porque mostra que cada fio fortalece a corda; ao mesmo tempo, se um dos fios está fragilizado, ou se vários fios estão fragilizados, a corda pode romper, ou seja, a compreensão leitora pode não ser bem-sucedida. Assim, o conhecimento sobre a linguagem em sua modalidade oral pode e deve ser fomentado na Educação Infantil, juntamente com o desenvolvimento da consciência fonológica. Tanto a compreensão da linguagem quanto o reconhecimento de palavras tornam a corda da leitura cada vez mais forte e mais resistente às dificuldades enfrentadas durante a comunicação escrita.

Figura 1 – Corda da leitura

Fonte: Brasil (2019, p. 29)

Nessa mesma linha, Perfetti e Stafura (2014) apresentam o Quadro dos Sistemas de Leitura, alicerçado em três sistemas coordenados. O primeiro é composto por Sistemas do Conhecimento: o sistema ortográfico, o sistema linguístico e o conhecimento geral, que inclui a estrutura dos gêneros textuais. O segundo é composto pelos Sistemas de Compreensão, que são supramodais e podem atuar tanto na lingua-

gem oral quanto na escrita. Por fim, o terceiro sistema é responsável pela identificação das palavras, que inicia pelo estímulo visual vindo do texto. Cada componente dos sistemas de leitura interage e se articula com os demais na compreensão da leitura, que compartilha as estruturas da compreensão da linguagem oral, mas utiliza a visão como canal de entrada.

Nas seções que seguem, trataremos de diferentes aspectos da leitura e da criação de leitores (Morais, 2013). A seção 2 versa sobre leitura compartilhada e as pesquisas desenvolvidas pela autora Aline Elisabete Pereira. Já na seção 4, Sabrine Amaral Martins Townsend aborda o conceito de leiturabilidade e de linguagem simples. Kadine Saraiva de Carvalho discute as vantagens da escrita à mão, em comparação com a escrita no teclado ou na tela, na seção 5. Por fim, na seção 6, Débora Borsatti apresenta possibilidades de uso de tradutores automáticos nas aulas de línguas.

2 COMO A LEITURA COMPARTILHADA PODE CONTRIBUIR PARA A ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA?

O termo "leitura compartilhada" (LC) pode ser novo para muitos de nós ou até mesmo ser confundido com outros termos associados à prática de leitura com crianças, como leitura dialogada ou contação de histórias. A LC refere-se a uma experiência de leitura interativa que ocorre quando uma criança compartilha a leitura de um livro ou outro texto enquanto é guiada e apoiada por um adulto ou professor, que promove o envolvimento ativo da criança durante a leitura (Gabriel; Morais, 2017). Assim, o *zoom* adotado por nós, nesta seção, trata de olhar para uma prática de leitura de livros infantis em que o propósito é **ler com** a criança, e não **ler para** a criança. Isso significa que ambos – adulto (pais e/ou professores) e as crianças – são **sujeitos ativos** na conversa que ocorre durante a LC. Além da interação, a **intencionalidade** do leitor adulto e o **uso de estratégias** específicas planejadas para direcionar a atenção das crianças para determinadas

características do livro e do texto são aspectos fundamentais no âmbito da LC, o que diferencia essa prática de práticas de leitura com as crianças.

Inúmeras pesquisas apontam que a prática da LC, na primeira infância (0 aos 6 anos de idade), quando bem conduzida, é um meio eficaz para oferecer insumos e impulsionar o desenvolvimento linguístico da criança, fundamentais para a aprendizagem inicial da leitura (Sénéchal; Lefevre, 2002; Evans; Saint-Aubin, 2005; Justice; Sofka, 2010; Morais, 2013; Duff *et al.*, 2015; Sénéchal, 2015; Gabriel; Morais, 2017). Mas quais seriam esses insumos, essas habilidades que prepararam as crianças para a aprendizagem da leitura? Quando inicia a aprendizagem da leitura?

José Morais, logo nas primeiras páginas no seu livro *Criar leitores* (2013), aponta que: "A aprendizagem da leitura inicia-se em casa, na creche e na escola infantil" (Morais, 2013, p. 01). Essa afirmativa pode parecer um pouco impactante num primeiro momento, entretanto, precisamos refletir sobre tais aspectos e, mais do que isso, ofertar às crianças um contexto que estimule o seu desenvolvimento de tais habilidades. Sobre isso, cabe resgatar uma das perguntas enviadas por um dos estudantes do PPGEL/UFPI: *Como os efeitos da LC podem contribuir para a alfabetização ou aquisição da leitura, tendo em vista a diversidade e as características individuais dos alunos*?

Primeiro, a prática da LC contribui para o desenvolvimento de habilidades acionadas para a compreensão da linguagem verbal oral (conhecimento prévio, vocabulário, estrutura da língua, raciocínio verbal e conhecimentos de literacia). Ao mesmo tempo, impulsiona o desenvolvimento de habilidades que serão requeridas no reconhecimento de palavras: conhecimento do alfabeto (os nomes e sons de letras associadas), consciência fonológica (a capacidade de ouvir, refletir e manipular sons e palavras) (Storch; Whitehurst, 2002; Justice *et al.*, 2009; Nelp, 2009). Tais conhecimentos são considerados predi-

tores da aprendizagem da leitura futura, ou seja, preparam o "terreno" para o momento da alfabetização formal, nos primeiros anos do ensino fundamental.

Os conhecimentos listados acima podem ser desenvolvidos por meio das conversas e perguntas formuladas em torno do livro e da história e são determinantes para promover o desenvolvimento das habilidades iniciais de leitura (Dickinson; Smith, 1994; Hindman *et al.*, 2008; Justice *et al.*, 2009). Quando os adultos brincam, ensinam, conversam com a criança e fazem perguntas que as estimulem a interagir verbalmente, eles contribuem qualitativamente para o desenvolvimento da linguagem. O diálogo que ocorre para além da leitura do texto escrito no livro, chamado de conversas extratextuais, pode se referir ao enredo, às personagens, à memória de experiências que emergem a partir da leitura, a palavras específicas, à disposição do texto e imagem na página, a aspectos da linguagem escrita ou conhecimentos que são novos para a criança (Pianta; La Paro, 2003). Quanto mais a criança se sentir envolvida no contexto da LC, maiores serão as oportunidades para que ela participe, questione, opine, faça relações com o seu mundo e a sua vida, e mais chances ela tem de aprender. Crianças pequenas que participam ativamente da LC conduzida por um adulto, o qual interage com elas por meio de perguntas, identificação de palavras e seus referentes, apresentam ganhos maiores em vocabulário do que as crianças que ouvem passivamente a leitura do livro (Sénéchal *et al.*, 1995).

As perguntas são um tipo específico de conversas extratextuais e podem se relacionar com o conhecimento de mundo das crianças, os aspectos textuais, as ilustrações, a linguagem escrita e as experiências de vida das crianças, e podem ser elaboradas antes, durante e depois da leitura do livro. **Fazer perguntas** é um aspecto significativo durante a LC porque, diferentemente dos comentários que podem ser feitos em torno do livro, as perguntas estimulam o raciocínio e a participação verbal das crianças, ou seja, as crianças têm mais opor-

tunidades de falar, o que amplia a sua experiência com a linguagem receptiva e expressiva. A linguagem receptiva se refere à capacidade de compreender informações e inclui: a compreensão das palavras, frases e significado do que as pessoas dizem ou do que é lido. A linguagem expressiva se refere à capacidade de expressar os próprios pensamentos em palavras e frases, de uma forma que faça sentido e seja gramaticalmente adequada (Kaderavek; Pentimonti; Justice, 2014). Ambas desempenham um grande papel em como nos comunicamos com outras pessoas.

As pesquisas apontam que as **perguntas simples** – formuladas com os termos "o que", "quem", "onde", "quando", "qual" – estimulam as crianças a localizar, descrever e rotular, o que demanda menos esforço cognitivo das crianças porque as respostas podem ser facilmente localizadas no livro e evocam pouco uso da linguagem expressiva, pois as respostas podem ser dadas com sim/não ou com uma palavra apenas – por exemplo: "Onde o ratinho está subindo?" (na escada); "Quem está procurando o morango maduro?" (o urso). Por outro lado, as **perguntas complexas** exigem mais esforço cognitivo das crianças e são formuladas a partir dos termos "por que" e "como". Para responder a esse tipo de pergunta, as crianças precisam fazer relações entre as partes da história, acionar o conhecimento de mundo justamente porque as respostas não estão explícitas na página do livro (por exemplo, "Por que o ratinho está subindo a escada?"; "Como o ratinho fez para esconder o morango do urso?").

O estudo desenvolvido por Pereira, Gabriel e Justice, em 2019, mensurou a frequência e o tipo de questões básicas e complexas, formuladas por professores brasileiros durante a prática da LC na EI. Os resultados mostraram que os professores formularam mais questões básicas (87%) – sendo os termos "o que" e "quem" os mais frequentes – do que questões complexas (13%). Tendo em vista a importância da formulação de perguntas durante a LC, vale ressaltar que ambas, perguntas simples e complexas, estimulam o desenvolvi-

mento linguístico das crianças: as simples impulsionam o desenvolvimento do vocabulário (especialmente da linguagem receptiva) e as complexas solicitam processos cognitivos mais elevados de inferência (raciocínio concluído ou desenvolvido a partir de indícios) e previsão (antecipar, supor o que poderá acontecer na história), habilidades primordiais para a leitura proficiente (Kleeck, 2003).

Para finalizar a seção, resgatamos outra pergunta enviada por um dos estudantes: *Levando em consideração a diversidade dos alunos, bem como o acesso limitado ao livro em ambiente extraescolar, como a leitura compartilhada poderia promover o engajamento dos estudantes e alcançar os resultados almejados num contexto marcado pela diversidade?* A diversidade é uma característica própria da sala de aula e nós, professores, precisamos lançar mão de estratégias que possibilitem envolvermos todas as crianças, ensinando ou reforçando o seu desenvolvimento. Engajar as crianças no contexto da LC é um aspecto fundamental na LC, por isso, é importante que o leitor adulto invista na brincadeira e na ludicidade do momento. Imitar a fala dos personagens, incluir expressões faciais e mudar o tom de voz de acordo com o personagem são atitudes simples que têm grande impacto, mesmo que a turma apresente grande diversidade.

A escolha do livro é um aspecto fundamental na LC, pois livros narrativos podem incitar o desenvolvimento do vocabulário, por exemplo, enquanto livros de alfabeto ou de poemas podem incentivar o conhecimento das letras e o desenvolvimento da consciência fonológica. O planejamento da LC é essencial para que o leitor adulto organize o que será desenvolvido. A organização da turma – em grandes ou pequenos grupos – também tem efeitos significantes, pois a LC com grupos menores tende a captar mais a atenção das crianças em comparação com grupos maiores. Por fim, não menos importante, destacamos que o investimento em políticas públicas e em formação de professores, especialmente na Educação Infantil, são medidas urgentes a serem

tomadas, visto que a primeira infância é uma importante etapa no desenvolvimento integral das crianças.

3 O QUE É LEITURABILIDADE E COMO ELA SE RELACIONA AOS ESTUDOS SOBRE BAIXA ESCOLARIZAÇÃO?

Um texto é como um prédio. É frequentado por diversas pessoas, inclusive por aquelas com necessidades especiais, por isso, precisa oferecer acessibilidade, como rampas de acesso, elevadores para cadeirantes e com teclado em braile, dentre outros recursos (Finatto; Ponomarenko; Berwanger, 2019). Um texto muito complexo, semelhante a um prédio com obstáculos e sem acessibilidade, pode dificultar a compreensão do leitor. Ainda que ler seja um direito humano e um ato em prol da democracia (Freire, 1989; Morais, 2014), no contexto brasileiro, muitas pessoas possuem baixo nível educacional e pouca frequência de hábitos de leitura – 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais são analfabetos, correspondendo a 6,6% da população (IBGE, 2019). Uma sociedade grafocêntrica, como a nossa, limita o acesso à informação daqueles que pouco leem, deixando-os à margem da informação. Ainda que tenhamos a Lei de acesso à informação (Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011), o cuidado com a complexidade das informações ainda não é uma prática frequente. Pessoas com menor nível educacional acabam por ser vítimas da inacessibilidade de informações sobre questões de saúde, jurídicas, administrativas e outras. Logo, tornar um texto mais acessível ou "leiturável"[2] torna-se um ato social. Possibilitar a leitura, ainda que funcional (termo usado por Perini, 1988) pode minimizar perdas de conhecimento, descomplicar textos informativos, explicar o burocratês, o mediquês e, até mesmo, os artigos científicos. Além disso, dá a oportunidade de o

2 O termo "leiturabilidade" distingue-se de "legibilidade", uma vez que o último se relaciona aos aspectos físicos do texto – por exemplo, tamanho da fonte, qualidade da impressão do texto – e o primeiro relaciona-se aos aspectos linguísticos – por exemplo, quantidade de orações subordinadas, tamanho dos períodos etc.

público-leitor encontrar facilmente o que procura, compreender o que encontra e de usar adequadamente uma informação (Fischer, 2019).

Ser "leiturável" é um pré-requisito para que um determinado texto seja compreendido. Para verificar esse pré-requisito, usamos uma medida de análise de linguagem automática denominada leiturabilidade. Embora haja outros termos como apreensibilidade, compreensibilidade e inteligibilidade, optamos por traduzir o termo técnico *readability* como leiturabilidade. O nível de leiturabilidade é um critério utilizado para indicar a dificuldade de compreensão durante a leitura de um texto (Sousa; Hubner, 2015). Para que isso seja feito, fórmulas e *softwares* que consideram quantidade de palavras, sílabas e palavras e de sentenças vêm sendo elaborados. Uma das ferramentas precursoras é o índice Flesch (Flesch, 1949), traduzido, adaptado e validado para o português brasileiro pela equipe de Martins e colegas (1996). Esse índice é apresentado juntamente com mais de 100 medidas obtidas pelo *software* Nilc-Metrix[3] (Leal *et al.*, 2022), fornecendo a correspondência da complexidade do texto aos níveis educacionais brasileiros. Quando o índice Flesch apresenta um valor abaixo de 50 pontos, há um indicativo de que o texto é muito complexo para a maioria da população, pois tal pontuação corresponde a um nível médio de ensino (9 a 12 anos de escolarização). Somente quando o índice Flesch indica 70 pontos ou mais, é que podemos considerar o texto fácil para a maior parte das pessoas. Outras marcas textuais também colaboram para que cheguemos a conclusões sobre a complexidade da leitura de um texto. Além do índice Flesch de leiturabilidade, o Nilc-Metrix conta com outras métricas relevantes para uma análise de leiturabilidade de um texto, tais como: a incidência de pronomes, adjetivos e advérbios, de palavras de conteúdo e de função, de verbos e de conectivos, além de fornecer dados sobre a quantidade de palavras por sentença, de palavras de conteúdo antes de verbos, de sílabas

3 Software de uso livre e acesso gratuito. Disponível em: http://fw.nilc.icmc.usp.br:23380/nilcmetrix. Acesso em: 12 dez. 2022.

por palavras de conteúdo, frequência de palavras, índices de coesão e coerência, índices psicolinguísticos e outros.

Como pode um texto ser quase incompreensível mesmo que saibamos ler? Ora, depende do texto e depende de quem o lê. Um texto é uma unidade comunicativa constituída de elementos contextuais e cotextuais, externos e internos (Marcuschi, 2014), – o conhecimento linguístico é associado às informações contidas no texto e é influenciado pelo conhecimento prévio de cada um (Koch; Cunha-Lima, 2004). Logo, sabendo que não somos *experts* em todos os assuntos, em alguns ou muitos casos, a compreensão será árdua e requererá muito esforço de nossa parte. Cognitivamente, quando lemos, há o envolvimento da percepção, atenção e memória e de habilidades como o conhecimento gramatical, percepção de relações entre palavras, conhecimento do léxico e dos gêneros do discurso (Kleiman, 2008). Diferentes níveis de texto interagem, sendo eles: linguísticos (morfofonológicos, sintáticos, semânticos), cognitivos (conhecimento episódico, semântico geral, conhecimento sobre textos etc.) e contextuais (situacional, interacional, pragmático, por exemplo) (Van Dijk; Kintsch, 1983). Para compreender um texto, é preciso domínio de todos esses níveis, o que é uma tarefa que exige habilidade, interação e trabalho (Marcuschi, 2008).

Em um contexto de baixo nível educacional, devemos supor que, além de um menor contato com diferentes gêneros textuais, muitos indivíduos não tiveram as oportunidades e frequências de leitura que a escola normalmente proporciona. Logo, almejar que pessoas com baixa, média e alta escolaridade entendam textos do mesmo modo é uma concepção ingênua. O nível de leiturabilidade inadequado de um texto sobre saúde, por exemplo, pode até mesmo causar mais internações hospitalares (Liu *et al.*, 2009). Um produto ou ferramenta cujo manual seja muito complexo pode levar ao mau uso desse produto, como ocorreu nos Estados Unidos com os manuais sobre o correto uso dos cintos de segurança em crianças. O índice de acidentes com mortes

de crianças diminuiu quando o manual foi revisado e reescrito, adequando-se à escolaridade de sexto ano – atualmente regulamentado no país (Dubay, 2004).

A compreensão de textos ocorre diariamente, na leitura de material informativo, por exemplo. Esses textos têm por fim informar, ensinar, instruir e esclarecer dúvidas sobre um determinado assunto e são frequentemente encontrados em revistas, folhetos e *sites* etc. Na contramão desse fácil acesso à informação, está a dificuldade que os indivíduos podem enfrentar para compreender esses materiais. Além das questões técnicas, existem os problemas linguísticos. Quando os textos apresentam uma estrutura sintática complexa e um nível semântico elevado, o conhecimento prévio e as estratégias de leitura utilizados pelos leitores podem não ser suficientes para a compreensão de todas as informações, tornando o material de difícil entendimento pela população com baixo nível educacional.

Na sua intenção, um texto informativo é unívoco e pretende veicular uma mensagem que não deveria variar de leitor para leitor (Perini, 2018). Opondo-se às barreiras da informação, em pelo menos 15 países, já existe o Movimento *Plain Language* (Linguagem Simples). No Brasil, a Rede Linguagem Simples possui regulamentações e iniciativas para produção de textos de utilidade pública mais acessíveis para públicos heterogêneos. Somente a partir da criação de políticas públicas de acessibilidade, uso de *softwares* para verificação do nível de leiturabilidade e de um esforço empático de quem escreve em prol de quem lê, é que iremos conseguir desmarginalizar essa população com escolaridade limitada e com difícil acesso às informações (Townsend; Gabriel, 2020).

4 QUAIS AS VANTAGENS DA ESCRITA À MÃO E COMO RESGATAR PRÁTICAS DE ESCRITA APÓS A PANDEMIA?

Com os avanços tecnológicos, na condição de adultos altamente escolarizados, temos acesso a muitos serviços de forma mais rápida

e utilizamos ferramentas digitais que tornam nossas tarefas mais fáceis e instantâneas. O uso diário de celulares e seus aplicativos, *sites* da internet, computadores pessoais, entre outros dispositivos, frequentemente coloca em dúvida a necessidade de continuarmos ensinando às crianças a leitura e a escrita em papel, com lápis e caneta.

Será que existem diferenças a nível cognitivo entre escrever à mão e digitar? Em 2020 foi publicado o artigo "Escrever à mão versus digitar" (Carvalho; Gabriel, 2020), propondo uma discussão sobre as diferenças entre a escrita à mão e a digitação no processo de alfabetização. A escrita do artigo foi motivada pelo aumento do uso das tecnologias digitais e propunha refletir se ainda valeria a pena ensinar a escrita à mão. Entretanto, ninguém imaginava que haveria uma pandemia, que exigiria o distanciamento social, o fechamento de escolas e acentuaria a necessidade de uso de tecnologias digitais. Em 2022, com grande parte da população vacinada e o retorno às atividades presenciais, a questão retorna com um novo significado, dados os impactos educacionais da pandemia. Para responder à pergunta, retomaremos alguns estudos sobre o tema, considerando as alterações impostas pelo novo cenário e a discussão realizada na aula integrada entre UNISC e UFPI.

Segundo Mangen *et al.* (2015, p. 301, tradução nossa), "a escrita à mão difere da escrita do teclado de várias maneiras, desde o nível fisiológico e ergonômico até as dimensões cognitivas e fenomenológicas". Mueller e Oppenheimer (2014) realizaram um estudo com estudantes universitários, comparando seu aprendizado depois de assistir a um TEDTalks em duas condições: tomando notas à mão e tomando notas digitando no *notebook*. Os resultados apontam que os alunos que tomaram nota da palestra através da escrita à mão tiveram um desempenho superior nas questões propostas depois da palestra, tanto nos testes de conteúdo factual quanto nos de compreensão conceitual. De acordo Mueller e Oppenheimer (2014), ao escrever à mão, é preciso selecionar as informações mais importantes para incluir nas anotações, considerando a velocidade da escrita à mão comparada à da di-

gitação. Dessa forma, o escritor manual retém os conteúdos com mais eficiência, e não apenas transcreve a palestra.

O estudo de Mangen *et al.* (2015) também traz contribuições para essa discussão, questionando se existe diferença em como e quão bem lembramos o que escrevemos de acordo com o modo em que escrevemos – à mão, digitando em teclado de *notebook* ou digitando em teclado *touch*. Para isso, os pesquisadores compararam essas três condições em um teste com três listas de palavras, as quais eram lidas em voz alta pelos pesquisadores e, em seguida, escritas pelas participantes (universitárias e funcionárias da universidade). Para avaliar a memória, foram aplicados um teste de recordação oral livre e um teste de reconhecimento de palavras, considerando as três condições de escrita. Os resultados mostraram que o desempenho no teste de recordação oral livre foi significativamente melhor na condição de escrita à mão, enquanto o desempenho no teste de reconhecimento de palavras não apresentou diferença.

Diferentes tecnologias, por terem influência na nossa percepção, também têm influência na nossa forma de aprender. Nessa perspectiva, Longcamp *et al.* (2005, 2008) desenvolveram estudos focando nas diferenças entre duas condições no processo de aprendizagem da leitura, discutindo as implicações cognitivas da utilização de teclado e tecnologia *touch* antes de desenvolver uma escrita à mão proficiente. Os pesquisadores constataram que os movimentos inerentes ao traçado das letras têm um papel crucial na representação mental das letras.

O estudo de Longcamp *et al.* (2005) consistiu no ensino de 12 letras do alfabeto para crianças pré-escolares, de 3 a 5 anos, durante três semanas. As crianças foram divididas em dois grupos, metade deveria copiar as letras escrevendo à mão e outra metade digitando. Cada grupo foi subdividido por idade: mais novos, médios e mais velhos. Para comparar o desempenho dos grupos no reconhecimento de le-

tras, foram realizados dois testes de reconhecimento com uma semana de intervalo. Os resultados mostraram que, nas crianças mais velhas, o ensino de caligrafia resultou em um melhor reconhecimento de letras do que o treinamento/ensino de digitação, enquanto os outros dois grupos não apresentaram diferença significativa entre as duas condições de aprendizagem. O maior desenvolvimento da motricidade fina pelas crianças mais velhas pode ser a justificativa para esses resultados (Longcamp *et al.*, 2005). O conhecimento aprendido implicitamente pela prática da escrita à mão foi mantido entre o primeiro (no final do ensino) e o segundo teste (uma semana depois), pois o grupo testado nessa condição teve um desempenho no reconhecimento visual idêntico nas duas testagens. Depois de aprendida e estabilizada, a memória motora pode perdurar por longos períodos sem que seja necessária prática adicional.

Mas a digitação não se configura como memória motora? Ambas as condições formam memórias motoras, ou procedurais, mas "aprender a escrever uma letra à mão requer um nível de processamento mais profundo do que localizar uma letra no teclado" (Longcamp *et al.*, 2005, p. 77, tradução nossa). No estudo desenvolvido em 2008, Longcamp e colegas avaliaram a habilidade de adultos para discriminar caracteres desconhecidos de suas imagens espelho. Os resultados mostraram que os caracteres ensinados através de papel e caneta foram melhor discriminados do que os caracteres ensinados através do teclado de computador. Essa mesma pesquisa coletou dados de FMRI, constatando diferentes vias neurais entre o reconhecimento de caracteres aprendidos, utilizando a escrita à mão e os caracteres aprendidos através da digitação. As atividades cerebrais registradas contribuem para o argumento a favor da reativação do conhecimento motor durante o processamento visual. Isso mostra que a memória procedural da escrita à mão está diretamente ligada ao reconhecimento visual.

Durante a pandemia de covid-19, as tecnologias baseadas no acesso à internet possibilitaram a realização de aulas não presenciais, em-

bora esse acesso não tenha sido universal. A pandemia trouxe o mundo digital para o primeiro plano, dando lugar e uma maior relevância às práticas digitais no contexto educacional, como a leitura em tela e a digitação em teclado ou tecnologia *touch*.

Participantes da aula conjunta UNISC e UFPI relataram que, na volta ao modelo presencial, perceberam dificuldades relacionadas à escrita à mão, como a qualidade da letra, e a diminuição da prática de leitura. Uma participante comentou sobre as práticas de escrita e leitura proporcionadas a cada novo suporte, questionando se há espaço para a prática de leitura e escrita eficaz através das telas. Em consonância com Wolf (2019) e com os estudos aqui relatados, podemos afirmar que a escrita à mão traz vantagens para a aprendizagem e a memória e que, até o momento, o melhor caminho parece ser enfatizar o uso da escrita manual no primeiro ciclo do Ensino Fundamental (até o quinto ano), conciliando escrita à mão e digitação posteriormente, sem nunca abandonar a primeira.

Entre 2021 e 2022, o PPGL UNISC desenvolveu o projeto "Integrando a pesquisa em leitura às práticas educacionais em contexto de ensino remoto e/ou híbrido"[4], propondo possibilidades pedagógicas que contemplem os dois cenários, com o intuito de auxiliar os professores da Educação Básica na minimização dos danos causados pela pandemia de Covid-19. O projeto, coordenado pela professora Dra. Rosângela Gabriel, foi desenvolvido por quatro grupos de trabalho (GTs): GT Educação Infantil (zero aos 5 anos), GT Alfabetização (6 aos 8 anos), GT 4º-6º ano (alunos de 9 a 11 anos) e GT 7º ao 9º ano (alunos de 12 aos 14 anos). Cada GT desenvolveu propostas com foco na leitura, integrando os pressupostos teóricos das ciências da leitura, tecnologias digitais e práticas de salas de aula, possibilitando aprendizagens em aulas presenciais, remotas e híbridas. Esse material está

4 O projeto contou com o apoio financeiro do Edital FAPERGS SEBRAE/RS 03/2021, lançado dentro do Programa de Apoio a Projetos de Pesquisa e de Inovação na Área de Educação Básica (PROEdu).

disponível de forma gratuita (*link*). As propostas voltadas à Educação Infantil e à alfabetização oferecem sugestões de atividades instigantes utilizando lápis, papel e outros materiais que estimulem a escrita manual.

5 COMO O TRADUTOR AUTOMÁTICO PODE CONTRIBUIR PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROFICIÊNCIA LEITORA EM LÍNGUA ADICIONAL?

Ao se deparar com um texto, primeiramente, o leitor menos proficiente esbarra nos elementos mais baixos na hierarquia, que são o conhecimento das regras ortográficas da língua e o conhecimento lexical, para depois enfrentar os elementos mais altos, que são o conhecimento sintático e o semântico (Perfetti, 1991). A leitura em língua adicional (LA) ocorre de forma semelhante, em muitos aspectos, à leitura na língua materna (L1). Nesse processo, o leitor irá, inevitavelmente, transferir algumas das suas competências e habilidades da L1 para a LA (Yamashita, 2007).

Diante disso, podemos afirmar que a leitura em LA está subjugada ao nível de proficiência do leitor na língua-alvo. É preciso, portanto, que o leitor lance mão de estratégias para transpor os obstáculos linguísticos impostos pela leitura em LA, como transferência negativa e variações sociolinguísticas, fatores relacionados à ordem de palavras, falsos cognatos, palavras compostas, colocações, homônimos, entre outros. Tais fatores podem confundir o leitor menos proficiente na LA, que muitas vezes recorre ao seu conhecimento na L1 para dar sentido ao texto, o que pode direcioná-lo a inferências e interpretações equivocadas.

Entendendo estratégias de leitura como ações específicas, deliberadas para resolver um problema de leitura (Grabe, 2009), podemos citar o uso de dicionário como uma estratégia para sanar as dificuldades relacionadas à falta de conhecimento lexical. Em termos de compreensão leitora, conforme explica Grabe (1997), o excesso de inferência

pode desencadear um processo de frustração porque há momentos durante a leitura em que é necessário saber se o significado das palavras está correto para que o leitor possa prosseguir com confiança. Diversos estudos apontam os benefícios do uso de dicionário para compreensão leitora e aquisição lexical (Hayati; Pour-Mohammadi, 2005; Tono, 1989; Welker, 2010).

Desde o advento dos computadores e *smartphones*, os dicionários tornaram-se eletrônicos e mais acessíveis, incorporando novas possibilidades de ouvir a pronúncia da palavra buscada. O avanço digital propiciou ainda a criação dos tradutores automáticos, que podem funcionar como dicionários eletrônicos ou como tradutores de frases e textos, dentre eles, destacamos o mais amplamente conhecido Google Translate (GT). Além disso, a praticidade dessas ferramentas traz um ganho para o leitor, uma vez que, conforme explica Koga (1995), há menos interferência durante a leitura, o que facilita o processo de compreensão.

Em relação ao uso do TA, o estudo de Jolley e Maimone (2015) constatou que 65,08% dos alunos utilizam ferramentas de TA com o objetivo de traduzir palavras individuais. Além disso, muitos consideram a TA *online* gratuita como "[...] tendo um impacto positivo em seu aprendizado de línguas e querem que os instrutores abordem estratégias para uso eficaz" (Jolley; Maimone, 2015, p. 192).

Há muitas críticas em relação ao uso de TA para textos mais longos, a partir da crença de que esta é uma forma de "trapaça" na aula de LA (Case, 2015). Contudo, conforme afirma Krawer (1995 *apud* Garcia; Pena, 2011) não é o *software* em si, mas o usuário desse *software* que determina a utilidade dos sistemas de TA. Portanto, é necessário enfatizar a importância de orientar aprendizes sobre como usar o TA apropriadamente (Correa, 2014; Ducar; Schocket, 2018; Garcia; Pena, 2011; White; Heidrich, 2013; Williams, 2008).

Para Ducar e Schocket (2018), desde o lançamento em 2006, o GT avançou muito na tradução instantânea de textos, e se destaca na conjugação de verbos, que permite aos alunos acessar tempos verbais complexos que ainda não foram estudados, ortografia e tradução de expressões idiomáticas de alta frequência. No entanto, a imprecisão pragmática e a falta de informação intercultural são as maiores limitações desse TA.

Karnal e Pereira (2013) analisaram a compreensão leitora por meio de um texto traduzido pelo Google e as estratégias utilizadas durante essa tarefa com oito estudantes de graduação em pedagogia com nível básico/iniciante de inglês, ou seja, leitores não proficientes em LI. O resultado do estudo comprovou que os leitores puderam compreender parcialmente o artigo traduzido pelo GT, apresentando 62% de compreensão, o que é mais da metade do texto, e pode ser considerado positivo se tivermos em mente que os leitores não eram proficientes.

Na tese "Os processos cognitivos na leitura em língua inglesa para fins acadêmicos: O papel da tradução automática como suporte para a aquisição lexical e a compreensão leitora", Borsatti (2022), investigamos as práticas de leitura de textos científicos em língua inglesa e o uso do TA, especificamente do GT de 18 estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado). O estudo mostrou que esta é uma prática comum no cotidiano acadêmico dos participantes, que afirmaram fazer uso de ferramentas de TA gratuitas *online* durante as leituras em LI para fins acadêmicos, sendo o Google Translate (GT) a mais utilizada. No que tange aos procedimentos de uso do TA, verificamos que essas ferramentas servem para diferentes tipos de pesquisa, seja para buscar o significado de palavras isoladamente (como um dicionário eletrônico), bem como traduzir frases específicas e/ou parágrafos e até mesmo textos inteiros.

A pesquisa incluiu uma intervenção pedagógica através de um curso de leitura em língua inglesa para fins acadêmicos aplicada para dois grupos, sendo um grupo controle e um grupo experimental. No grupo experimental, a metodologia de ensino contou com a instrução explícita obre o uso de TA e atividades de leitura, utilizando a ferramenta de diferentes formas, visando a compreensão leitora e aquisição lexical.

Um dado que se destaca na pesquisa é que, de modo geral, mais participantes utilizam o TA para leitura de parágrafos e textos inteiros do que para palavras ou frases. Vale salientar que investigamos estudantes com nível iniciante/pré-intermediário de LI, o que corrobora a tese de que a dependência do "uso de apoio" da L1 só ocorre quando o processamento passa de automático para controlado, ou seja, quando o leitor está ciente das dificuldades de compreensão (Upton; Lee-Thompson, 2001).

A eficácia da metodologia de instrução com uso de TA se mostrou mais potente em relação à aquisição lexical, considerando que o contraste entre os pré e pós-testes evidenciam um salto na avaliação de vocabulário do grupo experimental em comparação ao grupo controle, que também obteve melhora no desempenho, porém, menos substancial quanto a do grupo experimental. Entendemos que os melhores resultados do grupo experimental nos testes de compreensão leitora estão atrelados à instrução explícita sobre o uso de TA e as tarefas de leitura utilizando o GT, já que o conhecimento das palavras está diretamente relacionado ao sucesso na compreensão (Perfetti, 2007; Perfetti *et al.*, 2008).

Evidenciamos que nas tarefas em que os participantes foram divididos, sendo um grupo orientado a usar o TA e o outro não, o primeiro grupo obteve melhor desempenho na compreensão e também na retenção de vocabulário, o que se confirma no último pós-teste. A observação desses fenômenos durante a intervenção possibilitou

uma constatação prática de que o TA funciona como suporte para a compreensão, já que resolve rapidamente os problemas enfrentados com os processos inferiores de leitura (decodificação de palavras desconhecida) que impedem os processos superiores de compreensão, visto que interrompem a fluidez da leitura.

Outra comprovação relevante é que a utilização do TA no nível de frase proporcionou mais compreensão e, também, aprendizado envolvendo estruturas linguísticas em geral, nesse caso através da instrução mediada pelo professor, na qual a atenção do aprendiz/leitor é voltada para uma análise comparativa da L1 com a L2. Vale reiterar que os participantes são pós-graduandos e, portanto, possuem vasta experiência de leitura em L1, o que certamente implica em uma série de estratégias desenvolvidas para a compreensão, que podem ser transferidas para a leitura em L2.

Apesar de resultar, por vezes, em um texto "esburacado", conforme diz Lima (2011), o que se conclui é que o GT permite compreensão quando o leitor, além de empreender suas habilidades linguísticas, isto é, o seu conhecimento de L1 e LA, consegue agregar outras estratégias como o monitoramento da leitura, a capacidade inferencial e a mobilização de conhecimentos de mundo. Defendemos que esse processo pode ser aprendido e desenvolvido através de uma instrução explícita sobre o uso eficaz da ferramenta.

REFERÊNCIAS

BORSATTI, Débora Ache. **Os processos cognitivos na leitura em língua inglesa para fins acadêmicos**: o papel da tradução automática como suporte para a aquisição lexical e a compreensão leitora. 2022. 283 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2022. Disponível em: https://repositorio.UNISC.br/jspui/bitstream/11624/3372/1/D%C3%A9bora%20Ache%20Borsatti.pdf. Acesso: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. **Política Nacional de Alfabetização** – PNA. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

CARVALHO, Kadine; GABRIEL, Rosângela. Escrever à mão versus digitar: implicações cognitivas no processo de alfabetização. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 1-13, 2020. DOI: https://doi.org/10.15448/1984-4301.2020.4.37514. Acesso em: 12 dez. 2022.

CASE, Megan. Machine translation and the disruption of foreign language learning activities. **eLearning Papers**, 45, p. 4-16, 2015.

CORREA, Maite. Leaving the "peer" out of peer-editing: Online translators as a pedagogical tool in the Spanish as a second language classroom. **Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning (LACLIL)**, v. 7, n. 1, p. 01-20, 2014.

DICKINSON, David K.; SMITH, Miriam W. Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. **Reading Research Quarterly**, v. 29, n. 2, p. 104-122, 1994.

DUBAY, William. **The Principles of Readability**. Costa Mesa: Impact Information, 2004.

DUCAR, Cynthia; SCHOCKET, Deborah. Machine translation and the L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google translate. **Foreign Language Annals**, v. 51, p. 779-795, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1111/flan.12366. Acesso: 12 dez. 2022.

DUFF, Fionna J.; REEN, Gurpreet; PLUNKETT, Kim; NATION, Kate. Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes? **Journal of Child Psychology and Psychiatry,** 56:8, 848-856, 2015.

EVANS, Mary Ann; SAINT-AUBIN, Jean. What children are looking at during shared storybook reading. **American Psychological Society**, 16(11), 913-920, 2005.

FALERO, José. **Os supridores**. São Paulo: Todavia, 2020.

FINATTO, Maria José; PONOMARENKO, Gabriel; BERWANGER, Laura. **Não basta ler, tem que entender**: simplificando textos. [*S. l.*; *s. n.*]: 2019. Disponível em: http://www.roseta.org.br/2019/04/04/nao-basta-ler-tem-que-entender-simplificando-textos/. Acesso em: 11 dez. 2022.

FISCHER, Heloisa. **Clareza em textos de e-gov, uma questão de cidadania**. 1. ed. Rio de Janeiro: Com Clareza, 2019 [2012]. *E-book*.

FLESCH, Rudolph. **The art of readable writing**. New York: Harper, 1949.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

GABRIEL, Rosângela; KOLINSKY, Régine; MORAIS, José. O milagre da leitura: de sinais escritos a imagens imortais. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 919-951, 2016.

GABRIEL, Rosângela. Como o milagre da leitura é possível? Investigando processos biológicos e culturais da emergência de sentidos durante a leitura. **Linguagem em (Dis)curso, LemD**, Tubarão, v. 16, n. 3, p. 603-616, set./dez., 2016.

GABRIEL, Rosângela; KOLINSKY, Régine; MORAIS, José. A literacia no desenvolvimento na memória de curto prazo. *In:* MAIA, Marcus (org.). **Psicolinguística**: diversidades, interfaces e aplicações. São Paulo: Contexto, 2022. p. 55-69.

GABRIEL, Rosângela; MORAIS, José. A leitura compartilhada na família e na escola. In: FLÔRES, Onici Claro; GABRIEL, Rosângela (org.). **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura:** contribuições interdisciplinares. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017. p. 23-48.

GARCÍA, Ignacio; PENA, María Isabel. Machine translation-assisted language learning: writing for beginners. **Computer Assisted Language Learning**, v. 24, n. 5, p. 471-487, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1080/09588221.2011.582687. Acesso em: 11 dez. 2022.

GRABE, William. Discourse analysis and reading instruction. *In*: MILLER, Tom (ed.). **Functional approaches to written text**: classroom applications. Washington, DC: United States Information Agency, 1997. p. 02-15. Disponível em: eric.ed.gov/?id=ED417422. Acesso em: 11 dez. 2022.

GRABE, William. **Reading in a second language**: moving from theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

HAYATI, Abdolmajid M.; POUR-MOHAMMADI, Majid. A comparative study of using bilingual and monolingual dictionaries in reading comprehension of intermediate EFL students. **The Reading Matrix**, v. 5, n. 2, p. 61-66, 2005. Disponível em: http://www.readingmatrix.com/articles/hayati_mohammadi/article.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

HINDMAN, Annemarie H.; CONNOR, Carol M.; JEWKES, Abigail M.; MORRISON, Frederick J. Untangling the effects of shared book reading: Multiple factors and their associations with preschool literacy outcomes. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 23, n. 3, 330-350, 2008.

HOOVER, Wesley A.; GOUGH, Philip B. The simple view of reading. **Reading and writing**: an Interdisciplinary Journal, v. 2, p. 127-160, 1990.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (PNAD)**. Rio de Janeiro, 2019. p. 2. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101657_informativo.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

JOLLEY, Jason; MAIMONE, Luciane. Free online machine translation: use and perceptions by Spanish students and instructors. *In*: **2015 Central States Conference On The Teaching Of Foreign Languages**, 2015, Minneapolis, p. 181-200. Disponível em: https://silo.tips/download/this-article-reports-the-results-of-a-survey-based-study-on-the-use-of-and. Acesso em: 11 dez. 2022.

JUSTICE, Laura M.; KADERAVEK, Joan N.; FAN, Xitao; SOFKA, Amy; HUNT, Aileen. Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher–child storybook reading and explicit print referencing. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 40, p. 67-85, 2009.

JUSTICE, Laura M.; SOFKA, Amy E. **Engaging children with print:** building early literacy skills through quality read-alouds. New York: The Guilford Press, 2010.

KADERAVEK, Joan N., PENTIMONTI, Jill M.; JUSTICE, Laura. M. Children with communication impairments: caregivers' and teachers' shared book-reading quality and children's level of engagement. **Child Language Teaching and Therapy**, 30(3), 289-302, 2014.

KARNAL, Adriana; PEREIRA, Vera. compreensão leitora e o uso do tradutor eletrônico nas aulas de inglês instrumental. **(Esp) Revista X**, Curitiba, v. 1, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. *In:* MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-300.

KOGA, Yosseh. The effectiveness of using an electronic dictionary in second language reading. **Bulletin of the Liberal Arts of Hiroshima University**, v. 44, p. 239-244, 1995.

KOLINSKY, Régine; GABRIEL, Rosângela; DEMOULIN, Catherine; GREGORY, Marilane Maria; CARVALHO, Kadine Saraiva; MORAIS, José. The influence of age, schooling, literacy, and socioeconomic status on serial-order memory. **Journal of Cultural Cognitive Science**, n. 4, p. 343-365, 2020.

LEAL, Sidney Evaldo; DURAN, Magali Sanches; SCARTON, Carolina Evaristo; HARTMANN, Nathan Siegle; ALUÍSIO Sandra Maria: NILC-Metrix: assessing the complexity of written and spoken language in Brazilian Portuguese. **CoRR**, abs/2201.03445, 2022. Disponível em: http://fw.nilc.icmc.usp.br:23380/nilcmetrix. Acesso em: 11 dez. 2022.

LIMA, Luciano. Tradução eletrônica: do riso irônico ao interesse científico. **Fólio**: Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, p. 275-291, 2011.

LIU, Chiung-Ju; KEMPER, Susan.; BOVAIRD, James. Comprehension of health-related material by older adults. **Educ Gerontol**., v. 35, n. 7, p. 653-668, 2009. DOI:10.1080/03601270902885504. Acesso em: 11 dez. 2022.

LONGCAMP, Marieke; ZERBATO-POUDOU, Marie-Thérèse; VELAY, Jean-Luc. The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. **Acta Psychologica**, v. 119, p. 67-79, 2005. DOI: https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2004.10.019. Acesso em: 11 dez. 2022.

LONGCAMP, Marieke; BOUCARD, Céline; GILHODES, Jean-Claude; ANTON, Jean-Luc; ROTH, Muriel; NA-ZARIAN, Bruno; VELAY, Jean-Luc. Learning

through hand-or typewriting influences visual recognition of new graphic shapes: Behavioral and functional imaging evidence. **Journal of cognitive neuroscience**, v. 20, n. 5, p. 802-815, 2008.

MANGEN, Anne; VELAY, Jean-Luc. Digitizing literacy: reflections on the haptics of writing. *In*: ZADEH, Mehrdad Hosseini. **Advances in haptics**, [*S. l.*], p. 385-401, 2010. DOI: https://doi.org/10.5772/8710. Acesso em: 11 dez. 2022.

MANGEN, Anne; ANDA, Liss G.; OXBOROUGH, Gunn H.; BRØNNICK, Kolbjørn. Handwriting versus keyboard writing: effect on word recall. **Journal of writing research**, v. 7, n. 2, 2015. DOI: https://doi.org/10.17239/jowr-2015.07.02.01. Acesso em: 11 dez. 2022.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto**: o que é e como se faz? 3. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

MARTINS, Thereza B. F.; GHIRALDELO, Cássio M.; NUNES, Maria das Graças; OLIVEIRA, Oswaldo N. J. Readability formulas applied to textbooks in Brazilian Portuguese. **Notas do ICMSC**, São Carlos, 1996.

MAYER, Richard; MORENO, Roxana. Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. **Education Psychology**, v. 38, n. 1, p. 43-52, 2003. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/ S15326985EP3801_6. Acesso em: 11 dez. 2022.

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. São Paulo: Manole, 2013.

MORAIS, José. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MUELLER, Pam A.; OPPENHEIMER, Daniel M. The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. **Psychological science**, v. 25, n. 6, p. 1159-1168, 2014.

NABOKOV, Vladimir. **Pale fire**. London: Penguin Books, 2011.

NATIONAL EARLY LITERACY PANEL. Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Jessup: National Institute for Literacy, 2009.

PERFETTI, Charles. Representations and awareness in the acquisition of reading competence. *In:* RIEBEN, Laurence; PERFETTI, Charles A. (ed.).

Learning to read: Basic research and its implications. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1991. p. 33-44.

PERFETTI, Charles. Reading ability: lexical quality to comprehension. **Scientific Studies of Reading**, v. 11, n. 4, p. 357-383, 2007.

PERFETTI, Charles; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. The acquisition of reading comprehension skill. *In*: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (org.). **The science of reading**: a handbook. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2008. p. 227-247.

PERFETTI, Charles; STAFURA, Joseph. Word knowledge in a Theory of Reading Comprehension. **Scientific Study of Reading**, n. 18, p. 22-37, 2014.

PERINI, Mário. Efeito do gênero textual. *In*: LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. **É possível facilitar a leitura**: um guia para escrever claro. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 149-158.

PERINI, Mário. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 79-86.

PIANTA, Robert C.; LA PARO, Karen. Improving early school success. Educational Leadership, v. 60, n. 7, 24-29, 2003.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCARBOROUGH, Hollis S. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. *In*: NEUMAN, Susan B.; DICKINSON, David K. (ed.). **Handbook for research in early literacy**. New York: Guilford Press, 2001. p. 97-110.

SÉNÉCHAL, Monique; LEFEVRE, Jo-Anne. Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. C**hild Development**, 73, 445-460, 2002.

SÉNÉCHAL, Monique. Young children's home literacy experiences. In: POLLATSEK, Alexander; TREIMAN, Rebecca. (Ed.) **The Oxford Handbook of Reading**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

SOUSA, Lucilene Bender de; HÜBNER, Lilian Cristine. Desafios na avaliação da compreensão leitora: demanda cognitiva e leiturabilidade textual.

Neuropsicologia Latinoamericana, v. 7, n. 1, p. 34-46, 2015. DOI: 10.5579/rnl.2015.0237. Acesso em: 11 dez. 2022.

STORCH, Stacey A.; WHITEHURST, Grover. J. Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. **Developmental Psychology**, v. 38, n. 6, p. 934-947, 2002.

TONO, Yukio. '**Can a dictionary help one read better?** On the relationship between E.F.L. learners' dictionary reference skills and reading comprehension'. *In*: JAMES, Gregory. Lexicographers and their works. Exeter: University of Exeter Press, 1989. p. 192-200.

TOWNSEND, Sabrine Amaral Martins; GABRIEL, Rosângela. Avaliação e adaptação de materiais informativos em saúde para população idosa e com baixo nível educacional: Uma revisão integrativa. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, n. 4, p. 1-17, 2020. DOI: https://doi.org/10.15448/1984-4301.2020.4.37512. Acesso em: 11 dez. 2022.

UPTON, Thomas A., LEE-THOMPSON, Li-Chun. The role of the first language in second language reading. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 23, n. 4, p. 469-495, 2001.

VAN DIJK, Teun; KINTSCH, Walter. **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

van KLEECK, A. Research on book sharing: another critical look. In: van KLEECK, A.; STAHL, A.; BAUER, E. B (Eds.). **On reading books to children: parents and teachers**. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003. p. 271-320.

WELKER, Herbert Andreas. **Dictionary use**: a general survey of empirical studies. Brasília: Author's Edition, 2010.

WHITE, Kelsey; HEIDRICH, Emily. Our policies, their text: German language students' strategies with and beliefs about web-based machine translation. **Die Unterrichtspraxis**, v. 46, n. 2, p. 230-250, 2013.

WILLIAMS, Lawrence. Web-based machine translation as a tool for promoting electronic literacy and language awareness. **Foreign Language Annals**, v. 39, n. 4, p. 565-578, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2006.tb02276.x. Acesso em: 11 dez. 2022.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

YAMASHITA, Junko. The relationship of reading attitudes between Ll and L2: an investigation of adult EFL learners in Japan. **Language Testing**, v. 41, n. 1, p. 81-105, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00041.x. Acesso em: 11 dez. 2022.

CAPÍTULO 2

COMO SE CONSTRÓI A RELAÇÃO ENTRE A LEITURA COMPARTILHADA NO AMBIENTE FAMILIAR E AS MEMÓRIAS?

Francineide Fernandes de Araújo

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a leitura, em específico sobre as estratégias capazes de potencializar o desempenho do leitor, exige de nós, pesquisadores, educadores, professores e demais interessados na temática, um conhecimento sobre a ciência da leitura, especialmente sobre as contribuições das neurociências. Esta área tem descoberto estratégias eficazes, capazes de moldar as nossas estruturas cerebrais, regiões diretamente associadas às atividades de leitura e que, a depender da forma como são realizadas, podem contribuir substancialmente para a consolidação das memórias e para a formação de aprendizagens (Dehaene, 2012; Izquierdo, 2018). Com a finalidade de contemplar essa reflexão, organizamos este capítulo da seguinte maneira: i) inicialmente, tecemos nossas considerações acerca da temática em foco. Em seguida, ii) apresentamos um breve cenário sobre o desempenho do leitor, no contexto

nacional, e também iii) refletimos, em torno de algumas contribuições da leitura compartilhada, no ambiente familiar e no contexto de ensino. Após isso, iv) discutimos sobre o impacto da leitura no cérebro, isto é, as transformações que o ato de ler gera em nosso sistema nervoso. Logo após, v) buscamos apresentar mediante algumas evidências científicas a relação entre a leitura compartilhada e as memórias. E por último, vi) tecemos as nossas sucintas considerações sobre as discussões propostas neste capítulo.

Neste ensejo, buscamos apresentar, com base nas ciências cognitivas, evidências que demonstram haver uma relação entre a leitura compartilhada, no ambiente familiar, e as memórias, bem como apresentar algumas sugestões que poderão fomentar a formação leitora.

Julgamos relevante também refletir, embora brevemente, acerca do constructo teórico, evidências, em específico, sobre o seu conceito. Tal reflexão se justifica pelo fato de este capítulo ser pautado a partir das evidências científicas, no campo da leitura e das neurociências. O termo 'evidências' surgiu, no cenário acadêmico mundial, aproximadamente há duas décadas e, no Brasil, a partir da primeira década deste século, o seu conceito pode ser descrito como ideias ou informações que confirmam ou rechaçam uma afirmação ou hipótese (Elacqua *et al*., 2015) sobre determinado assunto pesquisado.

Retomando o foco desta reflexão – a discussão sobre as práticas de leitura no ambiente familiar –, vemos que, atualmente, a partir de várias pesquisas desenvolvidas sobre essa temática, a família passa a ser vista como aliada do ensino do ato de ler (Mata, 1999; Brito, 2014; Moura, 2017). Com o efeito dessa consciência sobre a importância da participação da família na aprendizagem da leitura e da escrita – processos diferentes, mas interdependentes –, já existem, em outros países, tais como Estados Unidos, Canadá, Austrália e alguns países da Europa, como França, Reino Unido (Inglaterra e Irlanda), Holanda etc., programas criados com a finalidade de instruir a família a de-

senvolver de forma eficaz atividades relacionadas à leitura e à escrita (Brito, 2014).

Em relação a esses modelos de programa, é importante enfatizar que eles não devem ser vistos como receitas, ou algo 100% infalível; mas como um parâmetro, que poderá nortear a família na formação e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, as quais contribuirão para a formação do leitor, assim como também poderão desenvolver nas crianças o gosto pela leitura.

Ademais, defendemos o incentivo da leitura compartilhada, no ambiente familiar, dentre outros motivos, sobremaneira porque acreditamos que os pais são as primeiras referências para os filhos e convivem muito mais com eles do que com os professores, embora essa situação seja relativizada na contemporaneidade no contexto familiar e, do mesmo modo, na modalidade de ensino integral. Nesse sentido, concordamos com Mata (1999, 2012), quando destaca que os familiares podem contribuir significativamente com a aprendizagem da escrita e da leitura – processos diferentes, mas interligados –. Por exemplo, realizando, desde cedo, no ambiente familiar, uma exposição a materiais impressos, livros, revistas, jornais, bem como a realização de leituras compartilhadas, haja vista que a exposição a materiais impressos é considerada um preditor da leitura proficiente (Van Bergen *et al.*, 2020). Esta é uma afirmação que precisa ser contextualizada, tendo em vista a situação de muitas famílias de baixa renda que possam não ter acesso a esse tipo de material e, ainda, o nível de escolarização dos pais.

Diante dessa relevância, uma questão que implica preocupação diz respeito à alta taxa de analfabetismo no Brasil (assunto abordado posteriormente, neste capítulo). Todavia, nesta oportunidade, traremos ao debate uma demonstração do nível de proficiência dos estudantes brasileiros em leitura. Em correlação, é importante enfatizar que há na literatura estudos que atestam uma relação entre o desem-

penho do leitor em compreensão leitora e os fatores socioeconômicos (ainda que poucos) (Sousa; Hübner, 2017).

No entanto, embora o acesso a materiais impressos seja visto como preditor do desempenho do leitor (Van Bergen *et al.*, 2020), cremos ser fundamental a prática da leitura realizada mediante uma interação eficaz (Sousa; Hübner, 2017), pois "com os materiais de leitura, compartilhada e mediada pelos pais, pode proporcionar o aproveitamento ótimo desses recursos de forma a promover o desenvolvimento do leitor" (Sousa; Hübner, 2017, p. 2056).

Além disso, também é fundamental haver, durante os eventos de leitura compartilhada, um clima de harmonia, afeto e acolhimento, posto que o desenvolvimento de emoções negativas, como medo, estresse, entre outros fatores, podem prejudicar o processo de aprendizagem (Izquierdo, 2018), bem como afugentar a criança e/ou o adolescente da atividade desenvolvida. Outra estratégia considerada eficaz na promoção das habilidades cognitivas dos filhos é estimulá-los à leitura prazerosa e autônoma, aquela que não é feita por obrigação, ou seja, que não é realizada por imposição da escola, mas por iniciativa da criança ou do adolescente (Van Bergen *et al.*, 2020).

A seguir, refletimos sobre o tema desempenho do leitor, discussão relevante, dado acreditarmos que a leitura compartilhada, no ambiente familiar, realizada de forma assertiva, poderá contribuir com a construção do modelo mental que, por sua vez, amplia o rol de conhecimentos prévios do leitor, requisito primordial para a obtenção de uma boa performance em leitura.

1 DESEMPENHO DO LEITOR NO CONTEXTO NACIONAL: UMA BREVE SÍNTESE

No que diz respeito ao campo da leitura, um dos problemas que se tem manifestado de forma recorrente no âmbito educacional

brasileiro consiste no desempenho do leitor[1], em específico na habilidade de compreensão exigida nas avaliações de larga escala, como as provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (Pereira; Gabriel; Justice, 2019; Marquez; Silvano, 2019; Pereira, 2021; Carvalho; Belini, 2022). Tal empecilho tem protelado o pleno desenvolvimento do aluno, não somente nas avaliações internas e externas, mas, principalmente, no seu desenvolvimento intelectual, social e profissional (Marcuschi, 2008; Sousa; Hübner, 2017; Marquez; Silvano, 2019).

Nesse sentido, é fundamental pontuar que fatores de diferentes naturezas podem exercer algum tipo de impacto sobre o desempenho do leitor, no ato de ler, por exemplo, a ausência de leituras compartilhadas, no ambiente familiar, entre pais e filhos. Sobre essa temática, na literatura da área, é perceptível a ausência de um número significativo de pesquisas que tenham como objeto de estudo a relação entre o desempenho do leitor em compreensão leitora e a leitura compartilhada, em ambiente familiar de baixa renda. Sousa e Hübner (2017), por exemplo, destacam a existência de lacunas no que se refere ao tema: a relação entre o desempenho em compreensão leitora e os fatores socioeconômicos, mais especificamente, a relação entre a quantidade de materiais impressos a que o leitor tenha acesso e o seu desempenho em compreensão leitora, especialmente, no contexto familiar.

No que se refere ao desempenho do leitor, o cenário educacional brasileiro não tem se apresentado tão otimista, visto que a performance dos alunos, em especial do Ensino Fundamental – anos finais – e Ensino Médio, no quesito compreensão leitora, não tem conseguido avançar de forma consistente (Marcuschi, 2008; Sousa; Hübner, 2017; Pereira; Gabriel; Justice, 2019; Marquez; Silvano, 2019; Pereira, 2021; Carvalho; Belini, 2022), observando o ano de publicação dos es-

1 A expressão "desempenho do leitor" é utilizada neste capítulo apenas com a finalidade de se referir à habilidade de compreensão leitora, tal qual Sousa e Hübner (2017) utilizam para se referirem aos leitores que desenvolveram a compreensão leitora e aos leitores que ainda não desenvolveram ou desenvolveram parcialmente a habilidade de compreender.

tudos, nestas referências em destaque no parágrafo, é perceptível haver um longo período em que essa realidade é notada. Essa limitação persiste no meio socioeducacional, sobremaneira nos alunos pertencentes a classes menos favorecidas. A título de exemplo, os resultados da edição da Prova Saeb[2], realizada em 2019 (Currículo do Piauí, 2020), demonstram que, mesmo havendo um leve avanço no desempenho de leitura dos alunos em algumas escolas espalhadas pelo Brasil, ainda há muito o que melhorar.

Desse modo, no que diz respeito às principais pautas discutidas no contexto escolar, está a leitura, em específico o desempenho do leitor em compreensão leitora (Marcuschi, 2008, Sousa; Marquez; Silvano, 2019; Hübner, 2017). Isso ocorre em virtude dos resultados insatisfatórios das avaliações de larga escala, como já destacamos, os quais têm persistido em marcar negativamente a educação brasileira. Salvo algumas exceções, podemos observar esse insucesso na leitura em algumas provas, a exemplo, o PISA (2015) (Pereira, 2021). Segundo os dados do PISA, 50% dos alunos demonstraram um desempenho insatisfatório em leitura (PISA) (Pereira, 2021).

Toda essa problemática envolvendo a baixa performance do leitor em compreensão leitora ocorre por vários motivos, dentre eles o analfabetismo, que registra uma dimensão alarmante, pois são 11 milhões de pessoas analfabetas no Brasil (IBGE, 2020). Outro fator que agravou esse problema, principalmente no tocante à aprendizagem da leitura, foi o isolamento social provocado pela pandemia (covid-19). Essa realidade levou as escolas em geral a adotarem um "novo" modelo de ensino, o remoto. Com efeito, os alunos de escolas públicas, principalmente aqueles menos favorecidos, que ainda estavam em processo de alfabetização, ou que não dispunham de recursos digitais compatí-

2 Cabe aqui enfatizar, embora já o tenha registrado anteriormente, que sou professora da Rede Pública no Piauí e, por esse motivo, menciono especificamente o Currículo do Piauí, documento produzido pelos profissionais da educação, os quais propõem aos professores da educação básica, dentre outras temáticas, reflexões pautadas a partir de identidades, culturas, políticas, bem como outras características econômicas e socioambientais, acerca do território piauiense.

veis a essa modalidade, sofreram um grande impacto no desempenho leitor (Pacheco; Hübner, 2022).

Na seção a seguir, apresentaremos a concepção de leitura compartilhada por nós adotada, bem como algumas reflexões acerca das contribuições dessa atividade para o desenvolvimento do leitor e das memórias, oportunidade a qual discorremos acerca da relação entre o cérebro e a leitura. Também apresentaremos algumas contribuições da leitura compartilhada nos contextos familiar e escolar.

2 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA COMPARTILHADA NO CONTEXTO FAMILIAR E DE ENSINO

Em estudos anteriores, realizados em 2002 e 2006, Mata (2012) investigou a relevância das atividades de leitura desenvolvidas em parceria entre pais e filhos – a leitura compartilhada. Como resultado, verificou uma correlação positiva entre a forma como ocorriam as leituras compartilhadas e o desenvolvimento das habilidades leitoras dos participantes da pesquisa.

Mas antes, em que consiste a leitura compartilhada? E quais os benefícios de sua prática para o desempenho em leitura? Mesmo que não tenhamos a pretensão e nem a verdade absoluta, acerca desse evento, propomos aqui apresentar uma sucinta abordagem de natureza bibliográfica e reflexiva, sobre esse tema. A iniciar pela concepção por nós adotada: a leitura compartilhada consiste em um momento de interação entre pais, familiares e filhos ou entre professores e alunos, ocasião na qual os envolvidos dirigem a atenção para um livro, situação que poderá suscitar vários tipos de tratamento sobre esse material.

Não há, pois, a necessidade de todos os envolvidos lerem, mas há a obrigação de todos interagirem. O adulto, antes de iniciar a leitura, por exemplo, pode buscar aguçar a curiosidade da criança, mediante

questionamentos feitos a partir de imagens, palavras, frases do livro (Pereira *et al.*, 2019; Pereira, 2021).

Com base em estudos atuais das neurociências, os pais podem lançar mão de algumas estratégias de fomento da leitura, como a afeição entre pais e filhos, a partir da demonstração de afeto, durante a realização da leitura compartilhada; o estímulo da curiosidade, da imaginação da criança, sobre o tema a ser lido. Essa forma de conduzir a leitura, no ambiente familiar, sob a visão da neurociência, é relevante, porque em consonância com as descobertas deste campo científico, as emoções, a forma como nos comportamos ou como o outro/os se comportam durante a realização de uma atividade, pode afetar a aprendizagem. Em outras palavras, uma aprendizagem é consolidada de forma mais consistente na memória quando é desenvolvida sob um forte impacto emocional (Izquierdo, 2018; Beltham, 2019).

Neste viés, a leitura compartilhada de livros por crianças pequenas é vista como uma das atividades que pode desenvolver mais intensamente a fluência e a compreensão leitora, capacidades essenciais para uma leitura proficiente (Marquez; Silvano, 2019; Pereira, 2019), pois automatiza a relação entre letras e sons, tornando a associação entre a grafia e a pronúncia um processo automático, algo imediato: amplia os conhecimentos prévios dos leitores, entre muitos outros benefícios (Pereira *et al.*, 2019; Pereira, 2021). Com efeito, acreditamos que seja uma das mais benéficas atividades a serem desenvolvidas, principalmente nas aulas de língua portuguesa, dado os vários e significativos benefícios trazidos para o desenvolvimento do leitor (Pereira *et al.*, 2019; Pereira, 2021).

Diante desse contexto, há a necessidade de mobilizarmos esforços, em prol de estratégias assertivas, que possam reverter essa situação, que persiste em permanecer gerando obstáculos, no âmbito escolar e protelando a boa performance do leitor. Portanto, com vistas a lançar luz sobre essa problemática, debruçamo-nos acerca de pesquisas da área e acreditamos que a atividade denominada leitura com-

partilhada, apresentada neste capítulo, consiste em uma importante estratégia para o desenvolvimento de habilidades (Pereira, 2021), tais como fluência e compreensão leitora.

Neste momento, consideramos oportuno citar, sem a intenção de aprofundamentos ou tecer uma análise crítica, o programa criado pelo Ministério da Educação (MEC), o "Conta pra mim", criado em dezembro de 2019. O projeto foi destinado às famílias brasileiras, sobretudo àquelas de baixa renda, com o objetivo de ampliar a promoção da literacia familiar, isto é, da aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita. Por meio dele, o MEC tem a intenção de incentivar os pais e responsáveis a praticarem atividades de leitura, no ambiente familiar, dada a relevância e a influência que o contexto familiar exerce sobre o desenvolvimento do leitor. Com o objetivo de atingir essa finalidade, o MEC, por meio de um grupo de especialistas no assunto, criou um guia que reúne informações sobre estratégias da literacia familiar, ou seja, técnicas que os pais ou responsáveis poderão utilizar, no dia a dia, a fim de despertar na criança ou adolescente o gosto pela prática da leitura. Este programa está disponível no *site* do programa: "Conta pra mim" (mec.gov.br).

Como discussão entrelaçada, apresentaremos nas próximas seções uma discussão resumida sobre a relação entre o cérebro e a leitura, tendo em vista a proposta deste capítulo, evidenciar uma relação entre a leitura compartilhada e as memórias (Izquierdo, 2018). Com o objetivo de atingir essa finalidade, abordamos os seguintes tópicos: concepção de leitura sob o viés cognitivo, o percurso da leitura no cérebro, dentre outros fatores relacionados à discussão, por exemplo, a diferença entre um cérebro alfabetizado e não-alfabetizado, bem como a taxa de analfabetismo no Brasil, problema social que reflete sobre o cérebro e a importância das memórias para o processamento leitor.

3 LEITURA E CÉREBRO: UMA DEMONSTRAÇÃO

Iniciamos a discussão enfatizando que a leitura, sob a perspectiva cognitiva, consiste, antes de tudo, em uma invenção humana, resulta-

do das demandas socioculturais (Dehaene, 2012). Consequentemente, por ser considerada uma invenção recente, o cérebro não teve tempo suficiente para desenvolver regiões específicas para a realização dessa atividade. Porém, pelo fato de esse órgão dispor de várias regiões especializadas, responsáveis em desempenhar algumas funções, a saber, a visão, a linguagem oral etc., foi possível o cérebro estabelecer uma conexão mediante uma mobilização dessas regiões para que fosse viável o ser humano decodificar o código linguístico (Dehaene, 2012).

Apesar de essa poderosa máquina humana não ter tido tempo de desenvolver áreas específicas para a leitura, ela consegue mediante a realização da reciclagem neuronal, reciclar, ou melhor, conectar áreas responsáveis por outras habilidades, como a linguagem, a visão, a exemplo, para que o ser humano possa decodificar o código linguístico (Dehaene, 2012). Com a finalidade de ilustrar esse processo no cérebro, apresentaremos a seguir uma imagem que representa esse fenômeno cerebral, isto é, a leitura e o efeito que ela exerce sobre o cérebro. Essa imagem demonstra também a diferença entre o cérebro de uma pessoa alfabetizada e de uma pessoa não alfabetizada:

Figura 1 – A leitura no cérebro[3]

Fonte:https://cdn.pixabay.com/photo/2014/11/01/18/21/brain-512758_960_720.png
Adaptação a partir de Cosenza e Guerra (2011)

3 Em Cosenza e Guerra (2011, p. 102), descreve-se que: "As regiões A, B e C delimitam porções do córtex cerebral que são ativadas durante a leitura. As regiões frontal (A) e temporo-parietal (B) estão associadas à decodificação grafo-fonológica das palavras. A região occipito-temporal (C) corresponde à área da forma visual da palavra e se encarrega de uma decodificação direta, mediada pela visão".

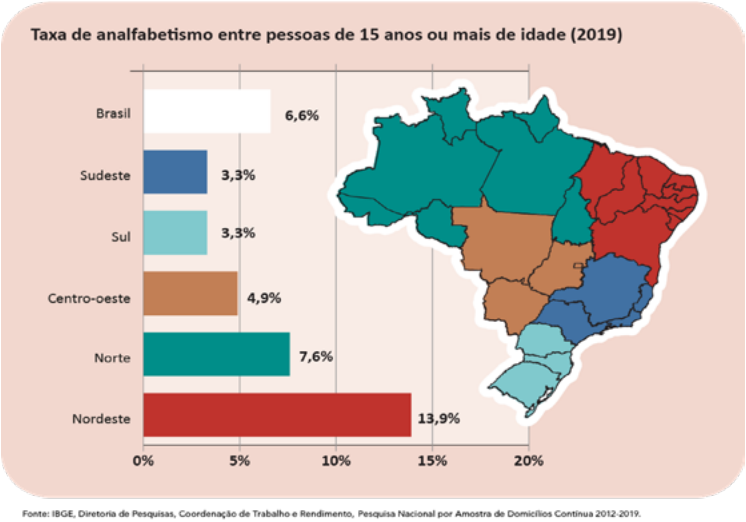
De acordo com essa ilustração, podemos visualizar o efeito da leitura no cérebro, pois, durante o ato de ler, algumas regiões cerebrais são acionadas, em específico, a *região frontal*, ilustrada pela letra A, a região *temporo-parietal,* ilustrada pela letra B e a região *occipito-temporal,* representada pela letra C. A primeira e a segunda região são responsáveis pela decodificação, pela transformação do grafema em fonema, e a terceira é responsável pela forma visual, pela visualização das imagens (Cosenza; Guerra, 2011).

Ainda sob a perspectiva cognitiva, a leitura é vista como um processo complexo que envolve tanto a cognição quanto o meio sociocultural (Dehaene, 2012). Dito de outra forma, ler implica o desenvolvimento de habilidades em nosso cérebro, como a visão, o processamento auditivo, a transformação da letra em som, da construção do sentido, bem como dos conhecimentos advindos das vivências do leitor. Além disso, o avanço de pesquisas, no campo cognitivo, permitiu constatar que o ato de ler modifica o encéfalo.

Algumas regiões do cérebro de uma pessoa alfabetizada são ativadas, como ilustra a figura 1, posta anteriormente (adaptação feita a partir de Cosenza; Guerra, 2011). Isso significa a existência de um fluxo sanguíneo ativo nesses locais. Em contrapartida, o cérebro de uma pessoa não alfabetizada não contém essa ativação sanguínea (Dehaene, 2012).

No tocante a essa temática, consideramos importante trazer ao debate, mesmo em linhas gerais, um dos problemas sociais que mais têm trazido consequências, não só para o cérebro, mas para a formação do leitor, aquisição do sistema escrita e para a relação ensino-aprendizagem. Com o intuito de representar a dimensão dessa problemática, observemos a seguinte figura apresentada pelo IBGE |(2019) e comentada por Pereira (2021).

Figura 2 – Taxa de analfabetismo por regiões



Fonte: https://educa.ibge.gov.br/images/educa/jovens/populacao/jovens_ educacao_taxa-analfabetismo.png. Acesso em: 20 dez. 2022

Com base em dados apresentados pelo IBGE (2020), 11 milhões de brasileiros, entre os 15 anos ou mais, são considerados analfabetos. Na figura 2, podemos conferir a situação preocupante, relacionada ao analfabetismo no Brasil. Das 5 regiões brasileiras, verificamos que a maior concentração se encontra nas regiões Norte e Nordeste, com a taxa de analfabetismo mais acentuada no Nordeste do Brasil.

Dando prosseguimento à proposta deste capítulo, na seção seguinte, buscamos discutir sobre a relação entre a leitura compartilhada e as memórias, mas antes, realizamos uma breve reflexão, em torno do papel da leitura compartilhada e das memórias. Após isso, por meio de evidências científicas, procuramos apontar alguns possíveis elementos responsáveis capazes de estabelecer uma relação entre a leitura compartilhada e as memórias.

3.1 LEITURA COMPARTILHADA E MEMÓRIAS

Tudo o que somos, sentimos e fazemos se deve às nossas memórias (Izquierdo, 2018), inclusive a nossa performance em atividades de leitura, pois o ato de ler implica o uso de vários tipos de memória. Por exemplo, a memória de trabalho, responsável por armazenar temporariamente as informações durante a realização de uma atividade, é utilizada para resolver algumas questões específicas, como lembrar-se do título de uma palavra, referente a um determinado parágrafo, da finalidade do texto etc. Esse tipo de memória é considerado primordial para a compreensão dos textos, uma vez que a sua ausência geraria uma sobrecarga de informações na memória, impossibilitando o seu bom funcionamento (Izquierdo, 2018).

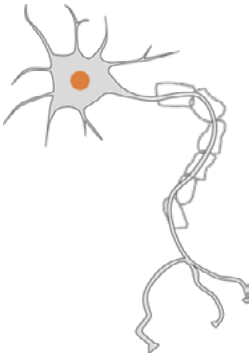
Mas, a propósito, o que são as memórias e para que elas servem? Explicitado de forma breve, dada a proposta neste capítulo, as memórias consistem em um complexo e fascinante processo que implica quatro etapas, a saber: aquisição, formação, conservação e evocação (Izquierdo, 2018).

Em outras palavras, as memórias são armazenamentos de informações provenientes das nossas vivências experienciadas no dia a dia e que irão nos permitir andar de bicicleta, dirigir, fazer um bolo, estudar, ler, produzir textos, enfim, são as nossas recordações que nos permitem ser o que somos ou fazermos o que sabemos fazer (Izquierdo, 2018). Inclusive, as leituras compartilhadas, no ambiente familiar, entre neta e avó, ou entre a filha e o pai, são momentos que costumam ficar gravados em nossa mente, principalmente, quando ocorrem na infância regados de muita emoção (Beltham, 2019).

Assim julgamos ser necessário enfatizarmos aqui que as nossas memórias são construídas por neurônios, células nervosas, que compõem o nosso sistema nervoso, isto é, são esses elementos biológicos, que já nascemos com eles. São os principais responsáveis por tudo o que aprendemos, lembramos e esquecemos. Cada neurônio (unidade

celular) se comunica com outra unidade (neurônio), transmitindo informações, mediante uma gigantesca rede neuronal, visto que existem mais de 80 milhões de neurônios no cérebro humano (Izquierdo, 2018; Lent, 2018). Estes, por sua vez, podem gerar entre mil a dez mil sinapses; grosso modo, as atividades sinápticas acontecem, quando os neurônios se encontram, gerando uma descarga elétrica entre eles, de modo a consolidarem as aprendizagens (memórias), em nosso cérebro:

Figura 3 – Representação de um neurônio



Fonte: https://cdn.pixabay.com/photo/2016/03/31/17/57/axon-1294021__340.png. Acesso em: 20 dez. 2022

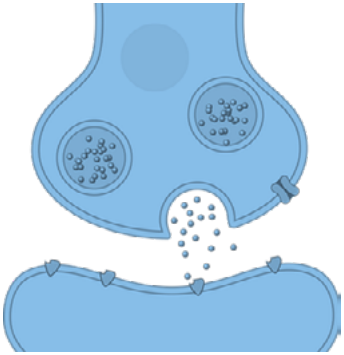
A figura 3 demonstra didaticamente a imagem de um neurônio, menor unidade celular do sistema nervoso; ele é composto basicamente por duas principais partes denominadas, dendritos e axônios. Os primeiros são responsáveis por captarem as informações advindas do meio ambiente, enquanto os segundos são os responsáveis por transmitirem as informações aos demais axônios (Cosenza; Guerra, 2011).

No entanto, é válido pontuar que a aprendizagem é realizada quando há o encontro dos neurônios, processo denominado de sinapses (Cosenza; Guerra, 2011). As sinapses são as responsáveis por todas as nossas aprendizagens, por tudo que sabemos. As emoções, como

já enfatizado anteriormente, são consideradas preditores da aprendizagem. Os neurônios fazem parte de nosso sistema nervoso desde a formação do feto até a nossa velhice.

Em seguida, apresentaremos uma figura ilustrando uma sinapse, isto é, uma conexão, processo bioquímico construtor das aprendizagens (Sousa; Guerra, 2011).

Figura 4 – Ilustração de uma sinapse



Fonte: https://cdn.pixabay.com/photo/2022/10/27/22/37/neurons-7551926__340.png. Acesso em: 20 dez. 2022

A figura 4 representa, de forma simples, o momento no qual dois neurônios, isto é, dois dendritos se aproximam, etapa na qual acontecem as sinapses, consolidação das aprendizagens. A discussão, em torno desse tema, é bastante relevante, haja vista as muitas descobertas na área das neurociências (Dehaene, 2012), as quais revelam estratégias mais eficazes para o ensino da leitura, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar. A nosso ver, negligenciar tais conhecimentos é permanecer no passado, no atraso.

No que se refere à formação de uma memória, é válido enfatizar que ocorre, mediante os estímulos sensório-motores ativados, a partir do meio externo. E paralelo a esse estímulo, ocorre, no cérebro, uma fascinante e complexa circuitaria cerebral, isto é, um fantástico trabalho bioquímico, o qual envolve, desde várias regiões cerebrais,

à realização de sinapses, produzida por milhões de neurônios, existentes em nosso sistema nervoso (Izquierdo, 2018).

No entanto, neste ensejo, iremos nos ater a um aspecto específico da memória: aos tipos de memória, cuja explicação toma como base, sobretudo o trabalho realizado por Izquierdo (2018). Segundo esse renomado pesquisador, a memória consiste em um processo que implica quatro etapas: **adquirir** (aquisição), **formar** (formação), **conservar** (conservação) e **evocar** (evocação). Em outras palavras, as memórias são retenções, isto é, armazenamentos de informações provenientes das vivências experienciadas em nosso dia a dia e que podem ou não serem lembradas. Nesse processo de formação de uma memória, como já foi apontado neste capítulo, as emoções são vistas como fortes preditores.

Com base em conhecimentos neurocientífico, a memória é classificada de acordo com três fatores: a função, o conteúdo e o tempo que dura. Ela apresenta diferentes tipos, a começar pela classificação, segundo a função da memória: em memória de trabalho, também denominada memória *online*, ou operacional, dura poucos segundos, no máximo alguns minutos, depois da aquisição. É evocada no ato da realização de uma determinada atividade e só existe enquanto é realizada. Portanto, não deixa arquivos, pois é esquecida logo após a realização da atividade. Uma exemplificação típica consiste na lembrança da terceira palavra que lemos, no primeiro parágrafo de um texto, ou o número da página de um livro que o professor pediu que a lêssemos ou a terceira palavra de uma questão referente a uma atividade (Izquierdo, 2018),

Sobre a função da memória de trabalho, ela nos possibilita lembrar, no momento específico da execução de uma atividade, a exemplo, em uma interpretação de texto, de conhecimentos que naquele momento devem ser evocados e, em seguida, descartados. Isso ocorre porque à medida que lemos, vamos resgatando informações, as quais

precisam ser "descartadas" para que outras ideias, pensamentos sejam resgatados, em uma espécie de ciclo.

Todavia, essa característica não é considerada negativa, uma capacidade limitante; ao contrário, consiste em uma relevante qualidade de nossa memória. Por isso, esse esvaziamento é indispensável para que consigamos dar continuidade, fluidez às nossas atividades, em específico, à produção de sentidos. A função da memória de trabalho assim se mostra essencial, pois as informações construídas, à medida que lemos um texto, vão sendo descartadas, a fim de que novas informações, novos sentidos possam ser construídos (Izquierdo, 2018).

Assim, precisamos das memórias em todas as atividades, em todos os momentos de nossa vida, uma vez que o ser humano é aquilo que ele consegue lembrar ou esquecer (Izquierdo, 2018). Dito de forma simples, a memória consiste em algo que lembramos e que é construído por meio das nossas experiências do dia a dia, como beber algo quente, por exemplo, reconhecer o rosto de uma pessoa amiga, de um familiar.

Já o segundo tipo, a memória semântica, corresponde aos nossos conhecimentos gerais, acerca dos vários temas, das neurociências, linguística, geografia, entre outros. Por exemplo, discorrer acerca do tema "memórias" exige uma ativação de nossa memória semântica, dos nossos conhecimentos sobre esse tema. Geralmente, a aquisição (construção) das memórias semânticas acontece, por meio das memórias episódicas, isto é, mediante as vivências de eventos que favoreçam a aprendizagem da memória desses conhecimentos. A aprendizagem da língua inglesa, por exemplo, ocorre, na maioria dos casos, através das aulas que assistimos sobre esse conteúdo, ou seja, mediante às interações de nossas vivências.

Esses dois tipos de memórias, as autobiográficas/episódicas e semânticas são consideradas respectivamente implícitas e explícitas. As primeiras (autobiográficas) são implícitas, porque, ao adquirirmos

um hábito, seja este nadar, jogar ou pedalar, geralmente costumamos aprendê-lo inconscientemente de forma automática. Em contrapartida, as segundas (memórias semânticas) são adquiridas de forma explícita, automática, temos consciência de como ocorreu o aprendizado, exceto a língua materna, pois costuma ser aprendida espontaneamente no cotidiano.

O segundo tipo, denominado memórias procedurais ou de procedimentos, corresponde às nossas memórias de capacidades/habilidades motoras e sensoriais. Dito de outra forma, são os tipos de memórias que precisamos para realizar uma atividade: andar de bicicleta, dirigir um carro, dançar, nadar, cozinhar etc. São as memórias que permitem criar hábitos, por isso existem não para serem declaradas, mas para serem executadas, na prática.

Além dessas classificações descritas, a memória também pode ser classificada quanto ao tempo que dura em: memória de curta duração, memória de longa duração e memória remota. Sobre esses tipos, Izquierdo (2018) diferencia-as da seguinte forma: as memórias de curta duração são aquelas que duram pouquíssimo tempo. Por outro lado, as memórias de longa duração são aquelas que duram muitos meses ou anos e que costumam ser denominadas memórias remotas. Estas, por sua vez, para se consolidarem, implicam alguns elementos, tais como o fator emocional, a importância que atribuímos àquilo que está sendo aprendido, entre outros fatores, os quais exigem um espaço maior para a discussão.

Feita essa consideração em torno dos tipos de memórias, é importante pontuar que as classificações propostas não devem ser consideradas "ao pé da letra", em virtude de a maioria das memórias se constituir a partir da junção de vários tipos destas. Nesse sentido, reiteramos que quanto mais intensa uma emoção é gerada, durante uma experiência, como uma atividade de leitura, por exemplo, entre pais e filhos,

ou entre alunos e professores, mais consolidada será a construção de uma memória sobre a atividade realizada (Izquierdo, 2018).

Por consequência, defendemos que as leituras compartilhadas, quando realizadas em um ambiente harmonioso, em meio a sentimentos positivos, tais como, entusiasmo, alegria (Beltham, 2019), podem motivar a criança e/ou adolescente a desenvolverem o gosto e o cultivo pelo hábito de ler e, também, a melhorarem o desempenho no ato de ler.

Dessa maneira, embora não tenhamos enfatizado em discussões no capítulo, é pertinente e necessário refletirmos sobre o impacto negativo que um ambiente desestruturado, ou desarmonioso, pode gerar sobre a performance do leitor, seja na escola ou na família. Referimonos a um ambiente em que faltam elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento do leitor, como a proteção, acolhimento e o amor; e, ainda, a falta de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento da proficiência leitora, observando lacunas no contexto social. Por consequência, julgamos primordial que tais conhecimentos sejam difundidos à sociedade, principalmente, à comunidade escolar, acadêmica e familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa exposição, entendemos que os professores e os pais, ao apresentarem uma postura extremamente rígida, inflexível, com cobranças, e, às vezes, agressiva com a criança ou adolescente (aprendiz), principalmente durante a realização de atividades, como a leitura compartilhada, por exemplo, poderá causar traumas no leitor, prejudicando, pois, o seu desenvolvimento na leitura.

Outro fator a ser destacado, diz respeito aos benefícios de uma leitura realizada por prazer, sem a imposição dos professores ou dos pais, uma leitura não escolarizada; pois esse tipo de atividade é considerado por pesquisadores (Van Bergen *et al.*, 2020), como uma das

mais eficazes para o desenvolvimento de habilidades como a fluência e a compreensão leitora. Segundo esses autores finlandeses, após o desenvolvimento de uma pesquisa longitudinal, a qual perdurou por 10 anos, com alunos dos 05 aos 15 anos de idade, eles concluíram que alunos que leem mais por prazer do que por obrigação são muito mais passíveis a terem um melhor desempenho em leitura do que aqueles que leem mais por obrigação.

Neste capítulo, portanto, trouxemos reflexões sobre as quais poderemos repensar, em nosso cotidiano, tanto os professores, em sala de aula, quanto os pais, no ambiente familiar, a nossa postura durante as práticas de leitura compartilhada, especificamente, fatores relevantes para o êxito dessa atividade, como a interação e a afetividade. Afinal, como vimos em Izquierdo (2018), as emoções negativas, tais como, angústia, ansiedade e medo, podem prejudicar a aprendizagem do indivíduo.

Em outras palavras, defendemos o princípio de que devemos incentivar nossos filhos e ou nossos alunos a praticarem a leitura, especialmente, a leitura compartilhada, como fonte de prazer, pois essa emoção, o prazer, favorece à consolidação das memórias (Izquierdo, 2018). Além disso, devemos também instigá-los/as a ler livros ou outros materiais de leitura, sem a obrigação de responderem a um trabalho referente àquela leitura. Ler por prazer, pelo "simples" fato de ser algo divertido, que nos faz mais felizes. Por último, com base nas evidências de cunho teórico, apresentadas neste capítulo, julgamos que a prática da leitura compartilhada, entre pais e filhos, realizada mediante uma interação e uma demonstração afetiva, promete ser bem mais eficaz.

REFERÊNCIAS

BELTHAM, Flávia. **Memórias e emoção**. Professor digital. [*S. l.*]: 2021. Disponível em: https://professordigital.wordpress.com/2019/10/10/memoria-e-emocoes/. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRITO, Maria Cleidimar Fernandes de. Letramento familiar: um breve panorama mundial. *In*: GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE, 28., 2014, Natal. **Anais** [...] Natal: GELNE, 2014. Disponível em: http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/1196.pdf. Acesso em: 01 maio 2022.

CURRÍCULO DO PIAUÍ: Um marco para a educação do nosso estado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020

CARVALHO, Maria Angélica de; BELINI, Raimunda. **Caminhos da Leitura**: percursos colaborativos. *In*: CARVALHO, Maria Angélica de; BELINI, Raimunda.Curitiba: Appris, 2022.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

ELACQUA, Gregory *et al*. **Educação baseada em evidências**: como saber o que funciona em educação. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015. Disponível em: https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Instituto-Alfa-e-Beto_EBE_2015. Acesso em: 12 mar. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios**. PNAD, 2019. Brasília: IBGE, 2020.

LENT, R. **O cérebro aprendiz**: Neuroplasticidade e Educação. Natal: Atheneu, 2018.

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

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; SILVANO, Juliene Dutra da Rosa. A leitura: dos microprocessos aos macroprocessos, uma relação complementar. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 54, n. 2, p. 154-161, 2019. https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32364. Acesso em: 10 mar. 2022.

MATA, Lourdes. Literacia: O papel da família na sua apreensão. **Análise Psicológica**, v, 1 n. 17 (XV), p. 65-77, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262785503_Literacia_-_O_papel_da_familia_na_sua_apreensao. Acesso em: 01 mar. 2022.

MATA, Lourdes. Literacia familiar e desenvolvimento de competências de literacia. **Revista Científica do ESEC**, Número Especial, 2012. Disponível em: xedra.esec.pt/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/18-numero-tematico-2012.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

MOURA, Adriana Sidrall Rolim de. **Letramento familiar e letramento escolar**: coexistentes, complementares ou independentes? 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

IZQUIERDO, I**. Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

PACHECO, Letícia; HÜBNER, Lilian. Como o distanciamento social em tempos de pandemia desafia os estágios iniciais da aprendizagem da leitura em crianças. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p. 58-69, jan./abr., 2021.

PEREIRA, Aline; GABRIEL, Rosângela; JUSTICE, Laura. O papel de formulação de questões durante a leitura compartilhada. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 72, n. 3, p. 201-221, set/dez., 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ides/a/J45rmX7Hd4ZJcKrFFnZwVJN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 mar. 2022.

PEREIRA, Aline. **Contribuições da prática de leitura compartilhada na infância para o desenvolvimento da literacia e para a criação de leitores**. 2021. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

SOUSA, Lucilene; HÜBNER, Lilian. Desempenho em compreensão leitora e fatores socioeconômicos em escolas públicas do sul do Brasil. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 2044-2060, 2017. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14744/2/A_relacao_entre_desempenho_em_compreensao_leitora_e_fatores_socioeconomicos.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

VAN BERGEN, Elsje *et al*. How are practice and performance related? Development of reading from age 5 to 15. **Reading Research Quarterly**, v. 56, n. 3, p. 415-434, 2020. Disponível em: https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rrq.309. Acesso em 10 mar. 2022.

CAPÍTULO 3

UM ESTUDO REFLEXIVO SOBRE A AFASIA NA PERCEPÇÃO DE FONOAUDIÓLOGOS: TECENDO UMA LEITURA TRANSDISCIPLINAR SOBRE AS AFASIAS

Jacqueline Wanderley Marques Dantas

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca fazer uma reflexão crítica sobre a afasia, enquanto comprometimento da linguagem após um dano cerebral e sua relação com o tratamento fonoaudiológico. Considera-se como foco neste capítulo a percepção de alguns fonoaudiólogos pesquisados no município de Picos-PI, acerca de suas impressões sobre suas experiências com pacientes afásicos e como esses profissionais percebem os procedimentos clínicos eficientes na melhora e recuperação desses pacientes.

Nesse sentido, este estudo pauta-se nas leituras realizadas acerca da afasia, a partir de autores que abordam sobre a temática, a exemplo

de Lima (2017), Coudry (2001), entre outros. Destaca-se especialmente o livro *Diário de Narciso: discurso e afasia* de Maria Irma Hadler Coudry.

Este estudo pretende apresentar o tema da afasia em uma perspectiva da Neurolinguística Discursiva, à luz das discussões e das ideias de Coudry (2001), que apontam para a prática pela qual o sujeito afásico se reconstitui e reconstitui a sua linguagem, considerando-se este sujeito essencial na construção de sua historicidade, singularidade e na relação com o outro. Coudry critica veemente os testes-padrão utilizados no tratamento desses pacientes, uma vez que constituem esses testes em práticas descontextualizadas por focarem em atitudes metalinguísticas, que, segundo Coudry (2001, p. 11), "não possuem, da linguagem, o seu papel de representação de experiências efetivas sobre si próprio, sobre os outros e sobre o mundo, são atemporais; não localizadas em um espaço concreto". Pelos parâmetros desses testes, igualizam-se todos os sujeitos como se não tivessem outra história pessoal que a do episódio neurológico comum: deixam de ser sujeitos, para ser simplesmente um elemento da categoria "afásico".

Dessa maneira, apresentamos as concepções de alguns fonoaudiólogos entrevistados, no município de Picos (Piauí) sobre os procedimentos clínicos adotados. Pretende-se, a partir deste estudo, fazer uma analogia com os achados da pesquisadora Coudry (2001) sobre a importância da Neurolinguística Discursiva no tratamento eficaz desses pacientes, uma vez que se apoia em teorias linguísticas na perspectiva enunciativo-discursiva. Vislumbra-se apontar também sobre a necessidade de estudar mais sobre a temática da afasia em uma abordagem voltada para a relação existente entre afasia e leitura, haja vista que são escassas as pesquisas nessa área de estudo.

1 CONCEITUANDO AFASIA

No artigo intitulado "Introdução da Comunicação Suplementar e Alternativa na Terapia com Afásicos", as autoras Galli *et al.* (2009)

definem afasia como uma perturbação na fala e/ou na escrita após uma lesão cerebral. Essas lesões geralmente acometem o lado esquerdo do cérebro, principalmente nas regiões frontais e temporais à esquerda, onde a maioria das pessoas possui as redes neurais, que possibilitam as funções cerebrais da linguagem. Associado ainda a esse comprometimento da linguagem podem ocorrer manifestações ligadas a comprometimentos visuais, auditivos, paralisas ou paresias de membros superiores e/ou inferiores, quadros de disartria e/ou apraxia, disfagia, problemas emocionais e sociais.

Segundo Akbari (2014, p. 123), na afasia, "todas as atribuições do sistema linguístico podem ser afetadas, em níveis de acometimentos distintos". Em algumas circunstâncias, pode haver o comprometimento de certos componentes ou modalidades da língua ou de todos os níveis linguísticos, incluindo a fonologia, o léxico, a morfologia, a sintaxe e a semântica e, também, o discurso. Nesse sentido, tanto a compreensão leitora quanto a compreensão auditiva são uma das habilidades que são afetadas com a existência da afasia.

Em distúrbios neurológicos adquiridos, Ortiz (2010) apresenta os tipos de afasia, esclarecendo que a compreensão pode estar prejudicada em níveis diferentes a exemplo da produção oral. Já Martins (2016) faz uma distinção entre as afasias não fluentes (de Broca e de condução) nas quais ocorrem dificuldades em compreender frases complexas, textos e elementos gramaticais. Por sua vez, nas afasias fluentes (de Wernicke e a transcortical sensorial) ocorrem *déficits* de compreensão auditiva e leitora, sendo que esta última pode estar tão comprometida quanto a auditiva.

Martins (2016), em seu artigo "As múltiplas facetas do processamento da leitura em indivíduos afásicos: revisão de literatura", cita pesquisas no campo da afasia voltadas para a leitura, a exemplo de estudiosos como Purdy e Newman (2011), Kim e Bolger (2012), entre outros. Faz-se importante destacar aqui o estudo de McNeil *et al.* (2015),

que faz uma comparação entre as compreensões leitora e auditiva de afásicos com as de controles no *Revised Token Test* (RTT) (Mcneil; Prescott, 1978).

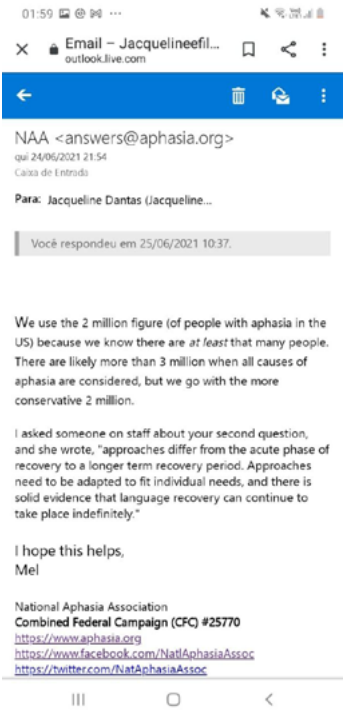
Segundo Martins (2016), estes pesquisadores enfatizaram os níveis da palavra e da sentença, e os resultados dessa pesquisa apontaram "que as diferenças nas intermodalidades foram pequenas e sensíveis aos prejuízos advindos da afasia" (Martins, 2016, p. 374). Diante desses resultados encontrados, a autora sugere pesquisas na área da afasia, em virtude de uma variedade de dados sobre a leitura na afasia.

Em um *e-mail* endereçado à Aphasia.org. (National Aphasia Association, 2021), perguntamos quantos pacientes existiam catalogados nos Estados Unidos e quais procedimentos eram aplicados em sua recuperação, ao que nos foi respondido por essa Associação:

> We use the 2 million figure (of people with aphasia in the US) because we know there are at least that many people. There are likely more than 3 million when all causes of aphasia are considered, but we go with the more conservative 2 million.
>
> I asked someone on staff about your second question, and she wrote, 'approaches differ from the acute phase of recovery to a longer term recovery period. Approaches need to be adapted to fit individual needs, and there is solid evidence that language recovery can continue to take place indefinitely' (National Aphasia Association, 2021).
>
> Usamos o número de 2 milhões (de pessoas com afasia nos Estados Unidos) porque sabemos que há pelo menos esse número de pessoas. Provavelmente, existem mais de 3 milhões quando todas as causas da afasia são consideradas, mas vamos com os 2 milhões mais conservadores.
>
> Perguntei a alguém da equipe sobre sua segunda pergunta e ela escreveu: 'as abordagens diferem desde

> a fase aguda de recuperação até um período de recuperação de prazo mais longo. As abordagens precisam ser adaptadas para atender às necessidades individuais, e há evidências sólidas de que a recuperação da linguagem pode continuar ocorrendo indefinidamente' (National Aphasia Association, 2021, tradução nossa).

Figura 1 – *E-mail* de resposta da National Aphasia Association


01:59

Email – Jacquelineefil...
outlook.live.com

NAA <answers@aphasia.org>
qui 24/06/2021 21:54
Caixa de Entrada

Para: Jacqueline Dantas (Jacqueline...

Você respondeu em 25/06/2021 10:37.

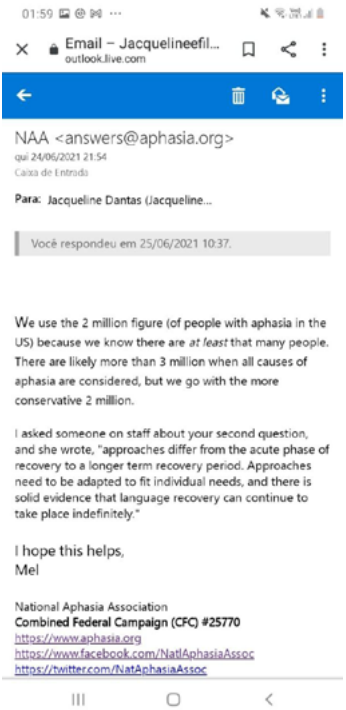
We use the 2 million figure (of people with aphasia in the US) because we know there are *at least* that many people. There are likely more than 3 million when all causes of aphasia are considered, but we go with the more conservative 2 million.

I asked someone on staff about your second question, and she wrote, "approaches differ from the acute phase of recovery to a longer term recovery period. Approaches need to be adapted to fit individual needs, and there is solid evidence that language recovery can continue to take place indefinitely."

I hope this helps,
Mel

National Aphasia Association
Combined Federal Campaign (CFC) #25770
https://www.aphasia.org
https://www.facebook.com/NatlAphasiaAssoc
https://twitter.com/NatAphasiaAssoc

Figura 2 – *E-mail* de resposta da SBFa de afasia


01:59

Email – Jacquelineefil...
outlook.live.com

NAA <answers@aphasia.org>
qui 24/06/2021 21:54
Caixa de Entrada

Para: Jacqueline Dantas (Jacqueline...

Você respondeu em 25/06/2021 10:37.

We use the 2 million figure (of people with aphasia in the US) because we know there are *at least* that many people. There are likely more than 3 million when all causes of aphasia are considered, but we go with the more conservative 2 million.

I asked someone on staff about your second question, and she wrote, "approaches differ from the acute phase of recovery to a longer term recovery period. Approaches need to be adapted to fit individual needs, and there is solid evidence that language recovery can continue to take place indefinitely."

I hope this helps,
Mel

National Aphasia Association
Combined Federal Campaign (CFC) #25770
https://www.aphasia.org
https://www.facebook.com/NatlAphasiaAssoc
https://twitter.com/NatAphasiaAssoc

Fonte: Elaborados pela autora (2021)

Também em e-*mail* endereçado à SBFa – Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, (2021), conforme a figura 2, perguntamos qual a prevalência de afasia no Brasil, ao que nos responderam:

1) Não há dados nacionais de prevalência de afasia no Brasil até o momento, mas há um estudo pioneiro realizado em Joinville-SC que calculou a prevalência nesta cidade, que é a maior cidade do estado de Santa Catarina.
2) Sobre as abordagens clínicas mais utilizadas no tratamento da afasia você pode conhecê-las no e-book 'Conversando sobre afasia: guia familiar', que a Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia publicou e está disponível para download gratuito em: https://lp.sbfa.org.br/guia-afasia/ (SBFa, 2021).

O estudo realizado em 2005 na cidade de Joinville-SC teve como objetivo investigar a prevalência de afasia, importantes preditores e fatores prognósticos em pacientes com primeiro AVC isquêmico em um hospital público de referência para doenças neurológicas no sul do Brasil (Cabral *et al.*, 2009). Esse estudo demonstrou que:

> 498 cases of first stroke were diagnosed in 2015, 92% being ischemic and 8%, hemorrhagic. Of the 460 patients with FEIS, 81 (17,6%) were admitted to private hospitals, 373 (81,1%) to public hospitals and 6 (1,3%) diagnosed during outpatient care and without hospitalization. Of the public hospitals, 366 were admitted to the São José Hospital. From these patients, sixteen were excluded due to missing NIHSS data, so that the final sample was 350 patients, corresponding to 76% of the first cases of ischemic stroke in the city (Lima *et al.*, 2019, p. 4).
>
> [...]
>
> Our study demonstrates the presence of aphasia following the diagnosis of ischemic stroke similar to other international studies that were based on a population restricted to a single hospital (Lima *et al.*, 2019, p. 6).

> Em 2015 foram diagnosticados 498 casos de primeiro AVC, sendo 92% isquêmicos e 8% hemorrágicos. Dos 460 pacientes com FEIS, 81 (17,6%) foram internados em hospitais privados, 373 (81,1%) em hospitais públicos e 6 (1,3%) com diagnóstico ambulatorial e sem internação. Dos hospitais públicos, 366 foram internados no Hospital São José. Desses pacientes, dezesseis foram excluídos por falta de dados do NIHSS, de modo que a amostra final foi de 350 pacientes, correspondendo a 76% dos primeiros casos de acidente vascular cerebral isquêmico na cidade (LIMA *et al.*, 2019, p. 4, tradução nossa).
>
> [...]
>
> Nosso estudo demonstra a presença de afasia após o diagnóstico de AVC isquêmico semelhante a outros estudos internacionais que se basearam em uma população restrita a um único hospital (LIMA *et al.*, 2019, p. 6, tradução nossa).

De acordo com a pesquisa pioneira realizada em Joinville-SC em pacientes que sofreram AVC, os resultados apontaram que essas pessoas acometidas por esse dano cerebral apresentaram um quadro de afasia, a exemplo de resultados identificados em outras pesquisas de nível internacional. Embora a pesquisa citada seja restrita a um município, este estudo direciona para pesquisas na área da Neurolinguística e outras áreas afins que permitam ajudar esses pacientes a restabelecerem a sua linguagem, como meio de assegurar a sua comunicação com seus pares.

Consultando o *e-book Conversando sobre afasia: guia familiar*, que a SBFa publicou em 2020, pode-se mencionar os tipos de afasias em: fluentes e não fluentes:

Figura 3 – Classificação das afasias

Fonte: FERREIRA-DONATI, Grace C. *et al*. **Conversando sobre afasia**: guia familiar – Dados eletrônicos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020. p. 17. [com adaptações].

Faz-se importante frisar que os sintomas da afasia podem se apresentar em menor ou maior grau em cada paciente considerando-se a lesão cerebral e a área do cérebro atingida. A afasia implica prejuízos para o indivíduo, visto que muitas vezes ele não se reconhece e encontre dificuldades de compreender a fala do outro, apresentando prejuízos na sua linguagem, o que o impossibilita ou reduz sua comunicação com o mundo.

2 POR UMA ABORDAGEM DISCURSIVA NOS ESTUDOS DA AFASIA

Coudry (2001), em seu livro *Diário de Narciso*, traz uma reflexão crítica sobre a propriedade dos testes-padrão para a avaliação dos distúrbios afásicos, ao mesmo tempo em que sugere a Neurolinguística Discursiva como uma ponte necessária para a evolução do sujeito afásico na reconstrução de sua linguagem.

Nesta perspectiva, Coudry (2001, p. 7-8) enumera algumas tarefas que são representativas desses testes-padrão que são utilizados por muitos fonoaudiólogos, como:

a) Repetição de "fonemas" ou de palavras monossilábicas em que se pede ao paciente que reproduza sons produzidos pelo investigador ou a partir de uma lista impressa de palavras monossilábicas comuns;
b) Soletração e repetição de palavras;
c) Formação de palavras a partir de fonemas iniciais;
d) Verificação da fluência verbal mediante listagem de animais, países, profissões, flores etc.;
e) Definição de palavras fornecidas pelo examinador, entre outros.

Além disso, Coudry (2001), ancorando-se em Jackson (1931), afirma que essas tarefas descontextualizadas para os estudos da afasia, uma vez que não se considera a situação especial de interlocu-

ção entre um sujeito não afásico (examinador) e um sujeito afásico, constituem-se em tipos de tarefa (nomear, definir, listar, repetir, etc.) inconsistentes com o processo de interação e interlocução do processo de linguagem.

Coudry (2001), reportando-se a Lebrun (1983), adverte que esses testes-padrão, de um modo geral, apresentam tarefas metalinguísticas, sobretudo quando ele se refere explicitamente a termos e noções do sistema gramatical (nome, verbo, etc.), sejam os que atendem a conceitos fixados em determinados quadros teóricos (como fonema, sintagma, transformação...).

Ainda sob essa perspectiva, Coudry (2001, p. 15) faz uma forte acusação aos testes-padrão voltados para os pacientes afásicos, haja vista que aqueles excluem o sujeito da atividade epilinguística indispensável à construção e reconstrução da linguagem e priva o investigador de conhecer esse percurso pessoal (variável de sujeito a sujeito), não evidenciando, dessa forma, os processos envolvidos nas dificuldades do afásico e não propiciando recursos para abordá-los na reconstrução de sua linguagem. Garcia e Sisla (2020, p. 03) esclarecem que o "conceito de atividade epilinguística foi proposto pelo linguista francês Antoine-Culioli a partir da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE)".

No Brasil, Franchi (2006), nos anos 1980, foi o primeiro pesquisador a se debruçar sobre a temática e a utilizar esse termo, considerando-se a TOPE como a teoria que concebe a língua como um sistema de representação da atividade de linguagem produzida por interlocutores em interação. Nesse processo dialógico, realizam-se as operações de representação mental, a referenciação e a regulação.

Na seara dessas discussões, Coudry (2001, p. 15) defende a atividade epilinguística primordial para a evolução do sujeito afásico, enquanto sujeito de linguagem, uma vez que lhe permite operar sobre

a linguagem, "quando o sujeito explora recursos de sua linguagem e reutiliza elementos na construção de novos objetos linguísticos até produzir certos efeitos (rimas, trocadilhos, novas formas de construção)".

Conforme conclui Coudry (2001), é preciso buscar conhecer esse percurso epilinguístico interior por ser intrínseco ao sujeito e todas as suas relações com "a própria linguagem, com o outro e com a situação em que opera".

Nessa esteira, compreende-se que a Neurolinguística Discursiva pode contribuir para os estudos na área da afasia, por meio de estratégias terapêuticas como as práticas sociais de linguagem, a interação social entre os terapeutas, pacientes e seus familiares, permitindo que o sujeito afásico possa aumentar suas possibilidades de uso de recursos simbólicos assumindo a autoria do seu discurso.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: BREVE ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

O presente estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista. A pesquisa qualitativa se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014). Como instrumento de coleta, foi utilizado um questionário aberto que foi produzido por meio da plataforma Google Forms e enviado para 10 (dez) Fonoaudiólogos através do WhatsApp, porém, somente 5 (cinco) responderam ao questionário.

Importante mencionar que os fonoaudiólogos aceitaram participar da pesquisa e os resultados, conforme especificado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) seriam apresentados de forma sigilosa e ética. Para isso, com a intenção de preservar a identidade dos sujeitos participantes, utilizamos a letra maiúscula em or-

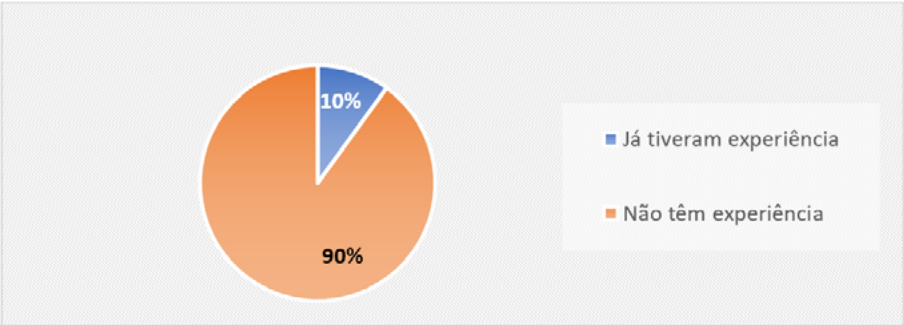
dem alfabética para denominar os profissionais mantendo assim a ética na pesquisa.

3.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para dar aprofundamento aos estudos, foi encaminhado para 10 (dez) fonoaudiólogos um questionário com 6 perguntas via Google Forms, dos quais apenas 5 (cinco) responderam as questões.

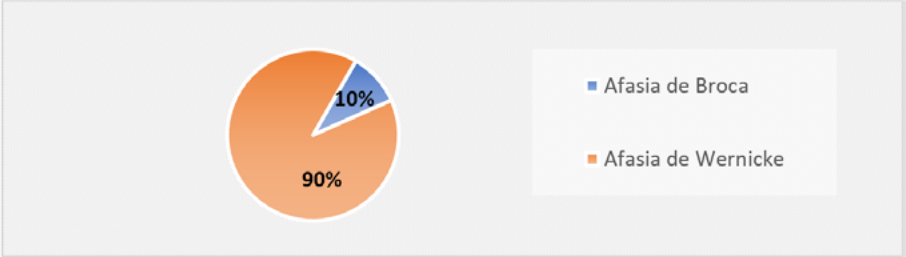
Ao serem questionados sobre sua experiência no tratamento de algum paciente afásico e quais os principais tipos de afasias mais comuns nesses pacientes, obtiveram-se as seguintes respostas:

Figura 4 – Experiência no tratamento de algum paciente afásico



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os resultados da figura 4 apontam que 90% dos fonoaudiólogos pesquisados não tiveram experiência com pacientes afásicos, e nesse sentido não puderam falar sobre a temática abordada. É importante frisar que esses profissionais necessitam de uma maior capacitação e uma formação continuada que lhes permita um tratamento terapêutico condizente com as necessidades dos afásicos, munindo-se de estratégias que possibilitem uma recuperação adequada aos pacientes.



De acordo com a figura 5, os profissionais que tiveram experiência com pacientes afásicos responderam que o tipo mais comum de afasia em seus pacientes era de Wernicke. Segundo o Manual MSD (Versão para Profissionais de Saúde), "Pacientes com afasia de Wernicke pronunciam fluentemente as palavras, incluindo fonemas sem sentido, mas não sabem seu significado e suas relações". A compreensão auditiva e escrita é prejudicada e os afásicos cometem erros de leitura (alexia).

Dehaene (2012), em seu livro *Os neurônios da leitura*, faz menção à alexia ao citar a história da neurologia da leitura em novembro de 1887 quando o neurologista Joseph-Jules Déjerine atende o paciente "C" que repentinamente perde a capacidade para a leitura. Mediante esse quadro apresentado pelo seu paciente, Déjerine batiza esse acontecimento de "cegueira verbal pura", que para ele corresponde a "perda seletiva do reconhecimento das letras e das palavras escritas, que lhe sugerirá a existência de um 'centro visual das letras' especializado para a leitura" (Dehaene, 2012, p. 70).

Dehaene (2012, p. 72-73) acrescenta que essa condição descrita por Déjerine em 1887 como "cegueira verbal pura", hoje denominada "alexia pura", ou "alexia sem agrafia" (perturbação da leitura sem comprometimento da escrita)", apresenta-se comum nos dias de hoje.

O neurocientista Dehaene baseando-se em Déjerine explica essa anomalia da leitura, denominada de alexia pura em virtude de quatro razões:

> – A linguagem oral está intacta;
>
> – A escrita está intacta;
>
> – O reconhecimento visual dos objetos, dos rostos, dos desenhos, e mesmo dos números permanece vastamente preservado;
>
> – O reconhecimento tátil ou gestual das letras está normal
>
> (Dehaene, 2012, p. 73).

Convém mencionar que na afasia de Wernicke a escrita é fluente, mas contém muitos erros e costuma ter palavras substantivas (agrafia fluente). Mediante isso, urgem pesquisas na área da educação para compreender melhor a alexia e estudar estratégias que ajudem esses pacientes a recuperarem a sua competência leitora.

Ao serem questionados sobre quais procedimentos ou metodologias utilizam com os seus pacientes, os profissionais responderam da seguinte maneira:

Quadro 1 – Procedimentos utilizados pelos profissionais no tratamento de seus pacientes afásicos

FONOAUDIÓLOGO	RESPOSTAS
A	Geralmente faço massagens manuais na musculatura de face, utilizo o gelo, faço exercícios miofuncionais, utilizo alimentos como bolachas, leite ninho, Nescau para trabalhar a movimentação dos OFA's e utilizo álbum fonético para trabalho de fala.
B	Comunicação alternativa, que utiliza uma prancha com letras e figuras, cartões ilustrativos e toda forma de expressão seja ela gestual, facial ou oral.
C	Não se aplica.

D	Exercícios de intervenção: Fluência: Descrição de imagens; método de entoação melódica; construção de frases. Nomeação: Nomeação de imagens; Associação de imagens; evocação de palavras; nomeação de nomes de familiares. Compreensão: Evocação semântica; Relações semânticas; Agrupamento por campos semânticos; identificação de palavras pela função. Leitura: Identificação de palavras intrusa; identificação de palavras corretas; identificação de palavras semelhantes; Leitura de ordens complexas; correspondências pergunta e resposta. Escrita como um todo. Cálculos: contagem de dinheiro, identificação de moedas/notas; resolução de problemas; contagem de números – noção de quantidades.
E	Trabalho conjunto da linguagem oral/escrita, com exercícios de Motricidade Orofacial (exercícios de língua, lábios, bochechas, respiração, fala...). Depende de cada caso e qual as funções foram mais prejudicadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Três fonoaudiólogos (A, B e D) responderam que faziam uso das pranchas com símbolos, comunicação alternativa que utiliza uma prancha com letras e figuras, cartões ilustrativos e toda forma de expressão seja ela gestual, facial ou oral.

Um dos profissionais acrescentou (E): "além de todo um trabalho de articulação, trabalho direcionado de fala, linguagem, motricidade oral, a fim de suprir as funções alteradas; identificação de palavras intrusas, identificação de palavras corretas, leitura de ordens complexas, correspondências perguntas e respostas". Compreende-se pelas respostas dos profissionais que estes utilizam os testes-padrão men-

cionados por Coudry (2001) no início do texto, necessitando de uma maior socialização entre pacientes e terapeutas por meio de estratégias de linguagem que tragam a história de vida desses pacientes, suas experiências familiares, seus interesses pessoais como uma forma de permitir que estes pacientes se coloquem como sujeitos de sua própria linguagem.

Houve também uma preocupação sobre o período de recuperação dos pacientes afásicos e o que poderia contribuir para sua melhora, ao que os fonoaudiólogos disseram:

Quadro 2 – Período de recuperação dos pacientes afásicos

FONOAUDIÓLOGO	RESPOSTAS
A	Em média de 6 meses ou mais, depende da lesão que causou a afasia e o fator de melhora vai depender da lesão e da rapidez de intervenção e ação do paciente e família.
B	Depende da individualidade de cada paciente, do tipo e grau da afasia, do envolvimento familiar em todo o processo de reabilitação e devido a todos esses fatores fica difícil quantificar o tempo para alta terapêutica.
C	Por leituras em literatura da área, considero que o processo de recuperação de um afásico é subjetivo dependendo de diversos fatores, como motivação do sujeito para reconstruir sua linguagem, concepção de linguagem do fonoaudiólogo, concepção de reabilitação utilizada, continuidade na posição de falante e de interlocutor em sua vida familiar e social, e compreensão ativa de seu processo de reabilitação.

D	Não há tempo determinado para um paciente afásico ter a melhora obtida. Os resultados vêm com o tempo e envolvem "n" fatores ex: o próprio paciente se autoajuda durante as sessões de fonoterapia. Os tipos de afásicos são tantos quantos os que existem, porque cada um é de um jeito. A evolução é imprevisível. E tudo é muito diferente e muito único para cada um. Mas existe vida após a afasia, tão boa ou melhor que a anterior, só tem que achar o caminho.
E	Geralmente após 4 meses de tratamento intenso, com frequência no atendimento, boa participação e interação entre paciente e terapeuta, realização do plano terapêutico em casa.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Percebe-se pelas respostas dos fonoaudiólogos pesquisados que estes fazem uso dos testes-padrão mencionados por Coudry (2001), e destes somente um profissional coaduna com a perspectiva da Neurolinguística Discursiva defendida por Coudry, quando ele relata que:

> [...] O processo de recuperação de um afásico é subjetivo dependendo de diversos fatores como motivação do sujeito para reconstruir sua linguagem, concepção de linguagem do fonoaudiólogo [...] continuidade na posição de falante e de interlocutor em sua vida familiar e social (Fonoaudiólogo C).

O depoimento do fonoaudiólogo acima coaduna com as ideias de Coudry que, apoiando-se em Wittgenstein (1945), concebe a linguagem como resultante de um trabalho coletivo e histórico, de uma experiência que se reproduz e se perpetua.

Em relação aos procedimentos considerados mais eficientes para o sujeito com afasia, foram obtidas as seguintes respostas:

Quadro 3 – Procedimentos eficazes para pacientes afásicos

FONOAUDIÓLOGO	RESPOSTAS
A	São as massagens, alimentação e exercícios musculares.
B	Utilização das pranchas com símbolos.
C	O procedimento clínico eficiente é aquele que tem sentido para o sujeito com afasia, e desta forma, se ele tiver interesse por pescaria, ou jardinagem por exemplo, as práticas discursivas com e sobre a linguagem estarão permeando seus interesses, se tornando desta forma um procedimento clínico.
D	Todas as metodologias são importantes para a recuperação do paciente, não existe o procedimento clínico ideal e com grandes resultados. Mas levando em ênfase, para os pacientes que apresentam afasia de broca, a terapia de Entonação Melódica Adaptada tem gerados grandes avanços no prognóstico dos pacientes, é uma terapia que preserva a habilidade de cantar e tem sido utilizada para promover a recuperação linguística de pacientes afásicos com défices expressivos, sendo designada como Terapia da Entoação Melódica (TEM).
E	À promoção para o desenvolvimento da linguagem, através das habilidades da linguagem oral e escrita, assim como habilidades cognitivas e linguísticas tb. Através de jogos, atividades que possam enriquecer o processo terapêutico, atividades de vida diária, exercícios específicos que melhorem também o tônus muscular, se esse tiver muito alterado.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Entre os procedimentos elencados acima, podemos destacar como coerente com a Neurolinguística Discursiva defendida por Coudry (2001) o depoimento do fonoaudiólogo C quando ele fala que "o procedimento clínico eficiente é aquele que tem sentido para o sujeito com afasia, desta forma, se ele tiver interesse por pescaria, as práti-

cas discursivas com e sobre a linguagem estarão permeando seus interesses...". Essa afirmação do profissional dialoga com a perspectiva adotada por Culioli (1970) apontada por Coudry (2001) em seu livro, no qual aponta a importância da Epilinguagem, enquanto atividade que se vincula ao sujeito e todas as suas relações com a própria linguagem, com o outro e com a situação em que opera.

Foi solicitado aos fonoaudiólogos o relato de experiências positivas no tratamento de um paciente afásico, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 4 – Relato de experiência e evolução clínica de pacientes afásicos

FONOAUDIÓLOGO	RESPOSTAS
A	Tive uma paciente que teve uma afasia motora devido um AVC isquêmico e a intervenção foi logo no início, assim que retornou do hospital. Fiz todo o procedimento com massagens, exercícios miofuncionais e utilização de exercícios de fala e trava língua e a paciente teve uma ótima resposta, recuperando sua fala, mastigação e deglutição em 90%.
B	Paciente adolescente pós trauma craniano ficou com sequela motora e afasia de Broca, não tinha interesse comunicativo, não emitia nenhum tipo de som, mas observava que a compreensão estava preservada. Foi realizado todo um trabalho de conscientização do quadro geral e da importância ativa do adolescente em querer o tratamento, exercícios de fortalecimento muscular orofacial e utilizado em todo o processo a comunicação alternativa com foco na emissão oral de vogais, sílabas e palavras. O paciente acabou desistindo do tratamento após 8 meses com resultados positivos, o mesmo já conseguia oralizar palavras isoladas, seu nome e de parentes que conviviam com ele.

C	Não atendo na clínica da linguagem afásicos.
D	Paciente com 29 anos, sofreu um TC, ficou com a linguagem não verbalizada e não conseguia se expressar. Os médicos disseram que ele nunca mais iria voltar a falar. Iniciamos a terapia 2 vezes por semana com exercícios profundos que realmente cansava o paciente, trabalhamos todas as metodologias e algumas criações minhas terapêuticas, questão de 2 meses ele já conseguia falar "banana" "maçã" "te amo". Lembrando que foi muito importante a força que a família lhe dava e isso ajuda muito no prognóstico de qualquer paciente, não apenas da afasia. Hoje o paciente está de alta fonoaudiológica, se expressa e comunica-se bem. Tipo de afasia: tipo Wernicke.
E	Paciente de 45 anos que após um AVC ficou com um grande comprometimento de linguagem, dificuldade para falar, formar frases (Afasia de broca) e com uma disartria também, o processo terapêutico foi longo, porque além de todo esse comprometimento ele ficou com um disfagia (dificuldade para engolir), paciente com boa compreensão e um apoio familiar excelente. As sessões eram realizadas em domicílio 5 x na semana, o plano terapêutico se deu com muitos exercícios que trabalhassem as funções estomatognáticas (respiração, fala, deglutição, mastigação...), além de todo um trabalho de desenvolvimento de linguagem, com repetição, nomeação, fluência, vocabulário, trabalho de articulação, trabalho direcionado de fala/ linguagem/ motricidade oral, a fim de suprir todas as funções alteradas. Trabalhei em torno de 01 ano, para conseguir um bom resultado, após alta fonoaudiológica o paciente ainda quis continuar no processo terapêutico, o relato do mesmo é que a fonoaudiologia trouxe de volta à comunicação na vida dele.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Por meio dos depoimentos acima, percebemos que os procedimentos clínicos e terapêuticos para o tratamento das afasias são diversificados e dependem de cada paciente em particular, pois estão envolvidos uma série de fatores psicológicos e sociais. Mas mediante a literatura aqui estudada pautada no viés da Neurolinguística Discursiva podemos afirmar que, conforme assegura Coudry (2001), ao contrário da limitação dos testes, deve-se considerar o percurso epilinguístico interior e a atuação epidiscursiva interpessoal que se estabelecem, a todo momento, no acompanhamento longitudinal ou constante do paciente afásico.

Coudry apoia-se em Franchi (1977), quando concebe a linguagem como uma força criadora e constitutiva, um trabalho coletivo em que cada um se identifica com os outros e a eles se contrapõem, seja exercendo suas opções solitárias:

> [...] deixem-me logo dizer que, no acompanhamento do sujeito afásico, essa perspectiva me permite reinterpretar suas dificuldades sob uma nova luz: por um lado, importa interpretar seus 'erros' e 'faltas' como uma ruptura desse componente interacional e social onde as formas se constituem; por outro lado, importa, mais reconstituir no sujeito afásico essa face interpessoal pela qual ele possa voltar a jogar o jogo da linguagem, em que encontrará, senão o sistema da língua, os recursos alternativas que lhe permitam desempenhar seus múltiplos papéis (Coudry, 2001, p. 57).

No guia familiar sobre afasia produzido pela Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (2020), no capítulo sobre Reabilitação da Linguagem na afasia, são abordadas algumas terapias compensatórias que têm como objetivo aprimorar a comunicação por qualquer meio (fala, escrita, gestos, imagens e outros meios alternativos), incentivando o apoio dos familiares e cuidadores a serem parceiros no processo de comunicação.

Entre essas terapias compensatórias, o Guia de Afasia da Família cita os Grupos de Convivência, cuja finalidade é:

> [...] fornecer tratamento e apoio a pessoas com afasia, visando melhorar o funcionamento linguístico em um ambiente mais natural e aprimorar as redes sociais. Os grupos também oferecem aos indivíduos e membros da família a oportunidade de socializar, conversar, compartilhar ideias e sentimentos, receber apoio e aprender mais sobre afasia e os recursos disponíveis para o tratamento (Ferreira-Donati, 2020, p. 43-44).

Essa abordagem é bem-aceita e defendida pela pesquisadora Coudry (2001) por proporcionar possibilidades de estudos (neuro) linguísticos em um contexto de práticas sociais e discursivas as mais diversas, nas quais os pacientes afásicos, em convívio com pessoas não afásicas por meio de atividades interacionais, podem restituir seus papéis sociais, a partilha de um espaço simbólico de experiências, a reorganização linguístico-cognitivo após o comprometimento neurológico, a recomposição de aspectos ligados à subjetividade e à inserção social (Morato, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo, ancorando-se nos estudos da pesquisadora Coudry (2001), pretendeu de forma simples trazer uma reflexão sobre os estudos da linguagem em uma perspectiva da Neurolinguística Discursiva voltada para o processo terapêutico envolvendo sujeitos afásicos, criticando os testes-padrão corriqueiros utilizados por fonoaudiólogos que não consideram o afásico como um sujeito de linguagem, sendo este sempre aquele que recebe os comandos do sistema. Nesse sentido, conforme aponta Coudry, os sujeitos não passam pela experiência de constituir-se como locutor e como sujeito de um discurso.

Coudry (2001) segue por um enfoque terapêutico que considera o funcionamento discursivo e de seleção dos recursos expressivos, apresentando além de fenômenos de generalidade, características particulares de cada sujeito, resultados de sua história individual e social.

Nessa perspectiva, considerando-se os poucos estudos da afasia no Brasil, principalmente os que relacionam a leitura e a afasia, urgem pesquisas nessa área, considerando-se os falantes diversos da nossa língua, lançando um olhar também para o contexto escolar, por meio de um diálogo com as diversas áreas da ciência médica, cognitiva, neuropsicológica, fonoaudiológica, linguística, entre outras.

REFERÊNCIAS

AKBARI, Mohsen. Multidimensional review of bilingual aphasia as a language disorder. **Advances in Language and Literary Studies**, v. 5, n. 2, p. 73-86, 28 abr. 2014.

CABRAL, Norberto Luiz *et al*. Trends in stroke incidence, mortality and case fatality rates in Joinville, Brazil: 1995-2006. **Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry**, 80, n. 7, p. 749-754, 2009.

COUDRY, Maria Irma Hadler. **Diário de Narciso**: discurso e afasia: análise de interlocuções com afásicos. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CULIOLI, A. A propôs d'opérations intervenat dans le traitement formes des langues naturelles.1971. In: COUDRY, Maria Irma Hadler. **Diário de Narciso**: discurso e afasia: análise de interlocuções com afásicos. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRA-DONATI, Grace *et al*. **Conversando sobre afasia**: guia familiar – Dados eletrônicos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2020.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *In*: FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo 'gramática'**? São Paulo: Parábola, 2006. p. 34-101.

FRANCHI, Carlos. Linguagem – Atividade Constitutiva. *In*: **Almanaque**, 5. São Paulo: Brasiliense, 1977. p. 09-27.

GALLI, Juliana Ferreira *et al*. Introdução da comunicação suplementar e alternativa na terapia com afásicos. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol**., v. 14, n. 3, 2009.

GARCIA, Mariana Guerato; SISLA, Heloisa Chalmers. Atividades epilinguísticas e práticas pedagógicas. **Revista de Educação**, Campinas, v. 25, e204904, 2020.

HUANG, Juebin. Afasia. **Manual Msd**. Versão para profissionais de saúde. [*S. l.*]: 2021. Disponível em: https://www.msdmanuals.com/pt-br/profissional/dist%C3%BArbios-neurol%C3%B3gicos/fun%C3%A7%C3%A3o-e-disfun%C3%A7%C3%A3o-dos-lobos-cerebrais/afasia#:~:text=Afasia%20%C3%A9%20uma%20disfun%C3%A7%C3%A3o%20de,subst%C3%A2ncia%20branca%20que%20os%20conectam. Acesso em: 17 nov. 2022.

JACKSON, John Hughlings. Evolution and dissolution of the nervous system. *In*: TAYLOR, James L. *et al*. (ed.). **Selected writings of John Hughlings Jackson**, vol. 2. London: Hodder and Stoughton Limited, 1931.

LEBRUN, Yvan. **Tratado de afasia**. São Paulo: Panamed Editorial, 1983.

LIMA, Roxele Ribeiro *et al*. Prevalence of aphasia after stroke in a hospital population in southern Brazil: a retrospective cohort study. **Topics in Stroke Rehabilitation**, v. 27, p. 215-223. Published online: 2019.

LIMA, Arnaldo Rodrigues de. **As palavras funcionais na chamada fala telegráfica em enunciados de sujeitos afásicos**. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MARTINS, Sabrine Amaral. As múltiplas facetas do processamento da leitura em indivíduos afásicos: revisão de literatura. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 370-390, jul./dez. 2016.

MASSAUD, Rodrigo Meirelles. Afasias. **Página Guia de Doenças e Sintomas**. Hospital Albert Einstein, 2020. Disponível em: https://www.einstein.br/guia-doencas-sintomas/afasias. Acesso em: 01 jul. 2021.

MCNEIL, Malcolm R. *et al*. Reliability and validity of the computerized revised token test: comparison of reading and listening versions on persons with and without aphasia. **Journal of Speech, Language and Hearing Research**, v. 58, p. 311-324, 2015.

MCNEIL, Malcolm Ray, PRESCOTT, Thomas E. **Revised Token Test.** University Park Press, 1978.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MORATO, Edwiges Maria. **Centro de Convivência de Afásicos** (CCA)/ UNICAMP. 2012-2016. Disponível em: http://cogites.iel.unicamp.br/p/v-behaviorurldefaultvmlo_4.html. Acesso em: 01 jul. 2021.

NATIONAL APHASIA ASSOCIATION, Data on afasia in the USA [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: jacquelineefilhos2@hotmail.com. Em 24/06/2021, às 21h54m.

ORTIZ, Karin Zazo. Afasia. *In*: ORTIZ, Karin Zazo (org.). **Distúrbios neurológicos adquiridos**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2010. p. 47-64.

PURDY, Mary; NEWMAN, Diana. Comparison of reading performance in fluente and non-fluent aphasia. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v. 23, p. 80-81, 2011.

SBFa. **Pesquisa sobre Afasia**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: jacquelineefilhos2@hotmail.com. Em 24/06/2021, às 10h37m.

PARTE II

LEITURA: AMBIENTES E PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

> Não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tomando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encalço da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e o ensinar certo.
>
> Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiadamente certos de nossas certezas [...].
>
> (Paulo Freire, 2019, p. 29)[1]

1 FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

CAPÍTULO 4

LEITURA: ABORDAGENS E APLICAÇÕES PRÁTICAS

Angela B. Kleiman

INTRODUÇÃO

À guisa de introdução, escolho relatar o processo de concretização deste capítulo, fruto de uma colaboração que se iniciou em abril de 2022. Por essa data, ao receber o convite da organizadora deste volume, Maria Angélica Freire de Carvalho, para fazer uma palestra virtual sobre leitura para os alunos da disciplina Leitura e Cognição, que ela estava oferecendo, nesse semestre, no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí, minha recepção ao convite não foi das mais entusiastas, aliás, foi um tanto receosa: "Uma palestra sobre a leitura? Novamente? Após mais de 30 anos de publicação de meus livros e artigos sobre a leitura? E de tantos outros trabalhos publicados sobre o tema por outros pesquisadores?". Mas a entusiasta organizadora do evento me convenceu a participar, argumentando que (a) a questão é ainda muito relevante (de fato, a "crise" de leitura de vez em quando reacende o assunto na mídia e os índices nas pesquisas quantitativas ainda deixam muito a desejar[1]);

1 Por exemplo, Retratos de Leitura no Brasil (2020).

(b) para muitos alunos recentemente ingressados no curso, a pesquisa e o ensino da leitura pode ser uma novidade (de fato, lembrei que eu mesma já fora surpreendida por professores atuantes do estado de São Paulo, para os quais o assunto era ainda novo em 2005). Pesou também na minha decisão o fato de guardar um respeito e estimação especial pelos cursos de Letras na graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Piauí pelo trabalho que fazem, que conheço, devido a encontros diversos, desde o início deste milênio. Alguns meses depois da palestra, Maria Angélica me convidou novamente, desta vez a transformar a palestra em capítulo de livro. Uma mudança de gênero de tal natureza, envolvendo um processo de transcrição, exigia muito, mais do que a minha saúde permitia nesse momento. Mas Maria Angélica me motivou mais uma vez, mandando parte do texto oral já transcrito. Assim, a reescrita de um texto falado para um texto escrito – com a consequente mudança de gênero – foi viabilizada.

Tal como na palestra, tratarei, neste texto, de três abordagens de pesquisa da leitura que apontam para suas diversas facetas e permitem extrapolações para o ensino escolar. Dentre estas, uma abordagem cognitiva ao estudo da leitura, uma atividade linguístico-textual-discursiva e uma abordagem histórica e sociocultural, apresentadas na figura 1, a seguir:

Figura 1 – Algumas facetas da leitura

I	II	III
Atividade cognitiva, por excelência, apoiada em capacidades cognitivas, como percepção, atenção, memória, inferenciação.	**Atividade linguístico-textual-enunciativo-discursiva,** leva em conta que se age por meio de e com base em textos que nos informam, indignam, surpreendem, maravilham, tranquilizam, fazem pensar	**Atividade sociocultural,** mobilizadora de práticas sociais que usam a língua escrita, para poder agir em situações da vida social, em diversas instituições, como: igreja, escola, comércio, sindicato, imprensa etc.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Na primeira parte do capítulo abordaremos aspectos cognitivos da leitura, que tem sido conceituada como atividade cognitiva por excelência, uma das mais complexas, pois envolve praticamente todas as capacidades cognitivas do ser humano, tais como a percepção, a atenção, a memória, a inferência, a atividade linguística.

Na segunda parte apresentaremos alguns exemplos cuja compreensão e interpretação dependem de aspectos linguísticos, textuais, enunciativos, até aspectos discursivos, os quais compreendem o estudo dos mecanismos e recursos da linguagem que produzem diversos efeitos textuais, inclusive aqueles que nos mobilizam para uma ação.

A terceira parte examina a vertente histórica e sociocultural da leitura, caracteristicamente abordada nos estudos do letramento, que considera os aspectos sociais mais amplos do uso da escrita. Em todas as reflexões, discutimos também as implicações das pesquisas para o ensino. Na última parte apresentamos algumas considerações finais.

1 ASPECTOS (SOCIO)COGNITIVOS DE LEITURA

Começaremos pelas atividades cognitivas que a leitura exige, ilustrando esse aspecto por meio de textos não verbais que também envolvem a percepção de atenção a estímulos visuais: como o indivíduo nota, ao que ele presta atenção, o que que ele prevê. Fazem parte das habilidades cognitivas as chamadas habilidades superiores, como a memória, a capacidade de inferir e deduzir, e com base nas imagens vão sendo processadas como exemplo de percepção visual e atenção. Vejamos o exemplo a seguir:

Figura 2 – Dupla imagem e atenção visual

Fonte: Minha esposa e minha sogra. Mitchell (1994)

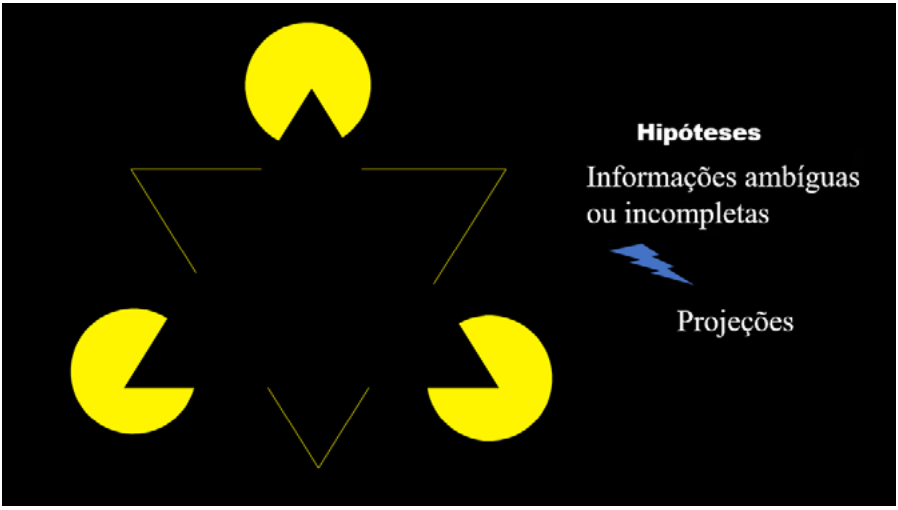
Uma das questões a ser destacada na imagem acima é a existência de duas leituras concorrentes, e a dificuldade em prestar atenção a dois tipos de estímulos diferentes, em perceber os dois. O exemplo sugere uma das possíveis limitações da percepção humana. Podemos perceber essa imagem ou como uma moça muito jovem que tem o rosto virado (nesse caso, visualiza-se uma parte da face e uma orelha, uma face muito bem definida em relação ao pescoço, característico de uma mulher mais jovem). Ou, podemos ver uma mulher velha, não muito atraente de perfil, com um nariz muito grande, uma boca para baixo que parece uma linha rasgada e lhe confere um ar de tristeza; o que antes era um colar ou uma gola no longo pescoço da moça, agora é uma boca de linhas finíssimas, depressiva; além disso, a orelha da jovem pôde ser identificada na imagem da velha senhora como seu olho mirando para baixo, triste e ensimesmada.

No que tange à percepção, é difícil enxergar elementos isolados, pois a tendência é interpretá-los como se fossem partes em um todo e fazermos relações entre eles. Essa é uma questão importante a ser

levada em conta também em relação ao texto escrito, que é composto por unidades discretas – letra, palavra, espaço – que o leitor já formado, proficiente na leitura, percebe globalmente, sem analisar cada um dos elementos que o compõem. Entretanto, tal competência leitora só é atingida com a maturação, à medida que vamos aprendendo a ler.

Objetos são percebidos mesmo quando as informações são ambíguas ou incompletas; para compensar, fazemos projeções ou hipóteses sobre esses objetos. Por exemplo, no lugar de três círculos incompletos, é mais provável analisar a figura 3 como contendo três planos, um com figurinhas do jogo Pacman, cortadas pelo segundo plano, formado pelos três vértices de um imaginado triângulo preto, que o observador percebe, em parte pelo contraste com a figura do terceiro plano que, por sua vez, consiste na silhueta amarela de três vértices, também interpretado rapidamente como outro triângulo.

Figura 3 – Percepção global

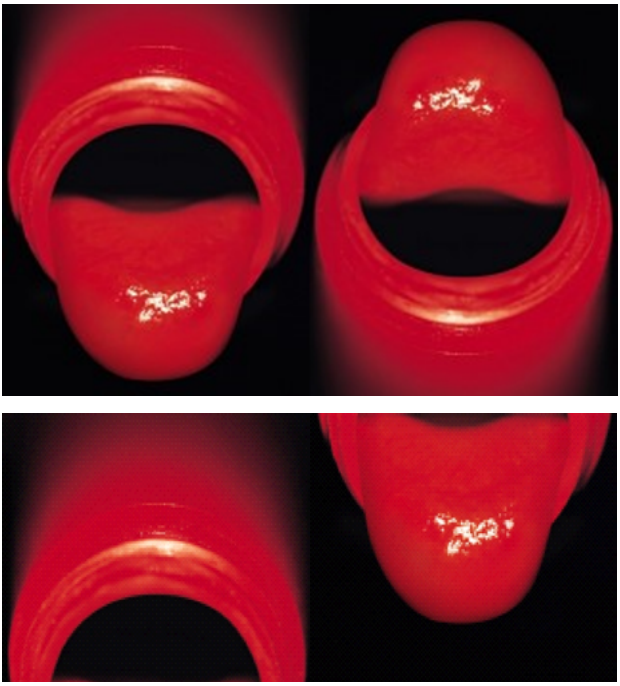


Fonte: *A significação no texto multimodal* (Gutierrez, 2006)

Para realizar as interpretações possíveis, viáveis, é necessário reconhecer algum padrão formal, algum elemento que esteja presente

em outras estruturas, e que se repita na nova figura, como nas quatro imagens do exemplo a seguir, cujo reconhecimento é dificultado pela ausência de padrões conhecidos.

Figura 4 – O que é, o que é?



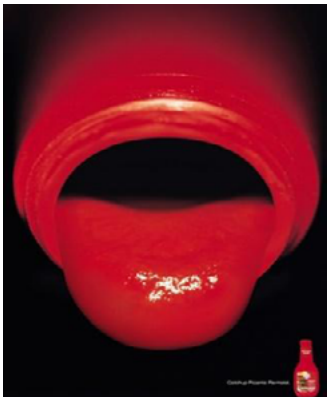
Fonte: *A significação no texto multimodal* (Gutierrez, 2006)

Temos aqui representados dois estágios no processamento visual: na primeira percepção global da imagem acima, isto é, no primeiro processamento da imagem no cérebro, corresponde ao estágio da pré-atenção, no qual a imagem é varrida visualmente para reconhecimento de padrões e formas para, então prestar atenção visual, que consiste na focalização deliberada de detalhes da imagem.

Na imagem acima há muitas possibilidades interpretativas, pois ela é deliberadamente ambígua. Utilizadas em experiências com di-

versos sujeitos para tentar determinar o que eles estão vendo, as perturbações interpretativas desaparecem quando uma outra imagem é adicionada, como na figura 5, a seguir, com mais uma informação: há unanimidade ao nomear o objeto representado, em função do elemento de contextualização: a garrafinha de ketchup, no canto inferior direito.

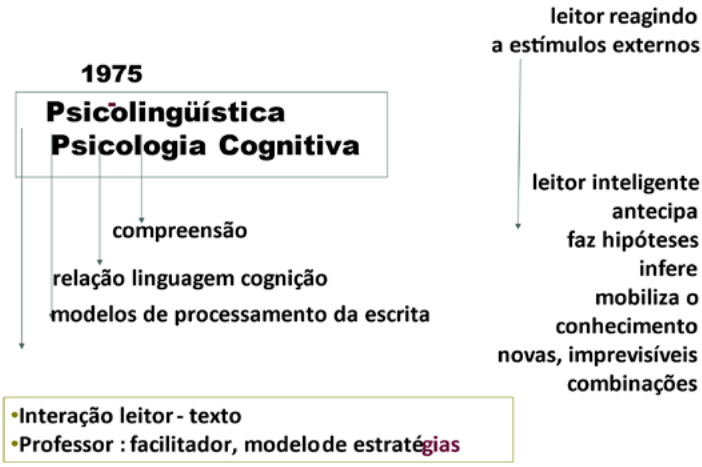
Figura 5 – Uma pista para desambiguizar



Fonte: *A significação no texto multimodal* (Gutierrez, 2006)

Em experiências sobre processamento de linguagem verbal, algumas das etapas de processamento da percepção global podem ser observadas nos sujeitos submetidos a essas provas. Nos anos de 1970 a 1975, os centros de estudos de leitura de diversas universidades começaram a realizar experiências semelhantes com leitores reagindo a textos manipulados de diferentes formas, por meio de experiências que levavam em conta alguns tipos de relações lexicais, coesivas, que vão para além da frase (Kleiman, 1989).

Figura 6 – Vertentes teórico-metodológicas



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

As ciências que estudam a vertente cognitiva da leitura são a Psicologia Cognitiva e a Psicolinguística. Com base em estudos sobre a relação entre a percepção e a compreensão e interpretação de texto, foram feitos modelos de processamento da língua escrita, que tinham, como um de seus objetivos, elaborar modelos de leitura. Contudo, muitas dessas pesquisas não envolviam leitores interpretando o texto, tratava-se mais propriamente de leitores interpretando frases.

Também eram utilizados, na pesquisa de base sociocognitiva, protocolos de leitura que eram verbalizações do sujeito leitor baseadas nas suas percepções, nas idas e voltas na página, nas suas pausas, nas dificuldades que o leitor ia enfrentando e resolvendo, e que supostamente representariam facetas relevantes tanto do processamento quanto do processo de compreensão/interpretação em curso. Por este meio, podia-se deduzir que os leitores proficientes eram sujeitos ativamente envolvidos; que antecipavam o que viria no texto, fazendo hipóteses consistentes com o *input* total de dados; que faziam inferências para cuja elaboração mobilizavam saberes e conhecimentos que já

tinham, para formar novos blocos de conhecimento, que resultavam em interpretações inovadoras, consistentes, às vezes imprevisíveis.

Uma das questões levantadas pelos estudos de relevância para o ensino de leitura envolve o vocabulário visual, i.e., "quantas palavras o leitor pode reconhecer de forma quase automática, sem necessidade de análise da palavra, suas sílabas e suas letras". E, como é de se esperar, quanto mais palavras o leitor acessar automaticamente, mais facilmente reconhecerá as palavras e mais rapidamente lerá. Embora para um leitor proficiente isto pareça uma questão quase trivial, para o leitor em formação, particularmente os que estão ainda em processo de alfabetização, esse reconhecimento depende de o novo leitor fazer discriminações muito sutis – perceber diferenças mínimas – como as que existem entre **p-b-q-d**, formalmente todas consistindo em uma bolinha e uma linha reta.

Segue-se, então, que os elementos materiais do texto são extremamente importantes para começar o processo da compreensão, para o texto começar a fazer sentido. Um leitor proficiente processa o material de forma muito rápida, agrupando não somente as letras para formar sílabas, as sílabas em palavras, como também estas últimas em frases, ou pedaços de frases, a depender da dificuldade do material e o grau de conhecimento, interesse, objetivo, do leitor.

Isso traz implicações para o ensino de leitura, se aceitarmos que é possível modelar, demonstrar estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. Um objetivo do ensino de tais estratégias é ajudar o aluno a: (1) aumentar o seu vocabulário visual, fazendo com que ele reconheça cada vez mais palavras a partir do assunto, de outras palavras, do seu conhecimento da língua; (2) elaborar hipóteses sobre o assunto a ser lido, com base nos conhecimentos previamente construídos, incluindo os conhecimentos sobre a língua e sobre o texto.

O leitor proficiente, autônomo:

- testa suas hipóteses, refinando-as ou descartando-as, à medida que continua a leitura e processa novas informações;
- é flexível, do ponto de vista cognitivo, pois não insiste na sua primeira hipótese ao ler outras proposições (informações, por exemplo) que estão em conflito com a hipótese levantada).

E faz tudo isso a fim de construir um sentido global para o texto, que leve em conta a totalidade dos elementos textuais, não apenas elementos parciais[2]. Para fazer isso, ele deve monitorar sua própria compreensão o tempo todo. A estratégia de automonitoração também pode ser ensinada ao aluno, se o professor faz perguntas inferenciais a si mesmo sobre o que está acontecendo no texto lido.

A seleção de textos que permitam aos alunos fazerem predições é relevante. Textos com títulos, figuras, ilustrações prenhes de possibilidades para usar a língua criativamente, ou para "arriscar" sobre o assunto e/ou o tema, que facilitem esse primeiro contato com o texto, facilitam o processo de guiar o aluno para que ele use as estratégias de um leitor proficiente, algumas das quais listamos a seguir:

- ativação do conhecimento prévio (que já sei sobre esse assunto?/autor/personagem) O que não sei? O que gostaria de saber? Vou achar alguma resposta aqui, neste texto? (a mobilização de saberes relevantes pode ser feita coletivamente, na aula);
- desautomatização do processo de compreensão, o que significa que o leitor deve monitorar sua compreensão (não estou entendendo, isto não faz sentido com o que eu achava; vou perguntar; ah, saquei!);
- elaboração de hipóteses;

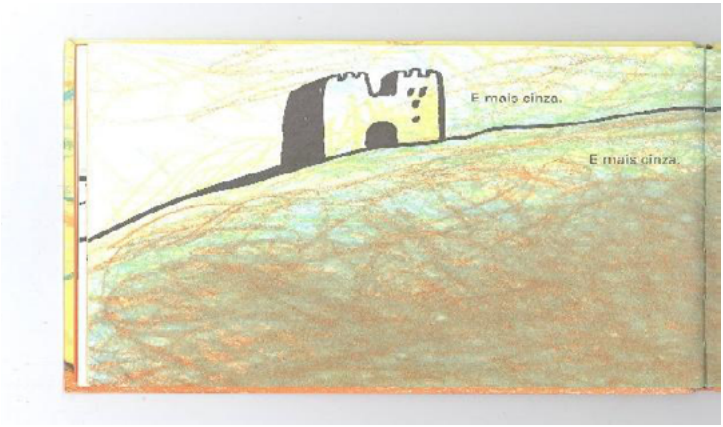
2 Aqui também entram hipóteses sobre o gênero e os elementos da situação social em que o texto circula – quem escreve, para quem, com qual(is) objetivo(s), etc., aspectos que serão discutidos nas próximas secções.

- geração de inferências (interpretação dos implícitos, subentendidos, entrelinhas).

Para compreender e, especialmente, para fazer inferências necessárias para a compreensão, é necessário que o texto se torne vívido, um objeto muito mais complexo do que um mero amontoado ou sequência de palavras que nada têm a ver com o mundo da criança. O texto abre mundos novos, com novas experiências a serem vivenciadas. No exemplo a seguir, uma página do livro *A rainha das cores*[3], Carolina, uma rainha mandona que quer controlar todo mundo, manda chamar seus súditos: o suave Azul, o selvagem Vermelho, o quente e teimoso Amarelo, com quem a rainha logo começou a brigar:

> O Azul gentil quis fazer as pazes
> mas ninguém lhe deu ouvidos.
> Então o Vermelho, intrometido,
> entrou na briga, e a coisa ficou cinza.

Figura 7 – E mais cinza. E mais cinza



Fonte: Jutta Bauer (2010, p. 26)

3 Escrito pela escritora alemã Jutta Bauer. Tradução: Manoel Olivio. 1. ed. Cosac Naify, 2010.

A causa de a cor ficar cinza (literal e figurativamente) tem que ser inferida pelo leitor, e, no contexto da escola, é a pergunta do professor que determina a compreensão. As pistas para a inferência estão na linguagem, porém diversos estudos mostram que quando se trata de leitores em formação, o momento da compreensão acontece quando o professor faz uma pergunta sobre determinada passagem, não necessariamente durante a leitura dessa passagem, que pode estar insuficientemente destacada no texto. É pela pergunta que ele chega à compreensão, daí a importância de fazer perguntas sobre aspectos importantes, como as que exigem que o aluno faça inferências relevantes para entender o texto. No exemplo, perguntas inferenciais como: "por que dizem que a coisa ficou cinza?", "como foi que foi ficando cinza?" são cruciais para alavancar a compreensão do aluno. Uma experiência que envolva colorir pode dar a resposta ao fenômeno da transformação das cores em cinza, mostrando que cores são misturadas para formar a cor cinza; uma comparação com experiências do mundo real pode sugerir muitas respostas para explicar por que a coisa ficou cinza.

2 LEITURA COMO ATIVIDADE LINGUÍSTICO-TEXTUAL-ENUNCIATIVO-DISCURSIVA

Como apontado, no ensino da leitura pré e pós-alfabetização, é importante lembrar a importância da pergunta, visto que a compreensão acontece no momento da pergunta do professor, sobretudo a pergunta inferencial, sobre passagens relevantes para o entendimento e sobre aspectos pertinentes ao desenvolvimento da história e relacionadas com a vida social. O processo de fazer perguntas que demandem fazer inferências, estabelecer relações de causa e efeito ou de comparações, como no exemplo anterior, deve ser contínuo, desde os primeiros contatos com o livro.

No exemplo a seguir, destaca-se a importância da materialidade linguística, aliada ao conhecimento de mundo. O texto para leitura

se denominava "Como curá-las?"[4], e fora selecionado pela incompletude de seu título, que não especificava um objeto específico da cura ("curar o quê?") abrindo-se assim a múltiplas possibilidades de sentido, que, neste contexto, que focaliza os aspectos cognitivos do processo de significação na leitura do texto escrito, corresponde às múltiplas hipóteses sobre a referência do pronome "**-las**".

A pergunta sobre o que seria curado terá como resposta provável dos alunos "uma doença" e, se insistirmos em uma reposta mais específica, as respostas, múltiplas, podem ser: a gripe, o resfriado, a covid-19, a dor de estômago etc. O professor pode, então, apelar para o conhecimento, por parte do aluno, do sistema gramatical de sua língua, que descarta as respostas "o resfriado", "o câncer" por serem nomes de gênero masculinos e em número singular, e "a covid-19" por ser um termo geralmente usado no singular. Esse exercício imita, assim, uma estratégia do leitor experiente, que levará em conta todos os elementos presentes para fazer hipóteses sobre o objeto da cura, que supõe será tratado na crônica.

Iniciando a leitura do texto, o leitor vai se deparar com uma série de descrições no primeiro parágrafo:

> "Penumbra.
> Ar refrigerado.
> Uma música tocando baixinho."

O leitor experiente junta esses trechos, orientado por sua hipótese de leitura[5] e, em geral, chega à conclusão (uma nova hipótese) de que se trata da descrição de um ambiente onde as "enfermidades, moléstias ou doenças" do título seriam curadas. E assim sucessivamente, para cada parágrafo, à medida que os vai lendo: a pessoa que acode o doente, tarefas que essa pessoa deverá cumprir.

4 Crônica no livro Na sala com Danuza, escrito por Danuza Leão, Cia do Bolso, 2007.

5 Que também envolve o conhecimento do gênero discursivo ao que texto pertence.

O leitor inexperiente (porque lê pouco, não gosta de ler, não compreende o que lê etc.), em contrapartida, interpreta cada uma dessas proposições como se fosse independente das anteriores que já leu. Para ele, os parágrafos descrevem um *nightclub*, um lugar romântico, um lugar para namorar, para mencionar apenas algumas das respostas dadas por alunos em diferentes aulas, sem questionar-se sobre o que um lugar romântico, ou um *nightclub* teria a ver com a cura de uma doença. E continua, sem fazer conexões com o que já tinha lido e, portanto, sem alcançar **uma** interpretação global, que abranja as demais. Descreve que o terceiro parágrafo "fala de água, muita água...". E assim sucessivamente, pelo resto da crônica, sem relacionar os elementos verbais decodificados[6] com algum aspecto da doença.

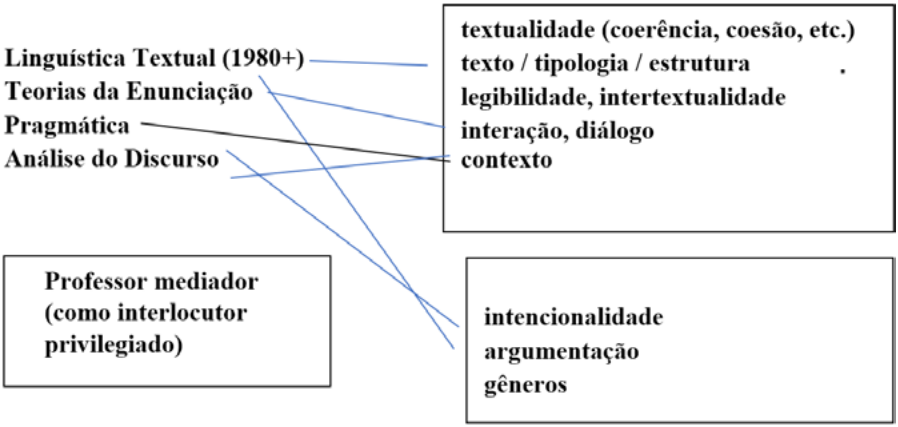
Nas décadas de 1970 e de 1980, os estudos de leitura no Brasil foram também impulsionados pelo interesse das ciências da Linguagem por unidades maiores que o som, a palavra, e a frase. A Linguística Textual focou o texto como unidade de análise e seus resultados foram, assim, relevantes para a pesquisa sobre a atividade de ler que envolve textos. Acabamos de analisar um exemplo de formulação de hipóteses sobre o texto com base em pistas textuais – o referente do pronome **(-las)**, que nunca aparece de forma explícita no texto pode ser inferido pelas informações cumulativamente apresentadas e pelo conhecimento do mundo do leitor, o conhecimento sobre o assunto (que "doenças" podem ser curadas bebendo muita água? Precisam de um ambiente quieto, sem claridade que machuque os olhos), e um pouco de abertura para perceber o sentido mais amplo em que foi empregado o verbo "curar", não relacionado especificamente a uma doença, contexto em que é mais comum encontrá-lo, mas sim com a ideia de cuidar, tratar, melhorar algum problema[7].

6 Neste caso não podemos dizer que os elementos foram lidos, pois foram apenas processados, de forma automática, sem prestar atenção, sem usar a memória, sem fazer relações, sem inferir.

7 A ressaca.

Pela mesma época, estudos que levavam em conta fatores do contexto, como a Pragmática[8], que considera a relação dos textos com os contextos e com o mundo real, e teorias enunciativas, que enfocam a interação e as relações entre os participantes da interação, passaram a ter relevância para o estudo da leitura.

Figura 8 – Estudos da linguagem



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Esse interesse motivou diversas pesquisas sobre a leitura, da perspectiva da Linguística Aplicada, que utilizou resultados dos estudos textual-enunciativo-discursivos para escolher textos segundo parâmetros didático-pedagógicos, para analisar a legibilidade dos textos, facilitar a compreensão de uma determinada informação, expor sistematicamente a turma a textos de determinado gênero, até a aluna ou o aluno vir a ser autônomo e capaz tomar suas próprias decisões quanto ao gênero do texto lido ou a ser produzido por ela ou ele.

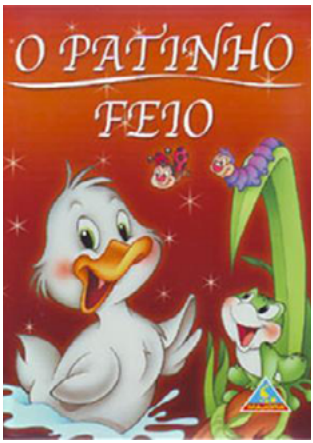
Tal meta pode fazer parte dos objetivos do ensino já desde os anos iniciais de formação leitora, como sugerimos com o exemplo a seguir, em relação ao conto infantil *O patinho feio*, de Hans Christian

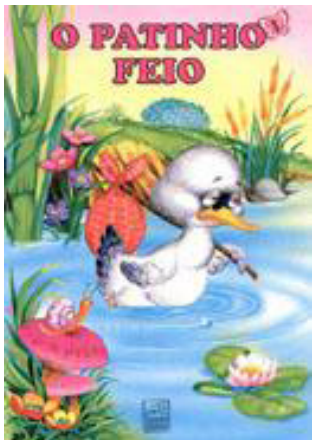
8 Alguns pesquisadores consideram a Pragmática como uma das Teorias da Enunciação.

Andersen. O texto comum hoje utiliza todo tipo de linguagem (verbal ou não verbal), sejam desenhos, fotos, artes gráficas em geral; por isso ele é um texto **multissemiótico**, dado que faz uso de diversos elementos portadores de sentido: letras, cores, imagens, gestos; ou **multimodal,** já que nele encontramos as modalidades de linguagem **verbal** e **não-verbal**[9].

Vejamos duas capas diferentes do livro infantil em questão.

Figura 9 – Escolher pela capa?





(1) | **(2)**

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Os textos verbais são idênticos nas duas capas; já os textos não verbais apresentam marcadas diferenças. Começando pela ilustração, em (1) encontramos um desenho, estilo animado de Disney, de um patinho de cara alegre, todo branco num fundo vermelho, uma cor que simboli-

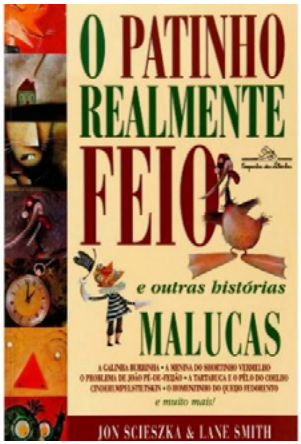
9 Uma diferença básica entre o texto verbal e o não verbal é a linearidade do texto escrito, no qual as palavras estão dispostas na página de esquerda para a direita, uma após a outra, segundo a sintaxe característica do português. Já o texto não verbal contém elementos simultâneos, algumas vezes sobrepostos, organizados também dentro de uma "sintaxe": o contraste, a cor, o tamanho, a relação entre o fundo e a figura são alguns dos elementos dessa sintaxe.

za alegria, intensidade, entre outros sentimentos positivos, reforçados pelas demais imagens, a de um sapo verde, também sorridente, sentado numa planta da mesma cor, com dois desenhos de centopeia e joaninha típicos da indústria Disney. Outros recursos, como as brilhantes estrelas no fundo, as letras do título, que se movimentam, por assim dizer, contribuem para o efeito de alegria. A figura 2, também no estilo de desenho animado, mas com traços que remetem a um estilo mais antiquado, contrasta pelo sentimento representado, de tristeza e solidão, reforçado pelas cores, menos saturadas, dentre as quais se destaca o azul, uma cor fria que pode também representar a tristeza. A capa em (2), obviamente, dá uma ideia mais próxima do desenvolvimento da história, pois retrata um dos momentos decisivos na trama: o momento em que o patinho feio foge do lar onde todos o rejeitavam.

A opção da professora por uma das capas estará baseada no conhecimento que ela tem da história infantil, de seus alunos e as histórias que eles conhecem, de como eles reagem quando formulam uma hipótese correta ou quando não acertam (isto é, quando adivinham ou não algum elemento do desenvolvimento do conto).

No próximo exemplo, do escritor estadunidense Jon Scieska, é a linguagem verbal, i.e., o uso do advérbio, o que indicia que, para entender esse conto, os alunos já deveriam conhecer o original de Andersen. Relações intertextuais como a paródia em questão são objeto de estudo e análise da Linguística Textual, e são muito importantes para o ensino da leitura, pois podem tornar um texto completamente ininteligível para o leito que não tem o conto original na sua bagagem cultural.

Figura 10 – Intertextualidade



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2022)

Quando nos referimos a um "texto", não se trata necessariamente de um longo registro escrito numa folha de papel ou num livro: pode ser uma palavra, uma frase, uma imagem ou um trecho verbal extenso. E pode ter inúmeras funções: informar, persuadir, agradar, entreter, provocar, instruir, ofender, inquietar, etc. O que faz de um texto um **texto** é o **sentido** que ele adquire para os participantes de uma determinada situação de comunicação, com suas diversas histórias, acervos, cultura e idiossincrasias.

Vejamos o seguinte exemplo, e tentemos responder as seguintes perguntas: **É um texto?** E, em seguida, depois de ler o exemplo: **Qual texto é?**

Figura 11 – Qual texto é?

leite condensado

creme de leite

leite de coco

chocolate

Fonte: Acervo do Grupo Letramento do Professor

A resposta à segunda pergunta depende de muitos fatores, como a situação de comunicação em que esse texto circula, onde é lido, para quem ou para que foi escrito, como é lido, com que função social, em qual atividade humana, quais são as convenções nele utilizadas, quais as formas que compõem sua estrutura, como elas são utilizadas. Todas essas são questões que dizem respeito à familiaridade com textos do gênero discursivo a que determinado texto pertence.

Afixado na porta da geladeira, a lista pode pertencer a um gênero muito simples[10], sem grandes possibilidades de transformações, como a lista de compras, pelo local em que é lido e escrito, e pelo vocabulário utilizado, do campo semântico alimentos, apontando para atividades domésticas (lista de compras de supermercado):

Figura 12 – A lista

Fonte: Acervo da autora (2022)

10 Ou gênero primário, na terminologia de Bakhtin (1979).

O segundo texto faz parte de um encarte de supermercado que destaca os produtos em oferta da semana e, portanto, os itens circulados – leite condensado, creme de leite, leite de coco, chocolate – fazem parte de um novo gênero, que circula em atividades comerciais de compra e venda de produtos para o lar, lido por um grande número de pessoas (diferentemente da lista de compras, do domínio das atividades domésticas, provavelmente lido apenas pela pessoa que escreveu a tal lista). Envolve outra prática de letramento – circular ou sublinhar o que é importante, e é lido como que fazendo uma rápida busca, escaneando o material até encontrar o alvo da busca.

Figura 13 – Encarte comercial

Fonte: Encarte comercial (2022)

A última imagem é a de uma receita que usa como ingredientes os itens em discussão. A estrutura da receita está composta do nome do prato, os ingredientes, e o modo de preparo. Novamente, os quatro

itens em discussão são parte de um texto de novo gênero, uma receita escrita.

Figura 14 – Receita culinária

CREME DE COCO

INGREDIENTES:

– leite condensado (2 latas)
– creme de leite (1 lata)
– leite de coco (1 lata)
– chocolate (2 barras)

MODO DE PREPARO:

1 – Numa panela coloque 2 latas de leite condensado, as barras de chocolate derretidas, leve ao fogo médio e cozinhe até dar ponto de brigadeiro consistente (10 minutos). Reserve.
2 – Num liquidificador coloque 1 lata de creme de leite com soro, 1 vidro de leite de coco (200 ml) e bata bem. Acrescente o brigadeiro (reservado acima) e bata por + 5 minutos.
3 – Em taças coloque o creme (feito acima) e leve à geladeira por +/- 3 horas. Decore e sirva em seguida.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

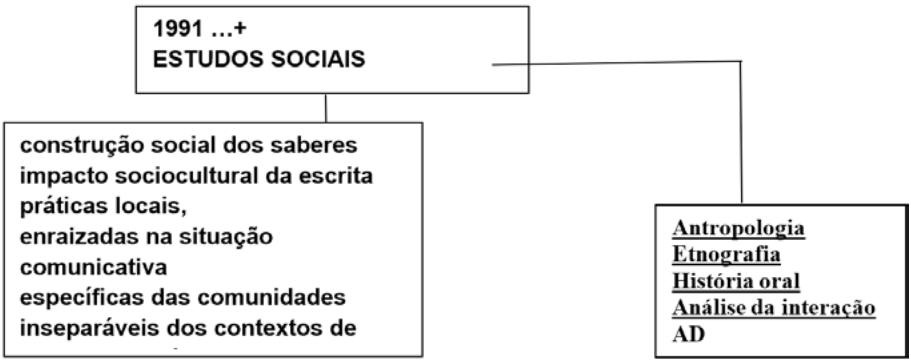
Esse novo gênero, por sua vez, pode ser de difícil compreensão para grupos de tradição oral, que memorizam as receitas de que gostam e, portanto, uma questão importante para a leitura e a escrita de receitas, assim como de qualquer outro gênero, é compreender que o funcionamento dos gêneros se dá intrinsecamente relacionado à função social que eles têm. Assim, para ensinar leitura e escrita é essencial que se (re)construam situações sociais nas quais esses gêneros devam ser lidos ou produzidos. Enveredamos, assim, para uma outra discussão envolvendo os fatores discursivos no processo de interpretação do texto, presentes na abordagem da leitura como prática social.

3 A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Ler e escrever (assim como falar) são práticas sociais e os estudos do letramento surgiram para examinar os usos e efeitos da língua escrita na vida social. Porém, não interessam apenas os usos que a escola ensina, embora a escola seja a principal e única agência de letramento (Kleiman, 2006) para a grande maioria da população brasileira, uma vez que a função primordial da escola é a inserção do aluno nas práticas de letramento (ou letramentos) – nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita. Interessam, também, aos estudos do letramento, as práticas de outras instituições – por exemplo, família, associações, comércio, religião, imprensa – para entender como funcionam essas práticas, como os participantes interagem nelas, como se constituem e se manifestam ali as relações de poder e como alguns grupos solidária e criativamente conseguem subvertê-las.

Ao mudar o foco dos estudos sobre a escrita para a prática social[11], muitas áreas, ademais das ciências da linguagem, fornecem conceitos, métodos e metodologias, como representado na figura 15, a seguir:

Figura 15 – Estudos de letramento: estudos da linguagem



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

11 Mudança que, no Brasil, ocorreu na década de 1990, como os primeiros projetos e livros dessa década mostram: Kleiman (1991); Kleiman (1995); Soares (1998); Tfouni (1995).

Os estudos de letramento investigam o impacto sociocultural da escrita. Logo, a existência de práticas locais, de grupos mais tradicionais[12], como as de povos originários, ou quilombolas, ou grupos rurais, ou da juventude urbana periférica, ou de mulheres negras, muito diferentes das práticas quase universais da escola para introduzir os alunos nas atividades de instituições contemporâneas letradas, tecnológicas, digitais, que utilizam a língua escrita. Tais práticas de grupos subalternizados são invisibilizadas ou ignoradas na escola, devido às relações de poder nas quais a instituição escolar apenas valoriza as formas de uso da escrita de grupos pertencentes a uma elite urbana, as quais são consideradas superiores, como as da academia, da imprensa, das ciências, das artes canônicas.

A fim de analisar as mudanças que a emergência e a imposição da língua escrita têm exercido na sociedade hoje, os estudos do letramento enfocam as práticas situadas, enraizadas, do local de trabalho, do lar, da igreja e, nessa tarefa, problematizam o papel da língua escrita na sociedade contemporânea, questionando as representações dominantes de leitura e outros usos da escrita.

Essas representações continuam formando as nossas concepções sobre o leitor e sobre a leitura, mesmo as concepções daqueles que têm dificuldades para ler ou escrever porque não foram bem-sucedidos na escola. É crença praticamente universal que todo livro tem poderes para transformar as pessoas, seus valores, suas mentalidades, até seus hábitos (Street, 1984). Logo, o leitor é necessariamente uma pessoa boa, inteligente, capaz de pensamentos nobres, e assim sucessivamente. E essas representações continuam ao longo de séculos, como os exemplos sugerem.

Embora haja grandes desigualdades na distribuição de oportunidades de consumo do livro e na difusão de práticas de leitura e escrita,

12 Para citar alguns exemplos, o caderninho de fiados, o bordado autobiográfico, o contrato de escreventes para a transliteração de mensagens orais para interlocutores a distância, o desenho.

pinturas e dizeres como os da figura 16, a seguir, são perfeitamente compreensíveis, pois também compartilham o pressuposto de que todos têm acesso à leitura e que a leitura faz bem a todos, tornando o leitor melhor, superior, independentemente da classe social, apesar de que os representados nas imagens, e os escritores responsáveis pelos dizeres, pareçam ser membros da elite:

Figura 16 – A leitura faz o homem...

A leitura engrandece a alma. (Voltaire)
A leitura é para o intelecto o que o exercício é para o corpo (Joseph Addison)
A leitura nutre a inteligência. (Sêneca)

Fonte: Imagens de domínio público na internet (2022)

Em campanhas para comprar ou ler livros hoje em dia, ainda impera essa representação da leitura e do livro como uma panaceia universal que resolverá inúmeros problemas na nossa sociedade, mesmo os daqueles grupos que não construíram uma relação de prazer com a leitura (Kleiman, 2000).

Pensemos, a seguir, em algumas das implicações para o ensino dos resultados da pesquisa sobre as práticas sociais de uso da língua. Uma implicação que parece clara é a necessidade de inclusão de leituras do cotidiano, não apenas as de instituições de prestígio, como as literárias, ou as científicas, ou as jornalísticas, nas práticas de letramento escolar. O professor ou professora pode ajudar o aluno a participar, por exemplo, da vida cívica na sua cidade ou o seu bairro, desenvolvendo com eles atividades da vida extraescolar para tal participação, como a escolha de um tema relevante ao tecido social, a organização de ati-

vidades para defender sua opinião sobre o assunto, para apresentá-lo a outros, para tentar convencer outros, como a elaboração de faixas para uma passeata, no exemplo a seguir, de alunos de Ensino Médio que elaboraram um projeto de letramento sobre a conscientização no trânsito, após conhecerem experiências lidas, ouvidas ou vividas, de acidentes no trânsito:

Figura 17 – Faixa sobre o trânsito

Fonte: Imagens de domínio público na internet (2022)

Outra implicação pode ser a formação de um professor que passa a ter, como uma de suas funções, a de agente mobilizador dos saberes e recursos do grupo ou comunidade que ensina e orienta; pode ser considerado um agente de letramento (Kleiman, 2006), porque é um representante das instituições letradas da comunidade, mesmo que às vezes não seja tratado como tal.

Finalmente, uma última implicação que podemos citar neste momento é a necessidade de conhecer o aluno e focar nas suas práticas sociais, para poder ajustar o ensino aos seus interesses e a sua bagagem anterior, pois só assim será possível planejar para a diversidade, a diferença, o multiculturalismo.

A fim de focar o aluno e suas práticas, uma questão importante é pensar não só no conhecimento que os alunos trazem, mas também nas suas práticas de letramento. Que criança é essa que é recebida na escola? Que práticas sociais ela vivenciou? Como a leitura e a escrita se apresentam a essa criança em seu cotidiano? De que ele brinca? Brinca com bolinhas no shopping ou brinca de bolinha de gude nas ruas?

Figura 18 – Como e onde ele brinca?

Fonte: Imagens de domínio público na internet (2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No curso deste texto mostramos que, para o professor ou a professora ser um formador ou formadora de novos leitores, é preciso levar em consideração aspectos cognitivos, textuais, discursivos, socioculturais e históricos que afetam o processo de leitura em sala de aula.

Desempenhando as funções de modelo de estratégias cognitivas e facilitador do acesso a conteúdo e informações, de mediador na interação entre texto e leitor, bem como desenvolvendo atividades de ensino que dão ênfase à inferência, à interpretação de implícitos, à identificação e atribuição de propósitos ao autor, à procura de sentidos e valores na língua escrita, o professor pode proporcionar um trabalho extremamente relevante para a formação leitora de seus alunos. Nesse contexto, o papel do docente na seleção de textos que atendam aos gostos e necessidades do aluno, e na formulação de perguntas que permitam o desenvolvimento do leitor crítico é imprescindível.

Entretanto, para além dessas estratégias, também é possível que o professor se transforme em um agente de letramento, conhecedor e mobilizador da sua comunidade, tornando o processo de aprendizagem da leitura, desde os primeiros contatos da criança, jovem ou adulto com textos de determinado gênero, um processo ainda mais interessante, desafiante e prazeroso.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In:* BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979. p. 277-326.

GUTIERREZ, Haenz. **A significação no texto multimodal**. Palestra IEL-DLA-UNICAMP, 2006.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. [*S. l.*]: 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 1989.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In:* KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In*: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (org.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. *In*: CORRÊA, Manoel L. G.; BOCH, Françoise (org.). **Ensino de Língua**: representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

MITCHELL, William John Tomas. **Picture Theory**. Essays on Verbal and Visual Representation. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

SOARES, Magda B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

CAPÍTULO 5

LETRAMENTOS & GÊNEROS TEXTUAL-DISCURSIVOS: IMBRICAÇÕES E REINVENÇÕES DOS USOS ESCOLARES E SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

Francisco Renato Lima

INTRODUÇÃO

O modo como se articulam as práticas sociais e a interação entre os sujeitos é, em grande parte, mediado pelos usos da leitura e da escrita nas esferas de circulação humana. No contexto atual, esse fenômeno assume significados bem mais amplos, condicionados pelas formas como se (re)inventam e se (des)articulam os domínios do código escrito, por meio de uma infinidade de gêneros textual-discursivos[1],

1 Opta-se, neste capítulo, por falar em 'gêneros textual-discursivos', partindo do diálogo teórico entre a Teoria dos Gêneros do Discurso de Bakhtin (2011) e da Teoria dos Gêneros Textuais de Bronckart (2012), amplamente difundida no Brasil por Marcuschi (2008, 2010b, 2011), sobretudo. Segundo Costa (2009, p. 19-20), "a dimensão textual se subordina à dimensão discursiva produzida/construída na interação verbal, realidade fundamental da língua". Ainda sobre a aproximação/distinção entre esses conceitos, são bastante elucidativas as considerações feitas por Rojo (2005) e, mais recentemente, por Bezerra (2017). Este, ao citar a autora, diz que a "diferenciação entre gêneros discursivos ou textuais cumpre a função, no trabalho de Rojo (2005), de indiciar uma maior ou menor aproximação em relação à perspectiva bakhtiniana [...]" (Bezerra, 2017, p. 20), logo, para Rojo (2005) essas designações "são o signo de uma polifonia pelo qual diversos pesquisadores se aproximam ou se afastam da perspectiva bakhtiniana" (Bezerra, 2017, p. 21).

que constituem um painel multifacetado de imbricações e reinvenções dos usos sociais dessa escrita no cotidiano, o que se denomina hoje, na abordagem dos estudos da linguagem, como multiletramentos, dada a necessidade de se reconhecer, valorizar e legitimar múltiplos usos da dimensão da escrita na vida cotidiana, principalmente, desencadeados pela crescente expansão das mídias tecnológicas e digitais.

De maneira bastante significativa, tanto na dimensão teórica quanto prática, os usos da leitura e da escrita no cotidiano têm se estabelecido como um processo complexo, contínuo e, acima de tudo, organizado, nos quais os sujeitos assumem uma atuação política, cultural e ideológica no mundo. E essa amplitude da questão tem mudado, inclusive, a forma como o termo letramento é referido, não mais apenas "letramento", no singular; mas "letramentos", no plural, em reconhecimento aos sentidos múltiplos que povoam sua natureza polissêmica e as tranças enunciativas desveladas nas vozes dos sujeitos sociais em interação dialógica. Há, portanto, no tratamento da questão, reificações, rupturas e ressignificações de conceitos outrora construídos, visto que "a definição de novos campos de reflexão e de pesquisa, assim como os rumos de campos 'tradicionais', são em geral consequências de pressões históricas de natureza sociocultural sobre pensadores e pesquisadores" (Gnerre, 2009, p. 40), e assim, "o letramento, como conceito e, mesmo, como palavra ainda é lugar de discussões. Seus sentidos e suas aplicações dentro e fora da sala de aula não nos conduzem a definições, mas ao diálogo contínuo" (Scholze; Rösing, 2007, p. 14-15).

Todas essas articulações partem, sobretudo, dos modos de produção cultural e das perspectivas de leitura crítica e interpretativa possibilitadas pela presença da leitura e da escrita no cotidiano. Essa presença é especialmente percebida, através dos gêneros do discurso, que se apresentam socialmente como formas de atualização da língua, uma vez que se renovam e ampliam-se infinitamente a cada momento histórico e cultural vivenciado pelas transformações da sociedade.

Eles não apenas constituem formas híbridas de manifestação discursiva, mas representam a possibilidade de realização de ações sociais no mundo, expressando por diferentes maneiras, o modo como as pessoas estão lendo e escrevendo e, principalmente, inscrevendo seu lugar social no mundo dos letramentos.

Nos termos pelos quais a questão é entendida, neste estudo, parte-se de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, de caráter qualitativo, sob uma abordagem socio-histórica e dialógica, com o objetivo de, particularmente, tecer considerações sobre o modo como as práticas de letramento e os gêneros do discurso se enlaçam na produção dos sentidos, nas imbricações e nas reinvenções dos usos da leitura e da escrita no cotidiano e, principalmente, como isso interfere nos modos de organização do ensino e da aprendizagem na escola.

Esse entendimento norteia a discussão que se propõe neste estudo, o qual se alicerça teoricamente em leituras fundamentais sobre o tema, ressoadas nas vozes de diversos autores que evidenciam esse caráter heterogêneo do tratamento do letramento em suas pesquisas. Dentre eles, destacam-se, principalmente: Bakhtin (2009, 2011), Bronckart (2012), Dolz e Schneuwly (2004), Geraldi (2015), Marcuschi (2001, 2008, 2010a, 2010b, 2011), Kleiman (1995a, 1995b, 2007, 2008), Street (1984, 1995, 2003, 2014) e Rojo (2012, 2013a, 2013b).

As articulações propostas por esses autores corroboram, portanto, a construção de um estudo sobre linguagem, considerando-se esta como uma prática de interação social entre sujeitos, que se constroem na e pela interação discursiva, atuando no mundo por meio da negociação e da reconstrução dos sentidos do discurso (Koch, 2012).

E dessa concepção teórica anuncia-se o desenvolvimento deste estudo, pelas palavras de Marcuschi (2010a, p. 09), quando diz que "são os usos que fundam a língua e não o contrário, [...] é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática" e, nesse processo, procura-se saber "como se chega a um discurso sig-

nificativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina". E mais ainda: "todo sentido é situado e todo uso linguístico é sempre contextualizado em universos socioculturais" (Marcuschi, 2001, p. 32), os quais são organizados discursivamente por meio de gêneros do discurso e das práticas de letramento que singularizam os sujeitos no mundo da leitura e da escrita.

1 LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA E NA SOCIEDADE: ALINHAVANDO ALGUNS ACHADOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para os desdobramentos aqui propostos, é importante ressaltar que:

> As teorias acerca da escrita, [...] não enunciam a partir da mesma posição. Na literatura científica, essa heterogeneidade enunciativa aponta para a escrita como um significante atravessado de muitas maneiras pelo mecanismo ideológico. É este mecanismo que faz parecer, no discurso científico, que a escrita pressupõe apenas ganhos de habilidades e que é definida apenas de uma maneira. É possível afirmar que encarei a ampla 'revisão bibliográfica' apresentada acima como materialidade discursiva, o que inclui a análise de repetições, recorrências, alianças e rupturas em meio a este discurso dominante sobre e da escrita (Pereira, 2011, p. 40).

A reflexão de Pereira (2011) remete ao que Marcuschi (2010a) destaca, quando afirma que, atualmente, com a interferência das diversas mídias tecnológicas, a leitura e a escrita assumiram novos formatos, outras dimensões na sociedade, instaurando-se, assim, uma nova fase na história de desenvolvimento desses processos. A mudança nas formas de comunicação ampliou os espaços de circulação dos textos, gêneros e suportes da escrita, de modo que, segundo o autor, "a mudança mais notável aqui não diz respeito às formas textuais em si, mas sim

à *nossa relação com a escrita*" (Marcuschi, 2010a, p. 18), uma vez que "escrever pelo computador no contexto da produção discursiva dos *bate-papos* síncronos (on-line) é uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita, mas não propriamente uma nova forma de escrita" (p. 18), ou seja, foram os hábitos e os costumes do homem relacionar-se com a leitura e a escrita que se alteraram com o tempo, partindo de uma necessidade de responder aos comandos e às exigências de uma sociedade marcada pelos multiletramentos.

Desse modo, para situar esse entendimento, encadeiam-se a seguir, na estrutura deste texto, alguns pontos que se articulam entre si e que são relevantes para o alinhavado da proposta:

a) As práticas sociais, a leitura e a escrita nos usos cotidianos;
b) Do letramento aos multiletramentos: processos de reinvenção da escrita;
c) Os gêneros do discurso: formas de apresentação da leitura e da escrita no meio social e escolar;
d) E as implicações para a escola? – os reflexos na organização do ensino, prática do professor e na aprendizagem do aluno.

2 AS PRÁTICAS SOCIAIS, A LEITURA E A ESCRITA NOS USOS COTIDIANOS

Talvez o exercício de análise sobre os usos da língua no cotidiano constitua um dos mais complexos para os estudiosos da linguagem, haja vista, a aridez como as manifestações dessa prática social espalha-se e, até mesmo, esfarela-se nos usos cotidianos. Considera-se, com isso, a variedade de formas e de expressões linguísticas que recheiam o painel tão multicultural que legitima a maneira de construir uma identidade linguística brasileira.

Ao defender tal ponto de vista, considera-se que a natureza social e ideológica da leitura e da escrita constitui notável objeto de re-

flexão, partindo do reconhecimento e da legitimação da diversidade de usos da língua nas práticas sociais. Essa abordagem funcional e, necessariamente, contextualizada da linguagem, considera que os sujeitos, ao utilizarem-se desse fecundo campo de interação – a língua – a utilizam como dispositivo agenciador de sentidos, no estabelecimento de relações dialógicas, que possibilitam (re)construir os sentidos com o mundo, assumir distintos papéis sociais, enunciar sobre si e sobre o outro, ultrapassar zonas e limites de pertencimento linguareiros, que outrora eram destinados apenas aos detentores das variedades de prestígio da língua. Está-se falando, nesse caso, obviamente, de uma visão vertical sobre a língua, que, historicamente, sustentou o discurso das camadas sociais privilegiadas, criando um mito em torno da leitura e da escrita, atribuindo-lhes "valores cognitivos intrínsecos" (Marcuschi, 2010a, p. 16), quase sagrados, como forma de mantê-las sobre seu domínio e, principalmente, como ferramenta de domínio ideológico daqueles que não sabiam ler ou escrever.

Nesse contexto, os "usos sociais da escrita" constituem as diversas formas como a escrita é utilizada na vida cotidiana, no desenvolvimento de diferentes funções e mediando a comunicação entre os sujeitos sociais. Esses usos são definidos pela intensidade das relações histórico-políticas e culturais nas quais os sujeitos se envolvem, criando assim, uma intricada rede de tensões e posicionamentos ideológicos, marcados, sobretudo, pelo caráter dinâmico e móvel das (des) estabilidades da língua em contextos de interação dialógica. Um ponto de interesse e de confluência sobre isso é considerar, portanto, que as práticas comunicativas são pontos em que se revelam diferentes designações dos modos como a leitura e a escrita estão presentes nas práticas sociais e nos contextos de comunicação.

Daí a pertinência de se considerar o letramento como uma prática social. Por exemplo, no progresso de civilização social, a escrita teve papel fundamental, constituindo-se, inclusive, como superior à fala, mesmo sendo posterior a esta. Segundo Marcuschi (2010a, p. 17), "a

oralidade tem uma 'primazia cronológica' indiscutível sobre a escrita", embora "os usos da escrita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior à oralidade".

Por muitos anos foram perpetuadas ideologias dicotômicas e polarizadas sobre a fala e a escrita, atribuindo a esta grande prestígio, uma vez que foi responsável por delimitar o período histórico da pré-história e simbolizar a civilização; ao passo que aquela teve o privilégio de ser pioneira na representação linguística, podendo variar em formas de manifestação e registros. O fato é que não lhes foi dado um tratamento analítico sobre os usos nas práticas sociais. Contemplou-se um estudo da língua baseado no código, em exploração e em apreensão de regras, marginalizando os eventos sociais, nos quais fala e escrita, se manifestam de forma complementar.

Marcuschi (2010a), em crítica a esse modelo de tratamento da língua, propõe um estudo da linguagem considerando seus usos cotidianos, partindo do pressuposto de que "isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um *conjunto de práticas sociais*" (p. 15), em uma perspectiva sociointeracionista, isto é, em que a relação entre fala e escrita centra-se em uma base dialógica, interativa, negociável, levando em conta a situação contextualizada, o envolvimento dos interlocutores e a dinamicidade no processo comunicativo.

Nessa concepção, situam-se os estudos sobre os letramentos e sobre os gêneros textual-discursivos, os quais se voltam para "a influência e penetração da escrita na sociedade" (Marcuschi, 2010a, p. 20) em usos específicos e "contextualizado em universos socioculturais" (Marcuschi, 2001, p. 32) diversos, contemplando as práticas sociais e os usos da língua no meio social, a partir do contato dos sujeitos com práticas multiletradas, historicamente construídas em contextos

de letramentos sociais, nos quais a escrita cria e recria formas de apropriação e de reconstrução dos sentidos.

3 DO LETRAMENTO AOS MULTILETRAMENTOS: PROCESSOS DE REINVENÇÃO DA ESCRITA

O fenômeno do letramento abrange uma esfera múltipla de relações entre os sujeitos em variadas condições socioculturais, através do contato com diferentes mídias de leitura e de escrita. São práticas que variam de acordo com o tempo e o espaço, assim como as estruturas de circulação social e de poder da escrita na sociedade, considerando seus aspectos socio-históricos e ideológicos nas interações com a leitura e a escrita em contextos específicos.

Essa proposta compreende, então, o letramento em sua esfera socioideológica, a partir dos modos de participação e de atuação dos sujeitos em seus contextos de interação e de produção de sentidos, superando o *modelo autônomo do letramento*, que considerava como legítimas apenas as práticas de leitura e escrita canonizadas pelo currículo escolar, portanto, haveria apenas uma maneira do letramento ser definido, geralmente relacionado às práticas de uso da escrita na escola: o modelo tradicional de alfabetização (Street, 1984). Em contraposição a esse modelo, o autor aponta para o *modelo ideológico do letramento*, que está relacionado com a variedade cultural e social da linguagem, pois o que importa é a maneira como os sujeitos usam a leitura e a escrita nas práticas cotidianas (Kleiman, 1995b).

Nesse contexto, afloram no Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, os Novos Estudos do Letramento (NLS – *New Literacy Studies*) (Street, 1995, 2014), por meio dos quais o próprio autor faz uma revisão dos conceitos e questiona: "se, como argumentamos, existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como único letramento?" (Street, 2014, p. 121). Essa "variedade particular" refere-se à visão tradicional, hierárquica, dou-

trinária e verticalizada da escrita, que, lamentavelmente, sustentou (e ainda sustenta?) o discurso da educação escolar no Brasil.

Como o próprio termo refere: esses "Novos Estudos do Letramento" – os letramentos sociais – buscam ancorar suas abordagens críticas no campo do desenvolvimento social, da etnografia e da educação (Street, 2014), e, portanto:

> Representa uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, preferindo, ao contrário, problematizar o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos e questionar quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes (Street, 2003, p. 77).

Com isso, há uma tentativa, do ponto de vista teórico, de rompimento com uma visão unilateral do fenômeno da leitura e da escrita, considerando-se as práticas 'marginais' de escrita, 'cujos modelos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder' (Kleiman, 1995a, p. 11). Essa perspectiva dá voz e vez aos usos que a cultura popular faz da leitura e da escrita socialmente, fenômeno que Souza (2011), chama de letramentos de resistência, os quais:

> [...] mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para

> a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal (Souza, 2011, p. 36).

A proposta da autora parte da noção de letramento social, advinda, sobretudo, dos estudos de Brian Street e outros autores do campo dos NLS. Essa perspectiva considera as práticas de linguagem a partir de uma visão sociocultural e ideológica, priorizando a língua em uso e participação ativa dos sujeitos, em variadas condições socioculturais, através da utilização de diferentes linguagens na situação de interação comunicativa, envolvendo não somente a materialidade do código linguístico expresso na fala, mas as condições de produção e os desencadeamentos próprios de cada enunciação.

A partir disso, aponta-se para uma pedagogia de multiletramentos (New London Group, 1996), considerando-se que cada tipo de letramento abrange uma diversidade de sistemas semióticos, que possuem particularidades relativas à estrutura, aos padrões linguístico-discursivos, entre outros fatores que influenciam nos modos de ler e construir os sentidos. Esses multiletramentos representam a relação da escrita com a diversidade de linguagens cotidianas, a pluralidade cultural, as multissemioses, os hibridismos culturais, a interatividades e o formato dos textos e dos gêneros nas diversas esferas de atuação humana, as práticas de emancipação e transformação social e os movimentos pedagógicos, que delineiam uma 'Pedagogia dos Multiletramentos', alicerçada em quatro pilares: 'prática situada', 'instrução explícita', 'enquadramento crítico' e 'prática transformada' (New London Group, 1996), enfatizada em estudos, como: Pinheiro (2016), Ribeiro (2020), Rojo (2012, 2013a), Lima (2021), entre outros, que encabeçam o seguinte postulado:

> A metalinguagem dos 'Multiletramentos' descreve os elementos do Projeto, não suas regras, mas sim

> como um projeto heurístico que leva em consideração a infinita variedade de formas diferentes de construção do sentido em relação às culturas, e identidades multifacetadas a que servem. Ao mesmo tempo, a Projeção restaura a agência humana e o dinamismo cultural ao processo de construção de sentido. Todo ato de significação se apropria de Projetos Possíveis e os recria na Projeção, assim, produz novos sentidos na forma de 'Reprojeção' (New London Group, 1996, p. 36).

Essa proposta busca reconhecer as distintas possibilidades de construção de sentidos situados em contextos culturais, mostrando-se, na prática pedagógica, bastante flexível, dinâmica, aberta, interativa e aplicável às realidades de uso social da língua. A professora Roxane Rojo, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), uma das precursoras dos estudos propostos pelo New London Group (1996), traz considerações importantes para a compreensão desse conceito, sobretudo aplicado ao ensino:

> O conceito de *multiletramentos*, [...] busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo "multi", para dois tipos de 'múltiplos' que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, *a pluralidade e a diversidade cultural* trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação (Rojo, 2013a, p. 14).
>
> [...] o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar aponta para dois tipos específicos e importantes da multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

> No que se refere à **multiplicidade de culturas**, é preciso notar: [...] o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos "popular/de massa/erudito"), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes 'coleções' (Rojo, 2012, p. 13).

A autora destaca termos como: "a pluralidade e a diversidade cultural"; "a multiplicidade cultural das populações"; "multiplicidade de culturas"; "diferentes letramentos", aspectos fundamentais para o reconhecimento, a valorização e a legitimação dos variados tipos de conhecimentos letrados advindos dessa "diversidade cultural das populações", ou seja, de seus contextos específicos e de seus territórios de ocupação, que interferirão na forma como vão ler e sistematizar as ideias no mundo.

Nesses contextos sociais da escrita, os conhecimentos são múltiplos, plurais, frutos da convergência das diversas esferas da cultura – dominada e dominante –, o que reflete os multiletramentos e "as diversidades de linguagens que os constituem", pois "eles são interativos"; "transgridem as relações de poder [...] dos textos [verbais ou não]"; "são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)" (Rojo, 2012, p. 22-23). Nessa perspectiva, a autora ainda define multiletramentos como:

> Práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também digitais impressos – que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporem a leitura e (re) produção de imagens

> e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (Rojo, 2013b, p. 21).

Essa "nova" configuração das práticas de leitura e de escrita exige, também, um novo perfil leitor, apto a entranhar-se pelas multissemioses que constituem a natureza dos textos. Mais do que nunca, ler implica escolher caminhos e assumir um comportamento crítico e reflexivo, lidando com as possibilidades de interação que as letras, o som, a imagem, o áudio, as formas, as cores, enfim, toda a dinamicidade do movimento de revolução cognitiva que o caráter multimodal dos textos propicia aos leitores. Atribuir sentido é então, "entrar na onda" desse movimento e buscar a dialogicidade como mecanismo para a compreensão leitora.

Uma nova estética de leitura e de escrita circula socialmente, e, portanto, a pertinência de adotar uma concepção de linguagem a partir de uma perspectiva dialógica e discursiva. Nesse sentido, explora-se a seguir, ao tratar sobre os gêneros textual-discursivos como formas de apresentação dos multiletramentos no meio social e escolar, sobretudo, em virtude de ser a escola a instituição por excelência responsável pela educação formal e institucionalizada.

4 OS GÊNEROS DO DISCURSO: FORMAS DE APRESENTAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NO MEIO SOCIAL E ESCOLAR

Os debates contemporâneos sobre as práticas de linguagem no espaço escolar têm sido construídos a partir do reconhecimento da pluralidade de sujeitos, vozes e diálogos que tecem os sentidos do ensino e da aprendizagem na escola. Essa visão integrada e mediadora das relações entre os sujeitos da ação educativa (professores e alunos) acentua o caráter social da linguagem nesse cenário, como mecanismo articulador de uma dinâmica funcional dos modos de dizer e estar no mundo. Há, com isso, a necessidade de reconhecer, valorizar

e legitimar as ações de linguagem como proposta de construção do conhecimento previsto no currículo.

Sem furtar-se ao papel de cumprir com uma agenda pedagógica e de instrução conteudística, como está posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) (Brasil, 1996) e reforçado por documentos curriculares oficiais, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), a escola hoje, em meio a essa diversidade de práticas letradas, é um território privilegiado para o rompimento com uma visão estrutural e linear sobre os modos de organização discursiva no mundo social.

Em conformidade com essa visão funcionalista que a linguagem assume na sala de aula e no dia a dia, é importante ressaltar o papel da "área das linguagens" (termo bastante usual em decorrência da construção e aprovação da BNCC (versões iniciais de 2015 até a versão final aprovada em 2018)), no cumprimento de uma agenda de trabalho pedagógico que promova o saber e reflexão por meio da língua. Essa demanda recai, mais especificamente, sobre os componentes curriculares: Análise linguística, Leitura e Produção de Texto e Literatura, pelo modo como integram suas práticas de ensino às produções de linguagem carregadas de ideologias, valores, identidades e culturas próprias dos estudantes (Brasil, 2018). Nesse cenário, Katzer (2015, p. 01) aponta para o que se espera que a escola cumpra:

> A área de Linguagens poderia fazer com que os jovens refletissem, acerca do universo do trabalho, seja no que se refere aos fatores condicionantes que este promove (ganhos econômicos), ou pelas significações que o acompanham, como problematizações das questões relativas a identidades socioculturais, estéticas, políticas, associadas aos diferentes grupos juvenis. Possibilitar aos estudantes a elaboração e execução de um projeto ou de um produto cultural, nos quais

> possam ser considerados, em sua formulação e realização/execução, tanto critérios artísticos, estéticos, editoriais etc., como sociais, políticos, econômicos. Em processos como esses os estudantes, ao se ocuparem das diversas fases do projeto – concepção artística e estética, público-alvo, gestão orçamentária, logística, captação de recursos, cronograma de execução, produção, montagem etc. – teriam oportunidade de aprender tanto sobre as questões técnicas implicadas no projeto, como as dimensões conceituais mais amplas demandadas pela prática social desenvolvida.

A visão explicitada pela autora coincide com a proposta deste estudo, de situar os gêneros textual-discursivos em uma perspectiva sociodiscursiva e interacionista fundada em contextos específicos de práticas de linguagem. Marcuschi (2001, p. 43) considera que:

> Os gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é linguística, mas de natureza sociocomunicativa, com parâmetros essencialmente pragmáticos e discursivos. Poder-se-ia dizer que os gêneros são propriedades emergentes inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para a produção textual em condições sociocomunicativas concretas.

Essa perspectiva assemelha-se à concepção de língua, proposta por Bakhtin (2011, p. 261), ao ressaltar que seu emprego "efetua-se em forma de enunciados", os quais "refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo" da atividade humana, situada em contextos concretos e historicamente construídos e, desse modo, "cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*" (Bakhtin, 2011, p. 262), os quais apresentam-se por meio de textos, entendidos como atos comunicativos e que para sua construção e com-

preensão pressupõe uma "reação-resposta ativa responsiva" (Bakhtin, 2009) entre os interlocutores da interação.

Esse princípio polifônico e dialógico da linguagem, aliado à teoria sociointeracionista ou socio-histórica; ou sociocultural, de Vygotsky (2008); e a Teoria do Agir Comunicativo, de Habermas (1987a, 1987b), permite a Bronckart (2012), condições para o desenvolvimento do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), concepção de viés teórico e aplicado, que valoriza as capacidades de linguagem dos alunos, no processo de produção dos gêneros textuais (orais ou escritos) em uma situação comunicativa. Sua proposta objetiva "descrever, de um lado, os *mundos* ou *planos de enunciação* assim como as operações psicológicas em que se baseiam e, de outro, as configurações de unidades linguísticas 'que traduzem' esses mundos, no quadro de uma determinada língua natural" (Bronckart, 2012, p. 151).

Apropriando-se dessa concepção, Dolz e Schneuwly (2004), da Escola de Genebra, assumem os gêneros textuais como megainstrumentos mediadores de ação, possibilitando que os alunos ampliem suas capacidades de linguagem, as quais se apresentam sob três domínios: "adaptar-se às características do contexto e do referente (**capacidade de ação**); mobilizar modelos discursivos (**capacidades discursivas**); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (**capacidade linguístico-discursivas**)" (p. 44, grifos meus).

Os contextos de domínio específico dos usos da língua definem essas capacidades, visto que "os modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social" (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 44). Assim, os membros dessas comunidades discursivas – neste caso, os professores e alunos no espaço escolar – realizam ações de linguagem, utilizando-se de estratégias explícitas para que os alunos se apropriem da funcionalidade dos gêneros/textos, por meio da realização de Sequências Didáticas (SD), que funcionam como mecanismos ordenadores de ações sociais e cognitivas para o processo de ensino e aprendizagem escolar. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 43):

> As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma parte da linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especialidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática.

Ainda conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 43), as SD são utilizadas para melhorar determinadas práticas de linguagem, pois "instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação". Nesse momento, mediados pela ação docente, os alunos, verdadeiramente se tornam agentes ativos de letramentos na construção do conhecimento, orientados por uma perspectiva ideológica e interação de língua, linguagem, educação e ensino, o que implica pensar na organização das práticas de ensino na escola, conforme discute-se a seguir.

5 E AS IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA? OS REFLEXOS NA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO, PRÁTICA DO PROFESSOR E NA APRENDIZAGEM DO ALUNO

Ao relacionar os *continuum* interacionais e ideológicos entre a visão dos letramentos sociais e dos multiletramentos aplicada aos contextos da prática do professor e da aprendizagem escolar do aluno por meio dos gêneros textual-discursivos, justifica-se então o caminho percorrido: a necessidade de entender "a sociogênese do letramento, como processo intersubjetivo e interdiscursivo de apropriação do conhecimento, essencialmente compartilhado/colaborativo, segun-

do as perspectivas sociogenética vygotskiana e enunciativo-discursiva bakhtiniana" (Costa, 2000, p. 11).

Kleiman e Grande (2015), em profunda reflexão sobre a aliança entre os letramentos sociais e a perspectiva interacionista e dialógica bakhtiniana, apontam que esses enlaces teórico-epistemológicos contribuem para as discussões no campo das ciências da linguagem e da educação. Trata-se "de inserções importantes para a compreensão de outros sistemas de conhecimentos e para a construção de explicações coerentes, não fragmentadas, da realidade, derivadas da abordagem transdisciplinar" (Kleiman; Grande, 2015, p. 25).

Percebe-se, então, que um ponto de interesse comum, e para onde confluem as discussões sobre práticas comunicativas em contextos de interação dialógica é a teoria bakhtiniana sobre a linguagem, que, partilhando da mesma perspectiva que os Novos Estudos do Letramento, considera os usos sociais da escrita em contextos diversos, como elementos fundantes da interação dialógica. Assim, pode-se considerar que essas perspectivas teóricas se avizinham e apresentam pontos de confluência aplicada aos estudos linguísticos e educacionais, fato que também é atestado por Brocardo (2015, p. 472-473):

> Uma vez que existem modos diversos pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos, e por constituírem práticas sociais situadas de interação através da linguagem, acreditamos que as perspectivas teóricas propostas pelo Círculo de Bakhtin dialogam com os Novos Estudos do Letramento, uma vez que apresentam diversos pontos confluentes.

Desse modo, alinhavando-se as noções de práticas sociais, contextos de interação e eventos e práticas de letramentos, a concepção dialógica e interacionista de linguagem, fundada em Bakhtin e Vygotsky, parecem ser portos relativamente seguros para se anco-

rar as discussões sobre língua na escola, associando-a às instâncias funcionais de sua manifestação, que se realizam, se ampliam, e por fim, só existem no tecido da ação humana, que reverbera no falar, comunicar, ler, escrever, dialogar, interagir, entre outros atos de linguagem que pressupõem uma "compreensão ativa e responsiva" (Bakhtin, 2009, p. 137), entre os interlocutores. Para o teórico,

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2009, p. 127).

Tem-se, assim, na realidade fundamental da língua, a historicidade dos sujeitos sociais que lhe dão vida, através dos comportamentos humanos que se manifestam nas interações comunicativas. Essas interações ocorrem em um *continuum* de práticas de linguagem, envolvendo as modalidades oral e escrita da língua, nos distintos modos de enunciar no contexto escolar.

Essas reflexões desenvolvidas a partir, principalmente, dos estudos de Street e Bakhtin, situam, portanto, a questão das relações de interação estabelecidas entre os sujeitos e de como as práticas de letramento social nas quais eles se envolvem em contextos diversos podem contribuir para se pensar, mais intimamente, sobre como eles interagem no contexto escolar. Nisso, identifica-se uma noção profunda do letramento, em sua dimensão social, que abrange as diferentes esferas de interação humana, os conhecimentos sociais de vida de cada sujeito, e como esses conhecimentos lhes possibilitam interagir socialmente em múltiplos contextos de interação, nos quais os sujeitos se constituem na e pela linguagem, envolvendo-se em relações

de compreensão e de construção de sentido sobre o mundo que o cerca, a partir de suas representações sociais, cognitivas, mentais e culturais. Para Kleiman (2008, p. 494):

> Se o que está envolvido é o ensino da língua e da literatura 'como prática social'; então, os estudos que se preocupam com a descrição de microrealidades do mundo social (como a Antropologia, a Etnografia, os Estudos do Letramento) aportam perspectivas insubstituíveis para o entendimento do funcionamento da língua na prática social.

O testemunho cabal das contribuições dessas teorias para o ensino brasileiro, sobretudo a partir das duas últimas décadas do século XX e início do XXI é a apropriação que os documentos oficiais fazem de seus postulados. Por exemplo, as concepções de educação, interação, língua e linguagem, têm como base as reflexões desses autores, a exemplo: Bakhtin, Vygotsky, Bronckart, Dolz e Schneuwly e Street. Principalmente dos dois primeiros, uma vez que a proposta dos demais é um desenvolvimento de suas epistemologias.

A respeito de como a apropriação dessas ideias impactou e impacta o ensino escolar brasileiro, Machado (2009) faz uma interessante reflexão de como os princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), por exemplo, foram incorporados pelo discurso oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, de 1998, apontando diversas lacunas e críticas a "transposição" de alguns conceitos, muitas vezes, utilizados de forma simplista. Embora as críticas, positivas ou negativas, da autora, o que interessa aqui é atestar a relevância do professor de Língua Portuguesa ter a compreensão de como, quando e onde surgiram certos "conceitos" e como eles orientam sua atividade educacional.

Já mais recente, no apogeu das discussões de aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve três versões publicadas

(2015, 2016, 2017), e, as versões oficiais, orientadoras da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, aprovadas no final de 2018, Geraldi (2015, p. 384) atesta o mesmo movimento:

> **Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão**. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de **Linguística da Enunciação** (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, **o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo**. Coerentemente com o ponto de vista assumido sobre a linguagem, outra concepção aparece claramente expressa na BNCC (BRASIL, 2015): uma concepção de sujeito como constituído pelas práticas de linguagem: [...] (grifos meus).

Trazendo a discussão especificamente para o trabalho com o letramento, o que pressupõe, de imediato, uma concepção interacionista de língua e linguagem, Kleiman (2007, p. 04) discute sobre suas implicações para o ensino de língua materna e aponta que:

> Assumir o letramento como objetivo de ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em insti-

> tuições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita.

A autora ainda acrescenta:

> Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos (Kleiman, 2007, p. 04).

Esse alerta convoca a escola, então, a tornar-se um espaço aberto para a pluralidade das manifestações da língua, reconhecendo e valorizando usos que legitimem um trabalho eficiente com a linguagem, ampliando a capacidade comunicativa dos falantes. Uma proposta dessa natureza pressupõe questões diversas, dentre elas, uma formação docente de qualidade, propiciando uma educação linguística aos professores em formação (graduandos) e aos professores em atuação em sala de aula (por meio de formação continuada, por exemplo). Isso possibilitará que, diante dos desafios da prática, eles tenham uma postura sensível e eticamente responsável com o caráter ideológico, político, identitário e cultural que soa das vozes dos alunos.

A percepção desse fenômeno implica uma desterritorialização do espaço escolar, rompendo com uma visão autônoma no tratamento da escrita e assumindo a escola como espaço ideológico de linguagem, onde a pluralidade e a diversidade de falares e de perspectivas de mundo enunciadas por cada sujeito são aproveitadas como material educa-

tivo, a fim de potencializar as massas e criar mecanismos de inclusão social pela linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto em que a escola parece ser colocada a serviço de interesses políticos, ideológicos e culturais que interferem no processo de reconhecimento, legitimação e valorização de seu espaço e papel na sociedade, é necessário discutir a diversidade de usos da leitura e da escrita no cotidiano. E, do ponto de vista teórico, isso parte do reconhecimento das articulações ideológicas, pedagógicas e cognitivas que atravessam essas práticas no contexto escolar e social e que interferem no processo de ensino e aprendizagem e formação humana.

Nesse sentido, a articulação entre gêneros textual-discursivos e letramentos sociais, possibilita enxergar as manifestações reais de uso da língua em contextos letrados distintos. Nas diversas esferas de circulação humana, eles facultam a possibilidade de interação, ampliando as capacidades de interagir socialmente com as práticas de letramento desde o domínio formal e escolarizado, que se relaciona à alfabetização, ao domínio de mundo, nos termos de Freire (2011), ao dizer que a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

É necessário compreender a complexidade que envolve o *continuum* entre práticas de letramentos e os gêneros textual-discursivos, nas modalidades oral e escrita da língua, na perspectiva de possibilitar que os sujeitos assumam uma autoria crítica e reflexiva nos domínios da cultura e da ideologia em que estão inseridos, a fim de promover a cidadania e a transformação social, nas imbricações e nas reinvenções da leitura e da escrita nos usos cotidianos.

Desse modo, a reflexão tecida neste texto alerta para o fato de a escola desenraizar-se de estruturas rígidas e fixas no tratamento do valor cultural e ideológico da leitura e da escrita. Ao tentar enquadrá-la em uma "moldura de retrato 3 x 4 em preto e branco", a escola e o pro-

fessor inibem a fluência, a leveza, o tom multicor, a sensação de liberdade e de libertação gratuitas que o uso ideológico da língua oferece.

Caso a escola ainda resista em manter-se nos moldes do modelo autônomo de letramento, mesmo no século XXI, ela se manterá como uma "instituição controladora", tal qual a Igreja Católica no século XVII, que mantinha para si, para os seus e sobre si, os direitos sobre os textos e a leitura, conforme o escritor italiano Umberto Eco, retrata no romance *O Nome da Rosa* (2015 [1980]). "Hoje, são os dispositivos sócio-políticos da escola [...] que isolam de seus leitores o texto controlado pelo mestre ou pelo produtor", reflete Michel de Certeau (1993, p. 38), em crítica a questão.

É preciso, então, quebrar as correntes e derrubar os muros que distanciam e, em contrapartida, construir pontes de aproximação entre o contexto escolar e o cultural do aluno. Com essa postura, a escola compreenderá a complexidade que o envolve seu compromisso de ensinar a ler e escrever numa perspectiva de formar sujeitos emancipados intelectualmente, e que, pelo domínio dessas práticas, tornem-se ideologicamente comprometidos com a cultura da criticidade, da cidadania e da transformação social, ultrapassando os limites impostos por uma visão homogeneizante e inserindo-se no seio da heterogeneidade e da pluralidade linguística que constitui a beleza singular das práticas de linguagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 20 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BROCARDO, Rosângela Oro. Diálogos entre o Círculo de Bakhtin e os Novos Estudos do Letramento. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, V., 2015, Francisco Beltrão. **Anais** [...] Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2015. p. 472-484. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo2/DIALOGOS_ENTRE_O_CARCULO_DE_BAKHTIN_E_OS_NOVOS_ESTUDOS__DO_LETRAMENTO.pdf. Acesso em: 09 set. 2022.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Trad. José Luiz Miranda. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 8, p. 31-45, jul., 1993.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento escolar**: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana. Juiz de Fora; São Paulo: Ed. UFJF; Musa Editora, 2000.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al*. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015 [1984].

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Théorie de l'agir communicationnel**, tome 1: Rationalité de l'agir et rationalisation de La société. Paris: Fayard, 1987a.

HABERMAS, Jürgen. **Théorie de l'agir communicationnel**, tome 2: Pour une critique de la raison fonctionnaliste. Paris: Fayard, 1987b.

KATZER, Aline. O importante papel das Linguagens na sala de aula e no nosso dia a dia – Escola Zumbi dos Palmares. **Portal Ensino Médio em Diálogo**, [*S. l*]. 08 mar. 2015. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/content/o-importante-papel-das-linguagens-na-sala-de-aula-e-no-nosso-dia-dia-escola-zumbi-dos. Acesso em: 08 set. 2022.

KLEIMAN, Angela B. Apresentação. *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995a. p. 07-11.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995b. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 01-25, dez. 2007.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KLEIMAN, Angela B.; GRANDE, Paula Baracat de. Interseções entre a Linguística Aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 11-30, jan./jun. 2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LIMA, Francisco Renato. Enlaces e trânsitos de leitura e escrita entre os bancos da escola e os bancos da praça: elementos a partir da pedagogia dos multiletramentos. **Revista Farol**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 78-91, 2021.

MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. *In*: MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 43-70.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010b. p. 19-38.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31.

NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

PEREIRA, Anderson de Carvalho. **Letramento e reificação da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Sobre o Manifesto "a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures" – 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 55, n. 2, p. 525-530, maio/ago. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 01-19, e02011, 2020.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In*: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré (org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013a. p. 13-36.

ROJO, Roxane. Cenários futuros para as escolas. Cadernos Educação no Século XXI – **Multiletramentos**, São Paulo: Fundação Telefônica, v. 3, 2013b.

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. Apresentação: A escrita e a leitura: fulgurações que iluminam. *In*: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 09-15.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola, 2011.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and pratice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Harow: Pearson, 1995.

STREET, Brian V. **What's "new" in New Litaracy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education. Columbia: Teachers College, Columbia University, v. 5 (2), p. 77-91, 2003.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 6

DESAFIOS LIGADOS AO USO DE TDICs DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES LEITORAS VOLTADAS AO LETRAMENTO DIGITAL

Raíssa Martins Brito

INTRODUÇÃO

Diante de uma sociedade marcada pelas novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs), notamos que é indispensável integrá-las à educação de modo a expandir as possibilidades de interação dos sujeitos no mundo contemporâneo. Logo, um dos desafios atuais da escola está ligado às estratégias de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita em contextos múltiplos, mais especificamente, ao desenvolvimento de habilidades leitoras ligadas ao letramento digital – que não dizem respeito apenas àquelas exigidas pelas demandas sociais no meio digital a partir de um mundo cada vez mais tecnológico – mas para a leitura de textos multissemióticos, os quais mesclam a integração de sistemas semióticos, com imagens, sons, tipografias diversas, cores etc. (Rojo, 2009).

É preciso considerar as diversas semioses que os alunos do século XXI utilizam em seu cotidiano por causa da reconfiguração dos modos de comunicação a partir da multimodalidade, sobretudo em contextos virtuais. Segundo Ribeiro (2021), esse trabalho em sala de aula tem acontecido por meio da interação com os gêneros emergentes, também conhecidos como gêneros digitais, os quais se apresentam em novos formatos de suportes para escrita e em novos objetos de leitura.

Decerto, hoje, os professores selecionam os conteúdos, os gêneros das mídias digitais de acordo com o seu compromisso de ensino e com as condições de produção e recepção desses gêneros escolhidos para serem vistos nas aulas de língua portuguesa à luz das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento normativo é um conjunto de diretrizes obrigatórias elaboradas por especialistas das várias áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, História, Geografia), que tem como proposta contribuir para a padronização do processo de aprendizagem, competências fundamentais, das várias etapas da Educação Básica, tais como: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Um dos objetivos principais desse documento é a formação integral e democrática de alunos autônomos e críticos que, por meio da inclusão, poderão construir uma sociedade mais justa, haja vista as necessidades relacionadas aos projetos de vida pessoais e das demandas profissionais e sociais.

Todavia, é imprescindível o cuidado em adequar o ensino à realidade sociocultural dos alunos, a fim de torná-los competentes para dominar as diferentes formas de avaliar contextos de uso da linguagem, de modo crítico, significativo e ético, produzir textos e reproduzi-los em ambientes digitais variados, com a finalidade de que esses sujeitos possam se sobressair em diversas atividades do dia a dia. Somamos a isso o fato de que o contexto pandêmico fomentou uma reconstrução do entendimento que muitos professores tinham de "multiletramen-

tos", pois, durante esse momento, eles tiveram a oportunidade de reconfigurar a realidade do ensino a partir das condições apresentadas pelas instituições escolares, pela sua formação e pelos recursos de que dispunham para ministrar aulas *online* (Ribeiro; Vecchio, 2020).

Destacamos que, apesar de as diretrizes da BNCC enfatizarem os multiletramentos, entendendo-os como os impactos que os meios de comunicação tiveram sobre as práticas de comunicação e as maneiras de se construir de se consumir informações, criar significados e reconstruir sentidos (Gomes, 2019), houve muitos impasses para os alunos devido à falta de acesso aos recursos digitais, à conexão de internet e à formação dos professores para manusear tais ferramentas. Essas dificuldades foram observadas durante a idealização do ensino remoto e do ensino híbrido[1] como estratégias das escolas públicas e privadas para reduzir os impactos delineados pela necessidade de isolamento social como medida para contenção do coronavírus em 2020 e 2021.

A falta de democratização dos suportes digitais para a realização de aulas remotas e aulas híbridas, não só nos grandes centros urbanos, mas também nas áreas mais afastadas do centro, impediu um acesso a essas ferramentas digitais de modo igualitário, o que mostra uma realidade de distanciamento da inclusão digital no Brasil. Essa situação só explicita a defasagem no sistema de ensino educacional brasileiro e a BNCC, enquanto proposta de padronização das etapas escolares em escolas públicas e privadas, é uma tentativa de contornar o abismo nos currículos entre a escola e a vida dos alunos. No entanto, o que se pôde verificar na prática foram as disparidades no acesso a disposi-

1 O ensino remoto foi uma alternativa emergencial de mudança temporária nos procedimentos educativos regulares em um contexto de crise, como o ocasionado pela pandemia de covid-19, o que se difere da educação a distância já estabelecida e regularizada. É o uso de alternativas de modo síncrono ou assíncrono em um contexto em que não é possível a execução de aulas remotas. Já o ensino híbrido mescla metodologias em vários espaços e tempos. Trata-se de uma educação que promove a abertura de diálogo entre os públicos, a criatividade durante a elaboração de atividade. Ambas as modalidades requerem autonomia e disciplina, já que há o distanciamento físico do docente (Moran, 2015).

tivos que deveriam ser básicos para a concretização do ensino em um cenário de pandemia de covid-19.

1 TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA: NOVOS GESTOS DE LEITURA

Notamos, pois, que as formas de comunicação estão sendo redefinidas, realinhadas, remodeladas pelo uso de *smartphones*, computadores, *tablets*, *kindles* etc., os quais permitem novas possibilidades de ler e escrever, de acordo com propósitos comunicativos variados nos ambientes virtuais. Todavia, asseveramos que esses novos suportes não são superiores ou melhores do que os livros impressos.

A tela tem expandido as possibilidades de ler e escrever; e a internet tem propiciado outros modos de agir socialmente a partir de práticas comunicativas digitais diversas. Durante a pandemia de covid-19, houve tentativas de continuidade do ensino nas escolas e universidades através da modalidade remota e híbrida e o *home office* ganhou ainda mais força pela otimização das atividades laborais em contexto domiciliar durante o cenário de *lockdown*.

Verificamos nesse cenário a valorização de um perfil leitor multiletrado, pelas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, haja vista que esse documento normativo preconiza a utilização de múltiplas semioses tanto nas práticas leitoras quanto na produção de textos em vários contextos. Os sujeitos interagem com os hipertextos reconhecendo as possibilidades que o meio digital oferece, por exemplo, seja para produzir memes, seja tornar-se *booktuber* ou até mesmo para produzir vlogs noticiosos (Brasil, 2018).

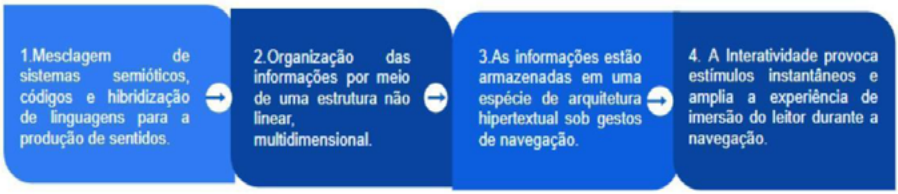
Identificamos também a importância do letramento digital, o qual envolve conhecimentos, habilidades, técnicas e atitudes em relação às ferramentas digitais para acessar, identificar, monitorar e avaliar os recursos, a fim de que os sujeitos possam construir saberes, trocar informações, criar expressões de mídia que permitam uma ação

social colaborativa e crítica de construção e reflexão de saberes compartilhados. Com o domínio do uso dessas ferramentas digitais, é possível planejar, controlar e executar tarefas do dia a dia para solucionar os problemas que surgirem não só nas telas dos dispositivos, mas na vida real.

Constatamos, portanto, que a leitura de textos eletrônicos, vistos como artefatos tecnológicos digitais, tem exigido da escola – uma das principais, se não a principal agência de letramento (Kleiman, 2007) – a utilização de suportes como o papel e a tela. Este último suporte tem sido muito valorizado por propiciar a hibridização de semioses e, por conseguinte, trazer mais possibilidades de interação com quaisquer sistemas semióticos.

Os sujeitos, atualmente, se conectam por sistemas de hipermídias, desenvolvidos a partir da dinâmica de interatividade do leitor com as informações que são disseminadas na rede:

Figura 1 – Características da hipermídia



Fonte: Elaborado pela autora com base em Santaella (2004)

Percebemos, a partir dos apontamentos acima, que há uma "reconfiguração" das práticas de leitura pelos sistemas de hipermídia, devido ao caráter social, histórico, dialógico e ideológico dos eventos de letramento (Bakhtin, 2003). Isso ocorre porque as práticas de leitura na tela estão ampliando as formas de comunicação, os trajetos de leitura propiciados pelos *hiperlinks* e pelas facilidades dos sistemas intuitivos inferenciais que são somados aos conhecimentos enciclopé-

dicos dos leitores para a resolução de problemas mediante as demandas sociais do mundo pós-moderno.

Para Chartier (1998, p. 92), "a transformação das formas e dos dispositivos através dos quais um texto é proposto pode criar novos públicos e novos usos". Desse modo, observamos que os novos modos de ler estão intimamente ligados ao suporte em que o texto se apresenta. Além da existência dessa profusão eletrônica, vale mencionar a importância que esses suportes digitais têm trazido para a sociedade, uma vez que eles têm ampliado os gestos de leitura e as chances de interação com múltiplos conteúdos nos ambientes digitais.

Ademais, a partir da concepção de texto adotada na atualidade, será possível investigar como as práticas escolares podem proporcionar o ensino do funcionamento desse objeto de estudo em diversos contextos, sobretudo o digital; são tarefas, hábitos que evoluíram com as necessidades comunicativas de leitura e escrita diferentes. Nesse sentido, o processo de comunicação tem acompanhado as transformações relacionadas às novas formas de interação humana e mostra as mudanças pelas quais a sociedade hipermoderna está vivendo no ciberespaço em um contexto permeado por uma pandemia.

Para Santaella (2004, p. 40), o ciberespaço é "um mundo virtual global coerente, independentemente de como se acede a ele e como se navega nele", que está em expansão. Nesse sentido, verificamos que tanto a cibercultura quanto o ciberespaço ampliam algumas funções cognitivas dos sujeitos, tais como a memória, a atenção, a imaginação, a percepção e o raciocínio, visto que as pessoas estão imersas em ambientes com simulações, banco de dados, realidades virtuais, inteligência artificial entre outros.

É importante destacar que, diante da inserção das TDICs no cotidiano de forma massiva por causa da profusão do coronavírus, a escola percebeu uma necessidade ainda maior de discutir questões relacionadas aos multiletramentos, à leitura de hipertextos, à escrita colabo-

rativa, por meio da criação de um documento no Google Documentos, por exemplo. Depreendemos que o letramento digital está intrinsecamente ligado às aulas em ambientes virtuais, e a democratização dessas ferramentas digitais é, portanto, imprescindível nos processos de ensino e aprendizagem.

Essas transformações ampliaram a interação no ciberespaço por causa das novas formas de realização de aulas de modo *online*, o que pode ser comprovado pelo uso de plataformas como Google Meet, Zoom, Teams, Skype entre outros, para a realização de videoconferências em formatos de aulas ao vivo (ou gravado) e a utilização de aplicativos como WhatsApp e Telegram como suportes que propiciam o diálogo de mensagens instantâneas e o compartilhamento de arquivos na nuvem entre alunos, professores e instituições de ensino.

2 A CULTURA DIGITAL NA BNCC: HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA

Certamente, a Base Nacional Comum Curricular não será a solução para todos os problemas de desigualdades ainda enfrentados pela educação brasileira. Contudo, essas diretrizes têm como foco a superação das desigualdades sociais, devido à fragmentação das políticas educacionais. A influência da BNCC nos currículos é peça importante para uma aprendizagem de qualidade, visto que essas diretrizes propõem uma formação humana democrática, digital e inclusiva dos sujeitos, mesmo entendendo que há muitas disparidades entre a efetivação do ensino no que tange às regiões Sul/Sudeste e Norte/Nordeste do Brasil.

O MEC (Ministério da Educação), entidade que colabora com as mudanças que visam à equidade no setor educacional das escolas do Brasil, participou desse processo de uniformização das bases comuns do conhecimento por meio de orientações para a formulação dos currículos das redes de ensino conforme as necessidades das ins-

tituições de ensino, que estão modificando a abordagem de disciplinas para dar conta da implementação do Novo Ensino Médio. As próprias bancas de vestibulares estão se adaptando a esse modelo que considera a formação digital e inclusiva dos sujeitos, com itinerários formativos, com oficinas, projetos de vida, núcleo de estudos etc.

Entre as práticas de linguagem contemporâneas, a Base Nacional Comum Curricular traz uma proposta de ampliação da natureza de Letramento Digital entendido, segundo Gomes (2019, p. 7), como "o conjunto de conhecimentos e práticas necessários ao desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos se situarem em um mundo cada vez mais marcado pela presença de artefatos tecnológicos digitais". Ou seja, não é só possível acessar a uma gama de conteúdos nas mídias digitais, mas também é exequível postar *reels* no Instagram, produzir infográficos no Canva, criar enciclopédias colaborativas no Wikipédia etc., eventos que demandam habilidades de leitura (e de escrita) voltadas também ao letramento digital.

Detectamos, também, que esse documento apregoa a natureza interdiscursiva da linguagem e a configuração multissemiótica para os textos que são produzidos a partir de "novas ferramentas de edição [...], áudios, fotos, vídeos [que] tornam acessíveis a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web" (Brasil, 2018, p. 68). Dessa forma, é crucial, pois, construir um currículo pautado em algumas questões cruciais: Que conteúdos ensinar? Esses conteúdos serão ensinados com quais finalidades? Que metodologias serão utilizadas para o ensino e aprendizagem de habilidades? Como promover um ensino mais colaborativo, significativo e como avaliar a aprendizagem dos alunos de acordo com as demandas da atualidade?

Reconhecemos que, no cenário global pandêmico, é preciso formar cidadãos responsáveis, independentes, criativos e produtivos que saibam:

> [...] lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Diante do contexto contemporâneo, um dos maiores desafios da escola é estimular o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura, tanto em objetos impressos quanto em ambientes digitais de forma gradual e contínua (Dias; Novais, 2009). A maior preocupação é fazer com que os alunos sejam capazes de, a partir da leitura, resolver situações cotidianas de forma colaborativa, monitorada, pois essas dificuldades estão relacionadas com a formação leitora das novas gerações que têm como objetivo a reflexão e a atitude crítica dos jovens perante a multiplicidade de recursos midiáticos, como a disseminação de *fake news* na pandemia do coronavírus, por exemplo, por falta de checagem, um problema que merece atenção das instituições de ensino. É fundamental, portanto, que:

> [...] a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes (Brasil, 2018, p. 59).

As sugestões da BNCC encaminham para currículos na área de língua portuguesa em que sejam planejadas aulas que não focalizem apenas o ensino da gramática normativa, mas focalizem em uma

gramática contextualizada, no desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, reconhecendo o papel fundamental da gramática como instrumento da língua no desenvolvimento político-social da comunidade em que os estudantes estão inseridos (Antunes, 2014).

Entretanto, muito ainda deve ser feito, já que o ensino de língua portuguesa depende muito da noção de texto e de leitura que o professor concebe e trabalha em sala de aula. Uma possibilidade é a reflexão e o ensino de apontamentos da Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen (2006), que podem ser um norte durante esses processos que ampliam essas novas abordagens de trabalho com o texto em sala de aula.

Além disso, no fluxo dos fundamentos propostos pela Base Nacional Comum Curricular, é perceptível a influência do uso cotidiano das TDICs na escola; mais especificamente, para o docente, imigrante digital, que, segundo Palfrey e Gasser (2011), é levado a se adequar às mudanças substanciais de ensino e aprendizagem da leitura de gêneros multissemióticos veiculados por meio de diferentes hipermídias e suportes digitais, o qual deve promover em seus alunos as habilidades de:

> [...] aprender a selecionar as informações relevantes, desenvolver o senso crítico e estético, eliminar conteúdos pouco confiáveis, compreender as relações implícitas entre as muitas linguagens que envolvem os textos, enfim, interpretar os múltiplos sentidos que se associam à palavra escrita. A integração de várias mídias em um mesmo suporte, a tela, com discursos, textualidade e recursos linguísticos que lhes são próprios, somados às técnicas de como usar o mouse e o teclado, ligar e desligar o computador, buscar e selecionar informações, 'navegar' pelos links constituem apenas alguns dos aspectos presentes neste meio e que precisam ser aprendidos (Zacharias, 2003, p. 39).

No entanto, mesmo sendo basilar o papel da escola em promover, a partir de suas possibilidades, a modernização de práticas de leitura ligadas a textos diversos veiculados em diferentes mídias, percebemos que a BNCC propõe encaminhamentos que nem todas as escolas podem seguir, haja vista que, muitas vezes, não há investimentos massivos em recursos tecnológicos e nem há formação para os docentes desenvolverem as habilidades de leitura relacionadas às mídias digitais. Mesmo assim, há a necessidade de esforços relacionados à inserção de aparatos tecnológicos, a fim de evitar o descompasso entre o ensino escolar e as práticas cotidianas linguageiras dos sujeitos, com o intuito de modernizar o modelo atual de educação de acordo com a evolução das formas de comunicação da sociedade e as necessidades em um cenário pandêmico.

Em síntese, salientamos que é imperioso um ensino de língua portuguesa eficiente com a finalidade de propiciar aos alunos o monitoramento de práticas autônomas nos espaços digitais, ou seja, o controle sobre buscas e avaliações da veracidade de informações que circulam na rede, por exemplo. O grande conflito atualmente também é como educar os jovens para que eles possam interagir e fazer escolhas assertivas em ambientes virtuais, com o fito de desenvolver uma visão crítica em relação à leitura e interpretação de textos multissemióticos nesses espaços.

3 METODOLOGIA

O objetivo deste estudo é analisar os desafios para o uso efetivo de TDICs na sala de aula, tendo em vista as dificuldades advindas da pandemia de covid-19 no ensino das escolas brasileiras. Diante disso, foram selecionados como *corpus*, dados estatísticos extraídos de indicadores do *site* Cetic.br.

Trata-se de uma pesquisa de cunho descritivo e interpretativo, que visa à compreensão de fenômenos, a partir da identificação

de suas causas e da aplicação do método experimental ou da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos (Severino, 2013). Dessa forma, foram tecidos comentários acerca de estatísticas apresentadas em 3 gráficos que revelam os impasses na utilização de TDICs a partir de indicadores do período de setembro de 2021 a abril de 2022 de 3.678 escolas tanto urbanas quanto rurais. Os dados explicitados foram de 1.865 professores de escolas privadas e públicas (municipais, estaduais e federais) do Ensino Fundamental e Médio, os quais foram coletados por meio de entrevistas telefônicas.

4 AS TDICS E OS DESAFIOS PARA INCLUSÃO DIGITAL NA SALA DE AULA NO PERÍODO DA COVID-19

Quando falamos em letramento digital, é mister destacar que esse tipo de letramento requer um conjunto de conhecimentos para o domínio de habilidades, com o fito de desenvolver competências imprescindíveis para a utilização das tecnologias digitais nas práticas cotidianas, seja na vida pessoal, profissional, seja no ambiente escolar.

É essencial reconhecer as formas verbais e as formas não verbais, a estrutura composicional dos gêneros na tela, já que esse suporte requer habilidades de leitura e de escrita para além das que já são exigidas no material impresso. Segundo Xavier (2005, p. 134), o letramento digital está em torno de "redes complexas de letramentos", que se sobrepõem, se intercruzam e que sofrem mudanças de acordo com as exigências de um mundo que requer o domínio das TDICs, de modo que os sujeitos estejam preparados para demandas sociais diversas.

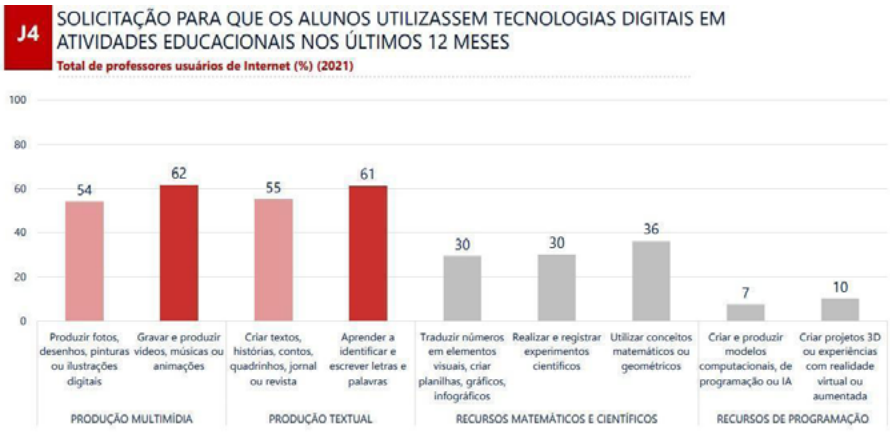
Inferimos que é dever da escola levar o aluno a perceber como as práticas em universos digitais podem ser significativas no contexto de ensino, um desafio de dupla face, tanto para a escola quanto para o aluno, porque a escola precisa saber como integrar a tecnologia aos contextos mais formais de aprendizagem. Na verdade, é uma tentativa de atrair os alunos e de inseri-los nesses eventos digitais na ge-

ração *Alpha*, uma nomenclatura dada pelo sociólogo australiano Mark McCrindle, segundo Tapscott (2010). Trata-se dos filhos dos nativos digitais que nasceram após 2010 e que ocuparão cargos os quais ainda nem existem.

Segundo Palfrey e Gasser (2011), os nativos digitais nasceram entre 1995 e 2010 e fazem parte da geração Z ou pós-millennial. Já quem nasceu entre 1982 e 1994 está inserido na geração Y (Xavier, 2011), também conhecida como millennial. Quanto à geração X, constituída pelos que nasceram entre 1965 e 1981, destacamos os *workaholics*, pessoas que não conseguem se desconectar do trabalho.

Essas mudanças sociais voltadas aos multiletramentos e à multimodalidade englobam novas formas de produzir textos a partir de atividades solicitadas pelos docentes durante a pandemia do coronavírus (Brasil, 2018), conforme mostram os dados do Cetic.br:

Figura 2 – Atividades educacionais solicitadas aos alunos em 2021



Fonte: TIC Educação (2021). Disponível em: https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/. Acesso em: 12 jun. 2022

A partir do gráfico acima, depreendemos que a pandemia oportunizou, em meio ao ensino remoto e híbrido, a produção de textos mul-

timodais diversos, tal como indica a competência 6 da BNCC, que tem o objetivo a compreensão e o uso TDICs para se comunicar através de diversas linguagens e mídias para produzir e disseminar conhecimentos, resolver problemas cotidianos e desenvolver projetos (Brasil, 2018).

Averiguamos ainda que os recursos linguísticos fazem referência à utilização de imagens sob a perspectiva de diversos fatores, como a forma que estão dispostas, o fundo, levando em consideração a profundidade, além dos ângulos, cores e do foco. Essas variáveis estão relacionadas às habilidades ligadas ao letramento visual. Segundo Silvino (2014), é indispensável entender o conteúdo que a imagem veicula, a partir de unidades gramaticais, para retextualizar, por exemplo.

Esse caráter imagético perpassa os estudos das multissemioses. Além disso, fica evidente a indicação de gêneros que mesclam multissemioses, a saber: foto-denúncias, memes, anúncios publicitários e propagandas em sítios da internet. Logo, é imprescindível perceber os múltiplos significados que as mídias e a hibridização de modalidades podem gerar.

Em se tratando dos *gifs*, um texto eletrônico, a percepção da construção de significados é ainda mais específica, pois se está lidando com uma imagem em movimento. Assim, é basilar observar, durante a leitura, as intenções do autor com relação à elaboração desse tipo de texto, os recursos e os suportes em que ele pode ser produzido. É necessário compreender a relação entre a animação e linguagem verbal, com o propósito de interpretar os efeitos de sentido desencadeados por esse texto multimodal, além, é claro, de reconhecer que o hipertexto digital é constituído por recursos visuais e sonoros diversos (Dias; Novais, 2009).

Destacamos ainda que, por vezes, o uso de recursos tecnológicos em sala de aula se resume a uma "aula de informática" e não como uma aula em que a máquina é suporte para o desenvolvimento de ha-

bilidade de letramento digital relacionada à leitura e produção de gêneros por meio de múltiplos recursos. Todavia, essa realidade tem sido reavaliada a partir da implementação do ensino remoto e do ensino híbrido durante a pandemia do coronavírus.

Segundo Lorenzi e Pádua (2012, p. 40), com o uso produtivo do computador, "[...] é possível formar redes descentralizadas para a interação; trabalhar imagens, por exemplo [...]", ou seja, é possível construir, por intermédio da linguagem digital, novos espaços de interação entre os sujeitos não só em um contexto de crise como a pandemia, o que deve ser revisto pelas instituições educacionais e pelo governo nos próximos dez anos.

É imprescindível analisar as habilidades de leitura essenciais para o desenvolvimento de um leitor competente, capaz de construir sentidos para os textos ora impressos, ora disponíveis em diversos ambientes da *web*. Dessa forma, são basilares condições mínimas de leitura para um sujeito ser considerado letrado digitalmente na sociedade. Além do uso de múltiplas semioses (foto, filme, pintura, esquema, música, gráfico etc.) na produção dos discursos, há também a necessidade de entendimento de variados recursos digitais, como compreensão de ícones, *links*, barras, vídeos, hipertextos etc., que possibilitem a construção dos textos por vários códigos semióticos, fato que torna a noção de texto muito mais abrangente nos dias de hoje (Coscarelli; Novais, 2010).

Outrossim, Kress e Van Leeuwen (2001) afirmam a importância de "entender como figuras, vídeo, diagramas, gestos, fala e recursos sonoros são combinados de forma complexa para produzir significados", o que mostra o quanto o estudo desses elementos são imperiosos no âmbito escolar. Isso ocorre pois, a partir da internet, foi possível acentuar os diálogos entre os variados discursos que circulam na sociedade, os quais representam a relação intertextual de um conjunto de ideias, organizadas através de múltiplas linguagens. No entanto,

alguns obstáculos apontados pelos indicadores do *site* indicaram barreiras para a continuidade de realização de atividades pedagógicas:

Figura 3 – Dificuldades enfrentadas na realização de atividades em 2021

Fonte: TIC Educação (2021). Disponível em: https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/. Acesso em: 12 jun. 2022

A falta de tempo dos pais foi um dos maiores facilitadores para a defasagem do ensino durante a pandemia de covid-19, atingindo 95% dos profissionais em escolas públicas, pois os pais e responsáveis (também professores, por exemplo) estavam em casa trabalhando de modo remoto, com demandas laborais que chegavam a ultrapassar a média de 44 horas semanais e, portanto, não tinham disponibilidade para acompanhar seus filhos.

Prova disso, é um estudo realizado durante a pandemia pela Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (FEA-USP) e pela Fundação Instituto de Administração (FIA)[2], em que 45% dos entrevistados afirmaram trabalhar acima de 45 horas. Dessa porcentagem, 23% confirmaram que trabalham entre 49 e 70 horas

2 Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/business/maioria-aprova-o-home-office--mas-ha-preocupacao-com-excesso-de-trabalho/. Acesso em: 4 nov. 2022.

por semana. Vale lembrar que a legislação trabalhista brasileira salvaguarda, excetuando-se em casos especiais, que a jornada comum de trabalhador deve ser de no máximo 44 horas semanais.

De fato, a pandemia de covid-19 promoveu uma necessidade de reinvenção do corpo docente das escolas para que houvesse de forma ativa e minimamente acessível à continuidade das atividades escolares. Todavia, as condições trabalhistas apresentaram prejuízos, principalmente no que diz respeito à saúde mental de profissionais da educação por causa do excesso de trabalho, com números que ultrapassam 80% desses profissionais, conforme dados apontados pelo gráfico supramencionado.

Fatores como estresse contínuo, perturbação do sono, irritabilidade, ansiedade, choro frequente, incapacidade de relaxar, dificuldades ligadas à concentração e falta de perspectivas para o futuro também impediram um acompanhamento das atividades dos alunos em 2021 devido às dificuldades de contato com os discentes ou com a escola. Esses sintomas caracterizam a síndrome de Burnout, a qual foi incluída, em 2022, na Classificação Internacional de Doenças da Organização Mundial da Saúde (OMS)[3] e pode evoluir para doenças físicas, como depressão profunda, hipertensão e alcoolismo.

Um outro desafio enfrentado na realização de atividades pedagógicas foi o obstáculo de atender alunos com deficiência e em situação de vulnerabilidade, com porcentagens que chegaram a 80% e 72%, respectivamente em escolas públicas, segundo os indicadores do *site* Cetic.br em 2021. Esses dados preocupantes revelam a defasagem ainda presente no que concerne à educação inclusiva na formação docente no ambiente universitário, o que contribui para o agravamento dessa situação de desamparo educacional escancarada pela pandemia do coronavírus.

3 Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-01/sindrome-de-burnout-e-reconhecida-como-fenomeno-ocupacional-pela-oms. Acesso em: 4 nov. 2022.

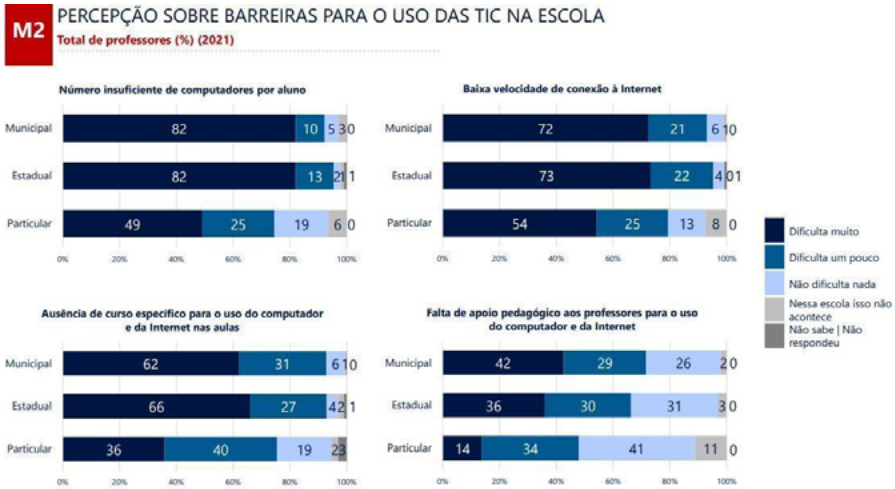
Também não se pode deixar de comentar acerca dos percalços ligados à alfabetização durante a pandemia de covid-19. Conforme um levantamento da ONG Todos Pela Educação[4], o número de crianças brasileiras na faixa etária de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever aumentou 66% de 2019 para 2021. Esse índice revela uma porcentagem alarmante repleta de desafios, uma vez que essas crianças terão muitas dificuldades nas etapas escolares seguintes.

Trata-se de uma realidade que mostra o quanto o processo de alfabetização ficou prejudicado de modo que os procedimentos durante essa etapa não foram solidificados pela falta de formação dos professores, no que tange ao manuseio de aparatos digitais e aplicativos. Ademais, o acompanhamento dos alunos no que concerne à resolução de atividades solicitadas pelo corpo docente, por meio de plataformas digitais, como o Google Sala de Aula (*Classroom*), por exemplo, foi muito comprometido.

O gráfico anterior mostra ainda a realidade de falta de desenvolvimento de habilidades dos docentes voltadas ao letramento digital, causada possivelmente pela carência de preparação acadêmica e formação continuada que eles tiveram para lidar em um contexto pandêmico que requereu conhecimentos acerca das TDICs. Muitos professores pesquisaram sozinhos, pediram ajuda a outros profissionais a partir de conversas e informações com outros professores, buscaram vídeos ou tutoriais *online*, leram textos especializados acerca do tema, fizeram cursos específicos de imersão a respeito das novas tecnologias digitais. O fato de quase 70% dos professores das escolas públicas terem apresentado esse tipo de dificuldade explicita a desigualdade de acesso à informação para a contemplação de ensino remoto e híbrido durante a pandemia de covid-19:

4 Disponível em: https://www.ufrgs.br/humanista/2022/04/19/deficit-de-alfabetizacao-aumenta-na-pandemia-entenda-causas-e-consequencias/. Acesso em: 8 nov. 2022.

Figura 3 – Obstáculos para o uso de TDICs na escola em 2021



Fonte: TIC Educação (2021). Disponível em: https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/. Acesso em: 12 jun. 2022

Além disso, a falta de disponibilidade de computadores nas escolas municipais e estaduais ultrapassou o número alarmante de 80% dos docentes entrevistados e a velocidade de conexão foi na faixa de 72% também de professores de escolas públicas. Esses fatores atrapalharam o acesso, por exemplo, às aulas via transmissão ao vivo em canal de vídeo ou de redes sociais, como *live* ou o próprio acesso de aplicativo da escola, do governo. Uma alternativa foi o acesso de materiais didáticos e atividades disponíveis no *site* da prefeitura ou da secretaria de educação.

Assim, observamos que os materiais didáticos impressos foram recursos que se sobressaíram em meio a esses impasses. Estratégias como aulas gravadas em áudio, como *podcast* ou audioaula, aulas gravadas em vídeo como videoaula, transmissões de aulas por canais de televisão ou de rádio foram tentativas de enfrentar os desafios do ensino remoto e híbrido para amenizar os danos ocasionados pela pandemia do coronavírus.

A inserção das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação no cotidiano dos professores pôde propiciar múltiplas alternativas de ensino, já que houve a utilização dessas ferramentas digitais para a promoção do ensino remoto e híbrido, no entanto, esses desafios não acabaram em 2021; eles permanecem em um período pandêmico, marcado pela remodelação das relações dentro do ambiente escolar e da vida cotidiana.

Um questionamento polêmico quanto a esses obstáculos é: de que modo o professor de língua portuguesa pode utilizar as TDICs em suas aulas, se ele não tem formação suficiente sobre letramento digital durante a graduação ou formação continuada, como mostram os mais de 60% docentes de escolas municipais e estaduais segundo os levantamentos do *site* Cetic.br em 2021? De fato, é preciso ainda investir em uma formação relacionada ao letramento digital e o acesso às TDICs não apenas por causa da pandemia, mas para que os sujeitos possam viver de modo mais democrático e inclusivo na sociedade hipermoderna.

A sociedade exige, atualmente, que o leitor deva estar apto para lidar com esses novos suportes, mas para isso deve ter contato, interagir com objetos de leitura que serão exigidos pelas demandas sociais. E o que acontece com os leitores que não têm contato direto com a leitura na tela? É preciso ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular apresenta proposta de ensino de habilidades de leitura que se restringe às escolas "ideais", ou seja, àquelas em que os sujeitos têm acesso às diversas ferramentas e suportes digitais, o que não é o caso de grande parte das escolas públicas do Brasil, sobretudo das que ficam em zonas rurais, as quais não fornecem velocidades razoáveis para os usuários acessarem a rede e nem uma formação básica aos docentes voltada ao letramento digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados supracitados, depreendemos que uma parte considerável da população brasileira ainda não tem acesso a uma internet rápida e, muitas vezes, sequer ao computador; ou seja, o direito a uma educação igualitária, justa e de qualidade tem sido negligenciado, uma vez que tanto as escolas dos centros urbanos como as das zonas rurais possuem estrutura física básica muito precária para o desenvolvimento de habilidades leitoras a partir de ferramentas tecnológicas digitais.

Portanto, há desafios relacionados à perspectiva de incluir sujeitos nas aulas de língua portuguesa, haja vista que vivemos em uma sociedade contemporânea marcada por discrepâncias econômicas e desigualdades sociais em um país com proporções territoriais imensas como o Brasil. Contudo, através, por exemplo, do aumento de investimentos no âmbito educacional no que concerne à democratização das TDICs, da promoção de políticas de formação para os docentes tanto de escolas públicas quanto privadas, poderemos amenizar essa problemática e possibilitar o desenvolvimento de habilidades leitoras voltadas ao letramento digital.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando "o pó das ideias simples". São Paulo: Parábola, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Informática Aplicada à Educação**. Técnico em Multimeios Didáticos. Brasília, MEC, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 dez. 2018.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. 2. ed. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998a.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. Leitura: um processo cada vez mais complexo. **Revista Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, jul./set. 2010.

DIAS, Mila; NOVAIS, Ana Elisa. Por uma matriz de letramento digital. *In:* III Encontro Nacional sobre Hipertexto. **Anais [...]**. Belo Horizonte, CEFET-MG, 2009.

GOMES, Francisco. **Letramento Digital e Formação de Professores nos Cursos de Letras de Universidades brasileiras**. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 149.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2 ed. London: Routledge, 2006.

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Reká de Wanderley. Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. *In*: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. e-PUB.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração dos nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das

atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26-32, ago. 2020. ISSN 2675-1488. Disponível em: https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Pereiraetal/3074. Acesso em: 17 nov. 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna Mattos (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020.

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

SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento Visual. **Texto Livre**, v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16666/13424. Acesso em: 4 nov. 2022.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração Digital**. Trad. H. Carone, Ed., & M. Lino. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira Participações, 2010.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital e ensino. *In*. SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 133-148.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 9, n. 1, p. 03-14, 2011.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. **Os ambientes digitais e as práticas de leitura**: uma análise de atividades do portal do professor do Resumo MEC. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CAPÍTULO 7

A RELAÇÃO LEITOR E TEXTO PARA UMA LEITURA COMPREENSIVA

Maria Angélica Freire de Carvalho

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre leitura sustentam-se em abordagens distintas e, a partir disso, formulam-se conceitos sobre o ato de ler e os aspectos a ele relacionados. Como base nisso, há perspectivas que concebem a leitura como decodificação (reconhecimento da identidade de palavras, composição, recomposição); como processamento estratégico, envolvendo o linguístico e o cognitivo, implicando fatores como memória e inferências; como processo sociointerativo abrangendo as experiências dos sujeitos nas mais variadas práticas sociais, integrando o cognitivo e o linguístico. Ainda, a integração dessas perspectivas com a confluência de aspectos cognitivos, linguísticos e socioculturais.

A discussão apresentada neste capítulo parte de uma abordagem que integra aspectos da ordem do cognitivo, do linguístico e do social, caracterizando a complexidade do ato de ler que envolve vias integradas, partindo da decodificação fonológica, considerada a etapa chave da leitura (Dehaene, 2012), à compreensão que resulta do empre-

go de diferentes habilidades do leitor para o processamento textual. Como defende Scarborough (2001), a leitura é fruto de dois processos coordenados: reconhecimento de palavras e compreensão da linguagem, assim, são "muitos fios (que) se tecem para uma leitura hábil" (Scarborough, 2001).

Nossa reflexão pauta-se no processo de compreensão com o pressuposto de que para compreender textos os leitores reconhecem, acessam a semântica do texto, sentenças e proposições e integram-nas em blocos maiores de conteúdo, construindo uma representação mental do texto, o que envolve o estabelecimento de inferências com a associação de seus conhecimentos prévios para o preenchimento de lacunas existentes no texto. Esses conhecimentos resultam de experiências pessoais e compartilhadas nas interações.

Com tal abordagem, considerar o processamento da compreensão implica observar as diferentes habilidades que são requeridas do leitor na interação com o texto: identificar o tópico principal, relacionar, comparar, associar ideias, estabelecer inferências, identificar aspectos coesivos e coerentes na reconstrução de um modelo mental do texto. Integramos, aqui, áreas de estudo que, em argumentos comuns a ambas, possam responder sobre aspectos do processamento leitor; dentre elas, a Linguística Textual; a Pragmática e a Psicolinguística.

Em síntese, objetivamos discorrer sobre aspectos que envolvem o modo de interação do leitor com o texto escrito, elencando características próprias da constituição textual para a leitura compreensiva. Há, portanto, uma atenção particular à relação leitor-texto, abordando a compreensão textual, processo para o qual é necessário ao leitor percorrer diferentes caminhos na construção de sentidos, como assinalam as autoras Gabriel *et al*. (2023), no capítulo inicial desta obra quando tratam do processamento leitor, na perspectiva cognitiva.

Direcionamos, pois, a argumentação aqui apresentada, partindo de um modelo de leitura que perpassa a análise textual e seu proces-

samento, conjugando reflexões propostas por autores, como: Alliende e Condemarín (1987), Van Dijk (1992), Giasson (2000), Dascal (2006), Koch (2009), Marcuschi (2011), Dehaene (2012), Snowling e Hulme (2013), Kintsch e Rawson (2013), Carvalho (2022), dentre outros.

Com base nos argumentos de Kintsch e Rawson (2013), Perfetti *et al.* (2013) e Van Dijk (1992), é possível considerar a compreensão textual como resultante da capacidade de o leitor elaborar uma representação semântica do texto, a qual colabora para a produção de sentidos, mas não é só isso. Daí defendemos um modelo que não só demonstre as informações expressas na proposição textual (as quais são identificadas e selecionadas pelo leitor), mas também as inter-relações a partir dessa proposição. O diálogo do leitor com o texto se dá com base em seus conhecimentos prévios, por meio do qual se constrói o modelo da situação comunicativa de modo ativo-responsivo (Bakhtin, 1997).

Estudos realizados no âmbito da Psicologia Cognitiva, precisamente na teoria do processamento da informação, que busca explicar como os sujeitos percebem, aprendem, recordam e processam as informações, postulam que, para a compreensão de um texto, há um processamento cognitivo complexo que integra fatores diversos. É por meio dessa interação, que o leitor constrói ativamente sentidos, em conexão com o que é dado no texto e o sistema de processamento necessário, atuando *online* sendo guiado por hipóteses coesivas-coerentes e, desse modo, estabelecendo a comunicação com o texto.

No contexto dos estudos Pragmáticos, Dascal (2006) defende que para efetivar essa comunicação com o texto, é necessário considerarmos as diferentes etapas do processamento textual realizado pelo leitor. O que parte do pressuposto de que o texto é constituído por camadas de significância, são elas: o terreno do material linguístico expresso; o nível intermediário, que conta com as inferências a partir do conteúdo do texto, o seu contexto situacional; o nível mais profundo, que envolve os níveis anteriores, no qual o conhecimento de mun-

do do leitor, suas crenças, opiniões se sobressaem para o diálogo com o texto; e, ainda, um nível de extrapolação, em que se distancia do núcleo informacional.

De tal modo, a Linguística do Texto parte do conceito de texto como evento dialógico (Bakhtin, 1997), o qual não se compõe de sistemas unicamente, uma mediação simbólica estática, mas também de relações constituídas que dizem respeito à significação por meio do que lhe é materialmente expresso na superfície linguística e a rede de relações que envolvem: contextos de uso; experiências pessoais e compartilhadas; vivências afetivas dos que interagem por meio dele. Assim, o seu processamento, tanto produção quanto compreensão, dependem das interações entre produtor e o interpretador (Koch, 2009).

No caso de priorizar o reconhecimento de proposições, o que faz parte do processo inicial para a leitura compreensiva, o leitor pode até reproduzir o texto mecanicamente, mas isso não significa compreendê-lo e, portanto, não realizar o objetivo próprio da comunicação que é interagir e nesse processo produzir respostas, réplicas (Bakhtin, 2000).

É sobre o processamento na relação leitor e texto para a compreensão de que tratamos neste capítulo, que segue subdividido em seções. Na seção 1, apresentamos o texto como peça interativa geradora de sentidos negociáveis, fruto e resultado de práticas sociointerativas, no recorte da modalidade escrita para a observação de aspectos textuais-discursivos que o contemplam. Na seção 2, enfocamos o processamento do leitor, como a relação com o texto é estabelecida e como essa relação é observada no contexto de ensino de leitura, quando se propõem perguntas sobre o texto como estratégia de ensino. Na seção 3, desenvolvemos uma argumentação mais voltada para como essa estratégia de condução leitora, por meio de perguntas, pode contribuir para o desenvolvimento da proficiência na leitura compreensiva.

Em seguida, apresentamos nossas considerações com o compromisso de despertar um olhar cuidadoso para as práticas de ensino da leitura.

1 O TEXTO COMO PEÇA COMUNICATIVA

Em diálogo com as teorias de base da Linguística textual e da Pragmática, áreas pertencentes ao contexto das teorias discursivas, o texto reflete atos comunicativos e, como tal, tem suas feições a partir de intenções, contextos, funções e interlocução. Como elo na comunicação entre os sujeitos, o texto apresenta um modo de organizar o mundo real e sua apresentação por esses interagentes. Nesse sentido, podemos conceber o texto como construto, um cenário em construção colaborativa, que comporta um sistema de signos de modo multifacetado e dialético. Conforme Beaugrande (1997), trata-se de um evento comunicativo em que convergem ações cognitivas, linguísticas e sociais.

Como as práticas com a linguagem são mediadas por enunciados, isso permite assumirmos os textos como unidades que se inscrevem nas interações. Para Bakhtin (1997, p. 302), "aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas)". Nesse processo de "fala", os enunciadores mobilizam-se com a linguagem a partir de uma intenção comunicativa e o interlocutor funciona como um "aparente" limite para aquele que fala ou escreve. Na condição de ouvinte ou leitor, cabe uma resposta para o "querer-dizer" do produtor. Na concepção de Bakhtin (1997, p. 300), "o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele [...]". Desse modo, todo o dizer é constituído na expectativa da possibilidade de resposta.

Assim, o leitor estabelece um diálogo com o texto, nesse processo "conversa" com o produtor, formulando perguntas e construindo

respostas – que podem ser reconstruídas ao longo das interações –, revelando sua atitude diante do texto, réplicas, que, conforme Bakhtin (1997, p. 294-295) "[...] expressa(m) a *posição do locutor,* sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva* [...]. A construção da resposta envolve participação e trato com a linguagem, tendo em vista que é preciso negociar os sentidos, dada a não transparência da língua e, assim, a impossibilidade de saber com exatidão o que se passa na mente dos interlocutores. Esse tratamento envolve as condições do leitor para identificar e estabelecer as conexões dentro do cenário comunicativo.

O leitor realiza operações em busca de sentido, penetra a superfície do texto, seleciona e articula elementos descortinando conteúdos que possam, sob o seu ponto de vista, explicar o texto e, portanto, aproximar-se do que o produtor diz ou "quis dizer". Esse movimento explicativo configura uma resposta ao texto, a qual é construída pelo diálogo que se estabelece nas condições do leitor com o texto; caracterizando, portanto, a compreensão ativo-responsiva de que trata Bakhtin (1997). Portanto, a compreensão é uma resposta não-estática ao texto, é o resultado das múltiplas operações referenciais e inferenciais realizadas pelo leitor no texto.

Podemos dizer que, em interação, o texto exige do leitor um "dever de compreender" o que é dito e o que nele é inferível. Daí Dascal (2006, p. 107) afirmar que toda compreensão é sempre pragmática, não é só compreender apenas as palavras, o significado da sentença em si, mas procurar alcançar as intenções do falante e para "captá-las", o leitor "precisa ir além da semântica e procurar a interpretação pragmática do que foi dito pelo falante". Para o autor, "a pessoa que realiza um ato comunicativo espera [...] ser 'compreendida' [...] e, por meio do seu ato comunicativo, seu interlocutor possa 'entrar em contato' com o seu estado mental, ou seja, [...] o seu ato gera um dever para o 'destinatário' (grifo nosso), o 'dever de compreender'" (Dascal, 2006, p. 34).

Nem sempre o interlocutor obtém êxito nessa relação porque os atos comunicativos não são transparentes e não é possível alcançar o "estado mental" do locutor. Estabelece-se um jogo que, para o leitor, é o de se aproximar de uma intenção tendo por base a elocução, o contexto linguístico. E isso nos leva a entender que, ao buscar essa intenção do produtor, o leitor age no texto com base na relação pergunta-resposta, empregando diferentes estratégias operacionais, atuando sobre a estrutura em busca de uma significação, levantando hipóteses e fazendo um "cálculo mental" *online*, isto é, realizando passos interpretativos simultâneos (Koch, 2009, p. 50) para a compreensão do que diz o texto.

Como os textos nunca são totalmente explícitos, sempre existirão lacunas (como "espaços em branco") para o leitor preencher, ele altera, modela e revê o modo de preenchimento, o que ocorre de forma instantânea, ou seja, no acontecimento da leitura, no tempo de leitura ou nova leitura realizada para o mesmo texto. Para Koch (2009, p. 18), um texto não tem o seu sentido expresso na sua estrutura textual (daí a metáfora do texto como um iceberg), os elementos que o constituem são apresentados de forma lacunar, deixando muito conteúdo implícito que deve ser recuperado pelo leitor por meio de seus conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos. Desse modo, o texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área subjacente.

As lacunas comuns ao texto em si são "preenchidas" por meio do estabelecimento de inferências, porque exigem-se conhecimentos necessários para que isso ocorra. Elas podem ser locais e facilmente preenchidas pelo leitor, de modo automático, e globais as quais demandam maior tempo de raciocínio, sendo necessário ao leitor maior demanda na elaboração de inferências. Para Marcuschi compreender é inferir, pois trata-se de "uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações em um movimento interativo e negociado" (Marcuschi, 2011, p. 95).

Podemos afirmar, com base na relação semântica e pragmática, observada no texto, que há princípios interpretativos comuns, a partir de experiências coletivas de base cultural, social..., mas isso não define a compreensão de um texto. É justamente em razão dessa colaboração contextual, pragmática, que a compreensão está sujeita a revisões seja pelo mesmo leitor ou por leitores diferentes em momentos diversos de interação.

Assim, pode-se entender que lacunas e inferências são fenômenos interligados, conforme Dascal (2006, p. 644):

> a expressão verbal em um texto ou discurso está sempre incompleta, no sentido de que existe um 'significado' por trás do que é nela explicitamente expresso, não se pode esperar obter uma 'compreensão' total ou suficientemente ampla de uma peça do discurso, enfocando somente ela. O(s) significados implícitos só podem ser revelados, descobertos ou conjeturados, apelando-se conjuntamente ao que é linguisticamente expresso e ao 'contexto'.

Isso permite concluir que o processo de comunicação do leitor com o texto ultrapassa em grande medida sua materialidade, considerando níveis inferenciais.

Em suma, as inferências são necessárias, pois envolvem o conhecimento linguístico, textual e enciclopédico do leitor. Quando produzidas, partem de pistas que o leitor identifica no texto, elas são pontes para a significação, dizem respeito a hipóteses que o leitor estabelece para integrar conteúdos. Essas inferências podem se destacar na perspectiva sintático-semântica (base textual) e na perspectiva contextual (em que entra também o conhecimento do leitor em diálogo com o que está no texto, suas experiências). Conforme Marcuschi (2011, p. 94):

> As inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. Isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco.

Marcuschi (2011) defende que para a compreensão textual é necessário considerar fatores textuais como: as variáveis do texto, do autor e do leitor. As variáveis do texto envolvem a organização sintática, o léxico, a estrutura referencial e informações objetivas. As variáveis do autor integram conhecimentos de mundo, intenções, objetivos, estratégias de codificação etc. As variáveis do leitor correspondem aos conhecimentos de mundo, a crenças, conhecimentos linguísticos, o nível de formação e outros.

Condemarín e Alliende (1987), tal como destacamos com Marcuschi (2011), resumem afirmando que a compreensão leitora depende de muitos fatores complexos e inter-relacionados entre si. Enfatizam que é de suma importância ter o conhecimento teórico sobre tais fatores, pois a clareza sobre o papel de cada um deles "permite detectar as fontes das dificuldades de compreensão e os modos de facilitá-las. Se os fatores da compreensão estão claros, podem-se planificar com mais base as diferentes atividades destinadas a desenvolvê-la" (Condemarín; Alliende, 1987, p. 141).

Podemos dizer, resumidamente, que para compreender um texto, o leitor deve levar em consideração os aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos que envolvem o texto, contando ainda com seus níveis de conhecimento: (i) o reconhecimento da materialidade verbal, nível linguístico; (ii) a relação remissiva ou de retomada entre as proposições de modo coerente, bem como a organização dos tópicos,

o nível semântico do texto e os processos inferenciais e (iii) a representação da situação descrita pelo texto na relação com a exterioridade. Uma compreensão que se limite às inter-relações do que é explicitamente expresso na materialidade é superficial, mesmo porque a expressão verbal em si mesma é um apoio para a projeção do que se intenciona dizer. Esses pressupostos teóricos fundamentam as propostas que os documentos oficiais de ensino (Brasil, 2018) orientam para o ensino da compreensão leitora, listando habilidades e competências a serem desenvolvidas com os alunos.

Dos argumentos até aqui expostos, podemos enfatizar alguns princípios. Dentre eles, o que Goodman (1998) *apud* Gerber e Tomisch (2008, p. 139) considera que "a leitura é um processo psicolinguístico que começa com uma representação da superfície linguística codificada pelo escritor e termina com o significado que o leitor constrói". Para a leitura compreensiva, portanto, é necessário ampliar o foco para além da "apresentação textual", em nível lexical, sintático e semântico. É preciso que o leitor ative seus conhecimentos sobre os diferentes contextos que devem ser considerados para a compreensão, considerando as lacunas no texto. Assim, qualquer proposta de direcionamento para a leitura do texto escrito por meio de perguntas formuladas como atividade de compreensão deve considerar tais fundamentos.

É importante esclarecer que a abordagem inferencial não implica ignorar a representação linguística[1] de um texto, porque a compreensão se inicia na identificação de palavras, sentenças e no estabelecimento de relações coerentes para a significação no texto, observando o que atravessa a "fachada da expressão verbal" (Dascal, 2006), mas levar em conta o fato de que a materialidade pode ser considerada um "rascunho" para acessar o que o texto diz. Essas reflexões são fundamentais para o ensino de leitura, acompanhando a relação do leitor

1 Marcuschi (2007) afirma que a representação linguística não equivale a uma representação lexical, mas deve envolver todas as formas semiológicas, sejam elas alfabéticas, ideográficas, gestuais, pictóricas, fílmicas etc. (Marcuschi, 2007, p. 33). No capítulo abordamos o processamento leitor considerando o texto escrito, que é uma das formas de representação linguística.

com o texto por meio da elaboração de perguntas de compreensão, não somente as que são formuladas por cada indivíduo no processamento leitor, com o levantamento de hipóteses de sentidos, o que é comum a todo ato comunicativo. É sobre essa elaboração de perguntas de compreensão que propomos a reflexão na seção a seguir.

2 CONDUÇÃO DE ATIVIDADES DE "PERÍCIA TEXTUAL"

Como estratégia de intervenção didática para a compreensão textual, a elaboração de perguntas foi, e ainda é, uma estratégia comum para os professores, embora sejam muitas as críticas feitas sobre tal estratégia. Sem desenvolvermos de modo aprofundado o assunto, consideramos que a elaboração das perguntas de leitura é importante e a sua formulação deve partir de uma visão do texto como materialmente semiestruturado e, ainda, como em contínua negociação na relação leitor-texto-produtor (Koch, 2009).

Giasson (2000) destaca algumas razões que justificam a crítica à elaboração de perguntas de leitura, uma delas é que, em geral, as perguntas propostas são demasiadamente literais e incidem apenas sobre informações da materialidade do texto, tendo por objetivo final o de verificar se o aluno leu o texto e não, necessariamente, se ele o compreendeu, de fato.

Pearson (1985) e Smith (1989) chamam atenção ainda para o jogo da "adivinhação" em que o professor formula questões sobre um texto e espera que o aluno dê as respostas que ele calculou como corretas. Em uma dinâmica de leitura em sala de aula, o professor, muitas vezes, em momentos de correção, busca a resposta que ele julga como "correta", a qual, na verdade, é aquela por ele esperada, e nisso pergunta a um e a outro aluno, esperando "aquela" resposta. Conforme afirmam Colomer e Camps (2002, p. 76):

> Esse tipo de atividade é o que modela as aulas de maneira bastante frequente. O professor interpreta o li-

> vro-texto que o aluno terá de estudar posteriormente, ajustando-se à interpretação que o professor fez dele [...] A consequência desse tipo de relação educativa é que os alunos se habituam a depender passivamente do professor para ter acesso ao texto, distinguir suas ideias principais e construir a representação mental pertinente sem desenvolver estratégias de leitura de forma autônoma.

Marcuschi (2002), a partir de um estudo descritivo-crítico sobre a tipologias das perguntas de compreensão, especificando a sua observação no livro didático, não desconsidera a técnica pergunta-resposta. Para o autor: ela é "[...] plausível e adequada no treinamento da compreensão textual. Ela é sempre útil, porém, não é a única forma de tratar a questão e, sobretudo, não é a ideal se for reduzida a um questionamento essencialista, objetivo e repetidor..." (Marcuschi, 1996 *apud* Dionísio; Bezerra, 2002, p. 58).

No entanto, não significa dizer que o professor não deva elaborar perguntas, elas são um caminho para despertar o leitor quanto ao conteúdo do texto e, ainda, orientá-lo a (re)formular suas perguntas na relação com o texto para a sua compreensão, atuando de modo estratégico, predizendo conteúdos, confirmando ou refutando-os durante o processamento leitor. O professor pode ampliar essa busca por respostas, que é comum ao processo interativo do leitor com o texto, o levantamento de hipóteses a serem ou não, confirmadas no percurso de leitura.

De acordo com Rosenshine, Meister e Chapman (1996, p. 186), "ensinar os alunos a fazerem perguntas pode ajudá-los a tornarem-se sensíveis a pontos importantes em um texto e, assim, monitorar o estado de sua compreensão da leitura". Conforme Colomer e Camps (2002, p. 77), o professor reduzirá o seu papel de intérprete por excelência, "oferecendo aos alunos a ajuda necessária para que eles (possam) chegar a uma interpretação adequada ao texto".

Inicialmente, não se distinguiam tipos de perguntas para um texto, as distinções surgiram de modo mais significativo com Smith e Barrett (1974). Para esses autores, a distinção para tipos de perguntas de compreensão leitora se divide em quatro categorias, conforme os propósitos: (i) verificar a capacidade de o leitor localizar informações explícitas no texto (realizando uma compreensão literal); (ii) a de formular ideias, (iii) antecipar conteúdo ou fazer suposição sobre o texto a partir de indícios ou pistas deixadas por seu autor (realizando uma compreensão inferencial); ou, ainda, (iv) de o leitor sistematizar, esquematizar, resumir, consolidar ou reordenar as ideias a partir da informação que vai obtendo durante a leitura.

Essas propostas partem de Barrett (1968, *apud* Condemarín; Alliende, 1987), que propôs uma taxionomia baseada em processos cognitivos. Condemarín e Alliende (1987) ressalvam que, embora a taxionomia fosse planejada para textos narrativos, a descrição auxilia na condução de atividade para outros tipos de texto, conforme sintetizamos a seguir, a partir das categorias propostas:

> **(**I). Reconhecimento literal ou reconstituição: neste tipo de pergunta, solicita-se ao aluno o reconhecimento de ideias, informações ou acontecimentos expressos de modo explícito no texto.
>
> (II). Inferência: uma pergunta desta natureza conta com a capacidade de síntese do aluno, em que ele faça uso de sua compreensão literal, demonstrando seus conhecimentos pessoais e sua imaginação na formulação de hipóteses.
>
> (III). Avaliação: trata-se de questões que exigem dos alunos o juízo de valor (ex.: distinguir o real do imaginário, um fato de uma opinião).
>
> (IV). Apreciação: é um tipo de pergunta que exige maior participação do leitor, no sentido de levar o aluno a imprimir sua reação afetiva e intelectual em relação à leitura.

Tais categorias se organizam muitas vezes de modo reduzido em três níveis: compreensão literal, compreensão interpretativa e compreensão crítica. Ainda que essa organização se motive pelos tipos de perguntas e os níveis de dificuldades que lhes é atribuído, não é certo afirmar que há uma relação exata entre as categorias e os níveis de compreensão. E, ainda, "esses níveis de compreensão não ocorrem separadamente: o que acontece, na verdade, é a predominância de um nível em relação a outro. Isto é, há uma espécie de 'ocorrência simultânea' de níveis de compreensão" (Brito; Carvalho, 2021, p. 52) e isso depende da operacionalização nas questões de leitura.

O estudo ampliou-se com Pearson e Johnson (1978) *apud* Giasson (2000) que, diferentemente das classificações que categorizam a sistemática de pergunta, estabelecendo a relação entre a pergunta e a resposta que o professor espera, propuseram uma abordagem sobre a relação que possa existir entre as perguntas sobre o texto e as respostas dadas pelo leitor, ocupando-se, pois, das respostas produzidas pelo aluno. Pearson e Johnson (1978) tinham por objetivo identificar as estratégias empregadas pelo leitor para responder à pergunta de um modo e não de outro, levantando hipóteses sobre sua resposta, buscando explicações para tal resposta ser aceitável, mesmo que não seja a resposta prevista pelo professor. Há estudos mais recentes seguindo a ampliação, mas por razões de delimitação nos detivemos aos autores citados, sem deixar de mencionar outros estudos relevantes e que complementem a argumentação.

A taxonomia é conhecida pelo nome de classificação Relação-Questão-Resposta (R-Q-R) e compreende três níveis, conforme descrição: (i) A relação é explícita e textual (*textually explicit*) quando a pergunta e a resposta são extraídas do texto e a relação entre elas for indiciada no texto; (ii) A relação é implícita e textual (*textually implicit*) quando, tanto a pergunta quanto a resposta decorrem do texto, não há indício gramatical que ligue a pergunta à resposta; é necessário ao leitor o estabelecimento de inferências; A relação é implícita

e baseada nos esquemas do leitor (*scriptally implicit*) quando se elabora uma pergunta baseada em conteúdo do texto, mas a resposta conta com os conhecimentos de mundo do leitor.

Além desses três tipos, os autores citam a categoria "intrusões textuais" denominando aquelas questões constituídas por respostas tiradas do texto, mas que não têm qualquer relação com a pergunta feita. Essas "intrusões textuais" também são citadas em Marcuschi (2002) em seu estudo sobre a tipologia das perguntas de compreensão textual nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino básico, o autor identificou uma classificação aproximada da listada pelos autores citados.

O autor verificou, ainda, que a maioria das atividades propostas se ocupavam com indagações sobre o vocabulário, outras são questões sobre a forma associada a conteúdo gramatical (gênero, número, grau, derivação etc.). Ainda se trata, algumas vezes, de uma apresentação descontextualizada, conforme Marcuschi (2002). Dessa forma, compreendemos que há tipos de perguntas que são centradas no vocabulário, descentralizadas do contexto de significação, aproximam-se de uma visão de língua como conjunto de signos que se combinam segundo regras e texto como um produto a ser descodificado pelo leitor (Koch, 2009).

Conforme Dehaene (2012, p. 245), "a decodificação e a compreensão leitora caminham lado a lado, [porque] a compreensão passa antes de tudo pela fluência da decodificação", que pode ser considerada etapa chave da leitura. Assim, há fatores correlacionados que se fundam na tríade decodificação, significação para a compreensão: código, sua significação semântica e contextual; fatores pragmáticos e cognoscitivos do leitor. Compreender, pois, é decodificar e inferir.

Esses fatores agrupam conceitos de língua desde sua concepção como código, firmando-se numa concepção de língua como interação, numa evolução necessária para melhor compreender os fenômenos

linguageiros. Essa concepção sociocognitiva considera a língua em sua "indeterminação e poder estruturante, ou seja, sem ela não se dá a ordenação da experiência, mas em si mesma ela não é a ordem de um universo externo" (Marcuschi, 2007, p. 48). Porém, é preciso, portanto, considerar a língua como semiestruturada e, ao mesmo tempo, produto das interações sociais, constituindo-se de modo colaborativo e constitutivo, entre os indivíduos em práticas comunicativas e não circunscrito à concepção de língua como código e de texto como produto a ser decodificado pelo leitor (Marcuschi, 2002; Koch, 2009).

O equilíbrio com a elaboração de perguntas que envolvam fatores textuais, contextuais e extratextuais, considerando conhecimentos prévios do leitor, é necessário para que o indivíduo desenvolva habilidades no reconhecimento do código, e o seu emprego no texto, e seja capaz de processar, com e a partir dele, sua compreensão textual. Podemos, portanto, considerar que a elaboração de perguntas é uma técnica de ensino produtiva para o desenvolvimento das habilidades para compreender textos.

Justice, Gabriel e Pereira (2019) argumentam que questões mais atreladas à superfície do texto, as perguntas simples são mais fáceis de serem respondidas pelo leitor do que as perguntas complexas (por que, como, associe, explique...) que necessitam do leitor o acesso a camadas mais profundas do texto, ou seja, envolvem associação, estabelecimento de inter-relação de conteúdos que não se encontram marcados na materialidade do texto, mas subentendidos, exigem maior esforço inferencial.

Embora haja críticas sobre a elaboração de perguntas objetivas (Marcuschi, 2007), elas fazem parte do percurso do leitor no texto, em movimentos de antecipação, predição e confirmação de suas hipóteses de leitura e são importantes para a compreensão. Esse tipo de pergunta contribui para um equilíbrio entre o referencial que anun-

cia o inferencial no texto, com a participação ativa do leitor, é um encaminhamento produtivo para desenvolver a proficiência em leitura.

Em suma, podemos reconhecer que, tanto a formulação de perguntas que se concentrem na camada visível, perguntas simples, quanto aquelas que envolvem a rede de implícitos do texto (perguntas complexas), devem ser propostas nos direcionamentos didáticos como um estímulo para a adesão do leitor ao texto para que este não seja visto tão somente como produto para uma tarefa, mas também como uma fonte de informações que proporciona a fruição leitora.

Nosso ponto de vista, construído com base no que defendem autores como, Perfetti e Hogaboam (1975, *apud* Snowling); Hulme (2013), Snowling e Hulme (2013), Dehaene (2012), dentre outros citados no capítulo, é o de que perguntas que se referem ao vocabulário e à estrutura organizacional da língua têm sua importância, ainda que estejam associadas a materialização do linguístico, pois é preciso que o leitor reconheça, desenvolva sua habilidade em identificação de palavras e estabeleça processamentos interfrásticos.

Assim, integram-se os conceitos, observando as etapas sucessivas que envolvem a leitura, desde processos simples aos mais complexos que contemplem o emprego de inferências e a monitoração da leitura, ou seja, o emprego de um "conjunto de processos de controle metacognitivos que os indivíduos usam enquanto leem ou escutam [...] estratégias que indicam que o leitor está envolvido com o texto" (Hulme; Snowling, 2013, p. 279). Do mesmo modo, descreve Kato (1995, p. 195), defendendo que

> as estratégias cognitivas munem o leitor de procedimentos altamente eficazes e econômicos, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente, enquanto as metacognitivas orientam o uso dessas estratégias para desautomatizá-las em situações de problema. [...] a escola pode oferecer condições propícias para

> a criança desenvolver tanto as primeiras (cognitivas) quanto as últimas (metacognitivas) oferecendo para o primeiro caso um estímulo compreensivo e motivador, e para o segundo, situações-problema.

Outra consideração a ser feita quanto à formulação de perguntas é a de que, ao aplicarmos a um mesmo grupo de leitores algumas questões sobre determinado texto, dependendo do tipo de questões formuladas, elas serão respondidas de modo diverso. Isso porque cada leitor construirá sentidos a partir de seus conhecimentos e seus níveis em habilidades e, ainda, dos contextos de interação. Porém, deve-se partir do pressuposto de que é a partir dos fatores textuais, os quais atuam como uma "baliza" para que o leitor ajuste o foco para a compreensão inicial, são as escolhas linguísticas feitas pelo produtor que direcionam uma leitura que poderá ser comum, cujos conteúdos serão identificados pelos leitores, relativizando, é claro, conforme seus níveis de conhecimento (Kleiman, 2000 b).

Assim, reiteramos que é importante haver perguntas que equilibrem o nível referencial e inferencial, ambas são importantes para o conhecimento do texto e sua compreensão, tal como corrobora a afirmação de McGuinNess (2006, p. 159):

> compreensão significa mais do que um bom vocabulário. Envolve inúmeras habilidades centrais de linguagem, como a capacidade de usar a sintaxe para antecipar palavras em uma sentença e de atribuir a palavras desconhecidas à classe de palavra apropriada. Inclui uma aptidão para monitorar o contexto, fazer inferências com base no conhecimento prévio.

Essa consideração se faz necessária porque, com base no que expomos no capítulo, observar a comunicação estabelecida entre texto e leitor requer considerar as diferentes camadas textuais e o percurso a ser feito pelo leitor, considerando os níveis de compreensão referen-

cial e inferencial na leitura do texto escrito. E a formulação de perguntas de leitura faz parte do processo de previsão; na escola, elas podem ser elaboradas com o propósito de melhor orientar o aluno na identificação dessas camadas. E isso faz parte do processo de ensino da compreensão leitora, no qual se devem observar os fatores de compreensão, listados anteriormente, conforme Condemarín e Alliende (1987) e Marcuschi (2011): fatores derivados do escritor, fatores derivados do texto, fatores derivados do leitor. Abordaremos na seção a seguir essa orientação no contexto de ensino.

3 ABORDAGENS NO ENSINO PARA O MAPEAMENTO TEXTUAL A SER REALIZADO PELO LEITOR

No que tange a essas reflexões para o contexto de ensino espera-se do aluno a identificação de informações no texto e o estabelecimento de relações com o seu conhecimento que é acessado por meio de aspectos cognitivos e sociais, o que está além do texto. De acordo com preceitos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 73):

> Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações. E é nesse processo, caso aconteça de modo coerente, em relação ao conteúdo no texto, que o aluno/leitor pode revelar a compreensão, a partir do modo como ele elabora a representação semântica do texto, ou seja, como ele expõe o conteúdo global, sem apenas parafraseá-lo.

O documento destaca, portanto, a interação ativa do leitor/ouvinte/espectador diante dos diferentes textos, dentre outras afirmações,

citamos: "as práticas de linguagem [...] decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]" (Brasil, 2018, p. 71). Segue ainda defendendo a importância dos processos de "[...] reconstrução da textualidade: recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto" e quanto as estratégias e procedimentos de leitura: "localizar/recuperar informação; inferir ou deduzir informações implícitas; apreender os sentidos globais do texto; reconhecer/inferir o tema" (Brasil, 2018, p. 74), conforme expusemos no capítulo.

Mas é preciso não só fincar as ações nesse contexto pergunta-resposta. Há estudos que associam outras atividades para o trabalho com a leitura compreensiva, propondo a elaboração de projetos interdisciplinares, considerando as etapas necessárias para o envolvimento do leitor, dentre eles: Condemarín e Alliende (1987), Colomer e Camps (2002), Teberosky *et al*. (2003), Kleiman (2000), Kleiman e Moraes (1999), Solé (1998), Carvalho (2022), dentre outros.

Carvalho (2022) sugere maior participação do professor na condução de atividades, no sentido de "fazer junto". O autor informa dimensões que devem ser envolvidas nesse processo: (i) adesão ao texto; (ii) reconstrução e reflexão sobre as condições de produção-recepção, ambientes de circulação; (iii) reflexão crítica sobre a temática do texto e a validade das informações; (iv) reconstrução da textualidade; (v) compreensão dos efeitos de sentido; (vi) dialogia entre textos. Etapas observadas em pressupostos da BNCC (Brasil, 2018).

Quanto à adesão às práticas de leitura, o objetivo é despertar nos alunos o interesse para a leitura, momento em que eles sejam instigados a perceber a intenção comunicativa do autor do texto, reconhecer as funções que o texto pode desempenhar na vida dos leitores (informar, instruir, orientar etc.), identificar diferentes ambientes de circulação para o texto. Após essa etapa, que envolve a compreen-

são de como os textos funcionam na sociedade, o professor deve incentivar os alunos para duvidarem da leitura, uma dúvida na perspectiva de descobrir a veracidade das informações (dimensão fundamental no contexto das desinformações – *fake news*).

Essas dimensões se voltam para o conteúdo do texto e sua importância, posterior a essas etapas o professor poderá investir nos aspectos intrínsecos ao texto, ou seja, observar a materialidade linguística. Nessa etapa, segundo o autor, o professor pode:

> [...] fazer perguntas (oralmente e por escrito – perguntas abertas preferencialmente) sobre elementos que promovem a progressão temática nos textos, tais como a recuperação de informações [...] ajudar (os) alunos a compreenderem melhor um texto, indicando-lhes as relações entre as partes, como os parágrafos se ligam, como as ideias vão evoluindo [...] (Carvalho, 2022, p. 141).

Após essa dimensão do processo, o professor poderá propor tarefas mais pontuais que mobilizem habilidades diversas:

> [...] localizar/recuperar informação; inferir ou deduzir informações implícitas; inferir ou deduzir, pelo contexto, o sentido de palavras ou expressões; apreender ou inferir o sentido global de um texto; reconhecer/inferir o tema tratado em um texto; articular o verbal com o não-verbal (diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, sons etc.); reconhecer quando o verbal e o não-verbal se complementam ou se contradizem; buscar, analisar, selecionar e usar informações, para cumprir diferentes objetivos; aprender a ler de forma não linear textos do ambiente digital, como hipertextos e as várias janelas de navegação na internet (Carvalho, 2022, p. 142).

Carvalho (2022) destaca, também, dimensões que envolvem a composição do gênero textual, os efeitos de sentidos que as escolhas linguísticas provocam e como elas são empregadas para dizer o que dizem e, ainda, a dimensão que integra a relação entre textos, a perspectiva dialógica.

Vimos, pois, que há muitos estudos desenvolvidos sobre o planejamento de ações didáticas sobre a leitura, formulação de enunciados e outras atividades que se relacionem à ação do docente, quanto ao ensino da compreensão leitora, assim como às reflexões sobre as tarefas escolares. Dentre esses estudos, podemos listar, junto aos demais apresentados aqui, o trabalho de Moretto (2008) e Araújo (2017), que abordam a elaboração de tarefas e atividades. Aqui importa-nos chamar atenção para o fato de que para o trabalho com o texto no contexto escolar, tendo em vista o processo de compreensão, é importante considerar o texto e seus níveis de processamento, a partir de uma concepção sociointerativa de linguagem.

Nosso ponto de vista é o de que o trabalho com a leitura por meio de projetos, tal como se vê em Kleiman e Moraes (1999), tem sua contribuição mais efetiva por fazer parte do processo de aprendizagem como fio condutor, por excelência, pertinente às práticas de linguagem (Kleiman, 1999, p. 44) e por oferecer mais espaço de participação para o aluno e, ainda, por permitir maior integração ao que se apresenta no contexto escolar, especialmente quanto aos conteúdos pertinentes às disciplinas e seus currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendemos neste capítulo que, na relação texto e leitor com vistas à compreensão, é importante considerar que a leitura envolve a identificação de uma representação textual e seus implícitos, sendo tal reconhecimento a base do processamento leitor, o qual acontece por meio de múltiplos processos interdependentes. A compreen-

são é o reflexo da conjunção de fatores que englobam as intenções do produtor do texto, o conteúdo do texto, o leitor e o contexto de interação, integrando habilidades cognitivas como percepção, memória, monitoramento e inferências.

Cabe ao leitor percorrer diferentes trajetos para o acesso aos sentidos possíveis para um texto; não basta a significação básica do que a expressão verbal mascara, é preciso, para recuperar a intenção comunicativa, atravessar esse material para construir os sentidos por meio dele veiculados, os quais podem ser modificados ao longo das interações. Segundo Dascal (2006, p. 117), "a compreensão perfeita seria possível quando a mente do outro fosse inteiramente manipulada por uma pessoa ou quando alguém fosse capaz de 'colocar-se no lugar do outro' **totalmente**" (grifo nosso) e complementa "entrar na cabeça do outro e ver as coisas com seus olhos" (p. 122). Assim, níveis para compreensão do texto são estabelecidos, do ponto de vista da análise textual e de seu processamento, o que permite dizer que essa compreensão será estabilizada conforme as experiências dos sujeitos.

A integração de informações identificadas no texto e o conhecimento prévio do leitor são imprescindíveis para a formação do modelo situacional do texto, que envolve o estabelecimento de hipóteses coesivas e coerentes, as quais correspondem às inferências necessárias a todo processo de compreensão leitora. Ainda, que são necessários processos inferenciais para a identificação de proposições e tópicos no texto e o estabelecimento de inter-relações coerentes para o reconhecimento de uma base textual.

Em suma, o leitor deve compreender o texto em nível superficial, observando aspectos referenciais, e sua base de implícitos, para se aproximar da intenção do produtor, destacando as escolhas lexicais no processo de retomada das informações expressas. Realizar uma leitura em nível intermediário, em que o leitor seja capaz de estabelecer relações entre partes do texto, deve-se observar o contexto situacional

e seguir para a identificação de níveis em que não-ditos possam ser recuperados por meio de inferências, que não dizem respeito somente ao conteúdo no texto e o seu entorno, mas também a conhecimentos exteriores ao texto, os quais envolvem aspectos sociais, históricos e culturais.

Nesse processo estão envolvidas informação imediata, a partir das convenções linguísticas, e as circunstâncias de elocução, conhecimentos que fazem parte do modelo mental do leitor em relação à situação descrita (*frames*) e o conhecimento de mundo que envolve os fatos, o contexto social, a partir do conhecimento ativado pelo leitor.

O lugar dessas reflexões como orientação para o professor e para o seu trabalho na sala de aula com o ensino da leitura está em evidenciar para o seu aluno os diferentes fenômenos linguísticos e pragmáticos que devem ser considerados quando em contato com os mais diferentes gêneros. E nessa relação com o aluno, considerar que cada leitor desenvolverá o seu aprendizado de acordo com suas especificidades e, nessa relação, construir o saber-fazer docente sobre os estímulos necessários, sem a expectativa de uma prescrição do trabalho com o texto, mas como ele poderá ser feito de acordo com as características específicas de um público leitor.

As ações do professor podem funcionar como uma espécie de bússola na condução de atividades de perícia textual em que as camadas textuais possam ser identificadas e que a participação ativa do aluno, enquanto leitor, não seja considerada somente quanto ao conhecimento das situações expressas no texto, mas também a sua bagagem que envolve não só as experiências no mundo, mas também a sua sensibilidade em relação a elas e aos contextos que perpassam os textos. Nesse propósito, é papel do professor orientar o seu aluno no desenvolvimento de habilidades para compreensão de texto, para observar os diferentes níveis de compreensão leitora: referencial, inferencial e crítica.

Por fim, a leitura compreensiva como esteio da atividade comunicativa conta com planejamento e ajuste pelos sujeitos na "fabricação de uma realidade" compartilhada e, nessa ação, envolvem-se fatores cognitivos, linguísticos, semânticos e pragmáticos. Não se trata apenas de uma lógica no emprego da língua e associação do conteúdo linguístico, é preciso a negociação com base em aspectos do texto, fora dele e conjugando aos que fazem parte do conhecimento do interagente, para que a comunicação se efetive com sucesso.

Esse ponto de vista predomina também em alguns capítulos apresentados na coletânea, com o compromisso de despertar um olhar mais cuidadoso para as práticas de ensino com a leitura e destacar a importância de mais estudos em diferentes perspectivas teórico-metodológicas, evitando acentuar o abismo entre o conhecimento teórico e a aplicação no ensino, para pensar a ciência da leitura como assinalado na apresentação desta coletânea.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de tarefas escolares**: modos de fazer. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARRETT, Thomas C. Taxonomy of reading comprehension. *In:* SMITH, Richard John; BARRETT, Thomas C. (ed.). **Teaching reading in the middle class**. Boston: Addison-Wesley, 1976. p. 51-58.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication and the freedom of access to knowledge of society. Norwood: Ablex, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRITO, Raissa Martins; CARVALHO, Maria Angélica Freire de. Níveis de compreensão leitora em um livro didático de Língua Portuguesa: uma análise sobre perguntas de leitura. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 45-64, 2021. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/184858. Acesso em: 31 jan. 2023.

CARVALHO, Robson Santos de. **A avaliação na escola**: guia de conceitos e práticas, São Paulo: Parábola, 2022.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONDEMARÍN, Mabel; ALLIENDE, Felipe. A leitura compreensiva. *In:* CONDEMARIN, Mabel; ALLIENDE, Felipe. **A leitura**: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre: Artmed, 1987. p. 121-176.

DASCAL, Marcelo. **Interpretação e compreensão**. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2006.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica nossa capacidade de ler. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DIJK, Van. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 1992.

GERBER, Regina Márcia; TOMISCH, Lêda Maria Braga. Leitura e cognição: propósitos de leitura diferentes influem na geração de inferências? **Acta Scientiarum**. Language and Culture, Maringá, v. 30, n. 2, p. 139-147, 2008.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Porto: Edições Asa, 2000.

JUSTICE, Laura; GABRIEL, Rosângela; PEREIRA, Aline. O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil. **Ilha Desterro**, Florianópolis, v. 72. n. 3, set./dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p201. Acesso em: 16 ago. 2022.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KINTSCH, Walter; RAWSON Katherine. Compreensão. *In:* HULME, Charles; SNOWLING, Margareth J. (org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 227-244.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes Editores, 2000a.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes Editores, 2000b.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. *In:* UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. v. 11. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 89-103.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In:* DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 48-61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MCGUINNESS, Diane. Ensino do vocabulário e compreensão. *In*: MCGUINNESS, Diane. **O ensino da leitura inicial**: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Trad. Luzia Araújo. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 159-182.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

PEARSON, P. David; JOHNSON, Dale D. Questions. *In*: PEARSON, P. David; JOHNSON, Dale D. **Teaching reading comprehension**. London: Holt; New York: Rinehart, 1978. p. 154-177.

PEDROSO, Carmen Fabrício. **Classificação de perguntas em compreensão leitora**. 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade da Beira Interior, Portugal, 2010.

PERFETTI, Charles; LANDI, Nicole; OAKHILL, Jane. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. *In*: SNOWLING, Margaret; HULME, Charles (org.). **A ciência da leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 245-265.

ROSENSHINE, Barak; MEISTER, Carla; CHAPMAN, Saul. Teaching students to generate questions. A review of the intervention studies. **Review of Educational Research**, v. 66, p. 181-221, 1996.

SCARBOROUGH, Hollis S. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. *In*: NEUMAN, Susan B.; DICKINSON, David K. (ed.). **Handbook for research in early literacy**. New York: Guilford Press, 2001. p. 97-110.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 1989.

SMITH, Richard John; BARRETT, Thomas. **Teaching reading in the middle grades**. Boston: Addison-Wesley, 1974.

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

SOUSA, Lucilene; HUBNER, Lilian. A relação entre desempenho e comprensão leitora e fatores socioeconômicos em escolas públicas do sul do Brasil. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 2044-2060, abr./jun. 2017.

TEBEROSKY, Ana *et al*. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CAPÍTULO 8

A LEITURA NO ÂMBITO DOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

Marcus Antonio de Sousa Filho

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de estudos que delimitam a leitura como objeto de discussão, diante de abrangência e complexidades, precisa centrar-se em dada perspectiva teórica para que o olhar teórico-prático seja construído de modo significativo e contribua efetivamente para uma abordagem prática. No entanto, apesar de um recorte, quiçá preciso, não se pode desconsiderar a essência interdisciplinar da leitura como instrumento em todas as práticas de linguagem. No recorte necessário para a discussão apresentada neste capítulo, situamo-nos no cenário dos estudos linguísticos e, para esse propósito, exporemos alguns pressupostos de áreas como a Linguística Textual, a Psicolinguística e Pragmática nos encaminhamentos sobre a leitura e seus domínios.

A Linguística Moderna, de acordo com Marcos Bagno (2021), apresenta contribuições importantes para o desenvolvimento de pesquisas em torno da Linguagem, sobretudo no que concernem os tópicos leitura e ensino. De modo a fomentar o diálogo entre essas partes, amparados nessa transição dos séculos XX e XXI, com este capítulo objetivamos estabelecer uma discussão, aqui, principiante, sobre a leitura no contexto dos estudos linguísticos e os eventuais reflexos deste fenômeno no ensino. A ênfase se dá a partir da abordagem sobre o processo de leitura com base no texto, o que integra mecanismos da língua, o seu encadeamento para a textualidade e as correlações inferenciais (recorrendo à cognição, aos fenômenos mentais correlacionados).

Destacamos que a abordagem que nos interessa, e confere progresso aos estudos de leitura no século XX, tem seu apogeu na segunda metade dos anos 1970, quando se teorizou as percepções de leitura dissociadas da escrita (embora, regularmente, vinculadas) e lhe foram atribuídos conceitos, tais como o de que a leitura é uma prática social – questão subsidiada pelos estudos da Linguística Aplicada e Letramento – advindas de ramificações da grande área, a Linguística.

O estudo da leitura situado no contexto dos estudos linguísticos é marcado por duas vertentes: a leitura sob prerrogativas psicossociais e a leitura sob uma abordagem socio-histórica. De acordo com Kleiman (2000), por volta dos anos de 1970, no Brasil, o estudo da leitura teve seu apogeu influenciado pela mídia, que reforçava uma "crise de leitura" no país. Tal crise se tratava de uma consternação intelectual mobilizada, sobremaneira, pela academia e pela escola que justificava o insucesso da aprendizagem pela ausência da prática de leitura[1] em ambientes para além do escolar e pela forte inclinação social aos meios tecnológicos do período (rádio e televisão).

1 Neste recorte histórico, embora fronteiriço quanto à dissociação da leitura à modalidade escrita nos estudos acadêmicos, no cotidiano escolar, a leitura ainda estava intimamente ligada ao código escrito (Kleiman, 2000, p. 30).

Nesse momento, as ciências psicológicas assumiram o cenário de pesquisa, dando vazão à atuação de duas grandes vertentes de conhecimento: a Psicolinguística e a Psicologia Cognitiva. Enquanto a primeira área se preocupava com as conexões entre a linguagem e a mente[2] e os domínios da memória, quanto a perdas e ganhos no processamento cerebral, a segunda[3] se ocupava de estudos que envolviam a conexão entre o desempenho da cognição, os processamentos mentais e o comportamento humano. Embora possuam atuações distintas, tais áreas punham o sujeito leitor no centro dos fenômenos sociais e cognitivos (Kleiman, 2004).

Nesse contexto, era o leitor quem ocupava o centro da investigação, pois interessava saber o funcionamento cognitivo no momento de leitura do registro escrito. Esse sujeito, depois de um tempo, passou a ser reavaliado/questionado/refutado, pois, segundo as prospecções herdadas dos estudos behavioristas[4], o sujeito leitor ideal era aquele que seguia um perfil linear, cuja função era descodificar a matéria verbal – em suas macro e microconstruções – a fim de chegar a um resultado: uma materialidade repleta de sentidos[5].

A segunda vertente de grande importância para a perspectiva psicossocial, no âmbito das investigações sobre leitura, é a Linguística Textual (LT), uma área que surge no cenário das reflexões dos anos de 1970, acentuando-se suas contribuições no Brasil na década de 1980.

2 A Psicolinguística tem como fundador o estudioso Jacob Robert Kantor, ainda na década de 1950, a partir da obra An objective Psychology of Grammar.

3 A Psicologia Cognitiva tem fundamento em estudos subsidiados pela Segunda Guerra Mundial, entre os anos 1950 e 1970, na tentativa de investigação dos processos mentais com o apoio de áreas da tecnologia (voltados para o desenvolvimento do computador) e da Linguística (Anderson, 2004).

4 Vertente da psicologia que intenta descrever o comportamento humano a partir de uma teoria objetiva e fundamentada com base no empirismo, distanciando-se da subjetividade proporcionada pela mente, como os sentimentos, emoções e percepções (Balieiro Jr., 2001).

5 A depender da perspectiva, o "resultado" pode assumir a noção de texto, para a Linguística Textual –de ordem Funcional; de Enunciado, para a Enunciação; ou de símbolo, para Semiótica – área que estuda os signos dos quais as atividades exercidas por eles remetem a uma ação significativa de comunicação ou sentido (Deely, 2002).

Nota-se que, nesse período, os estudos do texto ganhavam maior proporção e, coincidentemente, os da leitura também ganhavam realce (Kleiman, 2000).

Uma abordagem de leitura com base no texto destacava aspectos de (in)compreensão, legibilidade, presença ou falta de mecanismos pontuais (estéticos: pontuação, sinais gráficos ou formas), tipologias. Com uma visão mais ampliada, abrangendo outros aspectos para além da materialidade, o leitor é entendido não somente como um mero receptor do código, mas, agora, torna-se capaz de ler a sua realidade apreendida pela captura[6] (biológica) de semioses diversas. Com isso, confere-se posição de destaque ao sujeito leitor e torna as relações entre texto-leitura-compreensão indissociáveis.

Koch e Elias (2008), nesse contexto, afirmam que a leitura ocupa um importante espaço na vida dos sujeitos sociais. Para elas, a atividade de leitura envolve processos complexos, de ordem sociocognitiva, ou seja, as ações linguísticas aliadas à capacidade de os sujeitos se comunicarem socialmente em diferentes contextos de uso da linguagem e por meio dessa interação construírem e negociarem sentidos.

6 O termo "captura" é proveniente da ideia de captação dos estímulos externos. De acordo com os estudos dos modelos de memória circunscritos nos anos 1960, no ocidente, o processo de comunicação humana passou a ser observado pelo prisma investigativo da cognição. Portanto, as questões que envolviam o cérebro humano interessavam aos pesquisadores da área da medicina, psicologia e, não obstante, aos linguistas que buscavam respostas sobre a aquisição da linguagem, o processamento de linguagem no cérebro, além de curiosos casos de perdas e reparações cerebrais acerca do uso da língua. Assim, muitas contribuições acerca da memória – elemento fundamental para as negociações de sentido no interior da racionalização da linguagem – surgiram. É o caso do estudo de Atkinson e Shiffrin (1968) que delimitam, elucidativamente, o processamento de percepção do mundo, sistematização do adquirido e retenção. De acordo com esses estudiosos, a memória sensorial, aquela cuja função se estabelece a partir do empírico, é o primeiro passo para a compreensão de como se dá o complexo modelo de memória que se tem como referência em meados dos anos 1960 apresentados por esses pesquisadores. Essa memória sensorial é construída a partir do contato das sensações, potencial animal – ouvir, sentir, cheirar, ver, degustar –, com a experiência externa. Outro desdobramento teórico acerca da memória e o processamento de leitura é o armazenamento das memórias icônica e ecoica, que, conforme Sperling (1960, 1963), trata-se de breves armazenamentos da informação visual e da informação auditiva, respectivamente.

De acordo com Kleiman (2004, p. 15), muito embora os estudos relacionados à leitura tenham adquirido maior expressividade quanto ao escopo teórico nos anos 1970 e 1980, foi nos anos 1990 que essas investigações ganharam endossamento para o ensino. A autora, inclusive, nomeia esse momento como "ruptura epistemológica", uma vez que os direcionamentos de pesquisas assumiram, a partir de então, novos contornos influenciados pelas mudanças advindas do cenário educacional nos anos 1980[7].

Vale lembrar, na esteira desse pensamento, que a leitura passou a criar vínculos com outras áreas de conhecimento e assumir vieses metodológicos. Exemplo disso são os estudos de leitura influenciados

7 A década de 1980 foi um período de confluências históricas, dentre as quais podemos citar a Guerra Fria e, no Brasil, especialmente, o período ditatorial. Nesse ínterim, a escola ainda estava a assimilar as novas diretrizes que guiariam a educação. No que se refere à comunidade, estudos, como o de Traspadini (2019), indicam que a sociedade vigente estava sobressaltada e marcada pelas mudanças que pressupunham "Ordem e progresso", regidas pelo violento poder militar. Assim, podemos dizer que as gerações que circulavam nesse momento da história viviam sob duas terríveis escolhas: a de se adaptar e naturalizar a violência, entendendo-a como controle (postura assumida pela escola durante anos), silenciando as suas posições de modo a assimilar tal prática como respeito; ou a de enfrentar o sistema – arriscando sua segurança e bem-estar.

* Caberia, também, algumas disposições teóricas sobre as mudanças fundamentais no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, conforme Geraldi (2001), mas nos ateremos às questões que se debruçam sobre a leitura, por enquanto.

pela antropologia norte-americana e pela alta produtividade acadêmica da Europa ocidental, encontradas em Heath (1983)[8] e Street (1984)[9].

Aliada à abordagem antropológica, o estudo de leitura somou forças ao lado de áreas como Análise do Discurso, Teorias Enunciativas, Sociolinguística Interacional, Pragmática que, de certo, ajudaram a projetar um conceito que melhor atendia a esse novo momento. Kleiman (2004, p. 14) apresenta-o de maneira elucidativa:

> A leitura é uma prática social, específica de uma comunidade, os modos de ler são inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, as múltiplas e heterogêneas funções da leitura estão ligadas aos contextos de ação desses sujeitos.
>
> [...] os modos de ler interessam pelo que nos podem mostrar sobre a construção social dos saberes em eventos que envolvem interações, textos multissemióticos e mobilização de gêneros complexos, tais como uma lição numa aula *versus* um cartaz numa assembleia *versus* um panfleto numa troca comercial. O pesquisador procura entender o funcionamento da escrita nas práticas locais das diversas instituições e visa, ain-

8 Ways with Words, publicado pela primeira vez em 1983, é um estudo clássico sobre crianças aprendendo a usar a linguagem em casa e na escola em duas comunidades distantes apenas alguns quilômetros no sudeste dos Estados Unidos. 'Roadville' é uma comunidade branca da classe trabalhadora de famílias mergulhadas por gerações na vida das fábricas têxteis; 'Trackton' é uma comunidade afro-americana da classe trabalhadora cujas gerações mais velhas cresceram cultivando a terra, mas cujos membros existentes trabalham nas fábricas. Ao traçar o desenvolvimento da linguagem das crianças, o autor mostra as profundas diferenças culturais entre as duas comunidades, cujas formas de lidar com as palavras diferem tão notavelmente uma da outra quanto do padrão das pessoas da cidade, os negros e brancos 'convencionais' que detêm o poder nas escolas e locais de trabalho da região. Empregando as habilidades combinadas de etnógrafo, historiador social e professor, o autor levanta questões fundamentais sobre a natureza do desenvolvimento da linguagem, os efeitos da alfabetização nos hábitos de linguagem oral e as fontes de problemas de comunicação em escolas e locais de trabalho (Cambridge, 2022).

9 Literacy in theory and practice, obra originalmente publicada em 1984, propõe uma discussão sobre o letramento, cultura de escrita e leitura e a natureza social da linguagem sob o viés teórico-prático. O trabalho de Brian Street cria uma interface convidativa ao público acadêmico, a fim de que se construam reflexões acerca de como o letramento acompanha a humanidade e é capaz de transformá-la.

> da, a problematizar o uso da escrita, desnaturalizando sua relação com o poder. A pesquisa sobre a leitura incorpora novos objetos construídos em campos afins e, muitas vezes, busca reconstruir, no diálogo ou no discurso, a história social do leitor.

Notamos, a partir desse contexto, que, se antes a leitura assumira uma projeção dependente da escrita, agora, ela adquire um caráter mais autônomo e socialmente estabelecido como uma ação (cotidiana), ou no dizer da autora, "uma prática social". De maneira alguma, essa discussão pretende reduzir o valor da escrita na tentativa de sobrepor a leitura para o simples fim de veneração do objeto defendido (a leitura). Entretanto, torna-se crucial suscitar a ideia de que as concepções de leitura ultrapassaram a tradição (do código escrito convencional) e abrangeram as ações sociointerativas dos sujeitos, os discursos, as próprias percepções, os contextos.

De modo resumido, destacamos períodos importantes sobre leitura no âmbito dos estudos linguísticos, entendendo-a como um processo que se manifesta de modo dinâmico sob inúmeras materialidades, perpassando domínios discursivos, comunidades (sujeitos) e formatos (multi)recursivos[10].

3 O PAPEL DA LEITURA PARA O ENSINO NO SÉCULO XXI

As discussões acerca da leitura no âmbito das teorias linguísticas, indubitavelmente cooperaram para a tomada de um ponto de vista, por parte da escola, para o ensino da leitura. No entanto, faz-se imperioso destacar que o perfil leitor que atravessa a contemporaneidade pouco se aproxima das motivações que fizeram os teóricos das décadas de 1970, 1980 e 1990 escreverem sobre leitura, pois as condições so-

10 A (multi)recursividade advém dos estudos da Multimodalidade: campo de investigação de recursos semióticos que se integram e cooperam entre si para a construção de sentido e promover circunstâncias comunicativas (Rojo; Moura, 2012).

ciais mudaram, as gerações assumiram novas preocupações em razão da Revolução 4.0[11], (era tecnológica) e outras questões.

De acordo com Ribeiro (2021), essas mudanças atingiram o âmbito escolar de maneira substancial: se antes a nossa inquietação estava a favor de uma "crise" orquestrada pelo pouco interesse em leitura pela comunidade em razão de uma tendência midiática, hoje entendemos que as mídias são contribuintes da leitura, pois o aluno, mesmo que não porte um livro físico, como é esperado pela comunidade acadêmica tradicional, pode portar, eventualmente, livros digitais/analógicos no seu aparelho celular ou, em último caso, é partícipe de redes sociais, como Facebook, Instagram, Twitter e outros – exímios propagadores de materialidades.

Pergunta-se: *E como a educação se porta diante desse novo cenário de leitura?*

Em 2017, no Brasil, instituiu-se a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, como documento oficial norteador da educação básica nacional (em primeira instância, para o ensino infantil e fundamental) em caráter prescritivo "para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares" (Brasil, 2018, p. 08).

A BNCC entende a linguagem como uma atividade discursiva, cognitiva e situada em um contexto histórico cujo exercício social é marcado por práticas de leitura de gêneros discursivos, comprovando que, embora tenha substituído os Parâmetros Curriculares Nacionais

11 A Revolução 4.0 ou Quarta Revolução Industrial são nomenclaturas que atendem à demanda de mudanças no cenário social, mercadológico-industrial e político que se instaurou na transição dos séculos XX e XXI. Trata-se de uma analogia às revoluções industriais introduzidas na Europa, no século XVIII e XIX, marcadas pelo redirecionamento das ações humanas, passando de uma cultura manufatureira para a maquinofatura. Em conformidade aos estudos de Klaus Schwab, economista e engenheiro, na obra Fourth Industrial Revolution, lançada em 2017, a quarta revolução é definida como "um conjunto de novas tecnologias que surgem em velocidade crescente e, quase sempre, utilizando as revoluções anteriores" como base para a transformação.

(PCNs), a Base mantém, em certa medida, um diálogo com o documento anterior.

Por se tratar de uma "novidade" no cenário hodierno, a Base Nacional é revisitada, pelos pesquisadores da educação, com frequência. Dessa forma, é comum que estudos fomentem a necessidade de maiores debates sobre as questões que atravessam o ambiente escolar, sobretudo no que toca a leitura. Observamos, a partir disso, que o fenômeno da leitura, mesmo ligado aos PCN, foram ampliados, saindo de uma perspectiva meramente impressa (convencionalizada pela escola e bem próxima da perspectiva acadêmica de leitura da década de 1970) para uma abordagem multissemiótica e multimidiática.

Em lentes mais próximas, notamos que o documento, de acordo com Lopes-Rossi (2018), para as etapas do sexto (6º) ao nono (9º) ano do Ensino Fundamental Anos Finais[12] menciona cerca de 55 gêneros discursivos, "gêneros literários e artísticos diversos", além de prescrever 59 habilidades de leitura a serem desenvolvidas no contexto de sala de aula.

Vale salientar que o tal documento normativo não visa explicitar e orientar pormenorizadamente as ações de ensino, mas orientar como as práticas de linguagem podem ser desenvolvidas. Assim, fica sob a responsabilidade da escola e sua equipe pedagógica tomarem uma decisão sobre as implementações na rotina educacional.

Pergunta-se: *E a leitura?*

Tal questão é reforçada no decorrer do documento, especialmente quando sugere que a linguagem deve ser contemplada em quatro eixos: oralidade, leitura (Leitura e escuta), produção (Escrita e multissemiótica) e análise linguística (Análise linguística e semiótica)

12 Este recorte fez-se necessário, porque é a parte do documento em que as habilidades de leitura mais se aproximam das concepções de leitura apresentadas no decorrer deste capítulo. Além disso, o caráter recente e em discussão (ainda a nível federal) gera certa instabilidade da Base quanto às definições do novo Ensino Médio, não conferindo, assim, grau suficiente de segurança para uma discussão sobre leitura neste segmento.

por meio de gêneros discursivos transversalizados por campos específicos de atuação: vida pessoal, prática de estudo (e pesquisa), atuação na vida pública, jornalismo (midiático) e artístico-literário.

Ainda sobre as práticas de leitura, já introduzidas e intercaladas, salientamos que dentro do recorte que fizemos no segmento de Ensino Fundamental Anos Finais, notamos o aparecimento de sete (7) "dimensões" em todos os campos de atuação. Observemos:

Quadro 1 – Dimensões da leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental

DIMENSÕES DAS PRÁTICAS LEITORAS	SÍNTESE DAS HABILIDADES	CONCEITOS TEÓRICOS RELACIONADOS
"Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana"	Cinco habilidades a respeito: do contexto sócio-histórico de produção e circulação do gênero discursivo alvo da leitura; de como suas características composicionais são determinadas por esse contexto; de como as tecnologias de comunicação e informação contemporâneas atuam na produção, circulação e transformação de gêneros discursivos; e da necessidade de contemplar os novos e multiletramentos para apreciação e compreensão ética, estética, política e ideológica dos textos.	Gênero discursivo Novos e multiletramentos
"Dialogia e relação entre textos"	Duas habilidades referentes à percepção: de vozes presentes no texto por meio de marcas linguísticas e de relações de intertextualidade e interdiscursividade.	Dialogia Intertextualidade Interdiscursividade

DIMENSÕES DAS PRÁTICAS LEITORAS	SÍNTESE DAS HABILIDADES	CONCEITOS TEÓRICOS RELACIONADOS
"Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto"	Três habilidades referentes à percepção: de relações entre partes do texto (repetições, substituições e outros elementos coesivos); de relações lógico-discursivas; e de hierarquização de informações do texto.	Coesão referencial Coesão sequencial Organização textual
"Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações"	Uma habilidade referente à leitura crítica	Leitura crítica
"Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos"	Três habilidades relacionadas à identificação de implícitos e efeitos de sentido referentes a recursos expressivos da linguagem verbal, da linguagem não verbal e da linguagem sonora.	Leitura inferencial Multissemiose
"Estratégias e procedimentos de leitura"	Treze habilidades cognitivas envolvidas no processo de leitura. Referem-se à seleção de procedimentos de leitura adequados aos objetivos, aporte de conhecimentos prévios, levantamento de hipóteses, localização de informações, inferências diversas, articulação do verbal com outras linguagens, tratamento das informações, manejo da não linearidade da leitura de hipertextos.	Procedimentos de leitura Estratégias cognitivas Estratégias metacognitivas Habilidades de leitura

DIMENSÕES DAS PRÁTICAS LEITORAS	SÍNTESE DAS HABILIDADES	CONCEITOS TEÓRICOS RELACIONADOS
"Adesão às práticas de leitura"	Duas habilidades relativas a interesse, envolvimento e receptividade do aluno às diversas propostas e experiências de leitura.	Motivação

Fonte: Lopes-Rossi (2018) com base em informações extraídas da Base Nacional Comum Curricular (2018)

Como já mencionado no quadro, são instituídas sete dimensões e habilidades a serem desenvolvidas (total de 29 habilidades) ao longo da formação escolar dos alunos de maneira situada, isto é, contextualizada. Lopes-Rossi (2018), dessa maneira, redistribui (em formato de tabela) tais dimensões para que os interessados no estudo da base tenham melhor apreensão sobre a proposta de leitura, sugerindo, assim, após as categorias da primeira coluna, duas outras: na segunda, há uma síntese das habilidades e, na terceira, conceitos teóricos mencionados no texto da base sob abordagens linguísticas.

Carvalho (2018), a respeito das dimensões, diz que a base não é "esclarecida" quanto à nomenclatura ou raiz etimológica, mas compreende que, quando se pensa em dimensão, o leitor é levado a um caminho possível: o de saber que se trata de uma tentativa didática e categórica sobre o eixo leitura como uma seção específica.

Tendo em vista todas essas questões, também é possível, pelo quadro, realizar alguns questionamentos que se alinham à proposta deste capítulo: 1 – As dimensões pertencem a uma mesma natureza teórica? 2 – Quais são os critérios de organização? 3 – Essas dimensões se enquadram em qualquer atividade de leitura? 4 – Há alguma obrigatoriedade?

Essas questões renderiam um percurso de pesquisa maior, mas apenas a primeira nos interessa para este momento:

1 – *As dimensões pertencem a uma mesma natureza teórica?*

Não. As dimensões não pertencem a uma mesma natureza teórica. Percebemos que é possível agrupá-las pelas afinidades de desenvolvimento das habilidades, mas não as definir como procedentes de uma mesma raiz linguística. O primeiro agrupamento poderia ser articulado a partir das dimensões um, dois, três e cinco, pois apontam para a compreensão textual a partir de gêneros discursivos e situações comunicativas concretas construídos, configurando, assim, o contato social pela "troca". Essas propriedades rememoram o conceito de dialogismo desenvolvido por Bakhtin (2003).

Por não terem um direcionamento teórico explícito, as noções de gêneros discursivos, intertextualidade e interdiscursividade podem ser confundidas, a médio ou longo prazo, o que comprometeria a compreensão, ou melhor, afetaria as práticas de leitura que circulam essa proposta dimensional.

A terceira dimensão aponta para mecanismos de coesão referencial e coesão sequencial que encontram subsídios fundamentais no campo da Linguística Textual, dentre os quais podemos citar: Fávero (2006), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2008) e outros autores. Além desses fatores relacionados à organização do texto, notamos que uma possível abordagem seria o uso das perspectivas estruturais ou tipológicas, entretanto, alguns pesquisadores, como Carvalho (2018) e Lopes-Rossi (2018), aduzem que essa alternativa não é o melhor caminho, já que o ideal seria aderir à perspectiva da organização dos gêneros discursivos como alvo da leitura (articuladas pelas situações determinantes das produções e de circulação dos gêneros).

Inseridos nesse ínterim, a leitura se aproxima da abordagem mais recente, aquela em que o caráter leitor se constitui do contato com outras semioses. Isso acontece por meio do incentivo por parte do professor, que deve incluir em sua prática elementos da composição não verbal dos gêneros atuais, de modo a conferir destaque para as tecnologias da informação e da comunicação. Ainda sobre a abor-

dagem de leitura nessa categoria dimensional, destacamos que a proposta muito se aproxima dos estudos desenvolvidos pelo diálogo da Linguística e a Semiótica. Os autores que compreendem tais envolvimentos defendem a teoria dos novos multiletramentos, dos quais podemos citar Lemke (2010), Rojo (2012), Ribeiro (2018) e outros.

O segundo agrupamento possível está relacionado à quarta e sexta dimensões, haja vista que os verbos utilizados para delimitar as habilidades (analisar, refletir, identificar, relacionar, selecionar) sugerem uma perspectiva de leitura de caráter cognitivo. Tratam-se, portanto, de processos sociocognitivos da compreensão também articulados ao uso de gêneros discursivos em contexto de sala, sob a necessidade de conduzir o aluno (muito embora se espere do aluno o bom manuseio dessas ferramentas no ambiente escolar, interessa, sobretudo a ele, o desenvolvimento de uma performance comunicativa esclarecida socialmente).

A última dimensão, a sétima, apresenta um encaminhamento de leitura voltado para o campo psicológico. Observamos que a adesão às práticas de leitura precisa passar pelo estado de "motivação". Todorov e Moreira (2005) conceituam a motivação como um conceito complexo, uma vez que se dá por meio de uma série de pré-requisitos, como as situações de leitura, a mediação do professor, e as questões pessoais (internas do próprio aluno). A realização desta dimensão, em caráter literário, deve estar alinhada à teoria das estratégias metacognitivas, pois a tomada de decisão quanto ao que se lê, o domínio das ferramentas de leitura e o reconhecimento de que, por detrás de qualquer potencial de leitura, existem outras possibilidades de compreensão são condições favoráveis ao desenvolvimento de um leitor proficiente (Viana *et al.*, 2017; Vianin; Murad; Capellini, 2013).

Segundo Solé (2002), saber ler implica ativar algumas estratégias que devem encontrar um foco: a boa execução de uma atividade. Geralmente, elas têm por objetivo orientar e regular os movimentos do sujeito-leitor, uma vez que lhe possibilita selecionar, avaliar, persistir ou alterar ações a depender do que se pretende compreender.

Essas estratégias só podem ser usadas sob condições: a) **aplicação contextual** – momento em que o saber ler solicita situar os comandos nas unidades, como tempo, espaço e corpo demográfico; b) **obter consciência** – daí a necessidade de, ao adentrar no processo de leitura, o sujeito-leitor dominar os objetivos; c) **autocontrole** – realizar movimentos que não desvirtuem o querer dizer alheio, isto é, é necessário alinhar os próprios objetivos de compreensão ao que é dito pelo orientador do texto, o autor.

Ainda sobre essas estratégias de compreensão, vale destacar que elas são potenciais cognitivos e estão diretamente ligadas à metacognição. Enquanto aquelas permitem uma atuação organizada e planejada da ação leitora, estas possibilitam o sujeito saber sobre o próprio conhecimento – por isso, se fala de uma ação regulada, porque o indivíduo assume uma postura de controle sobre o que recepciona e age por sobre essas ações, de modo a refutar, aceitar, reiterar e retificar (Solé, 2002).

Nesse meandro, as estratégias de leitura precisam ser ensinadas, afinal, "as crianças não nascem sabendo utilizá-las: ensinam-se ou não se ensinam; e se aprendem ou não se aprendem". Assim, torna-se claro que essa orientação cabe ao ambiente escolar, pois trata-se de habilidades por desenvolver. Além disso, é dever, também, da escola, na sua prática, conduzir o aluno à mobilização dessas estratégias, haja vista que não se pode, tão somente, apresentá-las. É importante, portanto, que o indivíduo tenha acesso às funções dessas estratégias nas mais variadas partes do viver e, assim, demonstre destreza, no processo de leitura, para relacionar, selecionar, comparar, organizar os parâmetros.

O professor, nesse contexto, precisa considerar os extremos: i) ensinar as estratégias de ordem generalizantes, a fim de que o aluno tenha acesso a um campo variado de repertórios estratégicos de leitura e ii) ensinar as estratégias de leitura específicas, com domínio de técnicas precisas. Dessa forma, o aluno terá acesso às porções necessárias para saber o que lê, como lê e por que lê.

De acordo com Girotto (2011, p. 47), quando se lê um texto, antecipam-se informações que servirão na hora da leitura, seja para confirmar, seja para reformular ou refutar ideias. Por exemplo, quando se diz que o texto a ser lido é um Manual de orientações básicas para prescrição médica, tem-se de imediato algumas antecipações/hipóteses sobre a leitura, seja pelo conhecimento que se tem de mundo, seja pelas informações do próprio texto e prática social à qual está associado: trata-se de um texto do campo da Medicina, de cunho normativo, dirigido a profissionais que trabalham com receitas médicas. Pelo gênero textual manual, é muito provável que a leitura envolva uma estratégia de obtenção de informações pontuais e que, após a leitura, a aplicação e a checagem dessas informações ocorram na prática com a leitura de textos do gênero textual receita médica.

Dessa forma, pode-se dizer que a leitura de um manual abrange, de forma geral, estratégias diferentes daquelas envolvidas na leitura de um artigo de opinião, por exemplo, pelas próprias características do gênero, pelo tipo textual de cunho argumentativo e pelas práticas sociais às quais está associado esse gênero e, principalmente, pelo objetivo de leitura. Em um artigo de opinião, o leitor procura uma reflexão acerca de um evento ou de um dado da realidade, sabendo de antemão que o gênero se sustenta na força argumentativa; já em uma receita médica, ele procura informações específicas, com orientações ou instruções sobre como proceder (Girotto; Souza, 2011).

Quando se lê um texto, também se pode fazer hipóteses sobre a linguagem. No caso do Manual de orientações básicas para prescrição médica, uma hipótese plausível é de que o leitor encontrará uma linguagem formal, com trechos e termos referentes a essa área. Ainda é possível pressupor, apenas com o título, qual a função da linguagem predominante, que pode ser a referencial (pelo caráter informacional do texto) e a conativa (pelo modo apelativo de fornecer orientações e recomendações) (Girotto; Souza, 2011, p. 34) "[...] cada gênero [...] exige de seu leitor um processo no qual ele realiza um trabalho ativo

de compreensão e interpretação, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua".

Pensando nas informações do trecho anterior, por Girotto e Souza (2011), pode-se dizer que as estratégias de leitura são recursos que permitem ao leitor interagir com o texto em função da compreensão leitora. Já o conhecimento prévio é o conjunto de informações, saberes e vivências que todo indivíduo possui e que é acionado para a compreensão de um texto.

A fim de elucidar esses aspectos, Girotto e Souza (2011) elaboraram um esquema que apresenta todo o processo de leitura, que inclui preparação, concentração e reflexão.

Quadro 2 – Esquema do processo de leitura

LEITURA	**ANTES**	I) Análise macroestrutural do texto (título, suporte, imagens); II) Predições e hipóteses; III) Conhecimento prévio do leitor sobre o texto, o tema; o gênero.
	DURANTE	I) Seleção das informações relevantes; II) Confronto e hipóteses levantadas na pré-leitura; III) Checagem de informações, vocabulário e dados; IV) Estabelecimento de relações intertextuais; V) Uso do conhecimento prévio do leitor.
	DEPOIS	I) Análise da leitura: repasse e revista de passagens e/ou releitura do texto; II) Verificação de diferentes perspectivas e/ou argumentos; III) Discussão da leitura feita com outros leitores; IV) Seleção de ideias principais e/ou elaboração de um resumo; V) Checagem prática das informações, se for o caso.

Fonte: Girotto e Souza (2011)

A partir desse quadro, percebe-se que a leitura, sob orientação do professor, deve passar por três fases no momento de ensino: antes (ou anterior), durante e depois. A primeira seção, a anterior, é definida pela análise global do texto; neste momento, o aluno, ao ler o título, deve fazer conexões e elaborar hipóteses sobre as possibilidades de abordagem do texto a partir do jogo semiótico aplicado por meio de palavras, imagens; cores; traços; formas; *design/layout*.

Em seguida, caberá ao professor orientar o aluno quanto à relação autoria-tema-gênero, a fim de que o leitor em formação seja envolvido pela relação contextual em que se inscreve o texto e o estilo de autoria (sobretudo se ela fizer parte de uma escola literária, tendência ou manifesto). Além disso, é importante identificar, junto ao aluno, quais temáticas atravessam a relação entre a tríade autor-texto-leitor e apontar que o texto tem, em qualquer situação de uso, uma estrutura que o define – a depender da sua função social – de modo a assumir um caráter "relativamente estável" (Bakhtin, 2003).

Ainda sobre o processo de antecipação mediante a "leitura descodificada" (Marcuschi, 2008), é de suma importância que o professor desperte no aluno o olhar atento ao texto no que toca às questões implícitas. Esse querer dizer, nem sempre notável pela materialidade, sugere caminhos alternativos para interpretações e *links* com outras realidades experienciadas pelo próprio indivíduo, levando-o, assim, a um percurso leitor crítico e produtivo.

A seção "durante", por sua vez, tal como o nome diz, ocorre após o movimento de antecipação. Nesse viés, a condução docente deve despertar, no aluno, a condição de leitura mais densa, pois, a partir de então, a atenção estará voltada para a estratificação e hierarquização do planejamento de texto e seus tópicos de progressão. O passo adiante, nesta lógica, é identificar os pontos-chave (de ampla relevância), bem como as ideias secundárias. Trata-se, assim, de uma articulação investigativa em que o aluno avaliará o grau de importância das ideias

que compõem o texto – no comparativo de parâmetros estabelecidos pelo próprio sujeito autor.

Destaca-se, neste ponto, que ao realizar comparativos o aluno é deslocado para uma posição de não mais apreciador, mas contribuinte para a formação de sentido do texto, pois passa a confrontar, assimilar e relacionar as ideias constantes no construto textual – para confirmar ou refutar as ideias predeterminadas na seção anterior. Por outro lado, o aluno deverá, também, checar as informações (dados) e escolha lexical com o intuito de verificar se esses elementos contribuirão para a compreensão leitora, afinal, a depender dos elementos ulteriores ou externos ao texto e o uso de vocábulos pertencentes, via convenção, por algum estrato social, eventualmente, poderá manifestar indícios não (tão) aparentes no corpo textual.

Nesta segunda etapa do processo de leitura, é válido destacar que o fenômeno da intertextualidade sempre estará presente no que concernem a produção de texto e o seu manuseio (sobretudo pela leitura) – afinal, todo dizer parte de uma predição e de um diálogo precedente com outros enunciados (Bakhtin, 1992).

Este cenário torna-se favorável para as discussões em torno do hipertexto, já que tal categoria textual permite ao leitor acessar outras informações que transversalizam a própria materialidade e os discursos que dela emergem, importando, agora, escolher o seu próprio percurso leitor (Marcuschi, 2008). Isto é, quando o aluno lê uma obra literária, por exemplo, o conto "A cartomante", de Machado Assis, ele se depara com tópicos universais, dentre os quais estão o amor, a relação conjugal, a relação amigável entre sujeitos com afinidades profissionais, a desconfiança, o adultério e outros. Ao verificar o drama e a tragédia pelos quais passam as personagens principais, nota-se que o texto se conecta com uma pauta religiosa (entre o fazer o certo para transcender o espírito), uma questão filosófica (praticar o certo pelo certo ou ceder à vingança) e a um quesito literário (ancorado

na peça shakespeariana Hamlet – entrelaçando o intertexto ao hipertexto concomitantemente).

A terceira seção – última, e não menos importante por ocupar essa posição – designa o processo final da leitura estratégica. Neste momento, o aluno (potencial leitor em formação) deverá revisitar as partes do texto de modo a verificar as diferentes perspectivas com o intuito de refletir se os aspectos levantados são complementares, difusos, anulativos, integrantes, reiterativos e/ou apelativos. Para tanto, torna-se necessário selecionar as ideias (completas) e ponderar se as sequências usadas (naquele contexto) são coerentes, ou seja, não se contradizem, ao tempo que não assumem valores tautológicos (sempre verdadeiros e absolutos), mas contingentes (amplo e relativo).

Em lentes mais próximas, nota-se que esse fator relativo não pode ser considerado em seu sentido literal, uma vez que o leitor, ao entrar em contato com um texto, deve ter em mente o domínio de até onde sua contribuição pode ir. Ora, se o texto é escrito por alguém, nele há uma intenção que será compartilhada entre as partes (autor-leitor), importando, aqui, que a leitura seja, sobretudo, fiel a essa proposta (inicialmente).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme abordado ao longo deste capítulo, os estudos da Linguística Moderna possibilitaram contribuições para o desenvolvimento de pesquisas acerca da Linguagem, especialmente acerca da leitura e do ensino. Por isso, este capítulo apresentou uma discussão teórica (e metodológica) sobre a leitura no contexto dos estudos linguísticos e os reflexos deste fenômeno para o campo do ensino. Para tal, partimos de uma abordagem sobre o processo de leitura com base no texto que integra mecanismos da língua, bem como abordamos aspectos da textualidade e das correlações inferenciais, ligados à cognição e a outros processos mentais situados em enraizamentos

da Linguística, como a Linguística Textual, a Linguística Cognitiva e outras.

Este estudo partiu de uma perspectiva de "leitor" para além da materialidade – contida nos primeiros estudos no campo da leitura –, um leitor considerado proficiente, porque, para além de um mero receptor do código, torna-se capaz de ler e transformar, por meio da leitura, a sua visão de mundo. Esta percepção confere um lugar de destaque aos leitores e tornam as relações entre texto-leitura-compreensão indissociáveis comprovadamente pela prática de ensino.

Acerca das práticas de leitura no espaço escolar, a Base Nacional Comum Curricular traz algumas orientações para o "Eixo Leitura", que se inscreve em um cenário de desenvolvimento de linguagens, cujo foco está no desenvolvimento de habilidades de compreensão de diferentes sistemas de comunicação ou expressão artística de "caráter oral, visual-motor, corporal, visual, sonora" e, sobremaneira, digital. Em decorrência disso, os alunos devem ser envolvidos nas mais variadas linguagens, a fim de acrescer sua capacidade de atuação social e compreender a própria realidade por meio da leitura, sem negligenciar suas aptidões linguísticas, inclusive as adquiridas antes de terem acesso ao letramento escolar, e que são marcadas por diversas práticas sociais.

Por isso, o leitor é o sujeito que ativará habilidades de leitura para a resolução de situações-problema, além de atuar como "manipulador" e construtor de enunciados, pois cabe a ele o domínio de saberes acerca de "representações" (a nível gramatical e de mundo), com base em suas memórias, para o estabelecimento de inferências.

Para o campo do ensino, este estudo mostrou que a aprendizagem da leitura nas escolas, durante muitas décadas, apresentou um trabalho escolar baseado na imanência da língua, em que os textos eram introduzidos em sala de aula visando apenas a realização de atividades puramente gramaticais, que partiam da imitação ou fixação de senti-

dos. Com a Linguística Moderna, no entanto, esse ensino possibilitou o deslocamento do homem de fora (como mero expectador dos processos de comunicação) para dentro, de modo a centralizá-lo para, a partir de então, desenvolver habilidades de leitura que ultrapassaram a percepção antecedente, tornando-o partícipe das construções de sentido.

Cabe destacar, também, que as orientações apresentadas por Solé (2002) e Girotto e Souza (2011) podem assumir um papel importante para a prática do ensino de leitura na escola, e que, para tanto, cabe ao professor de Língua Portuguesa se apropriar desse manejo técnico, à medida que estuda o seu lugar de atuação, a fim aplicar devidamente esses procedimentos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, John R. **Psicologia cognitiva e suas implicações experimentais**. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

BALIEIRO JR., Ari Pedro. Psicolinguística. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras, v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 171-201.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC; SEB, 2018.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar**: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola, 2018.

DEELY, John. **Semiótica básica**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. *In*: SOUZA, Renata *et al*. (org.) **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 45-114.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16. ed. Campinas: Pontes Editores, 2000.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem., 2004.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2008.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Sequência didática para leitura de reportagem. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilucia dos Santos Domingo; STORTO, Letícia Jovelina (org.). **Propostas didáticas para o ensino da Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 71-90.

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

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias**: provocações para a sala de aula. São Paulo: Parábola, 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TODOROV, João Cláudio; MOREIRA, Márcio Borges. O conceito de motivação na psicologia. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 119-132, 2005.

VIANA, Fernanda Leopoldina *et al*. O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 01-30, 2017.

VIANIN, Pierre; MURAD, Fátima; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

PARTE III

LEITURA E FORMAÇÃO EM PERSPECTIVAS LINGUÍSTICA E LITERÁRIA

O livro é muitas coisas. Como um repositório de memória, um meio de transcender os limites de tempo e espaço, um local para reflexão e criatividade, um arquivo da nossa experiência e da dos outros, uma fonte de iluminação, felicidade e, às vezes, consolo, uma crônica de eventos passados, presentes e futuros, um espelho, uma companhia, um professor, uma invocação dos mortos, um divertimento, o livro em suas várias encarnações, da placa de barro à página eletrônica, tem servido há bastante tempo como metáfora para muitos de nossos conceitos e realizações essenciais.

(Alberto Manguel, 2017, p. 36-37)[1]

1 MANGUEL, Alberto. O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

CAPÍTULO 9

A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO E O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ernani Terra

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, pretendemos responder a duas perguntas simples: *O que é literatura?* e *O que é texto?* Perguntas simples, muitas vezes, são as mais difíceis de responder. Em razão disso, não apresentaremos respostas prontas e definitivas. O objetivo deste texto é levantar questões que suscitem reflexões que possam apontar rumos para respondê-las.

O tema *Leitura do texto literário e o ensino de literatura na educação básica* é objeto de nossas reflexões há algum tempo e já nos detivemos sobre ele em alguns artigos e em livros, particularmente, Terra (2014) e Terra e Pacheco (2017). No tema proposto, consta a expressão "na educação básica". Como sabemos, essa expressão é o que, em estudos da língua, chamamos de adjunto adverbial. Nesse caso, um adjunto de enquadramento nocional, o que significa que a expressão adverbial define o quadro e a perspectiva na qual o tema será tratado no artigo.

O substantivo leitura, que abre o título e ao qual os demais termos se subordinam, deve ser entendido aqui como procedimento interativo de sujeitos para construção de sentidos.

Na expressão *texto literário*, o substantivo *texto* está determinado por um adjetivo restritivo, *literário*. Não trataremos da leitura de textos em geral, portanto; mas da leitura daqueles que se inserem numa determinada formação discursiva, a literatura. Ressaltamos que a competência para ler textos literários se estende a textos de outras esferas discursivas: quem é competente para ler um texto literário é competente para ler um *post* em rede social; a recíproca, no entanto, nem sempre é verdadeira. Isso significa que as questões relativas a textos literários aqui levantadas e discutidas, podem e devem ser transferidas para textos de outras esferas discursivas.

1 O QUE É LITERATURA?

Essa é uma daquelas perguntas simples, mas difíceis de responder. A professora Leyla Perrone-Moysés, na apresentação de seu livro *Mutações da literatura no século XXI*, afirma: "Fala-se em literatura como se todos soubessem do que se trata. Mas, na verdade, não existe um conceito de literatura, mas acepções que variam de uma época a outra" (Perrone-Moysés, 2016, p. 7-8). Às palavras de Perrone-Moysés poderíamos acrescentar que as acepções variam também de um estudioso para outro e de um quadro teórico para outro.

Alguém poderia dizer que literatura é a arte da palavra. Essa resposta, em vez de facilitar, complicaria ainda mais, pois teríamos de responder a uma outra questão também difícil de responder: *O que é arte?*

Dizer que a diferença entre um texto literário e um não literário consiste no fato de que o primeiro pertence ao domínio da arte nos coloca em um círculo vicioso e não resolve o problema, pois definir uma obra como arte é tão problemático quanto definir um texto como literatura. Tanto arte quanto literatura são conceitos abertos,

isto é, trata-se de acepções que não podem ser definidas por um conjunto fechado de propriedades necessárias e suficientes. Dizer que arte é o que manifesta o sentimento do belo também parece não resolver o problema, pois continuaríamos ainda dentro do círculo vicioso, pois teríamos de responder à pergunta: *O que é o belo?* Em síntese, as respostas para a pergunta *O que é literatura?* serão diferentes em função da época, da perspectiva teórica e do critério adotado.

Quanto ao critério adotado para se dizer que uma obra é literatura, encontramos, de modo geral, critérios da ordem do imanente, isto é, relativos à obra em si, e critérios da ordem do transcendente. Nesse último, recorrem-se também a fatores exteriores à obra, como seu contexto socio-histórico, o gênero que pertence, quem é o autor e quais suas crenças e ideologias, etc., a fim de classificar uma obra como literária: Se o critério adotado for de ordem imanente, diremos que o que faz com que um texto seja considerado literário é sua linguagem especial, que a diferencia da linguagem da literatura da linguagem ordinária, como exemplifica o trecho a seguir:

> Se a batida do Ceará é uma rapadura diferente, a batida de minha avó Nanoca é para mim coisa à parte e funciona no meu sistema de paladar e evocação, talqualmente a *madeleine* da *tante* Leonie. Cheiro de mato, ar de chuva, ranger de porta, farfalhar de galhos ao vento noturno, chiar de resina na lenha dos fogões, gosto d'água na moringa nova – todos têm sua *madeleine*. Só que ninguém a tinha explicado como Proust – desarmando implacavelmente, peça por peça, a mecânica lancinante desse processo mental. Posso comer qualquer doce, na simplicidade do ato e de espírito imóvel. A batida, não. A batida é viagem no tempo. Libro-me de sua forma, no seu cheiro, no seu sabor. Apresentam-se como pequenas pirâmides truncadas, mais compridas do que largas, lisas na parte de cima, que veio polida das paredes da fôrma, e mais áspera na de baixo, que esteve in-

> vertida e secando ao ar, protegida por palha de milho. Parecem lingotes da mina de Morro Velho, só que o seu ouro é menos mineral, mais orgânico e assemelha-se ao fosco quente de um braço moreno. Seu cheiro é intenso e expansivo, duma doçura penetrante, viva como um hálito e não se separa do gosto untuoso que difere do de todos os açúcares, pela variedade de gama do mesmo torrão, ora mais denso, ora mais espumoso, ora meio seco, ora melando – dominando todo o sentido da língua e ampliando-se pela garganta, ao nariz, para reassumir qualidade odorante, e aos ouvidos, para transformar-se em impressão melódica. Para mim, roçar os dentes num pedaço de batida é como esfregar a lâmpada de Aladim – abrir os batentes do maravilhoso (Nava, 2001, p. 26-27).

O texto de Nava (2001) é uma sequência descritiva dentro de um gênero narrativo (as memórias do autor). O narrador, nesse caso, coincide com o próprio autor. Não se trata, pois, de texto ficcional. Apesar disso, o narrador não se limita a transmitir para o leitor uma descrição fria e objetiva do doce; pelo contrário a descrição é forma de trazer à memória as lembranças da infância.

Pela linguagem, o narrador presentifica as sensações e lembranças passadas e, como em Proust, com o qual o texto dialoga, redescobre o tempo pela memória. Se para o narrador de *Em busca do tempo perdido*, foram as *madeleines* de tia Leonie que lhe permitiram mergulhar no passado; para o narrador de *Baú de ossos*, foram as batidas da avó Nanoca ("A batida é viagem no tempo"). Assim, como em Proust, a descrição do doce se faz por um processo de desmontagem peça a peça. Mas o que se desmonta? Não só o doce, mas a própria memória.

A descrição não se atém ao gustativo; pelo contrário, a organização textual se faz pela referência a outras sensações evocadas pelo doce: visuais ("pequenas pirâmides truncadas, mais compridas do que largas"); táteis ("lisas na parte de cima [...] e mais áspera na de baixo"),

olfativas ("Cheiro de mato", "Seu cheiro é intenso e expansivo", "viva como um hálito", "para reassumir qualidade odorante") e até mesmo auditivas ("ranger de porta, farfalhar de galhos ao vento noturno, chiar de resina na lenha dos fogões", "aos ouvidos, para transformar-se em impressão melódica"). Isso tudo só é possível porque, para o narrador, o doce tem um componente mágico (mais uma vez a relação intertextual, agora com a lâmpada de Aladim, do *Livro das mil e uma noites*), que lhe permite abrir as portas de um mundo que agora só existe na memória.

A leitura desse trecho mostra que o literário não se prende necessariamente ao ficcional. Por outro lado, a verdade do literário não é a verdade histórica, objetiva, mas a verdade vista pelo olhar do artista. O próprio Nava (2001, p. 173) afirma que "o memorialista é uma forma anfíbia dos dois [o ficcionista e o historiador] e ora tem de palmilhar as securas desérticas da verdade, ora nadar nas possibilidades oceânicas de sua interpretação".

O tratamento dado à linguagem no fragmento lido, por si só, bastaria para enquadrá-lo no domínio do literário. Se acrescentarmos que se trata de um trecho da obra *Baú de ossos*, de Pedro Nava, o maior memorialista brasileiro, alguém que ainda pudesse estar em dúvida se o que acabamos de ler é ou não literatura, com essas informações já não teria dúvidas de que a esfera discursiva do trecho é a do literário. Leiamos agora outro texto:

> **A viagem**
>
> – Como foi de segunda lua de mel?
>
> – Quer mesmo saber?
>
> A viagem desde o início arruinada pela companhia sabe de quem.
>
> Rabiscava as iniciais em toda sagrada coluna de templo grego.
>
> Murchou a delícia do mais carnoso figo siciliano.

> Converteu o vinho francês da melhor safra em vinagrão azedo.
>
> E o pior é que, sempre juntos, nem podia rezar que o avião dele caísse (Trevisan, 2011, p. 59).

Numa primeira leitura, sem maiores informações que permitam contextualizar o texto, não seria de estranhar que alguém pudesse ter dúvidas em classificá-lo como literário. Há um narrador que se dirige a um narratário, relatando a decepção de sua viagem de segunda lua de mel. Isso, por si só, não é suficiente para determinar a literariedade do texto, entendendo-se por literariedade o trabalho que se faz com a linguagem que permite inserir um texto na esfera literária. Considerando os gêneros literários tradicionais (romance, conto, novela, poema etc.), também não é simples classificá-lo como literatura. Não é um romance, porque é curto demais; não é poema, porque não está escrito em versos. Seria um conto?

Apresentamos a seguir algumas informações que permitem contextualizar o texto. Seu autor é o conhecido *contista* brasileiro Dalton Trevisan, vencedor do Prêmio Camões, o mais importante prêmio de literatura em língua portuguesa. O texto é um *conto* incluído no livro *O anão e a ninfeta*, classificado em primeiro lugar na categoria contos e crônicas da 10ª edição do Prêmio Portugal Telecom.

Com base nessas informações, alguém poderia afirmar que se trata efetivamente de um texto literário. Isso comprova que, muitas vezes, a classificação de um texto como literário é feita com base em fatores contextuais.

Levar em conta que um texto é literário porque seu autor é, por exemplo, Pedro Nava, Dalton Trevisan, Machado de Assis ou Shakespeare, é recorrer a um critério exterior ao texto. Classifica-se como literatura não pelo texto em si, por sua linguagem, pelo tratamento dado ao tema, pelo seu caráter não utilitário, mas por critérios que transcendem ao próprio texto. Em geral, levam-se em conta, além

do reconhecimento do autor, o gênero, ou os discursos que legitimam a obra como literária. Esses discursos legitimadores são, em essência, a crítica literária, a academia, os intelectuais, a comunidade de leitores etc. Quanto à escola, cabe a ela simplesmente afiançar e reverberar essa legitimação.

O trabalho com literatura na escola não deve se restringir à alta literatura, aos clássicos, ao cânone literário. A escola deve também fazer circular a literatura dita popular e ainda aquilo que se convencionou chamar de paraliteratura, de literatura de massa, ou ainda de literatura de consumo. Por quê? Simplesmente porque a leitura desses textos não canônicos possibilitará aos estudantes criar seus próprios parâmetros de gosto. Nenhum leitor literário começou lendo Kafka, Proust, Virginia Woolf, Faulkner, Guimarães Rosa, Clarice Lispector.

Para formar o leitor literário, é fundamental que os estudantes sejam estimulados não só a manifestar o que entenderam dos textos, mas também a exprimir juízos de valor acerca deles. O gosto se aprende e se apura com as práticas de leitura.

O que se apresenta a seguir é um exemplo do que se convencionou chamar de literatura popular e que pode ser levado à sala de aula para leitura, reflexão e discussão:

A mulher que vendeu o marido por R$ 1,99

Hoje em dia, meus amigos
os direitos são iguais
tudo o que faz o marmanjo
hoje a mulher também faz
se o homem se abestalhar
a mulher bota pra trás!
Acabou-se aquele tempo
em que a mulher com presteza
se fazia para o homem

artigo de cama e mesa
a mulher se faz mais forte
mantendo a delicadeza.
Não é mais "mulher de Atenas"
nem "Amélia" de ninguém
eu mesmo sempre entendi
que a mulher direito tem
de sempre só ser tratada
por "meu amor" e "meu bem".
Hoje o trabalho de casa
meio a meio é dividido
para ajudar a mulher
homem não faz alarido
quando a mulher lava a louça
quem enxuga é o marido!
Também na sociedade
é outra a situação
a mulher hoje já faz
tudo o que faz o machão
há mulher que até dirige
trem, trator e caminhão.
Esse fato todo mundo
já deu pra assimilar
a mulher hoje já pôde
seu espaço conquistar
quem não concorda com isso
é muito raro encontrar.
Entretanto, ainda existe
caso de exploração
o salário da mulher
é de chamar a atenção

> bem menor que o do homem
> fazendo a mesma função.
> (Dantas, 2011)

2 O QUE É TEXTO?

Essa pergunta, assim como *O que é Literatura?*, também não apresenta uma resposta fechada. Dependendo do quadro teórico adotado (Linguística Textual, Análise do Discurso, Semiótica etc.), encontraremos acepções diferentes para texto. Mesmo e uma mesma perspectiva teórica, o conceito pode variar de autor para autor.

Trataremos da noção de texto dentro do quadro teórico da semiótica discursiva, também chamada de semiótica de linha francesa, área em que temos desenvolvido nossas pesquisas e em cujas contribuições este capítulo se fundamenta.

Para conceituar texto, tomaremos emprestadas as palavras da professora Diana Luz Pessoa de Barros, apresentadas em seu livro *Teoria semiótica do texto*. Segundo a semioticista:

> Um texto se define por duas formas que se complementam: pela organização ou estruturação que faz dele 'um todo de sentido', como objeto de comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário. A primeira concepção de texto, entendido como *objeto de significação*, faz com que seu estudo se confunda com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estrutura, que o tecem como um 'todo de sentido'. A esse tipo de descrição tem-se atribuído o nome de *análise interna ou estrutural dos textos*. Diferentes teorias voltam-se para essa análise do texto, a partir de princípios e com métodos e técnicas diferentes. A semiótica é uma delas (Barros, 2003, p. 7).

Quando a autora afirma que o texto é um todo de sentido, destaca que ele apresenta uma unidade temática, isto é, o texto é tomado como um todo coerente. A coerência, nos quadros da semiótica discursiva, se dá pela reiteração dos temas e pela recorrência de figuras na linha sintagmática do discurso, formando o que se chama de isotopia (os conceitos de tema, figura e isotopia serão apresentados adiante). Quando ela afirma que o texto é um objeto de comunicação entre sujeitos, ressalta seu caráter dialógico, decorrente da interação verbal.

3 OS PLANOS DO TEXTO

Para a semiótica, na esteira de Saussure e de Hjelmslev, o texto resulta da superposição de dois planos que se pressupõem: uma expressão e um conteúdo. A expressão é de ordem sensorial e é expressa por uma linguagem qualquer, ou seja, por um conjunto de sinais: gestos, cores, imagens, palavras etc.

O conteúdo é de ordem cognitiva. Salientamos que a separação entre conteúdo e expressão é apenas didática, já que um plano pressupõe o outro; são como o verso e o anverso de uma folha de papel. Todo conteúdo se manifesta por uma expressão e toda expressão é expressão de um conteúdo.

A leitura que fazemos dos textos é descendente: partimos da expressão (a superfície, a manifestação) para o conteúdo, ou seja, o percurso é feito do mais concreto para o mais abstrato; do sensível para o inteligível.

Ocorre que nem sempre há uma equivalência absoluta entre expressão e conteúdo, ou seja, há conteúdos que não são manifestados, porque aquele que produz o texto conta com a cooperação do leitor, economizando referências a conteúdos, pois crê que o leitor irá preencher as lacunas deixadas no texto. Compete ao leitor recuperar os conteúdos não manifestados a partir de pistas espalhadas pela superfície do texto.

Em outros casos, diz-se algo no plano da expressão; mas, no conteúdo, se está dizendo outra, muitas vezes o contrário do que está expresso, como se pode observar no trecho que segue, extraído da obra *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida. Nele se observam três vozes: a da comadre, que fala em discurso direto, a do narrador, que fecha o trecho, e uma citação reportada atribuída a Jesus Cristo:

> – Com força, menina, com bem força, e Nossa Senhora não desampara os fiéis. Ânimo, ânimo; isto o mais que sucede é uma vez por ano. Desde que nossa mãe Eva comeu aquela maldita fruta ficamos nós sujeitas a isso. 'Eu multiplicarei os trabalhos de teu parto.' São palavras de Jesus Cristo.
>
> Já se vê que a comadre era forte em história sagrada (Almeida, 2006, p. 204).

A fala do narrador é evidentemente irônica, pois no enunciado afirma-se que a comadre "era forte em história sagrada", isto é, conhecia bem história sagrada, mas na enunciação nega-se isso. A leitura que se deve fazer da frase é que a comadre era fraca em história sagrada, que tinha pouco conhecimento de história sagrada.

A percepção do valor irônico, evidentemente, depende do conhecimento de mundo do leitor, que deverá ser ativado na leitura. Esse conhecimento diz respeito a saber que a citação reportada "Eu multiplicarei os trabalhos de teu parto" não foi dita por Jesus Cristo, pois se encontra no Velho Testamento, mais precisamente no Gênesis, em que Jesus Cristo não aparece.

Por fim, embora os textos sejam uma unidade de sentido, eles se inserem na corrente dos textos já produzidos, estabelecendo diálogo com eles e servindo de ponto de partida para elaboração de textos novos. O célebre soneto camoniano que reproduzimos abaixo guarda relações intertextuais com conhecido episódio bíblico:

Sete anos de pastor Jacó servia
Labão, pai de Raquel, serrana bela;
Mas não servia ao pai, servia a ela,
Que ela só por prêmio pretendia.

Os dias, na esperança de um só dia,
Passava, contentando-se com vê-la;
Porém o pai, usando de cautela,
Em lugar de Raquel lhe dava Lia.

Vendo o triste pastor que com enganos
Lhe fora assim negada a sua pastora,
Como se a não tivera merecida,

Começa de servir outros sete anos,
Dizendo: – Mais servira, se não fora
Pera tão longo amor tão curta a vida!

(Camões, 1963, p. 298)

4 TEXTOS TEMÁTICOS E FIGURATIVOS

A Semiótica discursiva faz referência a textos temáticos e figurativos. Nos primeiros, há dominância de temas; nos segundos, de figuras.

Os temas são representados por palavras abstratas com as quais exprimimos conceitos. Referem-se a algo que não tem um referente no mundo natural ou imaginado. São exemplos de temas: *liberdade*, *esperança*, *justiça*, *solidão*, *arrogância*, *avareza*, *ciúme* etc. Figuras são palavras concretas, que têm um referente no mundo natural ou imaginado, como exemplos podemos citar: *árvore*, *ilha*, *pássaro*, *bruxa*, *fada* etc. Os temas são de ordem cognitiva; as figuras, de ordem sensorial. As figuras representam o mundo; os temas o organizam.

Em um texto, uma figura como *ilha* pode estar recobrindo o tema da solidão, do isolamento, do refúgio. Uma figura como *pássaro* pode

estar revestindo o tema da liberdade. Uma sequência de figuras como *beijo*, *carícias*, *afagar*, *despir-se* (isotopia figurativa) pode estar revestindo temas como sensualidade ou erotismo.

Ao contrário dos textos filosóficos e científicos, os textos literários são predominantemente figurativos. Isso significa que neles os temas estão cobertos por figuras. Na leitura, compete ao leitor "descobrir" os temas que subjazem a essas figuras; por isso, no Ensino Básico deve-se começar pela leitura de textos figurativos para que se chegue aos temáticos.

Nas atividades de leitura, deve-se levar os alunos não só a identificar as figuras, mas principalmente fazê-los perceber o que subjaz a elas. Assim, o estudante deverá ser capaz de reconhecer que figuras como *ilha* e *pássaro* podem estar revestindo temas como *isolamento* e *liberdade*, respectivamente. Quem lê uma fábula e não percebe que se trata de um texto figurativo, certamente irá considerá-lo incoerente, pois animais não falam, raposas não se alimentam de uvas. No entanto, se entender que os textos literários são figurativos, aceitará tranquilamente que um dia Gregor Samsa acordou de sono intranquilo e se viu transformado em um inseto monstruoso. Por outro lado, uma pessoa que afirma que não gostou da novela *A metamorfose*, de Kafka, porque não acredita que alguém, ao acordar, possa se ver transformado num inseto monstruoso, não tem nada o que fazer na literatura. A construção de sentido do texto obriga que o leitor, a partir do que se manifesta na expressão, faça abstrações e perceba que temas subjazem às figuras.

O estudante deve também ser orientado a perceber que um mesmo tema pode apresentar revestimentos figurativos diferentes. O tema da morte, por exemplo, pode aparecer numa narrativa em que um jovem e atormentado estudante de Direito na Rússia que vivia uma vida miserável mata duas velhinhas para roubá-las (*Crime e Castigo*, de Dostoiévski, tema da morte associado ao da culpa), mas pode apa-

recer num texto em que um marido extremamente ciumento, insuflado por um "amigo", mata a mulher a quem amava movido pelo ciúme (*Otelo*, de Shakespeare, tema da morte associado ao ciúme doentio), ou num texto em que uma peste vai dizimando toda a população de uma cidade (*A peste*, de Camus, tema da morte associado ao do extermínio), ou ainda num texto em que um sujeito mata o outro por descobrir que sua mulher o traía com ele (*A cartomante*, de Machado de Assis).

Exemplos de textos literários que tratam o tema da morte são incontáveis, mas diferenciam entre si pela forma como esse tema é concretizado por um revestimento figurativo e também pela associação a outros temas.

O estudante, por meio das leituras, deve ser levado a perceber que os personagens são também figuras e que, portanto, podem desempenhar papéis temáticos. As personagens Madame Bovary, Anna Karenina e Luísa encarnam o papel temático da adúltera; Dom Quixote, do sonhador; Otelo, do ciumento; Aquiles (*Ilíada*), do colérico; Ulisses (*Odisseia*), do astuto; Pinóquio, do mentiroso; Harpagon, do avarento; Ahab (*Moby Dick*), do obsessivo; Policarpo Quaresma, do patriota ufanista; Simão Bacamarte (*O alienista*), do louco; Castelo (*O homem que sabia javanês*), do trambiqueiro, do picareta; Fortunato (*A causa secreta*, de Machado de Assis), o sádico.

A seguir, reproduzimos o início do conto *Uma galinha*, de Clarice Lispector, a fim de exemplificar o que discutimos nesta seção:

> Era uma galinha de domingo. Ainda viva porque não passava de nove horas da manhã.
>
> Parecia calma. Desde sábado encolhera-se num canto da cozinha. Não olhava para ninguém. Ninguém olhava para ela. Mesmo quando a escolheram, apalpando sua intimidade com indiferença, não souberam dizer se era gorda ou magra. Nunca se adivinharia nela um anseio.

> Foi pois uma surpresa quando a viram abrir as asas de curto voo, inchar o peito e, em dois ou três lances, alcançar a murada do terraço. Um instante ainda vacilou – o tempo da cozinheira dar um grito – e em breve estava no terraço do vizinho, de onde, em outro voo desajeitado, alcançou um telhado. Lá ficou em adorno deslocado, hesitando ora num, ora noutro pé. A família foi chamada com urgência e consternada viu o almoço junto de uma chaminé. O dono da casa lembrando-se da dupla necessidade de fazer esporadicamente algum esporte e de almoçar vestiu radiante um calção de banho e resolveu seguir o itinerário da galinha: em pulos cautelosos alcançou o telhado onde esta hesitante e trêmula escolhia com urgência outro rumo. A perseguição tornou-se mais intensa. De telhado em telhado foi percorrido mais de um quarteirão da rua. Pouco afeita a uma luta mais selvagem pela vida a galinha tinha que decidir por si mesma os caminhos a tomar sem nenhum auxílio de sua raça. O rapaz, porém, era um caçador adormecido. E por mais ínfima que fosse a presa o grito de conquista havia soado (Lispector, 2016, p. 156).

No conto, um narrador em 3ª pessoa conta que uma galinha ia ser morta para servir de almoço à família num domingo. No momento em que seria capturada, a galinha foge e bota um ovo, isso faz com que a família desista da ideia de sacrificá-la. Essa é resumidamente a história.

Um levantamento das figuras presentes no texto, que se encadeiam formando uma isotopia, nos leva a ler o conto não como a história de uma galinha. Entre essas figuras, temos: "canto da cozinha", "nascida para a maternidade", "velha mãe", "jovem parturiente", "rainha da casa", "deu à luz", que recobrem, concretizando, o tema da maternidade. O conto não está falando de galinha, mas de mulher. É disso que o conto trata e é assim que deve ser lido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando para o final do capítulo e a título de conclusão, destacamos que há um ponto que devemos considerar inegociável: não podemos conceber que se ensine língua e literatura fora do texto.

Nossos estudos de língua e de literatura podem nos levar a diversas veredas que, parodiando um conto de Borges, sempre se bifurcam, mas o ponto de partida deverá ser sempre o texto. Nesse mesmo sentido, parafraseando as palavras de Roland Barthes: a literatura tem muitos pontos de chegada, mas o ponto de partida é sempre o texto.

Posto como cláusula pétrea que o texto será sempre nosso ponto de partida, nossa proposta é apresentar uma forma alternativa de tratar a leitura literária (e por extensão a não literária) numa perspectiva complementar àquela, hoje hegemônica, que toma o estudo dos textos com base nos gêneros do discurso.

Não há como negar as inúmeras contribuições que o estudo de textos com base nos gêneros do discurso trouxe e traz. São tantas que não caberia no espaço deste texto apontar todas. Uma delas, de enorme relevância, foi que os estudantes passaram a tomar contato com uma gama de gêneros textuais-discursivos que passavam ao largo da escola. Hoje, eles leem e estudam em sala de aula textos que circulam nas demais variadas esferas discursivas da atividade humana.

Mas nem tudo são flores. Talvez por falta de entendimento das propostas curriculares, tem-se observado uma abordagem do texto numa perspectiva classificatória apenas, ou seja, prioriza-se, a partir de elementos formais, rotular o texto num determinado "gênero"; assim, etiquetam-se textos como artigo de opinião, charge, *meme* etc.

Classificar textos não significa necessariamente que eles estejam sendo estudados sob a perspectiva dos gêneros; pois esses, como se sabe, não são formas engessadas que se resumam a aspectos exclusi-

vamente formais. Gêneros são, antes de tudo, práticas sociais. Em síntese, dos três componentes dos gêneros, conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional, observa-se, na escola, uma tendência a priorizar o último, ou seja, a organização, o acabamento. Lembramos que tema, estilo verbal e estrutura composicional são indissociáveis na configuração dos gêneros textuais-discursivos.

Outro problema que se observou é que, na ânsia de expor os estudantes a uma grande variedade de gêneros, deixou-se de lado o privilégio que antes tinham os gêneros literários. Criou-se uma situação inusitada: a escola passou a trabalhar gêneros que os estudantes conhecem e dominam e deixou de trabalhar gêneros que os estudantes pouco conhecem e usam em suas práticas sociais. A referência aqui é aos textos da esfera do literário. É estranho o professor comentar em aula um WhatsApp, um *post* de rede social ou um meme, gêneros que os alunos conhecem e dominam, provavelmente com mais competência que muitos professores, e minimizar o trabalho com contos e poemas, gêneros que os alunos, em geral, não têm contato fora da esfera escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. Cotia: Ateliê, 2006.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

CAMÕES, Luís Vaz. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1963.

DANTAS, Janduhi. **A mulher que vendeu o marido por R$ 1,99**. Juazeiro: Carrapicho Editora, 2011.

LISPECTOR, Clarice. Uma galinha. *In:* LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Org. de Benjamin Moser. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

NAVA, Pedro. **Baú de ossos**. 11. ed. Cotia: Ateliê, 2001.

PERRONE-MOYSÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

TERRA, Ernani; PACHECO, Jessyca. **O conto na sala de aula**. Curitiba: InterSaberes, 2017.

TREVISAN, Dalton. **O anão e a ninfeta**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

CAPÍTULO 10

LEITURA EM NARRATIVAS VISUAIS: UMA ABORDAGEM PARA A OBRA "CENA DE RUA", DE ANGELA LAGO

Marli Ferreira de Carvalho Damasceno

INTRODUÇÃO

O texto pode ser considerado um quebra-cabeça que, como tal, contém peças a serem encaixadas. O leitor, como estrategista, precisa identificar as peças (signos), estabelecer conexões a partir de condições linguageiras e contextuais para construir uma representação semântica de modo a alcançar camadas mais profundas no texto para uma compreensão textual proficiente.

Compreender é estabelecer sentidos, identificando uma intenção do produtor, através da manipulação de recursos linguageiros, do estabelecimento de relações, levando em consideração não apenas a parte cotextual da superfície linguística, mas o seu contexto, seu entorno (modelo situacional), o que envolve estratégias cognitivas. Esse processo conta com as experiências do leitor, com as suas vivências e seus conhecimentos de mundo. A partir disso, será possível recuperar par-

cialmente a intenção do produtor, porque ler não é possível identificar o sentido do texto em sua essência (Snowling; Hulme, 2013).

Ao considerar a importância de abordar a compreensão leitora em livros destinados ao público infantil compostos por imagens, este trabalho tem a pretensão de contribuir para o campo de ensino e pesquisa com foco em narrativas visuais, e propõe um método experimental de analisar tais imagens, da obra *Cena de rua*, de Angela Lago (2000), a partir de autores de referência, como Kress e Van Leeuwen (2006), precursores da Gramática do *Design* Visual (GDV); Manguel (2001), que aborda o conceito de imagem narrativa; Bértolo (2014), que fala acerca dos níveis de leitura e Adler (2010), que apresenta algumas camadas de leitura.

Acerca das narrativas compostas por relações imagéticas, fica a cargo das imagens contarem a história. Por isso, partimos da premissa de que elas têm o poder de informar e suscitar diversos sentimentos, produzindo conhecimento e sensações. Como bem destacou Manguel (2001), a imagem é traduzida nos termos de nossa própria existência e que, por isso, conferimos a ela uma vida infinita e inesgotável de interpretações.

Partindo desse pressuposto, este estudo objetiva colaborar com uma proposta de estratégia de leitura que pode ser desenvolvida com os alunos em sala de aula, utilizando a obra *Cena de rua*, de Angela Lago. Nossa proposição parte de princípios teóricos e metodológicos da Gramática do *Design* Visual, considerando ainda níveis e camadas de leitura.

A sugestão de atividade com o livro *Cena de rua*, de Angela Lago, leva em consideração que o trabalho com a compreensão leitora deve possibilitar intervenções pedagógicas, com estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, que promovam o desenvolvimento linguístico do aluno, estimulando-o a ampliar seus conhecimentos de mundo para que ele possa se tornar um leitor proficiente. Enfim, trata-se

do entendimento de que existem graus de aproximação em relação à identificação do que propõe o texto.

1 LEITURA DE IMAGENS E NARRATIVAS VISUAIS: UMA CONTRIBUIÇÃO DA GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL E DO ESTUDO DAS CAMADAS DE LEITURA

Apresentam-se, a seguir, pressupostos teóricos importantes para o diálogo estabelecido neste capítulo sobre leitura de imagens e narrativas visuais, na perspectiva Gramática do *Design* Visual e do estudo das camadas de leitura.

1.1 CONCEPÇÕES DE IMAGEM: *STUDIUM* E *PUNCTUM* SEMIÓTICOS

Martine Joly (2007) destaca que não é tão simples dar um conceito exato para a palavra "imagem". No entanto, a autora arrisca-se a dizer que ela designa algo que, apesar de nem sempre evocar o visível, "toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece" (Joly, 2007, p. 13).

Uma outra concepção de imagem é identificada por Joly (2007) como uma metáfora, figura de retórica mais utilizada, prevista no dicionário como sinônimo de imagem. Por isso, ao abordarmos a metáfora verbal ou o "falar" por imagens, empregamos uma palavra no lugar da outra, como resultado da relação analógica ou de comparação. Por este viés, a leitura de imagens torna-se um processo cognitivo rico, inesperado, criativo e cognitivo, já que, como dito pela autora, a comparação de dois termos (explícita e implícita) estimula a imaginação e a descoberta de insuspeitos comuns entre eles. Para Joly (2007), portanto, as imagens são capazes de comunicar e de construir sentidos.

Com isso, notamos que a sua utilização acontece nos mais variados espaços e meios, fazendo com que façamos a interpretação e decifração imagéticas cotidianamente. As imagens são signos, e, para

Joly (2007, p. 30), "um signo é um signo apenas quando exprime ideias e suscita no espírito daquele ou daqueles que o recebem uma atitude interpretativa".

A imagem é um recurso estudado nas mais diversas áreas do conhecimento. Dentre elas, mencionaremos brevemente em uma perspectiva de uma abordagem semiótica, conhecida como ciência dos signos. Este campo de estudo permite conciliar usos das palavras imagens, abordando a complexidade de sua natureza, entre imitação, sinal e convenção. Esta análise considera o seu modo de produção de sentido ou a forma como eles suscitam significados e interpretações.

Roland Barthes (1984) chama a atenção para o fato de a Semiótica ser um recurso heurístico de leitura dos sentidos presentes nos objetos em sua constituição sígnica. O olhar para a análise do signo muda, e passa a ser aplicado a uma multiplicidade de objetos de diferentes matrizes de linguagem para além da verbal.

Importa mencionar que, partindo do ponto de vista semiótico, se a imagem se assemelha é porque ela não é a própria coisa; a sua finalidade será apenas a de evocar, "a de significar outra coisa que não ela própria utilizando o processo da semelhança. Se a imagem é entendida como representação, significa que a imagem é entendida como signo" (Joly, 2007, p. 43).

Dessa forma, para compreender a análise de imagens a partir do conceito semiótico, Barthes elenca, na obra *A câmara clara* (1984), duas categorias imprescindíveis à análise desses signos linguísticos: *studium* e *punctum*. O primeiro conceito remete ao estudo do mundo, ou tudo o que não tem pungência; enquanto o segundo vem do latim *pungere*, que significa furar, perfurar, picar, ou seja, aquilo que penetra a alma e é capaz de sensibilizar o leitor.

Barthes (1964) elenca que, de início, na leitura de imagens devemos observar se há signos e quais signos são esses. Joly (2007) acrescenta à teoria de Barthes, informando que esses signos possuem

a mesma estrutura do que foi proposto por Saussure, que liga um significante a um significado e que, portanto, são um poderoso recurso de expressão e de comunicação.

Para Barthes (1984), o *studium* corresponde ainda a uma leitura primeira da imagem, informando e comunicando algo ao leitor, percebida como campo de estudo, que se apresenta como um espaço que comporta saberes e culturas. Segundo o autor, "reconhecer o *studium* é fatalmente encontrar as intenções do fotógrafo, entrar em harmonia com elas, aprová-las, desaprová-las, mas sempre compreendê-las, discuti-las em mim mesmo" (Barthes, 1984, p. 48).

Por outro lado, o *punctun* é a parte "indizível" da imagem, capaz de calar o leitor, pois o olhar é incapaz de capturar. Para ele, esta segunda concepção mostra que não é mais o intelecto que responde, mas o corpo que reage à realidade que está sendo apresentada pela imagem.

1.2 IMAGEM COMO APRESENTAÇÃO DE UMA REALIDADE: ALGUMAS LEITURAS POSSÍVEIS

A leitura de imagem deve partir de alguns princípios, dentre os quais estão os elencados por Joly (2007). O primeiro é o fato de a imagem possuir um caráter heterogêneo. Em outras palavras, ela pode abrigar em seus limites categorias de signos diversos, tais como: imagens (signos icônicos, analógicos); signos plásticos, como, por exemplo, cores, formas, composição interna ou textura e signos linguísticos, da linguagem verbal. A autora assevera ainda que é a relação, ou a interação, quem produzirá o sentido que conscientemente aprendemos a decifrar, e que uma observação mais sistemática ajudará a compreendermos melhor aquilo que vemos/lemos.

O segundo princípio diz respeito ao signo analógico, em que a semelhança é o seu princípio de funcionamento, o que pode ser um problema, porque a imagem pode tornar-se perigosa tanto por excesso como por falta de semelhança. No primeiro caso, a semelhança exa-

gerada provocaria confusão entre imagem e representado. Por outro lado, a insuficiência nesse princípio causaria uma perturbadora e inútil ilegibilidade.

Ao tratar das questões e métodos de análise de imagens, Joly (2007) elenca questões, a que chama de reticências:

1. O que há a dizer de uma mensagem que, precisamente devido à sua semelhança, parece naturalmente legível?
2. Uma outra atitude é contestar a riqueza de uma mensagem visual através de um inevitável e repetitivo: o autor quis tudo isso?
3. Uma terceira reticência diz respeito à imagem considerada como artística – e que a análise deformaria, porque a arte não seria da ordem do intelecto, mas da ordem afetiva ou emotiva.

Na leitura imagética, também devemos levar em consideração que a imagem é uma linguagem universal. Desde os primórdios da humanidade, produzimos imagens, o que, de certa forma, nos leva, erroneamente, a acharmos que somos capazes de reconhecer uma imagem figurativa, independentemente do seu contexto histórico e cultural. Joly (2007) defende que a compreensão errônea ocorre, porque, mesmo reconhecendo este ou aquele motivo, não significa que compreendamos a mensagem da imagem no seio da qual o motivo pode ter uma significação muito particular, ligada tanto ao seu contexto interno como ao do seu aparecimento, às expectativas e aos conhecimentos do receptor.

As intenções do autor devem também ser levadas em consideração na leitura imagética. Não sabemos exatamente o que o autor quis dizer. Isso porque o próprio autor não domina toda a significação da mensagem que produziu. O leitor também não, já que não viveu

na mesma época, país, ou sequer apresenta as mesmas expectativas do produtor da mensagem.

Por isso, conforme Joly (2007), interpretar e analisar uma mensagem, não consiste certamente em tentar encontrar uma mensagem preexistente, mas em entender quais significações determinada mensagem, em determinadas circunstâncias, provoca. Por causa disso, ao observar a intencionalidade de quem produziu uma imagem, são necessários limites e pontos de referência para uma análise.

Por fim, na análise de textos imagéticos, Joly (2007) elenca quatro elementos, também essenciais, a serem observados a que ela designa como eixos plásticos: formas, cores, composição e textura. Todos esses elementos concorrem para a composição global da obra e a consideração destes elementos plásticos, a partir de referências, das nossas atitudes e das nossas expectativas, permitem revelar uma série de significações que, conjugadas com os elementos icônicos e linguísticos da obra, compõem a narrativa.

1.3 AFINAL, O QUE SÃO NARRATIVAS VISUAIS?

Manguel (2001, p. 24) chama as narrativas visuais de "narrativa da imagem", e afirma que "a imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem". Para ele, este tipo de narrativa possui um encantamento pela forma dinâmica como pode ser lida ao longo dos anos. Com o passar do tempo, o leitor acaba descobrindo mais detalhes, associa e combina com outras imagens, empresta-lhe palavras, o que faz com que ela exista no espaço que ocupa, independentemente do tempo que reservamos para contemplá-la.

Ao lermos narrativas visuais, ampliamos o que é limitado por uma moldura, conferimos à imagem uma vida infinita e inesgotável. A partir dessas leituras, construímos outras narrativas. Acerca disso, Manguel (2001, p. 28) destaca que:

> Construímos nossas narrativas por meio de ecos de outras narrativas, por meio da ilusão do autorreflexo, por meio do conhecimento técnico e histórico, por meio da fofoca, dos devaneios, dos preconceitos, da iluminação, dos escrúpulos, da ingenuidade, da compaixão, do engenho.

Com isso, o autor explicita que nenhuma narrativa visual possui o caráter de exclusividade ou de imutabilidade, já que o olhar do leitor é que dará sentido ao que lê/vê. Afinal, toda imagem é um mundo, e sua compreensão se dá mediante incontáveis camadas de leitura e cada leitor remove essas camadas com a finalidade de acessar a obra nos termos do próprio leitor.

Fittipaldi (2008), ao abordar a narrativa visual, descreve a dinamicidade desse tipo de leitura, em que cada leitor pode adiantar, atrasar ou adiar a sequência narrativa que está em leitura. Também possibilita retomar, retroceder para rever algum ponto, retomar algum fio narrativo deixado para trás. Ainda conforme a autora, conferimos às narrativas visuais movimentos segundo nossos impulsos e vontades.

Para Fittipaldi (2008), toda imagem tem uma história a contar. É esta a característica primordial da natureza de narrativas de imagem. Suas figurações e formas abrem espaço para o pensamento elaborar, fabular e fantasiar, o que torna a narrativa mais acessível e a comunicação se dá de forma mais imediata. A autora chama a atenção para o fato de o processo de identificação das figuras como representações ser mais rápido do que na expressão gráfica.

A imagem narrativa, ao ilustrar um texto literário, não se perde na pretensão de superar o texto, mas adere a ele com a intenção de colaborar na sua percepção, ampliar suas vozes, dando asas à imaginação leitora, mais prazer à leitura e ao uso do livro. Nos livros visuais, por exemplo, a imagem é a condutora da narrativa e sua forma de leitura é mais aberta e possui um roteiro em que a sequência narrada está

atrelada a uma noção consensual, que permite diversas compreensões, mas que quem está lendo ou guiando a leitura, deve preocupar-se para não extrapolar o que está posto.

Como visto neste trabalho, existem diversas condições para a interpretação, e esta não pode ser feita de qualquer forma. Sobre isso, Fittipaldi (2008) chama de coerência narrativa, em que há mais elementos de convergência entre o texto e a imagem que pontos de divergência. Esta coerência é essencial, haja vista que não há como fazer uma leitura em que o leitor esteja desconectado dos aspectos relacionados à cultura, às suas vivências pessoais ou à sua imaginação.

Ao avaliar a coerência textual de uma narrativa visual, devemos considerar como a ilustração converge para o texto, de forma que este seja reafirmado ou complementado; em que medida a imagem se desvia do texto; e como ela se contradiz em relação ao texto. É importante mencionar que esta contradição pode ser um mecanismo utilizado, propositalmente, pelo ilustrador-autor para suscitar outros pontos de vista e interpretação, o que não pode interferir nos destinos da trama, tampouco trancar o fluxo de acontecimentos da narrativa. Por isso, é importante partir de um ponto para uma análise mais coerente e uma dessas possibilidades é a Gramática do *Design* Visual, acerca da qual o próximo item tratará.

1.4 CONTRIBUIÇÕES DA GRAMÁTICA DO *DESIGN* VISUAL PARA A LEITURA IMAGÉTICA

A Gramática do *Design* Visual (GDV), de Kress e Van Leeuwen (2006), é uma expansão da Gramática Sistêmico-Funcional. A GDV percebia a Semiótica não apenas como uma área que estudava os signos, mas a ela cabia o estudo de um sistema de signos, visto que existem outras formas de produção de significados para além da linguagem verbal. Por causa disso, caberá à GDV o estudo da interação com a linguagem não-verbal.

Kress (1996) aborda que os textos, na visão da Semiótica Social, são multimodais e multifuncionais, que se desdobram em três metafunções, das quais devemos partir para realizar análises de imagens sob a perspectiva da GDV. A primeira é a função ideacional, que está subdividida em narrativos e conceituais.

Sobre a metafunção ideacional narrativa, os participantes estarão sempre envolvidos em ações e eventos. Os vetores, assim como os verbos de ação na linguagem verbal, indicam a ação em uma representação imagética, que é representada por setas ou pelo posicionamento dos participantes ou objetos representados, que acabam direcionando o olhar do leitor para um determinado ponto na imagem. A metafunção ideacional narrativa divide-se em: de ação, reacional, verbal e mental, de conversão e de simbolismo geométrico.

Conforme Lima, Pimenta e Azevedo (2009), o de ação descreve ou apresenta acontecimentos do mundo material. Os de ação *não-transicional* apresentam apenas a presença do participante-ator e a meta não está presente na imagem. Na linguagem verbal, esse processo equivale a orações com verbos intransitivos. Na ação *transicional*, há a presença de pelo menos dois participantes, o ator e a meta. A *bidirecional* ocorre quando dois participantes são ator e meta ao mesmo tempo.

A metafunção ideacional narrativa reacional envolve uma ação e uma reação, em que o vetor é formado pela direção do olhar do participante, que reage a um fenômeno (transacional – o fenômeno está na imagem; não-transicional – fora da imagem, em que não se sabe para onde o participante olha, e pode gerar no leitor empatia ou identificação com o personagem) (Lima; Pimenta; Azevedo, 2009).

Na metafunção ideacional narrativa verbal e mental, o participante liga-se a um balão em que o conteúdo é a representação de um processo mental ou de uma fala. No de conversão, a comunicação é apresentada como um ciclo, que, conforme Lima, Pimenta e Azevedo (2009), o retransmissor (participante) é ator em relação a um partici-

pante e meta em relação a outro. Por último, pode ocorrer o simbolismo geométrico, em que há participantes de qualquer espécie, e o vetor aponta para um ponto fora da imagem.

A segunda classificação de metafunção é a representação conceitual, em que a imagem não é uma narrativa, mas a apresentação de uma relação de taxonomia entre seus participantes. Está dividida em processo classificacional, em que os participantes são subordinados uns aos outros por um tema em comum; e em processos analíticos, em que há a presença de um ou mais participantes, denominados portadores, que se relacionam com os seus atributos possuídos, que formam uma estrutura passível de uma classificação (Lima; Pimenta; Azevedo, 2009).

A terceira e última metafunção é a interpessoal, que trata da interação entre falantes e as modalizações existentes em um evento comunicativo. Nela, o significado é uma troca e envolve o falante e o ouvinte (Hallyday, 2004). Esta função classifica-se em olhar enquadramento e perspectiva.

Acerca do primeiro, o olhar, ao produzir uma mensagem, o produtor toma para si um ato de fala em particular, o que faz com que ele espere que o ouvinte siga esse ato em seu turno; o ouvinte pode aceitar ou rejeitar a oferta, obedecer ou não ao comando, conforme abordou Hallyday (2004).

Sobre o enquadramento, este cria uma relação social imaginária e tem a função de aproximar o leitor da imagem, por meio de imagens captadas a distâncias menores. Isso ocorre porque as imagens com maior distância retiram o impacto do olhar do leitor. Por fim, a perspectiva, que é o trabalho com a imagem a partir de um ângulo de um determinado ponto de vista (Kress; Van Leeuwen, 2006). É importante destacar que é nessa dimensão que as relações de poder são colocadas, estabelecidas ou ratificadas pelo ângulo vertical.

Os graus de articulação são critérios também importantes na análise imagética. O primeiro é a representação, que forma uma escala que vai do abstrato ao realístico, da simples linha até o detalhamento; o segundo é a contextualização, que é a presença ou não de fundo, da ausência ao mais detalhado; o terceiro é a saturação da cor, que vai da total saturação à ausência (preto e branco); o quarto, a modulação de cores, que vai de cores primárias às mais diversas tonalidades e nuances de uma mesma cor; a diferenciação de cores, vai do monocromático ao uso de diversas cores; profundidade; iluminação com jogo de luzes e cores; e o brilho (Kress; Van Leeuwen, 2006).

Enfim, esses são alguns dos aspectos relevantes, dentre muitos, que selecionamos para tratar dentro da GDV. Entendemos que essa gramática pode auxiliar os leitores de textos imagéticos, quando se propõe a descrever alguns métodos para ler imagens e abordar conceitos que devem orientar a leitura de narrativas imagéticas.

1.5 CAMADAS DE LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA

Para Joly (2007), a interpretação de um texto não pressupõe apenas a interação de leis internas e externas ao texto (como as da sua produção e as da sua receptividade), mas leva em consideração também o contexto de experiência anterior no qual se inscreve a percepção estética. Isso indica que, mesmo no momento em que surge:

> uma obra nunca se apresenta como uma novidade absoluta que surge num vazio de informação; devido a um vasto jogo de anúncios, de sinais – manifestos ou latentes –, de referências implícitas, de características já familiares, o seu público está predisposto a um certo modo de recepção (Joly, 2007, p. 70).

Para Carvalho (2022), um leitor, no processamento de informações de um texto, que não conseguir recuperar conteúdos em sua memória, de maneira que eles sejam integrados às novas informações

veiculadas pelo texto, será incapaz de conseguir interpretar o que lê/vê. Além de formar uma base textual correspondente, será preciso inter-relacionar as proposições com base em aspectos pragmáticos, além de levar em consideração a vivência/experiência do leitor. Como resultado desse processo, esperamos que seja desenvolvida uma atividade cognitiva, que, além dos aspectos linguísticos, envolva uma rede de fenômenos sociopragmáticos.

Interpretar um texto, portanto, é buscar significado, significar os signos, conforme suas regras, uso e propósitos comunicativos. Aqui, envolvem-se aspectos semânticos e pragmáticos. Conforme Carvalho (2022, p. 03), "pode-se falar em interpretação quando não há compreensão direta do significado, ou seja, o significado direto não é suficiente para se compreender o propósito comunicativo intencionado". Nesse sentido, a autora conceitua interpretação a partir de uma concepção estrita, que é atribuir sentido ao texto; sentido este que não está claro e necessita interpretação para que ele seja compreendido.

No processo escolar, por exemplo, Carvalho (2022) aborda que cabe aos alunos identificarem e selecionarem quais são as informações mais importantes no texto, relacionando-as com o seu conhecimento acessado por meio de aspectos cognitivos e sociais, o que está para além do texto. Se este processo ocorrer de forma satisfatória, segundo a autora, poderá resultar na compreensão leitora. O resultado será a elaboração da representação semântica do texto, de forma que o discente não realize uma paráfrase apenas, mas reinterprete-o.

Bértolo (2014) elenca que, ao ler um texto narrativo, o leitor coloca-se diante de quatro níveis de leitura. O primeiro, textual, corresponde ao decifrar do texto enquanto código linguístico, atribuindo significado aos signos. Para o autor, ler um texto não é uma tarefa simples e requer competências, tais como atenção, memória, concentração, capacidade de relação e associação, visão espacial, capacidade para formular hipóteses, construir expectativas etc.

No nível autobiográfico, Bértolo (2014) destaca um aspecto interessante para o qual chamamos a atenção, que é o fato de as palavras apresentarem duas biografias – uma histórica e uma pessoal, das quais esta última está relacionada a nossas vivências autobiográficas. As palavras terão, portanto, uma carga semântica personalizada para cada pessoa/leitor. Isso quer dizer que somos capazes de traçar uma autobiografia de nossas palavras e somos portadores de um dicionário relativamente autônomo perante o geral significado da língua.

A narração autobiográfica pode ser alterada pela consciência falseadora que, apesar disso, não pode anular a presença do texto autobiográfico, aquilo que faz parte da vida do leitor. Nesse sentido, falamos em um confronto entre leituras: a do eu; e a textual, que está agrupada em três níveis – as palavras, as ações e os valores. As palavras que compõem o texto; as ações que se constroem com essas palavras e com as que se constrói a trama da narrativa e; os valores revelados por meio das palavras e das ações (Bértolo, 2014).

O terceiro nível de leitura, o metaliterário, está relacionado à história da Literatura em geral e à história leitora de cada leitor. Bértolo (2014) ressalta que, enquanto lê/vê, cada leitor projeta a leitura da narração e concreta sobre outras leituras literárias, a que o autor denomina de biografia literária. É imperioso mencionar que:

> [...] existem diversos níveis de consciência de literária, desde a leitor adolescente e insensível que lê apoiado fundamentalmente em sua narração autobiográfica, até a do erudito que enche sua leitura de contínuas notas de pé de página (mentais ou não), podendo chegar ao extremo de que a narração textual desapareça sob o peso dessa narração metaliterária como se os ecos encobrissem a voz (Bértolo, 2014, p. 55).

Por último, o nível ideológico. Nele, a leitura é realizada a partir de um sistema narrativo global, que está em constante transforma-

ção, mas que não impede de ser lida e compreendida. É o resultado de uma rede de relações sociais que transportam modelo de conduta, crenças, atitudes, paradigmas, valores, conhecimentos tácitos e implícitos, juízos e preconceitos etc., narrados por meio de fatos e personagens reais. Na leitura ideológica, segundo Bértolo (2014), o leitor utiliza um sistema de crenças que dão base e sentido às práticas sociais nas quais o sujeito está imerso. Tais crenças serão responsáveis pelo nível de intervenção e compreensão leitoras.

Dessa forma, ler narrativas é um processo que incorpora a leitura simultânea nesses quatro níveis, em que o resultado final dependerá do jogo de relações que o leitor mantenha com eles, jogo este sujeito à trama leitora, entendida por Bértolo (2014) como condição prévia à leitura, soma das trações e relações que, como leitor individual, mantém com os quatro níveis analisados.

A leitura se dá por camadas. Acerca disso, Carvalho (2022) elenca que estas são integradas pelo leitor por meio de inferências, que possibilitam construir sentidos acerca do que propõe a narrativa, o conteúdo expresso no texto e a partir dele, em que o leitor terá de resgatar conhecimentos enciclopédicos, de mundo etc. Este processo permite preencher lacunas do texto, considerando sua textualidade, as associações feitas pelo leitor, as quais são ancoradas no material linguístico (Carvalho, 2022).

Complementando o pensamento de Carvalho (2022), tomamos emprestada a concepção de Dascal (2006) acerca das camadas constituidoras do texto, que são: o terreno do material linguístico expresso; o nível intermediário, que conta com as inferências a partir do conteúdo do texto, o seu contexto situacional; o nível mais profundo, que envolve os níveis anteriores, no qual o conhecimento de mundo do leitor, suas crenças, opiniões se sobressaem para o diálogo com o texto; e, ainda, um nível de extrapolação, em que se distancia do núcleo informacional no texto.

Nesse mesmo contexto, Mortimer Adler (2010) apresenta quatro camadas de leitura. A primeira, leitura elementar, diz respeito à alfabetização funcional, dos primeiros anos da educação básica. A segunda, leitura inspecional, está dividida em pré-leitura – ou "sondagem sistemática" – e a leitura rápida. Na pré-leitura o leitor examina o livro da orelha ao sumário, e faz uma leitura superficial sem empregar nenhum método. Já a leitura rápida é aquela que não se detém caso encontre algo que interrompa ou prejudique a compreensão. Conforme o autor, não é necessário parar de ler caso aconteçam interrupções na compreensão, já que ela virá na releitura, que encaminha para o próximo nível da leitura.

Na terceira camada, a de leitura analítica, o leitor precisa atuar e agir sobre o texto, pois ele não é mais passivo, e poderá ser capaz de compreendê-lo profundamente. Esse tipo de leitura pode gerar anotações, fichamentos, resumos, exposição oral, entre outros. Nessa camada, o leitor deverá ser capaz de compreender qual é o tema central da obra. Um segundo estágio da leitura analítica, para Adler (2010), é a "leitura para iluminação", em que o leitor deverá encontrar palavras-chave para o texto, como autor compreende os conceitos principais do texto.

Na leitura sintópica, presente na quarta camada, o leitor deve ser capaz de fazer análises comparativas com narrativas de outros autores. É nessa "atuação" que a profundidade do texto poderá ser alcançada de fato (Adler, 2010).

Como visto nessa seção, a compreensão profunda do que se lê/vê depende de muitos fatores, como a interação entre o leitor e o texto, os conhecimentos prévios, as experiências, as vivências, o conhecimento linguístico, a capacidade de inferir sobre o que está posto na narrativa, dentre outros fatores.

A seguir, apresentamos uma proposta de trabalho em sala de aula com a obra *Cena de rua*, de Angela Lago, a partir de conceitos trabalhados pela Gramática do *Design* Visual, a fim de alcançar camadas de compreensão leitora mais profundas. São apresentadas propostas, por meio de indagações, que estão relacionadas ao enquadramento, às cores utilizadas nas imagens, aos vetores etc.

2 UMA ESTRATÉGIA POSSÍVEL PARA A COMPREENSÃO DA OBRA CENA DE RUA, DE ANGELA LAGO

O estudo de narrativas visuais permite que possamos observar a força criadora das imagens. Este trabalho propõe uma abordagem argumentativa da imagem, de forma que não pretendemos apresentar uma receita interpretativa. Esperamos apenas que a estratégia apresentada contribua para a prática do professor e para uma maior lucidez tanto na compreensão como no fabrico de mensagens imagéticas que, como destacado por Martine Joly (2007), são vulgares.

É relevante que o docente, ao trabalhar com narrativas visuais, compreenda que a imagem é, de fato, uma linguagem específica e heterogênea e que este título se distingue do mundo real e que propõe, através de signos particulares, uma representação escolhida e forçosamente orientada. Não somente isso, mas também deve distinguir os principais instrumentos desta linguagem e o que significa a sua presença ou a sua ausência. Para que este processo ocorra adequadamente, o professor deve relativizar a sua própria interpretação, mesmo que compreenda os seus fundamentos, em um processo de liberdade intelectual que a análise pedagógica implica.

Inês Sim-Sim (2007) elenca que é indispensável também que o professor defina uma concepção de leitura para utilizar em sala de aula. A estudiosa concebe que ler é, dentre outros conceitos, ser capaz de compreender e retirar informações de um texto, ir além do signifi-

cado nele disposto. Acerca da compreensão, alude a autora que ocorre por meio da interação do leitor com o texto, de modo que aquele atribui significados a este.

A obra, da qual faz parte este estudo, é *Cena de rua*, da artista plástica Angela Lago, conhecida em vários países, além de ter recebido diversos prêmios pela sensibilidade com que a escritora vê o dia a dia de um menino de rua. Em sua narrativa visual, ela mostra que aquela criança, que poderia estar em qualquer esquina de toda cidade no mundo, vive a contradição do centro e da periferia. Ela conduz o olhar do leitor pelo olhar do menino. As cores são elementos fundamentais na obra e apontam para a forma como a criança vê/percebe as pessoas.

A narrativa é densa e contribui em termos de informações no sentido humano. A trama nos coloca no lugar do menino de rua e das contradições que ele vive. Ademais, desbanaliza a miséria de uma perspectiva que o jovem leitor é capaz de entender. Essa desbanalização é um ponto fundamental porque dá visibilidade a tudo que é invisível: a periferia, as crianças carentes e os desalentos das ruas.

Fittipaldi (2008) elenca que, em *Cena de rua*, Angela Lago fez algumas experiências visuais trabalhando com a perspectiva proporcionada pelo livro aberto nas mãos dos leitores: os desenhos e a disposição das imagens representam a grande movimentação nas ruas dos centros urbanos. Com a dobra do livro, a trama ganha profundidade e perspectiva.

Diante dessas informações, várias podem ser as leituras advindas da narrativa. A seguir, apresentamos uma proposta para que professores possam realizar uma leitura guiada com alunos de diversas séries. Esta é apenas uma sugestão, que poderá ser utilizada como ponto de partida, cabendo ao docente fazer as adequações pertinentes.

2.1 POSSIBILIDADES DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM SALA DE AULA COM A OBRA CENA DE RUA

2.1.1 Questões iniciais para o(a) professor(a)

Esta seção não tem a pretensão de fornecer uma receita pronta para a leitura da obra *Cena de rua*, apenas contribuir com proposições e direcionamentos para o texto de que se trata, por meio de sugestões que contribuam para que os professores planejem suas atividades.

De início, cabe ao docente definir o objetivo com a atividade e como será conduzida sua análise para estabelecer os seus instrumentos, resultando em um projeto que lhe orientará, assim como lhe permitirá organizar adequadamente a sua metodologia. Não há um método absoluto para a análise, mas opções a fazer, ou a criar, em função dos objetivos. O trabalho com a obra partirá do contexto de cada grupo de alunos, das vivências e das experiências desses sujeitos envolvidos.

Como visto em Sim-Sim (2007), alguns aspectos podem gerar problemas de compreensão textual, tais como ausência de conhecimento prévio do aluno acerca do tema e a ausência de conhecimento amplo do léxico. Por causa disso, os docentes deverão conversar antecipadamente com os discentes sobre a temática da narrativa que é objeto de leitura e ensino e pode promover o desenvolvimento do léxico dos alunos. Nesse processo, alguns aspectos devem ser levados em consideração. Acerca disso, Dehaene (2012) aborda que os fatores culturais devem ser analisados à luz dos fatores biológicos, uma vez que estes não existem se não houver forte impregnação da cultura. Ambos os aspectos serão essenciais para a aprendizagem da leitura e para a reciclagem neural.

O docente deve observar alguns questionamentos: de que maneira as imagens, expressões, cores empregadas nos personagens, vestuário, etc. podem contribuir para construção de sentidos? Como as imagens estão organizadas na capa e quais ganham maior relevo? O título e a fonte utilizados permitem inferir o conteúdo para a leitu-

ra? O tipo de letra, o seu formato, pode ter alguma relação com o título, chama atenção para alguma informação que poderá estar no texto? Essas características dizem algo sobre a história do livro? O que pode ser? Todos esses aspectos da superfície precisam ser observados para "caminhar" até uma camada mais profunda de compreensão leitora. Isso porque, mesmo sendo uma imagem, ela é composta por unidades menores que envolvem traços, cores, formatos, etc. e, assim como o texto escrito, essas unidades constituem o texto e contribuem para a sua textualidade, a superfície visual e como ela se constitui.

Outras questões a serem, inicialmente, observadas pelos professores são: qual assunto abordado na narrativa? Como abordar esse assunto em sala de aula? Que aspectos podem ser explorados ao olhar as imagens com os alunos? Quais tópicos podem ser destacados durante a leitura? Como o professor pode colaborar para que os alunos atinjam camadas mais profundas do texto e níveis de compreensão textual? Que estratégias são empregadas pelo autor para organizar o dizer no texto? Quais fatores determinam a compreensão do texto imagético? Para melhor abordar este quesito, alguns pontos podem ser levados em consideração, como o que é proposto por Solé (1998), na obra *Estratégias de leitura*, em que ela apresenta as seguintes etapas: Preditivas, Pressupostas (anunciadas no texto por meio das marcas), Subentendidas (necessário contar com a rede de conhecimentos do leitor e o contexto sociocognitivo, envolve o implícito e o pressuposto). Por contar com a rede de conhecimento do leitor e o contexto, a interpretação sofre variações, e, por isso, dizemos tratar-se de uma compreensão situada, atrelada ao contexto sociocognitivo.

Solé (1998) também identifica algumas etapas que podem delinear o trabalho da leitura em sala de aula, considerando as camadas propostas em Dascal (2006): 1. Preliminares (apresentação para o levantamento de hipóteses, predição leitora – estratégia cognitiva essencial); 2. Com o texto (aspectos superficiais); 3. No texto (níveis inferenciais

a partir das pistas, dicas no emprego dos recursos linguageiros: cor, título, disposição dos personagens, outros) e 4. A partir do texto (como o leitor se insere na narrativa e como "sai" dela).

Após as etapas descritas acima, o docente poderá desenvolver alguma atividade, seja escrita ou oral, considerando alguns níveis de leitura: no autobiográfico, o leitor, ao ler um texto, põe em uso a autobiografia de suas palavras, o que pode gerar desencontros na proposta de uma realidade compartilhada pelo produtor. Isso acontece pelo fato de o leitor não conseguir incorporar, ao seu particular código visual-imagético, que permite a construção de mensagens, os significados oferecidos pela narração (Bértolo, 2014), que pode acontecer em maior ou menor grau. Portanto, a composição visual, seja com o verbo (palavra) ou com a imagem (representação conceitual) deve ser levada em consideração, o que pretendemos que ocorra, tendo em vista que haverá toda uma preparação anterior à atividade aqui proposta, que apresenta, como uma das possibilidades, a sequência abaixo descrita:

2.2.2 Sequência da narrativa de "Cena de rua"

O leitor a que pretendemos para a proposta deste trabalho é o público infantil e a leitura a que recorremos não é a tradicional, da qual o adulto lança mão, enquanto a criança escuta passivamente. Conforme Pereira, Gabriel e Justice (2019, p. 204), na leitura compartilhada, alunos e professores são sujeitos ativos na elaboração de um diálogo, "que pode se referir ao enredo, às personagens, à memória de experiências que emergem a partir da leitura, a palavras específicas, à disposição do texto e imagem na folha ou na tela, a aspectos da linguagem escrita ou conhecimentos" [...] novos para o público infantil.

Figura 1 – Capa

Possíveis indagações: O que poderemos entender a partir desse título sobre a narrativa? Por que o título está no singular? Por qual razão há um fundo preto ao redor do título? O que você sugere que encontrará na narrativa? Sobre o que ela trata? Quais as cores utilizadas? Você acha que elas foram utilizadas por qual razão? (Observar a questão da profundidade, do fundo preto, questão das cores primárias e secundárias para trabalhar com os alunos, mostrando a importância desses elementos na construção da narrativa).

Fonte: Lago (2000)

A respeito dessa primeira imagem, cercada pelo fundo preto, é importante que o docente saiba que esta obra se aproxima de uma reportagem televisiva, em que as molduras pretas imprimem a impressão de movimentos de uma câmera que se aproxima e se afasta, mostrando flagrantes em algum lugar não especificado.

Com as indagações propostas, pretendemos que o aluno/leitor seja levado a uma reflexão acerca do tema, e seja capaz de identificar, pela cor e moldura, que se trata, possivelmente, de uma câmera. Claro que diversas outras possibilidades poderão ser instigadas com os alunos.

A camada pretendida nesse primeiro momento é a segunda, que corresponde à leitura inspecional, em que poderá ser feita uma leitura superficial. Seria este o primeiro contato com a obra, superando a primeira camada, que está relacionada à leitura elementar.

Outra camada pretendida ainda com esse contato discente inicial com a obra é a de leitura analítica, em que o aluno deverá identificar, logo no início, do que trata a temática do livro. Um segundo estágio

da leitura analítica, para Adler (2010), é a "leitura para iluminação", em que o leitor deverá encontrar palavras-chave para o texto, como o autor sugere para os conceitos principais do texto:

Figura 2 – Cena 1

Possíveis indagações: podemos dizer quem é esse menino? Por que ele está entre carros? Quem pode ser esta pessoa que aparece dentro de um carro? Por que o menino e os carros possuem uma cor diferente da do outro personagem? A cena acontece de dia ou de noite? O que o menino carrega no ombro? Qual a expressão que os dois personagens apresentam? O que isso quer dizer? Esse menino mora na rua? Quem está captando essas imagens?

Fonte: Lago (2000)

Na cena 2, disposta na imagem acima, há a presença de diversos elementos que podem ser explorados por quem guiará a leitura do livro. A começar pela diferença de cores na cena, à face das personagens: a do menino pode demonstrar medo, espanto ou surpresa; a do outro personagem pode representar raiva, o que, inclusive, pode ser associada pelos leitores a partir da cor vermelha, que é uma cor quente e, em geral, é comum empregarmos a expressão "vermelho de raiva".

Pereira, Gabriel e Justice (2019, p. 215) abordam que, "quando o leitor adulto aumenta a sua taxa de perguntas abertas (como, por exemplo, quem, quando, onde, porque, como, etc.), instiga a participação da criança nessa interação, por meio da linguagem", bem como estabelece relações cognitivas para responder às perguntas feitas.

Na cena 2, espera-se que o leitor possa alcançar a camada analítica e a sintópica de leitura, identificando o tema da cena, de que forma se desenrola a trama, fazendo ligação com outras leituras, filmes e músicas. Faz-se mister destacar que, ao atingir essas camadas de leitura,

o leitor alcançará o nível de leitura metaliterário e ideológico, ao trazer para o texto suas crenças, de tal forma que estas serão responsáveis pelo nível de compreensão e interpretação leitora:

Figura 3 – Cena 2

Possíveis indagações: Vamos comparar as cenas, por que os carros mudaram a cor? Por que nessa cena aparecem mais personagens? Quem são esses personagens? Por que o menino continua com a mesma cor? O que o menino está fazendo? O que o olhar de todos os personagens da cena pode dizer? O que ou para o que o menino está olhando? Qual a situação do animal e do menino?

Fonte: Lago (2000)

A segunda cena da obra apresenta a inserção de novos personagens, incluindo animais, o que pode suscitar um debate que compare o tratamento dado a animais e crianças na narrativa: enquanto um está no conforto de um carro, o outro na rua, como pedinte. Também há a alteração de cores apenas dos carros, mas não das personagens, o que pode indicar diversos aspectos. Levamos em consideração a sugestão de Pereira, Gabriel e Justice (2019, p. 216), ao escolhermos perguntas complexas ("por que" e "como"), uma vez que elas demandam "das crianças processos cognitivos mais elevados, em que habilidades de inferência, previsão, raciocínio ou explicação são necessários para fornecer respostas...".

Para que essa discussão mais aprofundada surja, é basilar que os discentes estejam preparados para alcançar a terceira camada de leitura, a analítica. Ademais, esta análise poderá acontecer ainda no quarto nível de leitura, o ideológico. Nele, os discentes poderão trazer à tona diversas questões sociais, inclusive as que eles estão inseridos, fazen-

do comparativos e exemplificando, o que exigirá do professor uma mediação adequada e planejada.

Na cena seguinte, descrita abaixo, mais uma vez os carros mudam de cor, os personagens animais somem e é apresentado mais um personagem, no entanto, a que está interagindo com a criança, apresenta uma cor menos vermelha, o que pode indicar que ela seja tomada por algum sentimento de piedade, e não mais de ódio como os personagens anteriores:

Figura 4 – Cena 3

Possíveis indagações: houve alteração nas cores? Por quê? Há personagens novas na cena? Por que eles estão aí? O que o menino carrega na mão? O que ele está fazendo? O que a personagem está recebendo dele? A cor dessa nova personagem que interage com o menino é igual aos das cenas passadas? Houve alteração no semblante das personagens? O que o menino e a mulher estão fazendo?

Fonte: Lago (2000)

Para essa cena, bem como para as demais, é possível tomar emprestadas algumas contribuições da Gramática do *Design* Visual, como, por exemplo, abordar a função ideacional (narrativos – vetores – setas), observando o posicionamento dos participantes representados ou objetos (identificar quais). Ademais, é possível verificar quais vetores apontam para fora da imagem, o que é importante, haja vista que o olhar do personagem no livro chama bastante atenção.

Na cena 3, tanto a camada analítica, como a sintópica podem ser alcançadas. Os níveis de leitura metaliterário e autobiográfico também, tendo em vista que os leitores podem recuperar vivências e experiências externas à obra. Já nas cenas 4 e 5, são apresentadas duas situ-

ações diferentes: uma em que uma senhora parece segurar uma bolsa por medo de assalto e outra em que a criança olha para uma mulher com uma criança no colo e parece ficar bastante abalada. É interessante observar a cor azul, cor fria, que representa calma e serenidade:

Figura 5 – Cena 4

Possíveis indagações: o que o menino está fazendo? Por que a senhora parece segurar a bolsa? A cor dos personagens mudou? O que eles estão sentindo? Ele consegue interagir com a senhora?

Fonte: Lago (2000)

Figura 6 – Cena 5

Possíveis indagações: o que o menino está olhando? O que ele está sentindo? O que ele está vendo? Há alteração na cor das personagens? Por que a mulher está de olhos fechados? Ela está notando o menino fora do carro? Por que o menino ficou com essa expressão? O que acontecerá a seguir? Na parte inferior aparece a imagem de um carro bem distante. Por quê?

Fonte: Lago (2000)

Acerca das cenas 4 e 5, é possível que o professor aborde questões relacionadas à metafunção interpessoal, tratando sobre a interação entre falantes e as modalizações existentes em um evento comunicativo. O professor poderá destacar o fato de o significado ser uma troca que envolve o falante e o ouvinte, como foi tratado anteriormente por Hallyday (2004). A partir desse aspecto, a leitura poderá ser compreendida a partir de questões relacionadas ao olhar, enquadramento

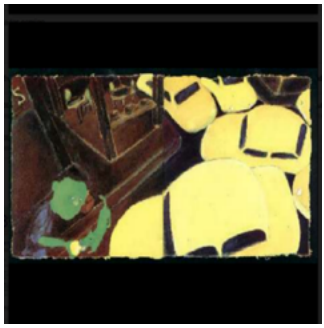
e perspectiva. Inclusive, o fato de a criança apresentar uma face triste ao olhar uma possível mãe com o seu filho em um momento de carinho.

Nesse momento, a escrita de Angela Lago direciona o olhar do leitor para dentro da narrativa, através do enquadramento das imagens, suscitando no leitor um sentimento de compaixão, e fazendo que com que este compreenda que o menino não tem a presença da figura materna, ou seja, que ele foi, por alguma razão abandonado, e que por isso mora nas ruas:

Figura 7 – Cena 6

Fonte: Lago (2000)

Figura 8 – Cena 7



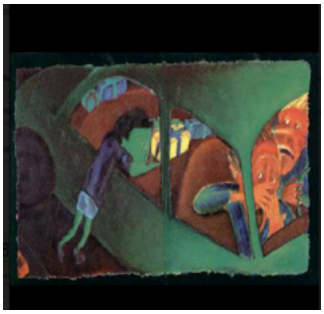
Fonte: Lago (2000)

Nas cenas 6 e 7, o mediador da leitura pode conduzir os leitores a indagações como: o que está acontecendo nessas duas cenas? O que as cores representam na imagem? Há a presença de um novo personagem? A cor dele é igual à do menino. Por qual razão? O que essa cena mostra? O que as pessoas estão pensando ao olhar para o menino? O que o menino está comendo? Por que ele alimenta o animal?

O enquadramento das imagens 6 e 7 mostra que, de fato, trata-se de uma criança de rua, que fica em uma esquina e que possui um cachorro, e por apresentar a mesma cor que ele, pode indicar que são amigos e ambos foram abandonados. Mais uma vez, Angela Lago convida o leitor para imergir na obra, através de um sentimento de compaixão e piedade para com o personagem.

Esperamos que o leitor alcance a terceira e a quarta camada de leitura, mais uma vez fazendo ligação com outras narrativas, ou até mesmo com histórias de pessoas que ele conheça:

Figura 9 – Cena 8



Fonte: Lago (2000)

Figura 10 – Cena 9

Fonte: Lago (2000)

Possíveis indagações: o que o menino está fazendo? Do que ele está correndo? O que o olhar dele mostra? O que ele está carregando no pacote? O que as cores dos carros e das personagens mostram? Para quem era este presente? O que acontecerá a seguir?

Figura 11 – Cena 10

Possíveis indagações: o que o menino está olhando? O que ele está sentindo? O que ele está vendo? Há alteração na cor das personagens? Por que a mulher está de olhos fechados? Ela está notando o menino fora do carro? Por que o menino ficou com essa expressão? O que acontecerá a seguir? Na parte inferior aparece a imagem de um carro bem distante. Por quê?

Fonte: Lago (2000)

Nas cenas 8, 9 e 10 a narrativa toma um rumo possivelmente diferente daquilo que o leitor esperava, que é o furto realizado pela criança. Com isso, esperamos que os alunos façam discussões num nível ideológico, a partir de suas vivências, sobre o fato narrado. Além disso, pode ocorrer uma leitura sintópica, presente na quarta camada, em que o leitor fará análises comparativas com narrativas de outros autores. O professor ainda pode suscitar discussões acerca de qual o enquadramento e perspectiva, e quais os graus de articulação presentes nas cenas.

Possíveis indagações: o que o menino está olhando? O que ele está sentindo? O que ele está vendo? Há alteração na cor das personagens? Por que a mulher está de olhos fechados? Ela está notando o menino fora do carro? Por que o menino ficou com essa expressão? O que acontecerá a seguir? Na parte inferior aparece a imagem de um carro bem distante. Por quê?

Figura 12 – Cena 11

Fonte: Lago (2000)

Na cena 11, o leitor irá perceber que a narrativa volta para o início (cena 1), ou seja, trata-se de uma narrativa visual circular, o que poderá suscitar diversas discussões. A compreensão leitora pode se encaminhar para a camada mais profunda de compreensão, caso a discussão alcance a questão proposta na imagem: a condição de vida da criança não muda, apesar de toda comoção gerada em torno dela; pelo contrário, mostra a realidade cruel das crianças de rua, que se submetem a atos criminosos para conseguirem sobreviver. A vida dele, caso não ocorra nenhum fato novo, será um ciclo que se repetirá todos os dias.

Como atividade final, o professor ou mediador da leitura poderá pedir para que os alunos produzam um texto narrativo contando a estória da obra. Os textos poderão ser transformados em vídeo, e dispo-

nibilizados em redes sociais. O interessante dessa escrita é que o professor poderá observar mais detalhadamente como o aluno elaborou a representação mental da obra e quais conhecimentos ele mobilizou para construir a sua narrativa e desenvolver uma compreensão mais profunda do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mediador da leitura de uma narrativa visual, ao planejar a leitura de uma obra, levando em consideração preceitos teóricos, conceituais e metodológicos importantes, contribui para ampliar as reflexões sobre a necessidade de aprofundar a compreensão da leitura, de modo que os discentes ultrapassem as primeiras camadas da leitura, alcançando gradativamente as competências leitoras almejadas na camada mais profunda.

Aspectos como cor, profundidade e contornos são muito importantes para a composição das imagens e, do mesmo, a organização espacial das imagens que concretizam a intenção artística na narrativa, proporcionando ao leitor uma experiência intensa, delicada e emocionante, como ocorre em *Cena de rua*, de Angela Lago.

É necessário, na leitura de narrativas visuais, que o professor proporcione aos alunos espaços para que estes argumentem e formulem suas próprias hipóteses do que está sendo narrado sem, contudo, deixar perder o fio condutor da estória. Para tal, a GDV pode auxiliar nesse processo, tendo em vista que apresenta metodologias de análise de imagem, que permitem ao docente chegar o mais próximo possível da trama narrada.

Enfim, para que haja interação com a obra, é preciso que os leitores sejam conduzidos a caminhos de compreensão adequados, alcançando as camadas mais profundas da compreensão de um texto, de forma que, a partir da leitura, o leitor seja capaz de intervir na narrativa.

REFERÊNCIAS

ADLER, Mortimer. **Como ler livros**: o guia clássico para a leitura inteligente. São Paulo: É Realizações, 2010.

ADLER, Mortimer. **A câmara clara**: nota sobre fotografia. Trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. Rhétorique de 1'image. *In:* **Communications**, Paris, n. 4, 1964.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BÉRTOLO, Constantino. A operação de ler. *In:* BÉRTOLO, Constantino. **O banquete dos notáveis**: sobre leitura e crítica. São Paulo: Livros da Matriz, 2014. p. 47-64.

CARVALHO, Maria Angélica de. O mapeamento do texto pelo leitor para uma compreensão. **Revista da Academia Brasileira de Filologia**, Rio de Janeiro, n. XXVIII, p. 75-96, 2022. Disponível em: http://filologia.com.br/revista/rev_xxviii_p75.html. Acesso em: 12 ago. 2022.

DASCAL, Marcelo. **Interpretação e compreensão**. Rio Grande do Sul: Editora Unisinos, 2006.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? *In:* OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 93-121.

HALLYDAY, Michael. **An introduction to functional Grammar**. London: Hodder Education, 2004.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Lisboa: Ed. 70, 2007.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. London; New York: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York: Routledge, 1996.

LAGO, Angela. **Cena de rua**. Belo Horizonte: RHJ, 2000.

LIMA, Cássia Helena P.; PIMENTA, Sonia Oliveira; AZEVEDO, Adriana. **Incursões semióticas**: teoria e prática de GSF, multimodalidade, semiótica social e ACD. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PEREIRA, Aline; GABRIEL, Rosângela; JUSTICE, Laura. O papel da formulação de questões durante a leitura compartilhada de livros na educação infantil. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 72, n. 3, p. 201-221, set./dez. 2019.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura**: a compreensão do texto. Lisboa: Ministério da Educação; Departamento de Educação Básica, 2007.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (org.). **A ciência da Leitura**. Rio Grande do Sul: Penso, 2013.

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

CAPÍTULO 11

APRENDER A LER: PROPOSTA DE ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA NAS SÉRIES INICIAIS

Raimunda Gomes de Carvalho Belini

INTRODUÇÃO

Começo este texto trazendo à memória palavras de João Cabral de Melo Neto, que nos fala que "um rio precisa de muita água em fios para que todos os poços se enfrasem: se reatando, de um para outro poço, em frases curtas, então frase e frase, até a sentença-rio do discurso único em que se tem voz a seca ele combate". Para além dos poços que se "enfrasam", como rios que se entrecruzam, avolumam e transbordam, este capítulo, é fruto da preocupação em dar vazão ao debate a respeito da formação de leitores, nas séries iniciais da educação básica, com base na literatura infantil.

Reconhecemos, porém, que os grandes desafios e as dificuldades de ensinar a ler, especialmente nas séries iniciais, perpassam discursos que se avolumam, afirmando que o brasileiro não gosta de ler. Esses desafios excedem problemáticas envolvendo o processo de alfabetização e de letramento, da criança e da família, uma vez que a literatura

nem sempre está presente nas aprendizagens da leitura, nem na sala de aula nem no seio familiar.

Realizada pelo Instituto Pró-Livro, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em sua 5ª edição, evidencia bem essa fotografia opaca da ausência da leitura na sociedade brasileira. Nos últimos quatro anos, o Brasil perdeu mais de 4,6 milhões de leitores. Os dados da pesquisa revelam também que o brasileiro lê, em média, cinco livros por ano; destes, apenas 2,5 livros inteiros, sendo a bíblia o tipo de livro mais lido pelos entrevistados. Ademais, de 2015 para 2019, a porcentagem de leitores brasileiros caiu de 56% para 52%. Já os brasileiros com mais de 5 anos que não leram nenhum livro, nem mesmo em parte, nos últimos três meses de 2019, representam 48% da população, o equivalente a cerca de 93 milhões de um total de 193 milhões de brasileiros.

Os dados apresentados pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) também trazem grandes preocupações. De acordo com a avaliação, 54,73% dos estudantes acima de oito anos de idade, que correspondem a 90% dos 2,2 milhões de estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental avaliados, no ano de 2016, apresentam níveis insuficientes de leitura e se encontram nos níveis elementares 1 e 2, o que significa que não conseguem ler palavras simples, ainda que isoladas.

De forma semelhante, os números do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) coadunam também com essas porcentagens e asseveram a não leitura na idade infantil. O número de crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental que ainda não sabe ler e escrever, nem mesmo palavras isoladas, mais do que dobrou de 2019 a 2021, no Brasil. A avaliação mostra que o índice de proficiência em Língua Portuguesa, entre os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental decaiu de 750 pontos, em 2019, para 725.5, em 2021.

Compreendemos, assim, que os resultados apresentados nessas pesquisas e avaliações são multifatoriais e precisam ser olhados em observância às muitas variáveis temporais, históricas, regionais

e sociais. Para tanto, são necessárias ações cuidadosas das Políticas Públicas para a formação educacional brasileira envolvendo os atores e os problemas sociais. Com respeito a esses dados amplos e parametrizados, que muito retratam a diversidade de nosso país, embora não revelem as causas e consequências da falta de leitura no Brasil, precisam ser considerados. Nossas preocupações nesta pesquisa, entretanto, se enredam por questões para além desses dados quantitativos, como os que demonstramos.

Se há baixos índices de leitores e grandes dificuldades em ensinar a ler, muito mais difícil é desenvolver o gosto pela leitura e despertar o prazer para a leitura literária, desde as séries iniciais. Isso nos faz compartilhar reflexões como a que foi apresentada por Yunes (2002, p. 15), a qual questiona: "como a leitura, este portal extraordinário para um mundo novo, sendo a princípio tão sedutor, pode se transformar no pesadelo de muitos, vida afora?".

Na tentativa de dar vazão aos poços de experiências, transbordar os rios de sabedorias e combater secas de leitura em nosso país, buscando respostas à problemática relacionada ao desencanto e à falta de leitura, que se apresenta tão complexa, lançamos as seguintes questões norteadoras neste estudo: como a literatura infantil poderá se fazer presente no processo de alfabetização e de letramento, nas séries iniciais? De que forma é possível construir relações afetivas e significativas com a literatura infantil para formação de leitores críticos, competentes? Como despertar o gosto e o prazer, pela leitura, nas séries iniciais, para a constituição das práticas de alfabetização e de letramento?

Com o intuito de discutir as potencialidades da literatura infantil como possibilidades construtivas, no processo de alfabetização e letramento infantil, desenvolvemos este estudo de cunho exploratório descritivo e propositivo, por meio de pesquisas bibliográficas, com foco na formação de leitores nas séries iniciais do ensino básico.

Salientamos que nosso interesse por esse tema não é recente, apesar de ter assumido diferentes feições ao longo de minha trajetória profissional, como professora de Língua Portuguesa, na educação básica, atuando há mais de vinte anos.

Com base em um processo amplo, formativo e prático, que rememora minhas primeiras experiências leitoras, desenvolvemos uma proposta didático-pedagógica de orientação para práticas de leitura literária. Tomando como base um processo lúdico de aprendizagem de leitura, contextualizada e prazerosa, nosso objetivo nesta pesquisa é demonstrar de que forma é possível construir relações afetivas e significativas com a literatura para formação leitora infantil, evidenciando a experiência, o gosto e o prazer, a começar pela interação no universo literário e pela escolha do livro de literatura infantil.

Dessa forma, a proposta de ensino aqui empreendida não se caracteriza em uma sequência didática e de métodos de ensino. Trata-se de descrições amplas que se configuram em orientações, possíveis caminhos, que nortearão família e professor para a experiência com a literatura no processo de alfabetização e de letramento infantil, nas séries iniciais.

Essa incursão, por si só complexa, suscita um permear de grandes e multifacetadas abordagens teóricas e metodológicas, com refinamento, como já afirmamos (Oliveira; Belini, 2022). Para tanto, tomamos como fundamentos estudos como os desenvolvidos por Coelho (2000), Lajolo (1984, 2008), Zilberman (1985), Kleiman (1995), Soares (1998), dentre outros.

Nossas interlocuções nesta obra, portanto, partem da problematização dos desafios da leitura, das questões norteadoras e dos objetivos de pesquisa; e abordam os preceitos e os fundamentos da literatura infantil em contexto com a alfabetização e o letramento. Além disso relacionam e contextualizam propostas de ensino da leitura, per-

passadas pela importância da interação com a literatura infantil para a formação de leitores nas séries iniciais da educação básica.

1 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta de ensino de leitura literária para as crianças, nas séries iniciais da educação básica, é fruto de uma pesquisa descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa. Por entendermos que a pesquisa qualitativa desempenha um importante papel entre as várias possibilidades de se estudar fenômenos subjetivos como a leitura e sua relação humana, intersubjetiva e social, é que optamos por esse tipo de abordagem.

De acordo com Chizzotti (2009, p. 79), "o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, concatenados por uma teoria explicativa". Dessa forma, a proposta de leitura literária infantil aqui elaborada parte da tentativa de propor práticas de leituras literárias envolvendo crianças, nas séries iniciais da educação básica. Procura, sobretudo, conhecer e interpretar os fenômenos relacionadas ao processo de alfabetização imbrincado pela literatura, atribuindo-lhes significados de ludicidade, encantamento, fantasia e prazer.

Para tanto, desenvolvemos, inicialmente, o levantamento, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no segundo semestre de 2022, com recorte temporal de 2000 a 2020, sobre as dissertações e teses brasileiras, escritas em língua portuguesa, com enfoque no processo de alfabetização e letramento da criança na perspectiva da literatura infantil. Esse levantamento se deu por meio da busca avançada, em idioma português, com a utilização dos seguintes descritores: "literatura infantil", "letramento", "alfabetização", com o uso do operador booleano AND para facilitar e filtrar o processo de busca das dissertações e teses sobre o assunto, dentro do recorte temporal estabelecido.

Com base no levantamento, constatamos: a publicação de 46 (quarenta e seis) pesquisas, na BDTD, sendo 03 (três) teses e 43 (quarenta e três) dissertações, com predominância na área da educação; desse total, encontramos apenas 02 (duas) teses e 15 (quinze) dissertações que trazem relações diretas entre a alfabetização, letramento, literatura infantil.

Categorizamos as pesquisas em quatro grandes campos de interesse e investigação: a literatura no processo de formação leitora na alfabetização de crianças; estudo e adaptações dos diferentes gêneros literários para atividades de didatização da leitura nas séries iniciais; formação de professoras envolvendo práticas de leitura literárias nas primeiras séries da educação básica; a contribuição dos documentos oficiais e dos livros didáticos para o letramento literário.

Compreendemos, a partir dessa categorização e dessa ampla fotografia, que o processo da alfabetização e letramento se encontra apartado da literatura, esta é secundarizada e serve, na maioria das vezes, apenas para utilização do texto literário como pretexto para realização de leitura e de escritas, a partir de tarefas de codificação e decodificação.

Com base nesse levantamento, observamos também a predominância, de um lado, das investigações que abordam os processos cognitivos de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura; e, do outro, as que estudam a leitura infantil com foco nas relações linguísticas, históricas, culturais e sociais desse processo. É nesse campo social, cultural e estético da leitura literária infantil, imbrincada no processo de alfabetização e letramento, que inserimos a nossa proposta de leitura literária nas séries iniciais, que não se concretiza em aspectos prescritivos, mas em indicações de possibilidades para o desenvolvimento da leitura no processo de alfabetização e letramento. Para tanto, elencamos duas orientações fundantes para o processo de leitura

literária desenvolvida por crianças: experienciar o universo da literatura infantil; escolher os livros de literatura para as crianças.

2 LETRAMENTO E LITERATURA NAS SÉRIES INICIAIS: RELAÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE SIGNIFICAÇÃO

A formação da criança leitora precisa começar nos primeiros anos de vida, nas primeiras interações sociais com a escrita, integrando-se no mundo letrado e interagindo-se por meio das linguagens orais, mas também escritas, descobrindo e redescobrindo, no universo da cultura letrada, que as palavras, os textos, os livros, constituem formas de agir e interagir com o mundo à nossa volta. Compreendemos, com isso, que a leitura é uma "práxis reflexiva", palavras emprestadas de Bondía (2002).

Dessa forma, assumimos a leitura como uma ação muito mais ampla do que o processo de codificação e decodificação. Entendemos a leitura, em consonância com Freire (1989), como a compreensão crítica do mundo, da vida, que não se esgota. Nas palavras do autor, "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". Nesse processo, ler o mundo antes de ler a palavra é interagir com a realidade, que pode ser expressa também por meio da escrita, das imagens, do sensorial. Para Chartier, Clesse e Hébrard (1996, p. 25):

> Aprender a ler é entrar no mundo da escrita. Antes de chegar ao domínio da leitura, a criança faz um verdadeiro percurso, desde a etapa em que sabe ver que há qualquer coisa escrita num objeto àquela em que, sem ainda saber realmente ler, é capaz de compreender um bom número de mensagens só pelo fato de que tem familiaridade com o contexto no qual elas aparecem.

A construção leitora, que se dá por meio dos primeiros contatos, das primeiras aprendizagens com os textos, deve ser continu-

ada ao longo da vida da criança, nos diferentes ambientes, espaços, com relevo e gradativo aprofundamento, em um processo contínuo. Como defende Zilberman (1985, p. 80), "a criança conhece o livro antes de saber lê-lo, da mesma maneira que descobre a linguagem antes de dominar o uso". Dessa forma, a criança deve ser exposta desde muito cedo a um ambiente alfabetizador, letrado, repleto, dentre outros materiais, de livros.

Ressaltamos que ter o domínio da leitura e da escrita não se resume à decodificação; vai além, é uma atividade que diz respeito à vida psíquica, cultural e social do indivíduo, que se inicia ainda nos primeiros anos de vida, por meio da inserção e interação cultural e social em sociedade letrada. Em construção, a leitura e a escrita se associam à experiência, do latim *experiri,* que significa provar, experimentar (Bondía, 2002), que está para além do processo de alfabetização.

Magda Soares (1998), há décadas defende que ser alfabetizado tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. É preciso ir além da simples aquisição do código escrito, é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, em sua vida social, apropriar-se da função social dessas práticas, ampliando seu conhecimento de mundo por meio da interação com a leitura e com a escrita; é preciso letrar-se. Acrescentaríamos que, além de letrar-se, é necessário desenvolver expressões e sentimentos de anseios, de ludicidade, de criticidade pela escrita e pela leitura, considerando os usos nas várias dimensões, pois as muitas instituições, em uma sociedade letrada, fazem uso da leitura e da escrita.

Kleiman (1995, p. 11) nos coloca em relação ao uso da leitura e da escrita que o Letramento: "um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder".

Nessa definição proposta por Kleiman (1995), encontramos o termo práticas sociais como elemento no letramento. Essas práticas podem incluir atividades rotineiras como a escrita de uma lista de compras no supermercado, a leitura de um *outdoor*, a identificação de uma linha de ônibus, dentre outras (Oliveira; Belini, 2022). Não podemos pensar essas práticas apenas como algo mais elaborado, utilizadas por indivíduos escolarizados, nem tampouco conjugar exclusivamente às ações concernentes ao chão da sala de aula.

Em sociedades letradas, conforme já mencionamos, os aspectos sociais têm sido uma constante no conceito de letramento, o que nos leva a entender e a interpretar o letramento como intimamente relacionado às práticas em sociedade, as quais precisam estar intrinsecamente ligadas ao processo de alfabetização. Além disso, importa-nos destacar que, nas mudanças sociais, os conceitos de letramento têm se ampliado no decorrer do processo de desenvolvimento pelo qual perpassam os indivíduos nas sociedades.

Constatamos, dentro do escopo das teorias linguísticas e educacionais, a pluralização do termo e as imbricações terminológicas – multiletramentos, letramentos múltiplos. Além disso, no campo do ensino da literatura identificamos as práticas de letramento literário. O letramento, dentro da escrita literária, possui uma configuração especial, pois, "o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio" (Cosson, 2006, p. 12). O letramento literário do qual falamos deve ser efetivado por intermédio do ensino da literatura, da apropriação do texto literário e de todo o potencial. Todorov (2009, p. 76) afirma que:

> A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos de outros seres hu-

> manos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

Entendemos, então, que o contato das crianças com a escrita e com a leitura, por meio dos livros de literatura infantil, nas primeiras atividades de alfabetização, irá possibilitar experiências para além dos usos e funções da escrita, pois, diante de sua função artística, a literatura, como assevera Candido (1985, p. 64), "é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos".

A linguagem assume, dessa ordem, grande relevância como elemento de manipulação responsável pela classificação da obra como pertencente ao universo literário. Isso nos autoriza a ver a literatura como a representação da realidade que a ela se vincula, fonte inesgotável de experiência. E "se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão", conforme destaca Bondía (2002, p. 26). Logo a leitura literária também se constitui de uma paixão, que deve ser valorada desde os primeiros anos de vida.

De acordo com Pinto (2010, p. 12), a literatura infantil "possibilita a oportunidade de conviver e viver o imaginário, fornecendo uma visão original à criança", por meio dos livros literários. Contudo, precisamos considerar que o texto literário não é de fácil compreensão e interpretação. É, no entanto, por meio do contato com os livros de literatura infantil que "a criança pode criar o seu próprio mundo, vivenciando seus sonhos e fantasias e conhecendo mais a si mesma e ambiente que a cerca".

Em outras palavras, são os livros literários infantis que proporcionam a experiência com o universo rico das histórias, das poesias, das imagens, repletas de acontecimentos mágicos, inventivos, fantasiosos. São experiências marcadas pelas descobertas, conflitos, aventuras, encantamentos, enfim, experiências de um mundo novo por meio do qual a criança interage, aprende e vivencia.

A literatura infantil na formação educacional e cidadã de uma criança, como instituição e como linguagem, contém diferentes imaginários, conforma diversas sensibilidades e emoções, reflete grandes valores e comportamentos. Dessa forma, defendemos o processo da alfabetização e letramento pautado e enriquecido pela literatura. A literatura e todo o universo mágico, simbólico e imaginativo precisam ser priorizados, permeando e movendo práticas de ensino e aprendizagem para além de uma literatura como pretexto e depositária de atividades de codificação e decodificação.

A criança, no processo de alfabetização e letramento, vivencia a curiosidade e o interesse por compreender a realidade em que vive, aguçada, muitas vezes, pela imaginação e magia advinda da leitura literária intermediada pelo adulto.

Diante desses desafios, conduzir à leitura infantil pautada pela literatura, no ambiente escolar e fora dele, exige que seja um processo orientado por ações reflexivas, dialógicas e planejadas, considerando que é necessário promover experiências que levem a criança à compreensão do ato de ler como uma imersão no conhecimento e na utilização da língua de forma significativa. Dessa forma, esse processo precisa ser mediado por sujeitos experientes, família e professor, em um *continuum* de estímulos e cuidados a começar pela inserção no mundo literário e na escola dos livros e materiais literários.

Sobre esse processo incentivador e cuidadoso da leitura literária, compreendemos que a leitura não pode ser revestida de passividade, mas deve caracterizar-se por uma construção ativa, em que a relação

autor-texto-leitor se constitui. Dessa forma, a leitura deve revestir-se de ações constitutivas da aprendizagem da criança, considerada protagonista de suas experiências, conforme descrevemos a seguir.

3 O UNIVERSO LITERÁRIO INFANTIL: EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS

Destacamos que muitos têm sido os estudos que abordam sobre o processo de alfabetização e letramento, com base em uma diversidade de métodos de aprendizagens e de ensino da leitura e da escrita, nas várias áreas do conhecimento. Essa infinidade de estudos está relacionada às ênfases nas muitas teorias sociais, culturais, psicológicas e linguísticas, que repercutem no desenvolvimento da intensa produção científica. Contudo, quando se trata do universo literário infantil, como proposta de alfabetização e letramento, identificamos uma lacuna que nos exige compreender o potencial da aproximação entre a criança e o texto literário, como um processo de conhecimento e construção da leitura, conforme apontamos por meio do levantamento previamente apresentado.

Nossa proposta, que não possui um viés prescritivo, encontra-se envolvida pela aprendizagem e pela experiência com a literatura infantil, procura traçar horizontes, sob dimensões sociais, culturais e estéticas, que proporcionem à criança interagir no universo da literatura, por meio de experiências intersubjetivas, sensíveis, críticas e formativas.

Reconhecemos que a literatura infantil pode possibilitar as crianças se encantarem e despertarem o gosto pela leitura. Por meio de um jogo de sedução, capaz de despertar o leitor infantil para o conhecimento desse universo repleto de descobertas que se dá a cada página virada, a cada parágrafo lido, a cada imagem contemplada, é que propomos a experiência e a aprendizagem por meio da leitura literária, com base nas seguintes metodologias gerais: a apresentação

do universo literário infantil; e a escolha dos livros de literatura para as crianças.

3.1 APRESENTAR O MUNDO DA LITERATURA INFANTIL PARA A CRIANÇA

Para a formação de crianças leitoras, no processo de alfabetização e letramento, nos primeiros anos de vida, defendemos que apresentar o mundo da literatura é princípio basilar, considerando que essa ação não só é capaz de ampliar o nível de letramento das crianças e de estimulá-las a aprender a ler e a escrever, mas, sobretudo, capaz de revestir de ludicidade, criatividade, imaginação, prazer, as práticas que envolvem os processos de alfabetização e letramento. Além disso, contribui para o crescimento e o desenvolvimento de uma sociedade.

Envolver a criança com a magia da literatura, nos primeiros anos de vida, passa a ter um papel importante, no processo de ações significativas de construção humana e social. Em consonância com Candido (1985), a construção humana envolta pela literatura seria o caminho da verdadeira imaginação. Compreendemos, dessa forma, que é necessário envolver e conduzir a criança a adentrar no universo de encantamento, de fantasia e de fruição das experiências literárias, pois conforme ensinamentos de Abramovich (2001, p. 17), "é através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica".

O contato da criança com a literatura infantil desde o início da vida, nos primeiros anos, proporciona conhecer e experienciar o outro e a si mesma, principiando de um caminho que conduzirá a grandes e importantes descobertas imaginativas. Abramovich (1997) vê a literatura como uma aprendizagem estética, em que as histórias lidas ou contadas explicam o mundo de um jeito que o leitor possa se situar em um universo que é dele.

Dessa forma, em outras palavras, compreendemos que a literatura possibilita o conhecimento ideal de mundos diferentes, culturas, pessoas ou situações diversas, que se caracterizam nas descobertas das emoções e sentimentos, dos caminhos internos das relações pela busca do conhecer, do reconhecer e do autoconhecer. Para Lajolo (2008, p. 106):

> É na literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

Em princípio, a criança precisa acessar e se apossar desse universo, por meio das histórias lidas, no ambiente familiar. Em um primeiro momento, a prática da contação de histórias, as canções de ninar, a leitura para dormir, poderão configurar esse processo de leitura, que passa a dar início à aprendizagem da leitura. O perpassar das histórias contadas e até as histórias dos livros passam a marcar a interação da criança com mundo da literatura infantil, ainda em casa.

É importante destacarmos, porém, que em muitas famílias, esse exercício da leitura não se faz presente. A premissa de que crianças precisam apreender esse processo da leitura, ter contato com os livros, nos primeiros anos de vida, em casa, não nos parece ajustada à realidade do Brasil. Quando olhamos para os altos índices de analfabetismo brasileiro, identificamos que 6,6% da população brasileira com mais de 15 anos não sabem ler ou escrever o próprio nome, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019).

No entanto, para além do prazer e do encantamento, a criança também aprende a sentir e a interagir, comunicando-se e revelando-se, por meio dessa construção literária. Carvalho (2006, p. 127) esclarece que:

> O processo de leitura da literatura contribui para a formação do sujeito não só enquanto leitor, mas, sobretudo, como indivíduo historicamente situado, uma vez que a interação texto-leitor promove o diálogo entre o conjunto de normas literárias e sociais presentes tanto no texto literário quanto no imaginário do sujeito.

Para que esse conhecimento literário se concretize na prática, para que a criança tenha contato com o universo literário, é preciso também que o ambiente seja propício. Na escola e/ou em casa, a necessária adequação desse ambiente deve conduzir as crianças a experienciarem o verdadeiro significado da leitura literária. Por meio de um ambiente harmonioso, afetivo, acolhedor, a leitura literária não deve ser resguardada de ato de pura e simples aprendizagem, considerando que a literatura é vivência e convivência.

Desde muito cedo, a criança precisa descobrir, por meio do livro, que a literatura é um rio fluente de prazer, de conhecimento, de imaginação e isso perpassa por diversos fatores, desde aspectos sociais, culturais e educacionais. Carregado de cores, formas, imagens, textos, sentidos, o livro de literatura infantil precisa integrar as experiências e as aprendizagens infantis e abrir as portas para a magia e o encantamento da leitura, que, conforme Aguiar e Bordini (1993, p. 86), "propicia conhecimento da cultura, do mundo, do ser e de si mesmo". E assim entendemos a relevância de que as crianças toquem os livros, folheiem, sintam, tenham o mais profundo contato com o objeto e com toda a fruição que dele possa surgir.

Apresentar o mundo da literatura infantil para a criança é permitir que, em suas primeiras experiências literárias, ela possa explorar os livros infantis, mergulhar em suas histórias, encantar-se com suas imagens e cores. E isso precisa ser desenvolvido, com criatividade e cuidado. Famílias e professores precisam integrar esse processo protagonizador da construção da criança leitora; e precisam saber escolher adequadamente os livros, conforme propomos a seguir.

3.2 ESCOLHER OS LIVROS DE LITERATURA PARA CRIANÇAS DAS PRIMEIRAS SÉRIES

As crianças são leitoras em potencial. A curiosidade e o desejo de conhecer cada vez mais o mundo a sua volta são sentimentos que lhes impulsionam a mergulhar no mundo da leitura. Contudo, de acordo com Sandroni e Machado (1998, p. 16), "o amor pelos livros não é coisa que apareça de repente". Cabe ao adulto contribuir com a criança nessa descoberta. Pais, professores, avós, responsáveis, todos devem protagonizar esse processo de apresentação do universo literário para a criança.

No universo de experiência e de aprendizagem literária infantil, o princípio da escolha adequada do livro para a criança, além de fundamental, precisa partir do fato que a Literatura Infantil está envolta aos aspectos da ludicidade, da imaginação, das emoções e dos sentimentos, de forma prazerosa e significativa. Além disso, essa escolha do livro literário precisa ser orientada, em consonância com que apresenta Coelho (2000), pelo estágio de maturidade dessa criança, pela idade, pelo domínio e competência leitora.

Destacamos que a escolha adequada do livro e especialmente do livro literário a ser lido na escola e mesmo em casa será de grande relevância para atrair o interesse das crianças e posteriormente desenvolver o gosto pela leitura, principalmente, nas séries iniciais. Essa escolha, por parte da família, passa, dentre outros aspectos, pelo acesso e a aquisição do livro e, muitas vezes, encontra-se revestida de questões sociais e culturais.

Divulgados em 2019, dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares do IBGE mostram que as famílias com renda de até dois salários-mínimos gastam, em média, R$ 0,81 mensais com a aquisição de livros. E mesmo as famílias com renda maior que dez salários-mínimos empregam apenas o valor de até R$ 14,95 com a aquisição de livros, constituindo apenas 0,2% dos gastos totais de uma família nessa faixa

de renda. Se por um lado não há investimento na aquisição dos livros, diante das condições financeiras das famílias brasileiras, por outro lado essa aquisição precisa ser pautada por coerência e por princípios de adequação do livro.

Na concepção de Coelho (2000), é fundamental seguir princípios orientadores para facilitar a escolha dos livros e das leituras adequadas a cada categoria de leitor, quais sejam: pré-leitor, leitor iniciante, leitor em processo, leitor fluente e leitor crítico. Por tratarmos da leitura nas primeiras séries da educação básica, nossa proposta se reserva a descrever e relacionar as três primeiras categorias, apresentadas por Coelho (2000), relacionando-as ao universo literário infantil:

> **a) Pré-leitor**: está dividido em duas fases: a primeira fase que abrange crianças com até três anos de idade; e a segunda fase, que corresponde à criança dos quatro aos cinco anos. Nessa primeira fase, a criança começa a conhecer e a reconhecer tudo que está a sua volta por meio do contato afetivo e, especialmente, pelo tato; vai se apropriando da linguagem, vai descobrindo sensações diversas, quer pegar em tudo, leva tudo à boca.

De acordo com Coelho (2000, p. 35), nessa primeira fase pré-leitora, o adulto precisa "estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir". Dessa forma, os livros adequados para essa criança são aqueles que se confundem com os brinquedos, produzidos com materiais resistentes e apropriados para o tato; precisam ser repletos de imagens de animais e objetos relacionados ao universo de descobertas infantis.

Na segunda fase, do pré-leitor, a criança é conduzida à interação por meio da escrita, exercitando cantigas, rimas, parlendas, escrevendo as primeiras letras, as palavras. As brincadeiras são essenciais e os livros precisam estar presentes de forma a despertar o interesse,

com cores, imagens, pequenos textos verbais. Para a escolha dos livros literários, deve-se considerar que, nessa fase, eles devem ser caraterizados, por um lado, pelo predomínio das imagens atraentes e significativas e, por outro, pela presença de pouca linguagem verbal. Para exercício da memorização, a repetição é um recurso rico e necessário. Com idade dos quatro aos cinco anos, as habilidades manuais precisam ser estimuladas com diversas atividades lúdicas, como pintar, cortar, colar etc. Nessa fase, a criança poderá folhear, acompanhar a leitura, ler as imagens, integrar o mundo das histórias e da fantasia. É a fase em que a criança passa a recontar a história:

> **b) Leitor iniciante**: correspondente às idades dos seis aos sete anos, fase em que se dá início do processo de alfabetização, quando da passagem da educação infantil para o início da educação básica. A criança passa a desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, ao passo que os livros traduzem realidades diversas. Os conflitos das narrativas literárias são determinados pelo começo, meio e fim e os personagens, reais e/ou simbólicos e em consonância com o enredo, permeiam o imaginário infantil, ampliando a fruição literária.

O universo literário deve estimular a imaginação, a criatividade, a emoção, a inteligência, o pensar, o sentir e o agir. As narrativas precisam explorar olhares lúdicos sobre temas em que as crianças mostram interesses e afinidades. A linguagem das obras literárias para esse público infantil deve apresentar o compromisso com a ficcionalidade e os recursos estéticos do livro, de modo a conquistar o interesse, a despertar o prazer leitor e a evidenciar o protagonismo infantil na construção e reconstrução das narrativas, das histórias e dos poemas. Para essa faixa etária, a escolha dos livros deve pautar-se pelo predomínio das imagens, com a presença dos verbais que, além de despertar a curiosidade da criança, incentiva seu comportamento leitor:

> **c) Leitor em processo**: a criança, dos oito aos nove anos, quando alfabetizada, com conhecimento e domínio das práticas letradas diversas, precisa ter disponível livros que possam continuar a despertar o gosto e o prazer da leitura. Com vivência e experiências das mais diversas narrativas literárias, a criança precisa ser estimulada a realizar leituras individuais, em silêncio, coletivas, em casa e em sala de aula. Nessa fase, as crianças são questionadoras, curiosas, estabelecem relações intertextuais por meio do acervo de leitura que desenvolveu e passa a desenvolver interlocuções com as leituras que vem desenvolvendo.

A criança, dos oito aos nove anos, precisa ser conduzida a expressar seus gostos e pode realizar as escolhas de livros a serem lidos, de acordo com preferências, que correspondam à sua faixa etária. Realismo e imaginário são bem interessantes nessa fase. As narrativas, que podem ser marcadas pelas lendas, pelas fábulas e pelos contos, podem retratar o cotidiano de nossa realidade em entrelaçamento com o mágico, o maravilhoso, o fantástico ou o absurdo de algumas histórias, representando um lugar para relações afetivas e para sentimentos como o amor. As imagens precisam sempre conversar com o texto. Nesse processo, as crianças começam a buscar sua independência no processo de leitura, porém esses leitores iniciantes ainda precisam ter um acompanhamento da família e/ou dos responsáveis.

Lajolo (1984, p. 39) ressalta que "o texto literário, ao mesmo tempo em que significa, dribla o leitor, sugerindo-lhe que o que diz é e não é". É possível perceber que a complexidade do texto literário se apresenta em compreender o que não está dito, por isso, causa estranhamento; ao analisar e compreender o dito relacionado ao não dito, o leitor é desafiado a romper com a linearidade e a lateralidade. Sendo assim, a proficiência leitora varia de um indivíduo para outro, independente do grau de maturidade e a familiarização com os livros e com a leitura.

É importante lembrarmos que, embora estejamos pautando nossa proposta na interação no cenário da literatura infantil e na escolha do livro infantil literário, o cuidado com essa interação e essa escolha é basilar para todo e qualquer processo leitor. Ademais, acrescentamos que nossa defesa é a favor do processo de alfabetização em contexto com o letramento literário e, para isso, as crianças precisam ter acesso ao universo mais diversificado possível, por meio de ricas experiências de leitura que vão desde revistinha em quadrinhos, passando por notícias, jornais, biografias, dicionários infantis, que circulam de forma impressa ou digital. É a inserção e integração por meio da experiência, que nas palavras de Bondía (2002, p. 24):

> requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Nós adultos, pais, mães, professores, que nos colocamos no papel de mediadores, como sujeitos de experiências, precisamos aprender a ler, a gostar de ler, precisamos, especialmente, experienciar a leitura, para que possamos ensinar nossas crianças também a desenvolverem a paixão pela leitura. Precisamos descobrir o exercício da leitura constante, demorada, atenta, prazerosa. Precisamos nos colocar no papel de fazedor de mágicas que transforma crianças desencantadas e desgostosas da leitura em experienciadoras da arte literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é necessária à formação cidadã e humana do indivíduo, por nos permitir viver a nossa vida e ao mesmo tempo a vida de várias pessoas, por meio da imersão artística, estética, prazerosa e construtiva dos livros literários. Tomamos, para tanto, as reflexões de João Cabral de Melo Neto, em "Rios sem discurso", com as quais introduzimos este texto e metaforizamos o curso do rio ao processo de leitura infantil, na tentativa de buscarmos sempre traçar, por meio da literatura infantil, afluentes que deságuem e conduzam a novos fluxos de construção do conhecimento. Como bem tem nos ensinado o poeta engenheiro, é necessário compreendermos as intempéries da vida, mas é necessário preservar e ressignificar os cursos dos rios.

Promover a leitura literária nas primeiras fases da vida infantil é buscar traçar e ressignificar novos cursos de água, novos percursos para a leitura do mundo, de forma crítica e reflexiva, pois, a literatura, como linguagem e como instituição, contém diferentes imaginários, conforma diferentes sensibilidades, valores e comportamentos. Além disso, a leitura literária é uma fonte de águas eficaz de diminuição dos privilégios de uns em relação a outros. Possibilitar o acesso à aprendizagem e o incentivo à literatura por parte das crianças de classes sociais desfavorecidas socioeconomicamente não deixa de ser uma importante tentativa de estabelecer novos fluxos e conquistar outros afluentes.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura e formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb. Acesso em: jan. 2023.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

CARVALHO, Diógenes Aires de. A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico. *In:* AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006. p. 127-141.

CHARTIER, Anne-Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados de Analfabetismo no Brasil**. 2019. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html. Acesso em: 12 jan. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa de Orçamentos Familiares**. 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/24786-pesquisa-de-orcamentos-familiares-2.html?=&t=resultados . Acesso em: 13 jan. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações** (BDTD). Brasília. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 13 jan. 2023.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. 11 set. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

MELO NETO, João Cabral. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.

OLIVEIRA, Célia Zeri de; BELINI, Raimunda Gomes de Carvalho. Alfabetizar formando leitores no ensino básico: uma proposta didático-pedagógica. *In*: SCHRÖDER, Luciane Tomé; FRANÇA, Juliana de Sá (Org.). **Jornadas**. As letras e suas reverberações político-sociais – escrevendo na história. Ensino, pesquisa e extensão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 21-37.

PINTO, Marinez de Andrade. **Leitura nas séries iniciais**: literatura infantil. 2010. 79 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação. Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANDRONI, Laura; MACHADO, Luiz Raul. **A criança e o livro**: guia prático de estímulo à leitura. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SILVA, Gerluce Lourenço da. **Práticas de leitura literária**: uma análise sobre a utilização da literatura infantil na promoção do letramento literário e na

formação do aluno leitor. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

YUNES, Eliana (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2002.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 79-83, fev. 1985.

CAPÍTULO 12

ENTRAVES CURRICULARES PARA O ENSINO DE LITERATURA ANGLÓFONA NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Josivan Antonio Nascimento

INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva apresentar algumas reflexões curriculares sobre a integração do ensino de literatura anglófona nas competências específicas do componente curricular de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, são observadas como se desdobram as propostas do novo currículo do Piauí para o ensino fundamental, lançado em 2020 pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC). O documento é construído com base nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Antes dessa proposta, o ensino de inglês nas escolas públicas estaduais do Piauí atendia a uma diretriz curricular que enfatizava o estudo formal de estruturas gramaticais e linguísticas do idioma.

As matrizes disciplinares do Ensino Fundamental no currículo de 2013, por exemplo, englobavam a distribuição de tempos verbais e classes de palavras seguindo uma sequência estrutural do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O estudo de unidades textuais deveria ser feito de forma indireta, o que tornava o texto numa mera ferramenta de análise e classificação de classes gramaticais e/ou estratégias de leitura. Desse modo, o currículo de 2013 estabelecia o ensino de Língua Inglesa em quatro eixos para os anos finais do Ensino Fundamental, a saber:

a) o que deveria ser aprendido:
– organizava e distribuía o conteúdo linguístico para cada série.
b) o que deveria ser ensinado:
– enfatizava os gêneros textuais para o estudo da linguagem.
c) como deveria ser ensinado:
– apresentava orientações metodológicas sobre a análise estrutural dos textos.
d) o que deveria ser avaliado:
– descrevia as habilidades que precisavam ser avaliadas.

A partir dessa classificação, o currículo de 2013 – documento que reunia as matrizes disciplinares do Ensino Fundamental (Piauí, 2013) – orientava a prática docente para o estudo linguístico do inglês sem uma perspectiva autêntica de uso efetivo das estruturas gramaticais examinadas. As orientações curriculares valorizavam a conjugação verbal voltada para o domínio da gramática de forma descontextualizada de situações reais de uso da língua. Dominar funções sintáticas e morfológicas, nesse caso, representava mais relevância do que o desenvolvimento de funções comunicativas básicas sobre fatos cotidianos, por exemplo.

Considerando os quatro eixos temáticos apresentados anteriormente, pode-se observar que a literatura anglófona estava presente

somente no eixo da alínea b), com orientações voltadas para o 8º ano. O currículo apontava a poesia como gênero literário para a análise estrutural de aspectos linguísticos do inglês. Embora a poesia seja citada no 8º ano como gênero textual de estudo, é relevante destacar que a ênfase se dava não no ensino da literatura ou de alguma habilidade linguística para problematizar a produção poética, mas apenas para o exame do conteúdo linguístico programático que poderia estar presente no poema que viesse a ser utilizado. Nesse caso, é muito provável que a escolha dos textos – literários ou não – deveria se fundamentar na necessidade de encontrar materiais com exemplos das estruturas linguísticas ensinadas.

O conteúdo principal desse contexto se baseava em distinguir gêneros discursivos e habilidades de leitura centradas na identificação de ideia geral (*skimming*) e específica (*scanning*), pois não havia orientação curricular para o estudo dos elementos estéticos de poesia. Dessa forma, a literatura anglófona orientada para o 8º ano assume a função de exemplificar e ilustrar um determinado gênero textual e discursivo sem a valorização da potência estética e simbólica dos textos utilizados. As orientações curriculares dessa época relacionadas aos demais gêneros textuais, tais como cartas, entrevistas, mapas, propagandas, reportagens e outros, enfatizavam também o objetivo de estudar os elementos estruturais da língua inglesa. Embora cada docente exercesse prática e teoricamente uma abordagem metodológica diferente e inovadora em relação à matriz curricular, pode-se afirmar que o currículo não apresentava propostas eficientes para uma aprendizagem mais autêntica.

Além dessas fragilidades de conteúdo, deve-se acrescentar ainda que o currículo não apresentava sistematização entre as propostas descritas nas habilidades de cada eixo. Não havia alinhamento metodológico entre os itens. Em relação ao gênero poesia, por exemplo, faltava sincronia de conteúdo com as habilidades descritas nos demais eixos, como o linguístico. Não havia orientação curricular sobre o que

deveria ser ensinado e aprendido no que concerne à poesia anglófona, menos ainda sobre a metodologia de ensino e avaliação desse gênero literário.

Essa debilidade no currículo ocorre como efeito da falta de sistematização das habilidades apresentadas em cada coluna dos eixos temáticos. Por conseguinte, cada docente deveria assumir a responsabilidade de reconstruir e organizar as habilidades propostas pelo currículo para poder desenvolver um plano de ensino mais autêntico e eficaz.

Diante dessa precariedade da presença da literatura anglófona no ensino de língua inglesa, tal como se apresentava no currículo de 2013, o que há de enriquecimento nesse campo no novo currículo do Piauí de 2020, baseado nas propostas da BNCC? O texto de apresentação do novo currículo do Piauí preza pelo ensino da língua inglesa de maneira que, por meio da prática, valoriza o uso efetivo da comunicação em contextos variados com o domínio dos aspectos linguísticos gerais do idioma (Piauí, 2020). A proposta do currículo, neste caso, é proporcionar o aprendizado do inglês de modo autêntico, alinhando o contexto escolar ao social.

O processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa de forma autêntica, tal como propõe o currículo de 2020, evidencia uma evolução metodológica em relação ao currículo anterior, que enfatizava somente o ensino de regras gramaticais. A liberdade de combinação de abordagens metodológicas de ensino também se constitui como contribuição que o novo currículo oferece para o aprimoramento da aprendizagem. Além de permitir o entrelaçamento de diferentes metodologias, o novo currículo facilita ao corpo docente certa autonomia em relação à elaboração e confecção de materiais didáticos.

Outra evolução que ocorre no novo currículo, de maneira alinhada à BNCC, corresponde à mudança conceitual do caráter de *língua estrangeira* para *língua franca*. O uso do inglês como língua franca ocorre

quando falantes de diferentes culturas e línguas distintas conseguem se comunicar entre si usando a língua inglesa, que sofre as influências da língua materna de cada falante. O sotaque e o dialeto criados se tornam particularizados de acordo com a identidade do próprio falante, e não de um país de língua inglesa específico. Isso, talvez, seja o que a BNCC pretende enfatizar: o ensino de inglês de forma desterritorializada. O erro linguístico ou desvio da norma culta deve ser examinado e aceito como uma variação de cultura. As fragilidades de pronúncia, por exemplo, podem ser consideradas erradas para uma cultura e não para outras.

Partindo-se dessa perspectiva, o aprendiz pode se tornar proficiente em variações informais ou dialetos específicos e não-proficiente no âmbito de um teste acadêmico que exige o domínio da norma culta de uma cultura em particular. É um desafio que o docente do componente curricular de Língua Inglesa precisa superar. Ademais, essa perspectiva abordada pela BNCC exige, por conseguinte, que as próprias universidades também se adaptem às mudanças curriculares para oferecer uma formação docente de atuação na educação básica alinhada ao novo currículo e às particularidades competitivas do mercado de trabalho.

O novo currículo do Piauí propõe uma forma de ensino de inglês que valoriza a identidade linguística do aprendiz. Isso significa que o ensino de inglês não deve se limitar a uma cultura específica. O inglês como língua franca, tal como pretende o currículo, elimina a particularização da cultura estadunidense ou inglesa no contexto escolar, por exemplo. Embora essa proposta seja relevante para se valorizar as tradições culturais periféricas, o currículo não delimita qual ou quais culturas devem ser estudadas ao certo, o que dificulta a própria inserção da literatura no currículo.

A escolha de uma obra literária integra, simultaneamente, a autoria, a língua, a recepção e a cultura de um determinado povo ou territó-

rio. Como lidar com isso se, ao apontar o estudo da poesia, o currículo não delimita a nacionalidade literária que deve ser estudada? Essa fragilidade do currículo favorece que a escolha de um possível poema seja subjetiva ao interesse do docente, que pode, inclusive, optar ou não por utilizar os textos literários. Isso mostra, por certo, que o currículo ainda não integra a literatura anglófona ao ensino da língua inglesa como habilidade nem objeto do conhecimento. A nova perspectiva de ensino do inglês, conforme defende a BNCC, avança metodologicamente apenas no âmbito linguístico. É lamentável que o currículo do Piauí insira a literatura anglófona no componente curricular Língua Inglesa somente como um gênero discursivo para ilustrar um determinado contexto linguístico ou comunicativo. Essa anomalia será tratada apenas quando a matriz curricular reconhecer que a literatura faz parte da própria evolução da língua na sua forma escrita e oral.

Para conhecer mais detalhadamente como o currículo considera a literatura anglófona no ensino da língua inglesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, torna-se necessário observar como se organizam as habilidades e as competências específicas por eixo temático em cada série. A organização das competências específicas de Língua Inglesa ocorre a partir de cinco eixos que podem ser considerados fundamentais no processo de ensino e aprendizagem de uma língua. Essas dimensões estruturais atendem à necessidade discente de garantir a produção oral e escrita, bem como o domínio da leitura, dos conhecimentos linguísticos e interculturais. Para cada categoria são elencadas as unidades temáticas, as habilidades e os objetos de conhecimento. Apresenta-se a seguir uma análise desses eixos.

1 EIXO ORALIDADE

O eixo da oralidade no 7º ano é o que apresenta a maior quantidade de habilidades que possibilitam a inserção da literatura no ensino da língua inglesa. Embora essas habilidades não representem a literatura como competência de aprendizagem, pode-se considerar que isso

se torna viável a partir da combinação da proposta linguística do currículo com a promoção do ensino da literatura. A proposta de produção oral nesse eixo torna possível fazer um intercâmbio com as narrativas literárias. Por se tratar de competências orais, as habilidades podem ser desenvolvidas no âmbito da oralidade do inglês, partindo da construção de narrativas orais.

No caso do 7º ano, por exemplo, as competências EF07LI02 e EF07LI05[1] enfatizam a produção de narrativas orais que podem ser desenvolvidas levando em conta a história de vida e rotina dos discentes, como também fatos e acontecimentos. Nesse contexto, o currículo preza mais pela capacidade de usar a língua oralmente para fins comunicativos do que pela capacidade de produzir uma narrativa ou entender como o texto literário se constitui esteticamente. Porém, é também nesse contexto que o docente pode planejar uma atividade para trabalhar a produção oral e, ao mesmo tempo, apresentar e discutir a necessidade e funcionalidade da narrativa para o ser humano. Ao fazer isso, o docente contribui para o ensino de literatura indiretamente e, sobretudo, sem violar as habilidades propostas pelo currículo.

Outra habilidade que favorece o estudo da literatura no âmbito da oralidade é a competência EF07LI04, que tem como objetivo "identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema e *outras artes*, nos games, na internet, na televisão, no rádio, e veículos midiáticos" (Piauí, 2020, p. 185, grifo nosso). Quando o currículo orienta que a produção oral pode ser explorada no cinema e em *outras artes*, isso quer dizer que a literatura pode estar presente nessa habilidade, embora esteja de modo implícito. Como trabalhar a oralidade a partir da literatura? Isso vai depender do domínio metodológico de cada docente, mas algumas estratégias que poderiam ser pensadas seriam a produção de audiolivros, entre-

1 O par de letras EF é a abreviação de Ensino Fundamental. O primeiro par de número se refere à série do ensino fundamental para o ensino de inglês, que pode variar de 06 a 09 como referência às séries do 6º ao 9º ano. LI é a abreviação de Língua Inglesa. O último par de números corresponde à sequência das competências.

vistas, grupos de conversação, *podcasts* sobre texto literário, resenhas críticas e assim por diante. Essas estratégias poderiam ser iniciadas livremente no ambiente escolar e, com o aperfeiçoamento, poderiam ser expandidas para a própria comunidade. Ensinar literatura ou dialogar sobre o texto literário exige a expansão dos espaços de construção do conhecimento para além da sala de aula. As próprias obras literárias envolvem as coisas, as pessoas e o mundo num entrelaçamento de narrativas de vida e morte, fantasia e realidade, prosperidade e fracasso.

As demais habilidades do eixo oralidade no 6º, 8º e 9º ano, respectivamente, não apontam explicitamente o texto ou o discurso literário como objeto de aprendizagem. Contudo, em cada uma delas é possível fazer o intercâmbio entre o que o currículo demanda e as potencialidades da literatura dentro de cada proposta de linguagem. E a sincronia entre oralidade e compreensão escrita, por exemplo, pode ser uma estratégia eficiente para integrar a literatura à prática docente.

2 EIXO LEITURA

A categoria de leitura do 6º ao 9º ano no novo currículo do Piauí apresenta poucas habilidades que direcionam explicitamente o aprendizado da língua a partir do texto literário. A literatura surge explicitamente apenas nas unidades temáticas do 8º ano, o que ocorre de modo similar no currículo de 2013. Este, por seu turno, destacava a poesia como gênero textual ilustrativo para o estudo estrutural da linguagem. Em contrapartida, o currículo atual mostra certo avanço ao valorizar o texto literário para o desenvolvimento do eixo da leitura, apesar de apresentar a literatura explicitamente apenas no 8º ano. Isso mostra que a literatura deveria aparecer como objeto de aprendizagem em todo o currículo, e não apenas como gênero textual em uma série específica.

Mesmo sendo limitada a presença da literatura no eixo leitura, a proposta para o 8º ano se justifica pela valorização do patrimônio

cultural literário em língua inglesa, tal como descrevem as habilidades a seguir:

> (EF08LI06) Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa.
>
> (EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa considerando os diversos países que têm a língua inglesa como língua oficial e não oficial, dando ênfase aos diferentes sotaques das áreas falantes de língua Inglesa (Piauí, 2020, p. 187).

Em todo o currículo do Piauí, na área de Língua Inglesa, as competências EF08LI06 e EF08LI07 são as que integram mais explicitamente a literatura ao ensino de inglês. Nas demais habilidades, a presença da literatura anglófona ocorre de modo indireto e implícito. Apesar das habilidades EF08LI06 e EF08LI07 apresentarem uma proposta de apreciação de narrativas literárias, a questão do ensino de inglês como língua franca implica a necessidade de se pensar uma cultura em particular para o estudo da literatura anglófona, visto que tal prática inviabiliza sustentar o conceito de *literatura franca*.

Em função de o currículo não determinar qual literatura deve ser estudada, torna-se subjetivo a cada docente selecionar o autor, a obra e a nacionalidade. Diante disso, é preciso lembrar que o preenchimento dessa lacuna deixada pelo currículo exige o estabelecimento de critérios e estratégias para tornar a escolha sistemática. A sistematização promove uma aprendizagem mais eficiente e consistente em relação ao potencial que o currículo apresenta para se construir o diálogo sobre literatura. Algumas características que poderiam facilitar a delimitação do conteúdo a ser explorado poderiam ser pensadas a partir dos seguintes aspectos norteadores:

a) a relevância da obra de William Shakespeare (1564-1616) sobre a evolução e formação da própria língua inglesa;
b) a cultura, a história e a linguagem na literatura de países colonizados pela Inglaterra;
c) o diálogo intercultural entre a cultura colonizadora, a colonizada e a de resistência.

A sistematização da escolha das obras a serem estudadas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas facilitaria o planejamento da prática docente, permitindo o aprofundamento de questões apresentadas e a integração do aprendizado linguístico a partir do literário. A habilidade EF08LI08 reforça esta necessidade crítica e integradora quando defende que é necessário "analisar, criticamente, o conteúdo de textos sobre variados contextos globais e locais comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto" (Piauí, 2020, p. 187). Entretanto, será mesmo que isso pode ser efetivado em sala de aula? Talvez uma delimitação mínima do conteúdo literário por parte das políticas linguísticas e governamentais adotadas pelo novo currículo poderiam favorecer mais sistematicamente o ensino da literatura anglófona nas aulas de inglês.

Embora seja dada ao corpo docente maior autonomia quanto a certas demandas curriculares, o ensino de inglês como uma língua desterritorializada contribui para o surgimento de certa arbitrariedade no que concerne à definição da literatura e da nacionalidade a ser abordada em sala de aula. Isso se torna um desafio até mesmo para os autores que elaboram os livros didáticos, que se tornam o modelo de currículo para o ensino de línguas. Será que uma obra que inclui a bibliografia de William Shakespeare se torna mais ou menos relevante, mais alternativa ou tradicional, do que outra que insere um autor menos conhecido e de um país anglófono de pouca influência internacional? Seria possível integrar o tradicional ao alternativo? O currículo permite isso? Diante disso, até que ponto as diferenças de conteúdo

entre os materiais didáticos podem afetar ou contribuir para o aprimoramento da aprendizagem da cultura e língua anglófonas?

Toda a literatura anglófona é relevante e possui seu valor cultural e estético. Todavia, a falta de sistematização curricular para o ensino dessa literatura fragiliza o aprendizado. Por não abranger a literatura como objeto do conhecimento, o currículo permite que o estudante finalize a etapa do Ensino Fundamental sem conhecer os principais autores e obras da literatura americana, canadense e inglesa, por exemplo. A comunidade escolar precisa compreender que alguns seriados que se tornam populares são baseados em obras literárias. E quando os estudantes sabem disso, é muito provável que tenham aprendido por meio de plataformas de streaming do que a partir das próprias aulas de inglês. Isso é culpa do professor ou da matriz curricular?

São essas questões que podem fazer com que o ensino da literatura – ou pelo menos a abordagem do que seja uma narrativa literária – se fragilize ou até mesmo desapareça do componente curricular de Língua Inglesa. Em face disso, percebe-se que o currículo do Piauí apresenta as mesmas lacunas da BNCC quando enfatiza a presença da literatura somente no 8º ano do Ensino Fundamental. Para as demais séries da mesma etapa de ensino, são elencados outros gêneros textuais e não literários no eixo da leitura. O tópico a seguir mostra como a literatura é inserida no eixo da escrita.

3 EIXO ESCRITA

O eixo da escrita, tal como o da leitura, apresenta uma relação direta e explícita com a literatura apenas no 8º ano, quando a habilidade EF08LI011 propõe a produção textual em língua inglesa a partir de gêneros textuais diversos (fóruns, relatos pessoais, *tweets*...), incluindo no mesmo eixo a história de ficção (Piauí, 2020). É relevante notar que o currículo utiliza muitas vezes expressões como *ficção, narrativa, outras artes* e correlatos ao invés de utilizar explicitamente

o conceito de *literatura*. Por que isso acontece? Uma resposta possível seria que a literatura não aparece no currículo como objeto de aprendizagem. O objeto de estudo é sempre as características linguísticas da língua inglesa manifestadas através de diversas formas textuais e vários gêneros discursivos.

Considerando-se essa perspectiva curricular, entende-se que a inserção indireta da literatura nos eixos temáticos exige do docente certa participação ativa e criativa para estabelecer uma conexão entre o linguístico e o literário. Nesse caso, a literatura não deve surgir como objeto de exercício prático de classes de palavras e padrões linguísticos da cultura americana e inglesa. A literatura deve surgir como objeto do conhecimento que molda a própria estrutura da língua na qual o texto literário se manifesta. A própria literatura favoreceu a evolução da língua inglesa com as peças de William Shakespeare.

Para inserir a literatura no eixo da escrita, o docente deve subverter os padrões e debater sobre a relevância dos valores estéticos para cada época histórica. Por conseguinte, a ênfase também nos elementos estéticos da literatura proporciona o aprendizado de funções pragmáticas concernentes à língua inglesa. Se no 8º ano a literatura surge como gênero explícito para a prática da produção escrita, no 6º ano o currículo considera a literatura apenas como um tema possível que pode servir ao estudo do inglês. A habilidade EF06LI15 cita como exemplo para a escrita em inglês a história em quadrinho e utiliza a expressão *entre outros* para citar outras categorias que poderiam ser levadas em conta (Piauí, 2020). Desse modo, a literatura pode ser incluída no que o currículo denomina de *entre outros* como categoria para o desenvolvimento da habilidade de escrita em língua inglesa. Partindo dessa perspectiva, o exercício prático da literatura como objeto de aprendizagem fica a critério da disponibilidade e do engajamento metodológico do próprio ministrante da disciplina de inglês, visto que o currículo não preza por isso. O tópico seguinte examina a presença da literatura no eixo dos conhecimentos linguísticos.

4 EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS

A dimensão dos conhecimentos linguísticos no currículo do Piauí é reservada para o estudo dos aspectos gramaticais da língua inglesa. Nesse aspecto, o currículo de 2020 pouco se difere do de 2013 quanto à categorização dos conteúdos linguísticos. Ambos os currículos apresentam certas fragilidades no que tange ao alinhamento dialógico entre os conhecimentos linguísticos e as demais habilidades abordadas em cada unidade temática. Os gêneros textuais, por exemplo, são conceitualmente distantes do que prometem os itens gramaticais.

Embora a nova proposta apresente e estabeleça o estudo do inglês como língua franca, promovendo o intercâmbio entre diferentes tipos de habilidades, o eixo do estudo da linguagem elenca os tópicos gramaticais sem dialogar com os eixos da escrita, da leitura, da oralidade e do conhecimento intercultural. De certo modo, o docente é responsável por promover a integração entre as habilidades de cada eixo. No entanto, o currículo não deveria cometer tais falhas no aspecto metodológico. Isso pode ser observado para revisão na próxima atualização do currículo. No 8º ano, por exemplo, a proposta de estudo da literatura no eixo leitura não se alinha ao tema abordado no eixo de conhecimentos linguísticos. E isso se repete em várias circunstâncias do currículo.

A grande fragilidade do eixo de conhecimentos linguísticos, como também ocorre em outros, reside no fato de cada item gramatical surgir sem contextualização com outras habilidades. O estudo do léxico e da gramática não se articula com o restante do currículo. Diante disso, até que ponto este novo currículo inova no âmbito do estudo da linguagem formal? Além de não possuir referência à literatura, o eixo de conhecimentos linguísticos repete a mesma estratégia funcional de modo desvinculado dos demais eixos temáticos.

O 6º ano é a série na qual se apresentam algumas habilidades formadas a partir de uma integração mais explícita com os demais

eixos temáticos, como acontece na habilidade EF06LI19, que propõe uma forma de ensino que objetiva "utilizar o presente do indicativo para identificar a si e outras pessoas do seu contexto, inclusive verbo TO BE e descrever rotinas diárias" (Piauí, 2020, p. 184). Para não haver ruptura ou lacunas no modo como o currículo descreve as habilidades para cada eixo, o mais adequado seria que cada habilidade de um determinado eixo temático tivesse uma integração direta com as dos demais eixos. Isso deixaria o currículo mais sistemático e, sobretudo, romperia com a tradição de estudar a gramática de forma isolada de sua função comunicativa na sociedade e estética na literatura.

Cada professor pode integrar as habilidades apresentadas pelo currículo a partir da prática docente. Contudo, o currículo também precisa manter o alinhamento entre as partes que o constituem. Esse tipo de fragilidade no currículo mostra também que a prática docente tem evoluído mais do que o próprio currículo em certos aspectos. Quanto mais a formação docente evolui continuamente e o currículo permanece o mesmo, mais provável seja que o professor tenha dificuldade em articular novos vieses de práticas pedagógicas com diretrizes curriculares temporalmente estagnadas. Assim, para a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, defende-se que a formação inicial e continuada demanda a evolução paralela do currículo. Observa-se a seguir como o eixo da interculturalidade considera o ensino da literatura.

5 EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL

O eixo da dimensão intercultural é desenvolvido pelo currículo como um espaço para discutir as questões culturais que se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Além do eixo da leitura, era esperado que nesta parte houvesse uma presença maior da literatura no componente curricular. Todavia, somente no 8º ano existe uma referência explícita relacionada à literatura, como se observa na habilidade EF08LI18, que objetiva "construir repertório

cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas" (Piauí, 2020, p. 188). A presença da literatura como elemento que contribui para o enriquecimento cultural do aprendiz surge neste eixo temático explicitamente e promete um engajamento maior nesta forma de arte. Isso deveria ocorrer também com as demais séries do ensino fundamental. Entretanto, somente no 8º ano existe a valorização do gênero literário.

No eixo da interculturalidade, somente no 6º e 9º ano há habilidades que apontam indiretamente para uma possível presença da literatura, que passa a ser implicada a partir da expressão *elementos/produtos culturais* dos países de língua inglesa. A ênfase sobre estes aspectos culturais, que podem envolver as diferentes formas de manifestação de arte como cinema, literatura, música, pintura, teatro, entre outras, é voltada para o debate crítico sobre a expansão de produtos culturais no mundo e como dialogam com a cultura local. Essa iniciativa favorece e promove o estudo da cultura estrangeira em diálogo com a cultura brasileira e, mais especificamente, a piauiense.

No âmbito da literatura, poderiam ser pesadas as influências literárias dos países de língua inglesa que estão presentes nas obras de autores piauienses. A poesia de Hindemburgo Dobal (1927-2008) – poeta piauiense, mais conhecido por H. Dobal –, por exemplo, dialoga bastante com alguns autores anglófonos. Um caso de referência explícita acontece quando H. Dobal faz uma releitura do poema *The Waste Land* [*A terra devastada*] ([1922] 1999), de Thomas Eliot (1888-1965), e apresenta a versão *Unreal City*, poema da terceira parte ("Londinium") da obra de poesia *A província deserta* ([1974] 2007). Numa aula de língua inglesa, por exemplo, poderia ser trabalhado o diálogo entre esses dois poemas sem se distanciar do objetivo de abordar algum aspecto linguístico.

Além dessa proposta no 6º ano, a habilidade EF09LI17 do 9º ano – também no eixo intercultural – propõe o debate sobre a expansão do inglês no mundo, destacando a colonização em diferentes continentes. Nesse contexto, embora não haja ênfase sobre a literatura, é possível que o docente apresente também a presença do inglês no mundo a partir das obras literárias resultantes do processo de colonização em diferentes países. Apesar de ser um conteúdo que demanda muito mais tempo para um diálogo esclarecido além do que objetiva o currículo, cabe ao docente fazer um mapeamento dessas obras e, dessa maneira, estabelecer uma discussão que favoreça um aprendizado tanto da linguagem quanto da literatura. Como o currículo insiste em manter uma valorização do aprendizado de estruturas formais da língua através de gêneros discursivos variados, sendo raramente a literatura um deles, por que a literatura seria importante no currículo da disciplina de Língua Inglesa? Por que ensinar literatura na disciplina de Língua Inglesa?

Até aqui foi evidenciado que o currículo do Piauí, ao seguir as diretrizes da BNCC, apresenta uma proposta curricular que não inclui a literatura como objeto de estudo, tal como são valorizadas as habilidades linguísticas ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Embora haja uma pequena referência à literatura no 8º ano quanto aos eixos da leitura e dimensão intercultural, como também acontece no eixo da oralidade no 7º e 8º ano, não se pode dizer que essa breve referência assuma um papel de objeto do conhecimento literário de forma principal seguindo as normativas do currículo. Nota-se ainda que um dos objetivos específicos do novo currículo é permitir que se conheçam os "[...] patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais" (Piauí, 2020, p. 182). Ora, como é que o aprendiz terá acesso a tais patrimônios se não há uma efetiva e ampla inclusão desses gêneros na proposta curricular, fazendo uma integração siste-

matizada entre cada eixo temático e as habilidades de conhecimento apresentadas? No âmbito da literatura, por exemplo, certamente falar de literatura apenas no 8º ano num eixo específico não é suficiente para se conhecer o patrimônio literário de uma determinada cultura, especialmente quando nem a própria cultura é delimitada na proposta defendida como *língua franca*.

Seguindo os passos da proposta do Ensino Médio, no qual há uma valorização da construção do *eu* para atender às necessidades do mercado, o currículo do ensino fundamental desenvolve poucas habilidades para o conhecimento e domínio do gênero literário no âmbito da língua inglesa. Apesar das fragilidades, por que no componente curricular Língua Portuguesa há uma seção dedicada ao ensino de literatura e não há outra similar no componente curricular Língua Inglesa? Por que o currículo trata de forma desigual o ensino de literatura em relação a esses dois componentes curriculares se cada língua possui suas próprias literaturas? Ou será que a literatura de língua inglesa não importa ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa? Enfim, o currículo articula-se de maneira que o aprendizado do inglês não implique o conhecimento de suas respectivas literaturas, o que ocorre de modo diferente do componente curricular Língua Portuguesa, por exemplo. No componente curricular Língua Inglesa, o discente é preparado somente para dominar funções linguísticas associadas às habilidades de escutar, falar, ler e escrever, principalmente através de textos acadêmicos, biográficos, humorísticos, jornalísticos e publicitários. Nessa perspectiva, a literatura implica ser um objeto do conhecimento que não importa ao ensino e à aprendizagem do idioma.

Em seu estudo sobre literatura, ensino e teoria, André Cechinel (2020, p. 20) observa que "a formação, dissociada das artes e voltada para o mercado de trabalho a partir de um mundo de títulos, qualificações, ranqueamentos e muita competição, afasta o indivíduo do espírito comunitário e degrada a própria ciência". A partir daí, considera-se que a inclusão e o fortalecimento do ensino de literatura nos demais

componentes da educação básica, como defende Judith Langer (2005) ao propor um ensino de literatura de modo interdisciplinar, poderia favorecer a desautomatização da visão de mundo proposta pelo currículo. Cechinel (2020) critica ainda que a literatura está à deriva e, por conseguinte, o desaparecimento constante do literário tende a fortalecer o consumismo rápido e descartável.

Nos livros didáticos de Língua Inglesa, por exemplo, não é comum encontrar unidades que abordam textos de cunho literário. Na maioria das vezes, os autores utilizam textos adaptados, simplificados ou somente referências biográficas de autores americanos e britânicos acompanhados de um breve resumo das obras mais conhecidas. Essas obras, às vezes, são citadas ao lado de adaptações cinematográficas, de modo que a própria obra literária aparece com menos relevância do que o resumo ou o filme mostrado.

É relevante ressaltar ainda que não é raro encontrar em diversas coleções didáticas de Língua Inglesa apenas trechos de romance ou contos feitos de uma maneira que não se atente à continuação da narrativa recortada. No pior dos casos, não é possível saber nem mesmo o critério de seleção do recorte feito do texto literário que os livros didáticos apresentam. Embora em alguns livros haja descrição contextual do recorte da obra nas seções de leitura e compreensão textual, não é tão comum perceber isso naqueles que evidenciam fragilidades mais aparentes nesse aspecto.

Em relação ao processo de ensino da literatura no componente curricular Língua Portuguesa, tal como propõe a nova versão da BNCC, Cechinel (2020) critica a questão do excesso de informação sobre o eu. O autor lamenta que, se antes da reforma da BNCC, havia no currículo certa ênfase em "[...] promover o encontro com a alteridade radical do texto literário, com o desafio analítico e interpretativo que a singularidade das obras impõe ao gesto da leitura, agora essa tarefa divide o espaço com a comunicação e expressão de si" (Cechinel, 2020, p. 43).

Essa questão impede, como aponta Cechinel, que se efetue o caráter de transgressão na literatura. No ensino de literatura deve prevalecer um senso de confronto, deformação e resistência. A própria presença da literatura no currículo é um ato de transgressão. No entanto, o caráter deformador da literatura não parece agradar às políticas governamentais. O pensamento transgressor que a literatura proporciona confronta as políticas linguísticas do currículo da educação básica. A transgressão é uma ameaça às apostas do saber no âmbito do empreendedorismo e da formação humana voltada para atender às necessidades do mercado de trabalho.

Considerando-se essa participação enfraquecida da literatura no currículo proposto pela BNCC, Cechinel (2020) denomina esse processo escolar de *semiformação literária*. O autor esclarece que este conceito não se trata de uma formação que ocorre pela metade, mas de "[...] uma experimentação mediana que situa a literatura em um espaço em que suas operações intransitivas são neutralizadas e capturadas por um dispositivo espetacular de usos e funções, meios e fins, competências e habilidades" (Cechinel, 2020, p. 51). O poder de desestabilizar o sujeito é subtraído se pensado o modo como o currículo articula o ensino da literatura nos componentes curriculares. Se no âmbito da Língua Portuguesa a literatura está fadada ao desaparecimento, no eixo da Língua Inglesa a literatura sequer consegue aparecer. A literatura surge no ensino de inglês apenas como gênero discursivo para o estudo de gramática e interpretação textual.

O novo currículo continua dando ênfase ao estudo sistemático das estruturas formais do inglês sem um alinhamento à literatura produzida no próprio idioma. Embora tenha havido certo avanço na sistematização dos conteúdos com ênfase na funcionalidade do inglês, é preciso lembrar que a qualidade do ensino ainda continua necessitando de aprimoramento nas escolas públicas estaduais do Piauí. Luiz Scaglion (2019) aponta que o ensino de língua inglesa no Brasil tem sido elitizado desde o século XIX. O aprimoramento do currí-

culo e a inserção social tem promovido uma elevação da qualidade da aprendizagem de inglês por parte das classes menos favorecidas socialmente. Todavia, ainda existe um grande abismo entre as escolas públicas e as escolas de idiomas, onde a proficiência é adquirida com alto investimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este capítulo, reitera-se que o ensino de inglês nas escolas públicas do Piauí, com base no novo currículo, que foi desenvolvido seguindo as diretrizes sistemáticas da BNCC, não inclui a literatura como objeto de ensino ao lado das demais habilidades linguísticas da Língua Inglesa. O 8º ano é a série na qual se apresenta a literatura com referência direta e explícita como gênero textual principal para favorecer a aprendizagem das demais habilidades. Por que isso não se repete em todas as séries escolares da Educação Básica? O que se ganharia com isso? Considerando as reflexões de Judith Langer (2005) sobre o ensino da literatura, defende-se que por meio da Literatura os sujeitos podem refletir sobre o seu papel na sociedade, valorizar e respeitar diferenças, buscar justiça e desenvolver ações que possibilitem melhor compreensão do futuro.

Com a proposta de Langer (2005), pode-se pensar que o ensino da literatura integrado ao ensino das habilidades linguísticas tornaria também o aprendizado mais autêntico. Seria um modo de desbravamento de si, do outro e do mundo por meio da linguagem literária. O ensino da literatura, como também os textos de outros gêneros discursivos, facilitaria o ensino das quatro habilidades principais de aprendizado de um idioma: falar, escutar, ler e escrever. Ademais, seria possível não só compreender a literatura nas habilidades de leitura e compreensão oral, mas também despertar para novos talentos por meio da escrita e do compartilhamento de ideias com a produção oral.

Ainda que o currículo do Piauí não preze pela Literatura como objeto do conhecimento, o que enriqueceria ainda mais o ensino da própria língua, cabe a cada docente articular estratégias de resistência e transgressão para que a língua inglesa seja estudada e adquirida em sala de aula juntamente com o potencial cultural e literário dos países anglófonos podem oferecer. É preciso que se alinhe a prática pedagógica ao caráter transgressor que a literatura permite construir. Antes de transgredir na metodologia de ensino, é necessário também transgredir no objeto do conhecimento e no modo de ser, estar, planejar e executar a prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.

CECHINEL, André. **Literatura, ensino e formação em tempos de teoria (com "T" maiúsculo)**. Curitiba: Appris, 2020.

DOBAL, Hindemburgo. A província deserta. *In:* DOBAL, Hindemburgo. **Poesia reunida**: edição comemorativa dos 80 anos do poeta. 3. ed. Teresina: Plug, 2007. p. 109-141.

ELIOT, Thomas. A terra devastada [The Waste Land]. **Introdução e tradução de Gualter Cunha**. Lisboa: Relógio D'água Editora, 1999 [1922].

LANGER, Judith. **Pensamento e experiência literários**: compreendendo o ensino de literatura. Trad. Luciana Lhullier Rosa e Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2005.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC). **Currículo do Piauí**: um marco para educação do nosso estado: Educação infantil: Ensino fundamental. Organização de Carlos Alberto Pereira da Silva, Clayton Ferreira das Neves, Elenice Maria Nery e Marília Daniela Aragão dos Anjos. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/Curr%C3%ADculo%20do%20Piau%C3%AD/7. Acesso em: 23 jan. 2021.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC). **Matrizes Disciplinares do Ensino Fundamental**: quadro das disciplinas por ano/série. Teresina: SEDUC, 2013. Disponível em: https://www.seduc.pi.gov.br/diretrizes/Gabinete/3/. Acesso em: 23 jan. 2021.

SCAGLION, Luiz. **Políticas nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil**: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181688/scaglion_lf_me_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 23 jan. 2021.

"FECHAMENTO" DA OBRA

Na organização de uma coletânea parece mais fácil elaborar a apresentação do livro, anunciando o conteúdo dos capítulos ao leitor, do que elaborar o texto de "fechamento". Isso porque não deixa de ser uma "despedida", também porque não há esse "fechamento", ambos os textos caracterizam a "abertura" comum ao gesto de ler. Encadear as ideias para a exposição de um tema complexo, procurar argumentos simples para apresentá-las, fundamentados, coerentes e dispô-los em poucas páginas, limitadas por questões editoriais, foi o desafio para todos os autores que aqui colaboraram.

Um tema como "leitura", e muitos assuntos a ele relacionados, tem valor reticente em qualquer que seja a proposta. Sempre consideramos que é preciso dizer mais, refletir mais para auxiliar mais. No entanto, apresentamos pontos de vista que, conforme Leonardo Boff, representam "a vista de um ponto [...] a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam" (Boff, 1997, p. 10).

O chão da proposta nos capítulos deste livro é demarcado por estudos que foram organizados com o intuito de colaborar com as abordagens sobre leitura e suas práticas, evidenciando as muitas lacunas a serem preenchidas pelos leitores interessados, e assinalando a ciência de outros dizeres que não foram mencionados. No entanto, todas as produções apresentam fontes que podem ser buscadas e outras acrescentadas pelo leitor. Por fim, o olhar de continuidade se afasta da ideia de "fechamento" indicada no título dado a este texto.

Desse modo, concebemos este trabalho como bilhete de partida, (Queirós, 1999), para muitas outras diferentes leituras e, até mesmo, a retomada de percurso pelo leitor. A (re)visitação para o agora da leitura trará com certeza novas contribuições e, assim, novas inferências serão ativadas pelo leitor, no ciclo contínuo que envolve nossa "caça aos sentidos" (Dascal, 2006).

Sigamos.

> As palavras são portas e janelas. Se debruçarmos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancarmos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para viagens do pensamento. O livro é passaporte, é bilhete de partida (Queirós, 1999, p. 23).

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**: uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Os cinco sentidos**. Belo Horizonte: Miguilim, 1999.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. O livro é passaporte, é bilhete de partida. *In*: PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (org.). **A formação do leitor**: pontos de vista. Rio de Janeiro: Argus, 1999. p. 23-24.

SOBRE OS AUTORES

Maria Angélica Freire de Carvalho

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2005), com estágio pós-doutoral na área de Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. É professora da Universidade Federal do Piauí. Atua na graduação e na pós-graduação, coordena o Grupo de Pesquisa Projeções em pesquisas e práticas de leitura e escrita – PROLETRAS/CNPq. É autora dos livros Caminhos da Leitura: percursos colaborativos (Appris, 2022); Articulações e re (a) presentações linguísticas: uma reflexão sobre língua e discurso em processo (EDUFPI, 2017); Literatura, expressões culturais e formação de leitores na educação básica (Intersaberes, 2015); Compreensão de textos, estudo e aplicação (CRV, 2013) e Práticas de leitura e escrita (MEC, 2006). Correspondente Nacional da Associação Brasileira de Filologia–ABRAFIL. Membro da Associação Brasileira de Linguística – ABRALIN.

Lattes Id: https://lattes.cnpq.br/9911594685733914

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0003-1160-9359

Rosângela Gabriel

Docente pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade de Santa Cruz do Sul (desde 2005), Bolsista Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (desde 2015) e Pesquisadora Gaúcha Fapergs (desde 2014). Doutora em Letras/Linguística (2001) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, realizou Estágio Doutoral (sanduíche) na Universidade de Oxford, Inglaterra (1999-2000) e Pós-Doutorado na Universidade Livre de Bruxelas, Bélgica (2015-2016). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição CNPq/Unisc (desde 2003) e Editora Chefe da Revista Signo (desde 2005).

Lattes Id: http://lattes.cnpq.br/5511040461102482

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-2535-2497

Aline Elisabete Pereira

Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Santa Cruz do Sul. Pós-Doutora em Linguística (UFPB/FAPESQ). Doutora em Letras (Unisc). Realizou Doutorado Sanduíche na Ohio State University (2017-2018), no Crane Center for Early Childhood Research and Literacy, em Columbus (Ohio). É mestre em Letras/Linguística (2009), pela Universidade de Santa Cruz do Sul e pós-graduada em Docência no Ensino Superior (2016) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

Lattes Id: http://lattes.cnpq.br/9479556388091141

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-3601-4039

Sabrine Amaral Martins Townsend

Docente do Instituto Federal Farroupilha, campus São Borja. Pós-Doutora (PNPD/CAPES) pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), na área de Estudos Linguísticos e Cognição, com supervisão da Profª Drª Rosângela Gabriel. Vice-líder do grupo de pesquisa Linguagem e Cognição e membro da Associação Brasileira de Linguística (Abralin), da Society of Scientific Study of Reading (SSSR) e da Rede Brasileira de Letramento em Saúde (REBRALS). Realizou doutorado em Letras com bolsa integral do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre-RS, sob orientação da Profª Drª Lilian Cristine Hübner. Possui Mestrado em Linguística Aplicada com ênfase na Aquisição, Variação e Ensino de línguas na Universidade Católica de Pelotas – UCPEL (2008-2010), em Pelotas-RS, atendo-se às áreas de Psicolinguística e Neurociências, sendo orientada pela Profª Drª Márcia Zimmer. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2004-2007).

Lattes Id: http://lattes.cnpq.br/6350594014702899

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0003-3085-3592

Kadine Saraiva de Carvalho

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), bolsista PROSUC/CAPES. Realizou Estágio de Doutorado Sanduíche (PDSE/CAPES) no Max Planck Institute for Psycholinguistics. Mestra em Letras pela UNISC, área de concentração

Estudos Linguísticos e Cognição (2019-2021). Graduada em Letras Português/ Inglês também pela Unisc (2014-2018). Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição CNPq/Unisc.

Lattes Id: http://lattes.cnpq.br/2727291005378001

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-9749-0493

Débora Ache Borsatti

Docente na área de Letras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) Campus Venâncio Aires. Graduada em Psicologia pela UNISC (2001); graduada em Letras Português/Inglês pela Unicesumar (2018); Mestra em Letras pela UNISC (2015) com bolsa CNPq; Doutora em Letras pela UNISC (2022), com ênfase nos estudos linguísticos, bolsista CAPES-PROSUP, tendo realizado Estágio Sanduíche de seis meses na Universidade de Pittsburgh (USA). Participa do grupo de pesquisa Linguagem e Cognição (UNISC). Tem interesse de pesquisa nos temas de tecnologia no ensino e aprendizagem de Inglês como Língua Adicional, Leitura e Cognição, Língua Inglesa e Internacionalização e Inglês para Fins Acadêmicos.

Lattes Id: http://lattes.cnpq.br/8444817755283796

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0003-1486-0047

Francineide Fernandes de Araújo

Doutoranda em Letras/Linguística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), mestra em Letras/Linguística pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Professora efetiva pela Rede Pública no estado do Piauí-PI. Integrante do Grupo de Pesquisa ProLetras (UFPI), CNPQ/UFPI. Dedica-se especialmente aos temas relacionados à leitura sob a perspectiva das neurociências.

Lattes Id: http://lattes.cnpq.br/0075409820987395

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-2649-6265

Jacqueline Wanderley Marques Dantas

Doutoranda em Letras (Estudos de Linguagem) pela Universidade Federal do Piauí. Possui Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Pós-graduada em: Linguística pela Universidade Federal do Piauí e Educação Especial e Inclusiva pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER.

Possui Graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Piauí (2004); Letras Espanhol pela Universidade Estadual do Piauí (2013); também é Licenciada em Educação Especial pelo Centro Universitário Internacional – UNINTER. Atua como Professora de Língua Portuguesa e Inglês na Educação Básica (Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio) na Rede Estadual de Ensino de Educação do Piauí (SEDUC-PI) e Professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais na Rede Municipal de Ensino de Picos-PI, participa dos Núcleos e Grupos de Pesquisa do PROLETRAS (Projeção em Pesquisas e Práticas de Leitura e Escrita) na UFPI e no GEPEDTEC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino, Discurso e Tecnologia) na UNIFESP.

Lattes Id: http://lattes.cnpq.br/2757477584248886

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0001-5618-3238

Angela Kleiman

Professora Titular, aposentada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível SR Late.

ID Lattes: http://lattes.cnpq.br/4416353554838830

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0003-3536-3402

Francisco Renato Lima

Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras–Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especializações nas áreas de Educação, Linguística e Ensino. Licenciado em Pedagogia (UNIFSA) e em Letras–Português/Inglês Múltiplo (IESM). Integrante do Grupo de Pesquisa ProLetras (CNPQ/UFPI). Membro da Comissão Científica da Área de Alfabetização e Letramento da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Professor Substituto–Auxiliar Nível–I (UFPI), lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE).

Lattes Id: http://lattes.cnpq.br/3152885404404790

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-1372-5444

Raissa Martins Brito

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Piauí (UESPI); Especialista em Literatura e Ensino (UEMA); professora de Leitura e Produção de Textos do Instituto Dom Barreto. Integrante do Grupo de Pesquisa ProLetras (UFPI).

Lattes Id: http://lattes.cnpq.br/0988319165703657

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-0555-2926

Marcus Antonio de Sousa Filho

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras, pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Português Jurídico, pela Universidade Graduarte. Especialista em Comunicação, pelo Centro Universitário Faveni. Professor da Educação Básica. Atualmente integra o grupo de pesquisa PROLETRAS (UFPI). Concentra os seus estudos nas áreas: Letramento e Linguística Textual.

Lattes Id: http://lattes.cnpq.br/9087284440712507

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-8086-8285

Ernani Terra

É doutor em Língua Portuguesa pela PUC-SP, com estágio pós-doutoral na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), sob a supervisão da professora doutora Diana Luz Pessoa de Barros. Professor aposentado, atuou no ensino básico e superior, lecionando as disciplinas: língua portuguesa, literaturas de língua portuguesa, práticas de leitura e escrita e metodologia do trabalho científico. É membro do Grupo de Estudos Semióticos da USP (GES-USP) e autor de mais de 30 livros, entre os quais Linguagem, língua e fala; Práticas de leitura e escrita; Leitura do texto literário e O conto na sala deaula, em coautoria com Jessyca Pacheco.

Lattes Id: http://lattes.cnpq.br/6898985526730299

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-2889-1576

Marli Ferreira de Carvalho Damasceno

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), na linha de pesquisa: Linguagem e Discurso. Mestrado e graduação em Letras pela Universidade Federal do Piauí. Pós-graduação na área de: Análise comportamental aplicada ao autismo; Dislexia e distúrbios de leitura e escrita; Educação especial e inclusiva com ênfase em neurociência; Docência para a EPT; Língua portuguesa e literatura brasileira e africana de língua portuguesa. Professora do Instituto Federal do Piauí (IFPI). Vinculada aos grupos de pesquisa: LES (UFPI) e GELCE (IFPI). Pesquisadora bolsista pela CAPES.

Lattes Id: http://lattes.cnpq.br/6463550034616342

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0001-8308-4390

Raimunda Gomes de Carvalho Belini

Pós-doutora em Linguística – Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora em Linguística – Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Estudos da Linguagem – Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Líder do Genale/IFPI/CNPq. Desenvolve pesquisas e estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, Alfabetização e Letramento, com o olhar voltado para as práticas de leitura e de escrita.

Lattes Id: http://lattes.cnpq.br/5925952445751076

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0003-1256-5888

Josivan Antonio do Nascimento

Doutor em Letras, com área de concentração em Literatura, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atua como professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE), Campus Santa Maria da Boa Vista. Participou do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), com apoio da CAPES e Fulbright, na Iowa State University, em 2018. Desenvolve pesquisa na área de Literatura com interfaces entre Filosofia e Semiótica.

Lattes Id: http://lattes.cnpq.br/2858410818741195

Orcid iD: https://orcid.org/0000-0001-6663-1460

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade 42, 45

afasia 17, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 8

aluno 5, 14, 18, 24, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 41, 46, 49, 51, 52, 67, 68, 69, 81, 82, 111, 112, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 127, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 143, 151, 154, 155, 159, 160, 162, 168, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 183, 184, 199, 200, 201, 202, 203, 208, 209, 210, 211, 213, 225, 229, 231, 232, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 255, 259, 262, 273, 278, 279, 280, 281, 282, 289, 290, 316

Análise do Discurso 159, 223, 251

Apraxia 87

aprendizagem 15, 16, 17, 20, 21, 28, 29, 31, 38, 39, 47, 48, 49, 56, 64, 65, 66, 68, 70, 71, 73, 76, 77, 79, 82, 84, 110, 137, 138, 141, 143, 151, 154, 155, 159, 161, 165, 167, 168, 173, 174, 175, 176, 178, 189, 211, 219, 238, 241, 262, 279, 296, 298, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 313, 319, 320, 322, 324, 325, 327, 328, 330, 333, 336, 343, 9

aquisição 38, 51, 52, 53, 54, 73, 75, 78, 79, 147, 216, 221, 300, 308, 309, 342

ativa responsiva 154

atividades de leitura 53, 63, 69, 71, 75, 255

aulas 15, 25, 37, 48, 49, 58, 70, 79, 124, 168, 169, 173, 175, 185, 186, 187, 200, 326, 327

aulas conjuntas 25

B

base cognitiva 26

C

capacidade inferencial 54

cérebro 11, 12, 13, 26, 27, 30, 31, 62, 64, 69, 71, 72, 73, 76, 77, 83, 87, 93, 116, 221

ciência da leitura 12, 15, 17, 34, 63, 214, 215, 216, 292

compreender 12, 29, 32, 33, 34, 40, 43, 44, 45, 52, 67, 87, 93, 98, 121, 131, 161, 162, 176, 180, 191, 195, 196, 198, 204, 205, 210, 212, 215, 231, 238, 240, 261, 264, 265, 273, 276, 277, 299, 302, 303, 304, 311, 313, 327, 336

compreensão leitora 16, 20, 29, 32, 33, 34, 36, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 60, 66, 67, 68, 70, 71, 82, 84, 87, 151, 198, 199, 202, 204, 208, 211, 212, 213, 215, 216, 234, 236, 262, 272, 273, 275, 277, 280, 289

computadores 11, 46, 51, 170, 185

comunicação 13, 15, 18, 36, 86, 91, 93, 98, 99, 103, 104, 105, 108, 128, 129, 142, 144, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 177, 186, 192, 193, 194, 197, 207, 214, 220, 221, 223, 227, 230, 238, 239, 251, 252, 265, 268, 270, 320, 334, 345

conhecimento 11, 13, 18, 21, 32, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 50, 53, 54, 63, 66, 70, 73, 77, 78, 79, 81, 97, 98, 109, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 127, 136, 140, 144, 147, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 161, 168, 170, 171, 173, 174, 175, 178, 180, 184, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 202, 204, 205, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 220, 222, 228, 231, 232, 233, 234, 249, 253, 261, 262, 264, 266,

268, 273, 275, 276, 279, 280, 281, 290, 297, 300, 303, 304, 306, 307, 311, 313, 322, 324, 327, 328, 329, 332, 333, 337

conhecimento lexical 50

conhecimentos 11, 36, 38, 39, 54, 66, 70, 73, 77, 78, 79, 81, 118, 119, 150, 156, 157, 170, 171, 174, 175, 178, 180, 184, 191, 192, 196, 198, 199, 202, 204, 205, 207, 213, 228, 261, 262, 266, 275, 276, 280, 281, 290, 322, 328, 329

crianças 21, 31, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 65, 70, 84, 184, 223, 232, 278, 284, 289, 294, 297, 298, 299, 302, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 316

D

dano cerebral 85, 91

declarativa 31

desempenho 17, 34, 46, 47, 48, 53, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 81, 82, 84, 217, 220

dicionários 31, 51, 312

digitação 46, 48, 49

disartria 87, 104

disfagia 87, 104

E

ensino 2, 5, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 29, 30, 35, 39, 43, 47, 48, 49, 53, 58, 64, 65, 67, 68, 69, 73, 77, 110, 112, 113, 119, 122, 125, 127, 134, 135, 137, 138, 141, 143, 149, 151, 152, 154, 155, 158, 159, 161, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 193, 194, 199, 204, 205, 208, 211, 213, 214, 216, 218, 219, 222, 224, 225, 226, 227, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 255, 262, 279, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 301, 303, 304, 315, 317, 318, 319, 320, 321,

322, 323, 325, 326, 327, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 342, 343, 344, 345, 346, 9, 10

epilinguística 94, 108

episódica 31, 79

epistemologias 158

escolaridade 44, 45

escolas públicas 68, 84, 169, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 217, 317, 335, 336

escrita 2, 11, 12, 13, 15, 17, 25, 26, 27, 29, 31, 36, 37, 39, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 64, 65, 71, 73, 80, 87, 97, 98, 99, 102, 105, 112, 113, 118, 131, 132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 156, 157, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 172, 173, 174, 176, 178, 193, 199, 213, 219, 223, 224, 226, 281, 285, 287, 290, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 309, 310, 314, 315, 319, 322, 324, 327, 328, 329, 336, 341, 344, 345, 346, 9

escrita à mão 37, 45, 46, 47, 48, 49

estocagem 33

estratégias 20, 37, 41, 45, 50, 51, 52, 54, 63, 70, 71, 77, 95, 96, 98, 100, 119, 120, 137, 154, 155, 167, 169, 185, 196, 198, 201, 203, 206, 209, 217, 228, 231, 232, 233, 234, 240, 241, 261, 262, 279, 280, 292, 318, 323, 324, 325, 337

estratégias de leitura 20, 45, 50, 201, 217, 232, 234, 240, 279, 280, 292, 318

extratextuais 39, 205

F

fluência leitora 16, 34, 35

fonoaudiólogos 17, 85, 86, 93, 95, 96, 99, 100, 101, 103, 106, 8

fonológica 16, 31, 35, 36, 38, 41, 72, 190

G

gêneros do discurso 44, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 151, 153, 166, 258

gêneros textuais 13, 36, 44, 139, 154, 155, 163, 165, 166, 258, 259, 318, 319, 327, 329

gêneros textuais-discursivos 258, 259

H

habilidade de decodificar 16, 25, 31

habilidades 18, 21, 30, 32, 34, 35, 38, 39, 41, 44, 50, 54, 65, 66, 69, 71, 72, 73, 80, 82, 87, 102, 113, 142, 147, 159, 160, 167, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 184, 186, 187, 191, 199, 205, 207, 210, 212, 213, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 238, 239, 284, 310, 318, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 336, 9

I

imagens acústicas 25

inferência 41, 50, 113, 118, 121, 122, 137, 190, 191, 192, 196, 197, 198, 202, 203, 206, 207, 212, 213, 215, 228, 238, 275, 284, 340

input auditivo 26

input visual 26

interação 18, 27, 29, 37, 44, 66, 69, 82, 94, 95, 101, 125, 137, 139, 140, 141, 144, 146, 148, 151, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 163, 167, 168, 171, 172, 173, 175, 181, 191, 192, 195, 197, 204, 207, 208, 209, 212, 215, 221, 252, 265, 269, 271, 272, 276, 278, 283, 286, 290, 296, 297, 300, 306, 307, 309, 312

interacional 17, 44, 105, 223,

internet 46, 48, 134, 135, 136, 169, 170, 180, 181, 187, 210, 323

interpretação 78, 113, 118, 121, 124, 131, 137, 177, 178, 195, 201, 209, 215, 234, 247, 263, 269, 272, 273, 277, 280, 284, 291, 302, 335

intervenção pedagógica 53

L

legibilidade 42, 125, 221, 266

leitor 5, 6, 7, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 45, 50, 51, 52, 53, 54, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 81, 82, 84, 87, 88, 98, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 133, 134, 136, 137, 149, 151, 160, 162, 167, 170, 171, 172, 175, 181, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 220, 221, 223, 224, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 242, 246, 249, 252, 253, 255, 261, 262, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 339, 340, 341, 9, 348, 350, 352

leitura 2, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 97, 99, 100, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 127, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 150, 151, 152, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241,

242, 243, 244, 247, 248, 249, 252, 253, 255, 256, 258, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 322, 324, 327, 329, 330, 331, 332, 334, 336, 339, 340, 341, 343, 344, 345, 346, 8, 9, 10, 347, 348, 350, 352

leitura interativa 37

leiturabilidade 37, 42, 43, 44, 45, 60

ler em voz alta 33

letramento 13, 17, 18, 20, 83, 84, 113, 128, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 178, 179, 180, 181, 184, 186, 187, 188, 189, 219, 223, 227, 231, 238, 240, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 312, 314, 315, 342, 344, 345, 346, 9

língua materna 50, 80, 159, 164, 188, 321

linguagem 15, 17, 21, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 56, 71, 72, 85, 86, 87, 89, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 117, 122, 124, 125, 126, 127, 132, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 174, 180, 181, 191, 194, 195, 207, 209, 211, 214, 216, 218, 219, 220, 221, 223, 225, 226, 228, 233, 237, 245, 246, 247, 248, 252, 264, 265, 266, 269, 270, 277, 281, 283, 300, 302, 303, 306, 309, 310, 313, 318, 324, 326, 329, 332, 336, 341, 342, 343, 344, 345, 346

Linguística 2, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 30, 34, 50, 54, 56, 58, 59, 79, 84, 86, 91, 93, 94, 95, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 113, 118, 122, 124, 125, 127, 143, 145, 152, 153, 154, 157, 159, 160, 162, 164, 165, 191, 193, 194, 199, 207, 210, 211, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 226, 227, 229, 230, 231, 237, 238, 239, 240, 242, 251, 261, 298, 301, 304,

317, 319, 321, 323, 326, 328, 332, 333, 335, 336, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 10, 350, 353, 356

Linguística Textual 124, 127, 191, 194, 218, 220, 230, 238, 251, 345

literário 14, 15, 16, 19, 25, 226, 227, 231, 236, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 255, 256, 259, 260, 268, 274, 284, 285, 296, 298, 301, 302, 303, 304, 305, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 319, 320, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 331, 332, 333, 334, 337, 345, 10

LITERATURA 14, 15, 16, 19, 20, 21, 30, 65, 67, 87, 100, 105, 108, 142, 152, 158, 243, 244, 245, 247, 248, 249, 251, 255, 258, 260, 274, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 341, 345, 346, 10

livro 5, 6, 7, 12, 15, 16, 22, 30, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 57, 65, 69, 70, 78, 82, 86, 93, 97, 103, 110, 111, 112, 121, 122, 123, 126, 128, 132, 133, 134, 137, 170, 188, 200, 201, 204, 215, 216, 225, 242, 243, 244, 247, 248, 251, 262, 268, 276, 278, 280, 282, 283, 285, 291, 292, 294, 296, 298, 299, 300, 302, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 323, 326, 334, 339, 340, 341, 345, 2

ludicidade 41, 297, 300, 305, 308

M

memória 17, 27, 28, 31, 33, 39, 44, 47, 48, 49, 56, 63, 64, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 112, 113, 124, 172, 190, 212, 220, 221, 238, 242, 246, 247, 253, 259, 272, 273, 281, 293, 8

memória de trabalho 27, 75, 78, 79

memórias 17, 31, 33, 48, 63, 64, 69, 71, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 82, 221, 238, 246, 253, 259, 8

metáfora 7, 196, 242, 263, 340

morfofonológicos 44

multiletramentos 13, 18, 140, 143, 146, 148, 149, 150, 151, 155, 165, 166, 168, 169, 172, 179, 188, 227, 231, 240, 301

N

Neurolinguística 17, 86, 91, 93, 95, 101, 102, 105, 106

neurônios 75, 76, 77, 78, 83, 97, 107, 215, 291

Neuropsicologia 61

notebook 46, 47

Novos Estudos do Letramento 146, 147, 156, 163

O

oralidade, 110, 123

ortografia, 41

P

pandemia 18, 25, 45, 46, 48, 49, 68, 84, 167, 169, 170, 172, 175, 177, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 188, 189, 9

pedagógica 2, 18, 20, 49, 53, 108, 149, 152, 161, 182, 183, 225, 226, 262, 277, 296, 315, 330, 337, 352, 355

percepção 17, 44, 47, 85, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 160, 172, 180, 212, 221, 227, 228, 238, 239, 253, 268, 272, 8

perguntas 38, 39, 40, 96, 99, 120, 122, 128, 137, 193, 194, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 215, 216, 243, 244, 283, 284

polifônico 154

Política Nacional da Alfabetização 35

pragmático 18, 44, 153, 192, 198, 204, 213, 214, 273

prática de leitura 37, 49, 84, 219

processamento 15, 16, 17, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 48, 53, 71, 73, 87, 108, 116, 117, 118, 190, 191, 192, 193, 199, 200, 201, 206, 211, 212, 220, 221, 272, 8

processos cognitivos 35, 41, 52, 54, 202, 284, 298

psicolinguísticas 154

R

reação-resposta 154

representação mental 31, 47, 94, 191, 201, 290

S

sala de aula 18, 19, 20, 33, 34, 41, 82, 136, 140, 152, 160, 164, 168, 176, 177, 178, 180, 184, 189, 200, 213, 226, 238, 240, 249, 258, 260, 262, 277, 279, 280, 294, 301, 311, 324, 326, 337

semântica 31, 79, 80, 87, 99, 191, 192, 195, 197, 204, 208, 261, 273, 274

semiótica 149, 174, 220, 226, 231, 239, 251, 252, 254, 259, 264, 269, 270, 292, 346

sentidos 12, 18, 33, 56, 79, 137, 140, 141, 144, 146, 148, 149, 151, 169, 176, 181, 191, 192, 193, 195, 200, 207, 209, 211, 212, 220, 221, 238, 240, 244, 261, 263, 264, 275, 279, 307, 340

significado 16, 26, 31, 32, 34, 40, 46, 51, 52, 95, 97, 137, 139, 156, 164, 169, 175, 180, 181, 195, 197, 199, 240, 264, 265, 269, 271, 273, 274, 277, 278, 281, 286, 297, 307, 315

sistema alfabético 25, 26, 31, 35

smartphones 51, 170

sobrecarga cognitiva 33

T

tecnologias digitais 12, 18, 46, 49, 167, 170, 178, 184, 186, 189

texto 5, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 78, 79, 81, 87, 100, 106, 107, 110, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 136, 137, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 184, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 266, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 283, 284, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 298, 299, 301, 302, 303, 304, 307, 310, 311, 312, 313, 314, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 328, 330, 332, 333, 334, 336, 339, 341, 345, 2, 9, 10

texto literário 14, 15, 16, 19, 243, 244, 248, 260, 268, 298, 301, 302, 304, 307, 311, 323, 324, 328, 334, 345, 10

textos 5, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 32, 42, 44, 45, 51, 52, 53, 55, 56, 69, 75, 87, 112, 113, 117, 120, 124, 125, 126, 129, 137, 142, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 161, 162, 163, 167, 168, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 184, 189, 191, 193, 194, 196, 199, 202, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 221, 223, 224, 227, 228, 233, 238, 240, 244, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 267, 270, 272, 289, 299, 301, 307, 310, 318, 319, 320, 322, 323, 325, 326, 333, 334, 336, 339, 341, 345, 2

trabalho pedagógico 152

V

vocabulário 36, 38, 39, 41, 53, 104, 119, 129, 204, 206, 207, 216, 234