

A LEITURA, UM PROCESSO COMPLEXO: CAMADAS DE INTERAÇÃO ENTRE LEITOR E TEXTO

Lúcia Helena Pio¹

Rita Cristina Lima Lages²

RESUMO

A prática da leitura no contexto escolar não pode ser compreendida somente como decodificação de signos linguísticos, mas como produtora de sentidos e experiências. Com base nesses princípios, este trabalho se propõe a investigar em que medida as teorias do campo e os documentos normativos, como a Base Nacional Curricular – BNCC (2018), têm abordado a leitura (literária, científica, jornalística etc.) em seus variados suportes, usos e contextos. Ao se considerar a leitura como um processo complexo, que exige abordagens diversificadas e assertivas, buscou-se, com os resultados deste trabalho, contribuir para a prática pedagógica dos professores de língua portuguesa, em todos os segmentos de ensino, a partir de teorias, conceitos, abordagens e metodologias sobre o ensino da leitura, que deve ocupar lugar central no processo de formação do aluno. A metodologia utilizada para a produção das análises se baseia em revisão bibliográfica e documental, com ênfase nos textos e autores fundantes sobre o processo de escolarização da leitura, considerando, sobretudo, as pesquisas advindas do campo da linguística textual.

Palavras-chave: Leitura; Leitor; Interação; Letramentos; Gêneros Textuais

INTRODUÇÃO

A leitura autônoma/voluntária e crítica de diversos tipos de texto (literários, científicos, jornalísticos etc.) deve ser considerada como uma das condições básicas para o pleno exercício da cidadania. Sendo assim, faz-se

-
- 1 Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: estudos da linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Técnica em assuntos educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Mariana, Minas Gerais.
 - 2 Professora Adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras: estudos da linguagem da UFOP.

necessário considerarmos o espaço escolar como contexto privilegiado para a construção de propostas significativas de leitura, possibilitando aos alunos fazer análise, compreensão e interpretação dos textos que perpassam a interação desses indivíduos na sociedade.

Definir o que vem a ser “leitura” é uma questão complexa, pois temos uma infinidade de textos produzidos por diversos autores sobre esse tema e que apresentam uma variedade de enfoques e aportes teóricos. No Brasil, temos percebido que as discussões em torno da temática leitura têm sido alvo de interesse de diferentes instâncias e é possível observar que o aperfeiçoamento de estudos e as diversas teorias sobre o ensino da leitura nas escolas brasileiras estão interligados ao desenvolvimento da linguística. Sendo assim, o ponto basilar para entender ou construir o conceito de leitura começa a partir das concepções sobre a leitura e dos estudos teóricos que a cercam. Diante de tais pressupostos, este artigo se propõe a realizar uma revisão bibliográfica e documental (textos normativos do currículo) sobre o processo de leitura na escola – teorias, concepções, abordagens, métodos etc. –, com destaque para textos fundantes e para os principais pesquisadores e teóricos do campo.

A leitura é um processo que exige vários conhecimentos do leitor – ou várias camadas de compreensão ;– para ser concretizada e, assim, ela não pode ser considerada apenas uma habilidade de decodificação de letras ou signos linguísticos. O ato de ler necessita da interação do leitor com o texto, para que possa ser promovida uma reflexão sobre diversos assuntos e para que se possa favorecer a formação de um leitor crítico. Sabemos que um dos caminhos principais para aquisição de conhecimentos é mediante a leitura. Leffa (1996) considera que o ato de ler é um processo. Segundo a autora, esse processo é “extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre leitor e o texto” (Leffa, 1996, p. 24). A ideia de processos e

subprocessos nos remete, pois, a uma sobreposição de camadas de compreensão e interpretação interpostas entre leitor e texto.

A escola, como já destacado, tem seu papel fundamental para a formação leitora e a sala de aula torna-se um dos principais espaços para essa formação. Com isso, o livro didático (LD) ocupa um espaço favorável para a formação de um leitor capaz de interagir com os textos e as atividades de leitura trabalhadas no LD. Destacamos que a prática do professor como mediador de aprendizagem e a utilização adequada do recurso LD constituem peças fundamentais para realizar o processo de leitura e aprendizagem. Dessa forma, as concepções acerca da leitura são diversificadas, cada autor(a) traz em seus estudos a evolução da leitura vista por diferentes ângulos; vejamos a seguir.

Kleiman (1997) explica que a leitura é um conjunto de processamento, sendo que este é constituído de três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico (o leitor compreende e atribui significados ao texto), o conhecimento textual (percebemos se o texto é coerente ou não) e o conhecimento prévio (a visão do leitor sobre o mundo em geral). Esses três níveis são interligados quando ativados para que se possa ter uma compreensão global de um determinado texto. Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade interativa, pois as pessoas utilizam diferentes conhecimentos e sentidos para realizá-la. Portanto, a leitura, para Kleiman (1997), é uma forma de obtenção de conhecimentos e uma maneira de interação social com o mundo, constituindo-se assim uma prática social do uso da linguagem.

Em outro estudo, Kleiman (2009) interpreta que a atividade de leitura corresponde a uma interação a distância entre leitor e autor via texto. A leitura constitui um processo de construção de sentidos que é adquirido nas interações entre autor, texto e leitor. Em consonância com essa perspectiva, Antunes (2010) aponta que o texto, ao ser lido, precisa ser o lugar de um encontro entre autor e leitor; nesse encontro, a subjetividade do leitor (conhecimentos prévios), decorrente do processo cognitivo, é acionada no momento da leitura. O autor tem a

responsabilidade de apresentar, da melhor forma possível, os argumentos convincentes, que são organizados no texto e deixam pistas formais a fim de que o leitor construa um significado global para o texto a partir do seu conhecimento de mundo.

Já Koch e Elias (2010) defendem que a leitura é uma atividade de produção de sentidos, ou seja, essa atividade é como uma interação entre autor-texto-leitor. Nesse contexto, o leitor possui papel fundamental como construtor de sentidos. Assim, por mais que o texto tenha uma aceção pretendida pelo autor, o texto é polissêmico e oferece possibilidades de ser reconstruído com base nos seus sentidos que lhe atribuem significados. Nessa perspectiva, as atividades de leitura devem provocar no leitor uma busca por informações implícitas do texto e deixadas por meio das pistas do autor, ou seja, devem direcionar o foco interpretativo para a interação entre os envolvidos nesse canal de comunicação, fazendo do texto, então, um lugar de encontro, do diálogo e da interação.

Nas palavras de Bakhtin (2003), trata-se da situação de interação do leitor com o autor e com o texto, pois o leitor “ocupa simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) [,] completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão é prene de resposta” (Bakhtin, 2003, p. 271). Dessa forma, as questões de leitura deverão explorar o linguístico e o extralinguístico do texto. Além disso, a leitura a partir do uso da atividade cognitiva do leitor aciona diferentes tipos de conhecimentos, mas também usa algumas estratégias.

Solé (1996/1998) explica que a estratégia de leitura não direciona as ações, mas indica qual o caminho para alcançar um objetivo. Entendemos, assim, que o uso de estratégias para compreensão de leitura desenvolve a capacidade de “pensamento estratégico” e, de acordo com Solé (1996/1998), isso se refletirá de forma fundamental na atividade de leitura. Sendo assim, o ensino de estratégias de leitura permite ao aluno um olhar planejador, avaliador e modificador que implicará nas suas ações e objetivos de leitura, conforme pontuado por Solé (1996/1998).

Para tanto, a referida autora fala dos procedimentos estratégicos de leitura que estão listados no Quadro 1.

Quadro 1 – Estratégias de leitura ou camadas de compreensão/interpretação

Questões Procedimentos:

1. Os elementos implícitos e explícitos da leitura devem ser compreendidos.
2. Ativação, por meio da leitura, dos conhecimentos prévios relevantes para o contexto.
3. Focar a atenção no que é essencial a fim de conseguir alcançar o objetivo da leitura.
4. Avaliar o sentido do contexto, a partir da coerência e estrutura argumentativa, para que haja relações entre o texto e os conhecimentos prévios.
5. Fazer retomadas de informações para perceber se a compreensão ocorre através dos elementos implícitos e explícitos do texto.
6. Produzir inferências de diverso tipo, por meio de interpretações, hipóteses, previsões e conclusões.

Fonte: Solé, 1996/1998, p. 73-74, adaptado pelas autoras.

Essas estratégias permitem que os objetivos de leitura sejam alcançados, estabelecendo o acionamento das habilidades de leitura. Dentre elas, destacamos as inferências como ponto essencial para compreensão, retomada, resumo e a ampliação dos conhecimentos construídos durante e após a leitura. Vale salientar que todo o processo cognitivo ocorre de forma integrada. Conforme Solé (1996), durante a leitura, não se deve limitar a atuação desse processo, mas oferecer ao aluno leitor o suporte necessário para sua formação e seu desenvolvimento. A “participação guiada” é definida por Rogoff (1984) como estratégia educativa, na qual possa ser trabalhada a leitura por meio da ativação do conhecimento prévio em determinadas situações.

Além disso, segundo Collins e Smith (1980), o ensino das estratégias de leitura poderá ocorrer em três etapas: a primeira é a etapa “modelo”, na qual o

professor faz a leitura para os alunos e os guia para a compreensão do texto; a segunda é a etapa da “participação do aluno”, quando, a partir da interação professor-aluno, as hipóteses e dúvidas são solucionadas e o uso das estratégias é ensinado; a terceira etapa é da “leitura silenciosa”, na qual os estudantes fazem uso das estratégias ensinadas por meio dos diversos textos intervindos do professor e que demandam dos alunos o uso das inferências para que possa ser feita a interpretação do texto. Tais medidas e procedimentos de leituras possibilitam a autonomia e o desenvolvimento de um leitor crítico. Dessa forma, entender sobre compreensão e interpretação textual torna-se um caminho para assimilar a leitura como estratégia e processo. Diante disso, apresentamos, no próximo tópico, um breve conceito e a discussão sobre compreensão e interpretação por meio da leitura.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL: CONCEITOS PRÓXIMOS, PORÉM SINGULARES

O processo de leitura, conforme descrito no tópico anterior, aciona diversas habilidades, como: decodificação, inferência etc. Essas habilidades exercem influências significativas no ato da leitura e produção de sentidos, que constituem os conhecimentos prévios, experiências e ideias do leitor, permitindo uma compreensão sobre o contexto que lhe é exposto. Desse modo, segundo Chartier (1999, p. 11), “[...] um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado”.

É importante compreender que, para a leitura de diferentes textos, será necessário usar estratégias específicas de leitura, que serão acionadas a partir do objetivo do leitor num dado contexto de comunicação. Para tanto, na leitura há uma interação entre leitor e autor, por meio do texto, e durante essa interação ocorre uma mobilização do contexto por meio dos elementos explícitos e implícitos do texto. Diante disso, a participação ativa dos envolvidos na interação reforça o quanto a leitura e a compreensão estão entrelaçadas para produção de sentidos.

Marcuschi (2008) aborda dois modelos teóricos sobre compreensão: A) compreender é decodificar e B) compreender é inferir. O modelo A traz a noção de língua como código e, nesse modelo teórico, “compreender seria uma ação objetiva de *apreender* ou *decodificar* o que fora codificado” (Marcuschi, 2008, p. 238, grifo do autor). No modelo B, temos a noção de língua como atividade social, interativa e cognitiva, na qual a compreensão torna-se uma atividade de construção envolvendo a participação do leitor. A partir dessas explicações, referentes aos dois modelos teóricos para a compreensão, entendemos que, para a compreensão textual, os conhecimentos prévios são suportes essenciais. Sendo assim, de acordo com Marcuschi (2008),

[n]o processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. [Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos]. (Marcuschi, 2008, p. 239).

Logo, a compreensão acontece de maneira efetiva por meio da interação do leitor com o texto, a fim de adquirir e construir sentido. A partir disso, é possível entender que as inferências se tornam um caminho estratégico durante a leitura, pois a ativação dos conhecimentos prévios será acionada a todo o momento.

Quanto à interpretação textual, na qual a capacidade de compreensão do indivíduo é observada, valem-se as palavras de Paulo Freire (1998): “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”, por isso a leitura pode ter várias interpretações, uma vez que ela é um ato particular de cada indivíduo que envolve conhecimento prévio advindos das áreas social e cultural.

É importante estabelecer que existe uma diferença entre os termos compreensão textual e interpretação textual, visto que os seus conceitos podem assumir significados diversos. Porém, como o foco deste artigo é a utilização da habilidade de inferência na resolução de atividades de leitura de anúncios

publicitários, a não diferenciação não implica em perdas teóricas para as análises desta pesquisa. Assim sendo, os dois termos serão utilizados como sinônimos.

No próximo tópico, será apresentada a habilidade da leitura com foco nas inferências e sua importância quanto a leitura e a compreensão textual, bem como as principais teorias sobre a temática.

PERSPECTIVAS SOBRE INFERÊNCIAS: GATILHOS ACIONADOS PELO TEXTO

Durante o processo de leitura, várias habilidades cognitivas são acionadas e, dentre elas, destaca-se a inferência como parte relevante desse processo. Inferência é entendida, em linhas gerais, como a revelação de uma conclusão de um raciocínio, uma expectativa ou uma pista, a fim de que se possa fazer uma interligação entre o implícito e o explícito para que a compreensão de algo seja feita (Dell'Isola, 2001). O modo pelo qual se lida com esse processamento é a atividade de inferir, que pressupõe uma forma associativa de relacionar os elementos de um texto (Koch; Elias, 2010).

A noção de inferência é de extrema importância para os estudos relacionados à compreensão de textos, apesar desse conceito não ser homogêneo, pois há diferentes definições e abordagens. Nesse sentido, o termo inferência será trabalhado de forma polissêmica, por não haver apenas uma teoria que a define.

Valem-se, inicialmente, das palavras de Coscarelli (2002), que discorre sobre o termo inferência:

A noção de inferência tem sido usada para descrever operações cognitivas que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos e exofóricos até a construção da organização temática do texto. Essa excessiva abrangência do conceito de inferência é problemática para a caracterização desse fenômeno, pois reúne sob o mesmo título operações muito diversas, trazendo assim dificuldades para o estudo dele. (Coscarelli, 2002, p. 2).

Na leitura de um texto, é possível perceber que a compreensão depende das inferências geradas pelo leitor, pois os textos, mesmo que tragam informações explícitas, possuem lacunas a serem preenchidas devido às informações implícitas neles.

O leitor aplica ao texto um esquema baseado em conhecimentos armazenados na memória³, pois esta arquiva as ideias, as impressões e os conhecimentos que têm relação direta com a capacidade de inferir. Tudo isso contribui para o preenchimento das lacunas textuais. Ao inferir por meio da associação das formas explícitas e dos seus conhecimentos prévios, o leitor constrói sentido através do que o texto lhe expõe, e esse processamento é feito a partir das inferências. Portanto, a inferência não está só no texto, mas no processo de leitura, e ela passa a ser construída à medida que os leitores interagem com o texto.

Inferências, para Coscarelli (2002), não devem ser confundidas com o conceito de pensar. A autora chama atenção para o fato de que as inferências são informações que o leitor ou ouvinte adiciona ao estímulo linguístico por ele recebido. Com o aval desse estímulo, as inferências são parte do processo de produção de sentidos. Esse processo inferencial ocorre de forma dinâmica e conduz o leitor a uma organização constante das informações para processar e compreender o que se lê. Percebemos também que a noção de inferência é de extrema importância para os estudos relacionados à compreensão de textos, uma vez que esse conceito não é homogêneo e ele será trabalhado de forma polissêmica.

Kintsch e Rawson (2013, p. 237) destacam que “as inferências são necessárias na construção da base textual (nos níveis micro e macro) e

3 Segundo estudos da Psicolinguística, memória é a capacidade que os seres vivos têm de armazenar, adquirir e repassar informações, sendo assim ela é vista como um dos mais importantes processos psicológicos, pois, além de ser responsável pela nossa identidade pessoal, tem a função executiva e o aprendizado. Todo processo de armazenamento por ela feito obtém informações da memória de curto prazo e as de longo prazo. A memória de curto prazo tem ação momentânea e é porta de entrada para memória de longo prazo. Dessa forma todo conhecimento ou informações novas ficarão armazenadas em uma parte do cérebro durante um curto tempo até que seja direcionada ou não ao espaço de longo prazo.

desempenham um papel crucial na formação de um modelo coerente da situação”. Segundo os autores, os textos não são completamente explícitos, sempre há lacunas que precisam ser preenchidas. A esse preenchimento de lacunas, os autores denominam de inferência. De acordo com Santos (2008, p. 63), “as inferências emergem, assim, como mecanismos essenciais no processo de suplementação de estados de coisas e como atos de raciocínio indispensáveis para a qualidade do rumo interpretativo instituído no momento da recepção textual”.

Para Dell’Isola (2001, p. 12), a inferência pode ser definida, de forma simplificada, como “atividade cognitiva de gerar informações novas a partir de informações dadas”. Essas informações novas são parciais e as dadas são explícitas, e a grande parte textual é obtida através da capacidade do leitor de adentrar, conforme seus conhecimentos, para a compreensão e, para isto, o ato de inferir é a habilidade usada. Ainda segundo Dell’Isola (2001, p. 52), “grande parte da informação textual é obtida apenas por implicação. Essa parte implícita de representação é a inferência”. As inferências, desse modo, emergem dos processamentos cognitivos do leitor, durante o momento da leitura.

Cafiero (2005, p. 34) afirma que “inferir significa produzir informações novas a partir da relação estabelecida entre informações que o texto traz e outras que já fazem parte dos conhecimentos do leitor”. A autora aborda que esses conhecimentos provêm de informações a partir das experiências, conhecimentos de mundo, entre outros. Vargas (2015), por sua vez, relata que a inferenciação é necessária em todo entorno social e que o processo de realização de inferências não permeia somente o texto escrito, mas a linguagem de forma geral, na qual há interação entre o leitor, conhecimento prévio e as informações do texto. Ainda segundo o autor, as inferências são únicas e partem dos mesmos esquemas cognitivos que ativam por meio da informação visual recebida (Vargas, 2015, p. 313).

Percebemos que a construção de inferências é um processo de criação de significados, na qual o leitor consegue construir sentidos a partir do que lhe é

exposto. Por isso, é importante desenvolver estratégias de leitura que são necessárias para a compreensão de textos e textos multimodais, a fim de que o aluno desenvolva sua competência leitora. Portanto, concebemos a inferência como um fator essencial tanto para a interpretação quanto para o processo de interação autor-texto-leitor, por meio do texto escrito ou oral. Uma vez que as informações trazidas no texto não se apresentam de forma completa para o leitor, necessita que este processe, por meio do armazenamento na memória de longo prazo, a busca do seu conhecimento adquirido para que seja feita a compreensão dos textos. Sendo assim, o leitor deve ser capaz de construir uma representação mental do significado do texto, fazendo um tipo de conexão para preencher as lacunas. Para tanto, as inferências são um recurso essencial.

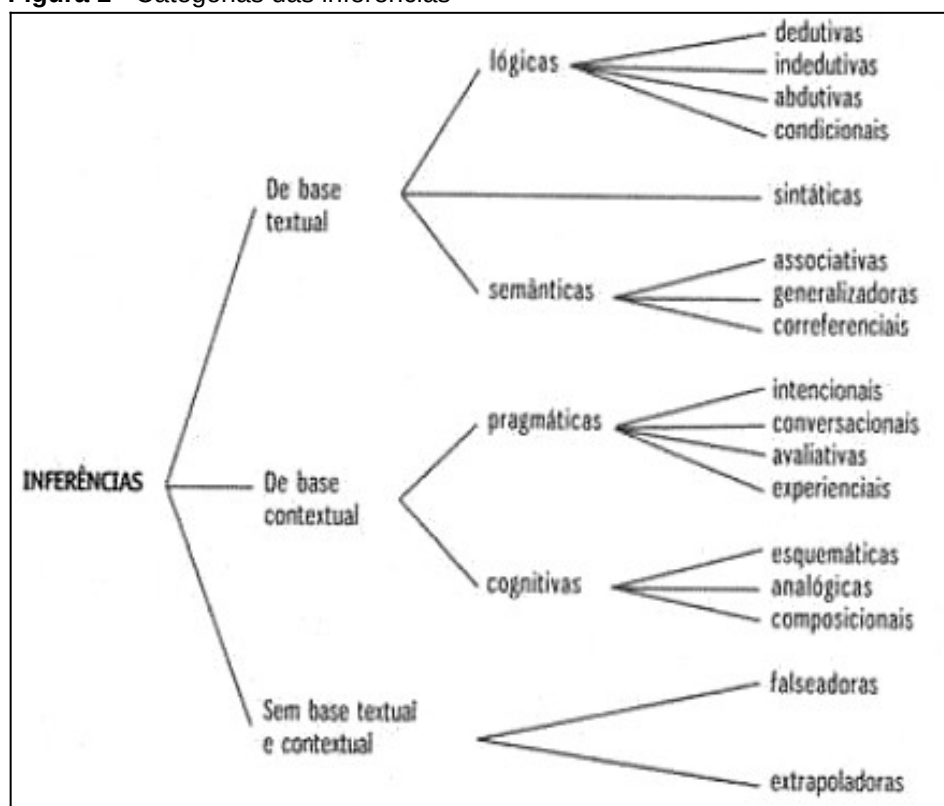
Para que a compreensão do processo inferencial seja melhor analisado, os autores Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) apresentam três processos que originam à inferência:

1. Decodificação: é a geração de informação semântica a partir de informação não-semântica.
2. Codificação: é a geração de informação não-semântica a partir de informação semântica.
3. Inferência: é a geração de informação semântica a partir de informação semântica. (Rickheit; Schnotz; Strohner, 1985, p. 7).

A produção de inferências é uma das habilidades mais importantes como estratégias para compreensão de texto. Para entender essa proporção, Marcuschi (2008) relata que, para se ter leitura, é necessário a compreensão, e somente será compreendido um texto, se o leitor conseguir produzir inferências conforme as pistas deixadas no texto. Caso não haja a compreensão de leitura, apenas será feita a decodificação das informações do texto.

Marcuschi (2008) aponta a inferência como foco principal na produção de sentido de um texto, pois, segundo o autor, a inferência é indispensável para a compreensão leitora e também garante a coerência textual. Num ensaio sobre a origem das inferências, Marcuschi (2008) propõe o seguinte esquema (Figura 1):

Figura 1 - Categorias das inferências



Fonte: Marcuschi, 2008.

Marcuschi (2008) chama a atenção para a diversidade de inferências e relata que, no cotidiano, utiliza-se a de praticidade e lógicas, por isso não há como resumir a inferência apenas como uma ação natural. No entanto, Koch (2000), em seu estudo sobre inferências, apresenta uma definição que é pertinente e melhor fundamenta a realização desta pesquisa:

[as] inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou partilhados dos parceiros da comunicação. Isto é, é em grande parte através das inferências que se pode (re)construir os sentidos que o texto implica. (Koch, 2000, p. 23-24).

Além do mais, Marcuschi (1996) demonstra um exemplo que auxilia a noção de inferências:

[...] suponhamos que Pedro e João se encontrem e mantenham o seguinte diálogo:

Pedro: — Acabei de vender meu carro!

João: — Mas que cara de sorte heim?!

A observação de João mostra que ele tomou (compreendeu) o enunciado de Pedro não como sendo uma informação, mas como uma expressão de alívio. Isso só foi possível porque João conhecia muito bem o carro de Pedro — velho, completamente enferrujado e caindo aos pedaços. A inferência que o levou a considerar a venda como um lance de sorte, e não uma simples transação normal, baseou-se nos conhecimentos partilhados por ambos e não em uma informação textual explícita. Para inferir, João reuniu as informações de que ele dispunha e as informações dadas por Pedro (Marcuschi, 1996, p. 74).

Diante do exemplo acima, segundo o autor, para a compreensão, serão necessários dois tipos de informações: as textuais e as não textuais. As textuais serão aquelas apresentadas pelo autor ou falante mediante ao seu discurso; já as não textuais serão as informações acrescentadas pelo leitor por meio de seu conhecimento prévio.

Assim, através das informações textuais explícitas, o leitor construirá os sentidos (produzirá inferências) e realizará a compreensão do contexto. Dessa forma, podemos reconhecer que a “[...] compreensão textual se dá em boa medida como um processo inferencial, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que compreender é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos” (Marcuschi, 1996, p. 74).

Portanto, com base nos estudos apresentados, consideramos a noção de inferências, para a análise do anúncio publicitário, como uma estratégia cognitiva em que há uma construção do sentido para a compreensão do texto como um todo. No qual, o uso da habilidade de leitura inferencial dá-se por meio da junção dos elementos implícitos e explícitos em conformidade com os conhecimentos prévios do leitor.

Já que a elaboração de inferências, durante a leitura, para a construção de sentidos de um texto, pode ser vista como um dos processos essenciais, faz-se necessário discutir com mais detalhes dois diferentes tipos de inferências: as

conectivas e as elaborativas, de acordo com suas respectivas funções no texto. Coscarelli (2002) afirma que as inferências do tipo conectivas são indispensáveis para a construção do sentido na leitura, pois essas facilitam a coerência textual. As elaborativas são as inferências que não são necessárias para a coerência e que são feitas para enriquecer a informação textual.

O próximo tópico de discussão aborda as orientações da BNCC (Brasil, 2018) sobre a leitura.

ORIENTAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) SOBRE LEITURA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, teve sua versão final em 2018, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** Educação Infantil e Ensino Fundamental, disponível na internet, e se constitui em um documento norteador “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. 8).

Destacamos que a BNCC (2018) traz em seu formato uma ampliação dos objetos de leitura que vão além dos gêneros impressos e passa a incluir gêneros multissemióticos e multimidiáticos. Dessa forma, contempla as produções de linguagem que são veiculadas pelas tecnologias digitais atuais.

Para o segmento do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, as práticas de leitura são expostas para gêneros discursivos, gêneros literários e artísticos diversos, além das prescrições das habilidades de leitura a serem desenvolvidas. Sendo assim, a compreensão textual, neste documento, é compreendida como forma de interação do leitor com os textos escritos, orais e multissemióticos. Além disso, a abordagem teórica da BNCC (2018) se pauta na leitura sociocognitiva e

explicita aspectos cognitivos que estão envolvidos no processo de leitura, como: estratégias de leitura, inferência etc.

O documento compreende que a leitura é uma prática social discursiva e envolve as capacidades do ato de ler a partir da identificação de informações até a ativação de conhecimentos prévios. Além disso, o trato com a leitura se dá por meio das habilidades de identificar, relacionar, refletir e analisar. A leitura, dessa forma, torna-se uma atividade de dimensão inter-relacionada com as práticas de uso estabelecendo relações de intertextualidade e interdiscursividade.

Alinhada a essa abordagem de leitura, temos a leitura também como uma atividade de construção de sentidos. Para tanto, a leitura é uma habilidade e também um objeto de ensino. Conforme Marcuschi (2008, p. 229-230), “compreender bem um texto não é uma atividade natural nem uma herança genética; nem uma ação individual e isolada do meio e da sociedade em que se vive. Compreender exige habilidade, interação [autor-texto-leitor] e trabalho”. Os conhecimentos que o leitor mobiliza durante a leitura e relaciona com as informações explícitas no texto são primordiais para a construção de sentidos, que é acionada a partir da habilidade inferencial. Os diferentes leitores, ao acionarem as habilidades de leitura, alcançam níveis distintos de compreensão de texto. Portanto, a decodificação do processo de compreensão possui níveis envolvidos (Sousa; Gabriel, 2009) e as atividades de leitura dependem da atividade de compreensão que haja produção de inferenciais.

Conforme Solé (1998), ao ensinar estratégias de leitura, devemos abordar os aspectos envolvidos durante a leitura para que possamos entender e resolver as causas de dificuldades, para que assim seja realizada a aprendizagem da leitura, por meio da mediação do professor. A BNCC (2018) relaciona, para o Ensino Fundamental, os objetos de conhecimentos que devem ser vistos como resultado da prática constante para a atividade de leitura.

Os caminhos, apontados pela BNCC (2018), para a proposta de práticas de leitura são subsídios para as práticas didáticas dos professores de Língua Portuguesa. Sendo assim, o desenvolvimento de habilidades leitoras que explorem os processamentos de informação (compreensão) e os caminhos durante a leitura requerem prática constante e organizada pelo docente. Também que tenha, no caminho, o conjunto didático disposto na BNCC (2018), que vise o objetivo de construir processos de ensino e aprendizagem de leitura e que possa contribuir para a formação de um leitor crítico.

GÊNEROS TEXTUAIS NO DESENVOLVIMENTO DE LEITURA

O conceito de gênero tem suas raízes advindas da literatura. Sua concepção, inicialmente, era voltada ao campo literário e não tinha a diversidade textual que podemos observar nos dias atuais. Por isso, discutir o que venha a ser gênero textual é algo complexo, visto que, no campo da Linguística Textual, vários estudiosos trazem contribuições valiosas de formas distintas. Koch (2002) ressalta alguns pontos sobre estudos do texto que tiveram na Linguística Textual suas primeiras abordagens:

Além da ênfase que se vem dando aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular às questões de ordem sociocognitiva, que envolvem a referência, o conhecimento prévio e o estudo dos gêneros textuais, a partir da perspectiva bakhtiniana. (Koch, 2002, p. 151).

Notamos, por meio desse trecho, que as discussões e as análises textuais são direcionadas aos aspectos de gêneros textuais. Por isso, essas abordagens apontadas por Koch (2002) são fundamentais para compreender a importância do estudo dos gêneros. O conceito de gêneros textuais tem sido vastamente estudado no campo da Linguística por parte dos pesquisadores que têm como base a prática social, interação verbal e as situações de interlocução. Muitos estudos do conceito tiveram como fonte os trabalhos de Bakhtin (1997),

focalizando o interesse no texto, na materialidade linguística, no sujeito e sua prática de linguagem.

A perspectiva de estudos bakhtiniana teve grande influência sobre as diretrizes oficiais, o que por ora impacta na prática didática. No Brasil, o conceito de gêneros textuais se popularizou no ambiente escolar por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), que é um documento de direcionamentos de aprendizagem com aparatos de concepções de linguagem advindas dos estudos Bakhtin. Entretanto, Marcuschi (2008, p. 147) relata que “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no, Ocidente já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática se iniciou com Platão”. As recentes discussões a respeito de gêneros textuais são advindas das reflexões e ideias de Bakhtin (2000) sobre linguagem.

Marcuschi (2002) relata que não existe um consenso quanto às terminologias sobre a questão de gêneros textuais, mas entende-se que esse é instrumento didático no processo de ensino e aprendizagem. O autor reforça ainda que “eles surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” (Marcuschi, 2002, p. 20). Por isso, o conceito de gênero textual é de natureza dinâmica e seus aspectos estruturais e linguísticos não devem ser analisados por si só.

Para a compreensão de gêneros, destacam-se, como pontos importantes, os seguintes princípios postulados por Miller (1984):

1. Gênero refere-se a uma categoria convencional do discurso baseado numa tipificação de larga escala da ação retórica; como ação, adquire significação da situação e do contexto social da qual a situação emerge.
2. Como ação significativa, gênero é interpretável por meio de regras; regras de gênero ocorrem num nível relativamente alto da hierarquia de regras para interações simbólicas.
3. Gênero distingue-se de forma: forma é o termo mais geral usado em todos os níveis da hierarquia. Gênero é uma forma num nível particular que é a fusão de formas de nível mais baixo e características substanciais.

4. Gênero serve como substância de formas em níveis mais altos; como modelos recorrentes de uso da linguagem, gênero ajuda a constituir a substância de nossa vida cultural.

5. Um gênero é o meio retórico de mediar intenções particulares e exigências sociais; ele motiva ao conectar o público e o privado, o singular com o recorrente. (Miller, 1984, p. 37).

Bakhtin (2000) inicialmente pontua que a questão dos gêneros é a compreensão dos enunciados como produto das atividades humanas. Assim, esses enunciados são chamados pelo autor de “gêneros do discurso”. Mas, conforme observação do autor, a grande variedade de gêneros (orais e escritos) dificulta a definição genérica do enunciado. Entretanto, Bakhtin (2000) ressalta que o mais importante é considerar a diferença entre “gênero de discurso primário” e “gênero de discurso secundário”, assim definidos por ele: gêneros primários são aqueles que são constituídos a partir da comunicação verbal espontânea e simples; e gêneros secundários são aqueles que constituem de comunicação complexa e robusta.

Falar em comunicação também requer falar sobre fala. Para os analistas de atos de fala, os estudos sobre gêneros podem ser simplificados e estabilizados quando considerados os comportamentos em contextos institucionais, ou seja, envolverá estudar as relações sociais (Bazerman, 1994, p. 88). As seguintes observações são apresentadas por Bazerman (2000):

Na medida em que a socialização de textos é frequentemente uma questão de compreensão social implícita, internalizada em nosso reconhecimento de que gêneros moldam atividades comunicativas, ler e escrever têm sido equivocadamente tomados como processos de simples forma e significado, separados de circunstâncias sociais, relações e ações. (Bazerman, 2000, p. 27).

Bazerman (1994) também tece quatro importantes considerações referentes à noção de sistema de gêneros: 1) Os gêneros encontram-se inter-relacionados uns aos outros em contextos específicos; 2) A noção de sistemas de gêneros amplia a do conceito de grupo de gêneros; 3) O grupo de gêneros representa, contudo, apenas o trabalho de um lado da múltipla interação da

peessoa; e 4) O sistema de gêneros seria o conjunto completo de gêneros que dão instância à participação de todas as partes.

Ainda segundo Bazerman (1994), os gêneros textuais são necessários à ação social devido à interação por meio da comunicação. Portanto, os gêneros promovem a renovação no campo didático de ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a sala de aula é um ambiente de mediação e aprendizado das interações texto-leitor, do uso da linguagem e dos vários gêneros por meio dela, o que possibilita ao aluno o desenvolvimento da capacidade de interpretação de diferentes textos. Desse modo, a dimensão pedagógica alinha-se ainda mais à concepção de Bakhtin (1997), na qual os gêneros vinculam-se aos diversos discursos étnicos, culturais e sociais. O autor enfatiza que a riqueza e a variedade relacionada ao gênero são devido à multiplicidade de atividades ligadas à dinamicidade humana (Bakhtin, 1997, p. 279).

Dentro dessa perspectiva, compete ao ambiente escolar promover ações didáticas voltadas à leitura e à produção de texto que permitam ao aluno o conhecimento da estrutura e finalidade de cada gênero e sua importância no cotidiano. Para Bronckart (2003, p. 48), “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social”. Sendo assim, podemos entender que ações de interação numa sociedade por meio da linguagem precisa do gênero textual.

A proposta vinculada aos PCN (Brasil, 1998) apontava que a compreensão textual tem sua organização a partir de determinado gênero em função comunicativa. Sendo assim, o trabalho proposto pelo PCN, sobre a diversidade textual, torna-se peça fundamental para o trabalho de texto e gênero dentro da escola:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática estilística e composicional, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa

perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros... (Brasil, 1998, p. 23).

Nesse sentido, a proposta teórica elaborada por Marcuschi (2002) sobre a tipologia textual e gênero é sustentada como peça importante no processo pedagógico. Enfatizar as abordagens ou critérios de análise sobre gênero terá como resultado diversos conceitos, cujas bases teóricas podem ser distintas ao definir o estudo e o modelo teórico que os caracterizam. Dessa forma, a perspectiva conceitual de gêneros textuais não tem como objeto a classificação de textos, visto que a sua base é a análise da função comunicativa, sem ter como foco central a formalidade e a propriedade linguística. Assim, é necessário considerar que os gêneros situam-se em contextos sociais que envolvem o uso, diferentes culturas e linguagens, ou seja, além da sua estrutura também enfatizam as propriedades sociocognitivas e funcionais, que os materializam e os determinam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os cenários econômico, social e político nos quais uma sociedade é inserida exigem adaptações às mudanças que demandam o uso de conhecimento de mundo. Dessa forma, exigem dos cidadãos uma formação e a atuação crítica e reflexiva quanto à disseminação de informações em uma sociedade dinâmica. Por isso, é necessário repensar o ensino, principalmente o da leitura na formação dos alunos, a fim de colaborar na formação do cidadão que percorre inúmeras informações o todo tempo e exige dele a argumentação, a reflexão e a opinião diante de qualquer situação.

Portanto, sendo a leitura uma atividade cognitiva que exige do leitor a utilização de seus conhecimentos prévios e de mundo, faz-se necessário reconhecer que a habilidade inferencial assume ponto importante no desenvolvimento da leitura, pois, conforme aponta Dell'Isola, "um texto é capaz de evocar uma multiplicidade de leituras em diferentes leitores, porque cada leitor gera inferências segundo seu conhecimento de mundo" (Dell'Isola, 1988, p. 195).

Produzir uma discussão a respeito da leitura e sua habilidade inferencial possibilita uma compreensão a partir dos seus conceitos e sobre os fatores que estão inseridos no campo educacional. Promover uma discussão sobre a habilidade inferencial da leitura contribui com reflexões sobre o fazer pedagógico do professor, tendo a leitura não apenas como uma habilidade de decodificação, mas comprometida com a formação de um leitor crítico.

Nas relações sociais, o uso da língua possui diversos modos de se apresentar, dados os diferentes contextos de seu uso. Portanto, considerando os aspectos linguísticos e orais, o texto é um dos produtos finais de materialização da língua. A importância de um estudo sobre o texto é reconhecido por Bakhtin (2003) quando ele considera os aspectos linguísticos e textuais do texto como evento sociodiscursivo, “nas condições concretas da vida dos textos na sua inter-relação e interação” (Bakhtin, 2003, p. 319).

Como bem analisa Marcuschi (2008), a partir dos conceitos bakhtinianos, o texto seja ele oral ou escrito, construído com sentidos e conteúdos na concepção da enunciação, são inferidos e determinados pelos participantes da enunciação. Assim, “o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexão [...]. Ele retrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói” (Marcuschi, 2008, p. 72).

Isso permite refletir sobre o papel do professor como mediador do processo de leitura como sendo de extrema importância no que diz respeito ao ensino aprendizagem. É necessário traçar um caminho educativo que perpassa por diferentes metodologias para o ensino de leitura, pois os alunos possuem diferentes domínios do conhecimento. Ademais, sabemos que o trabalho da leitura em sala de aula requer articulações de práticas ou metodologias de ensino e, conseqüentemente, as adaptações destas conforme a dinamicidade da sociedade. Embora, neste trabalho, o foco não foi analisar o trabalho docente, acreditamos que

toda pesquisa na área da linguística com ênfase no ensino de Língua Portuguesa contribui como ferramentas de auxílio na didática de sala de aula..

Assim, este trabalho procurou reforçar a importância de um olhar sobre a leitura como caminho que proporcione mais perspectivas de interação do aluno com o texto, em toda a sua multimodalidade e semiose, que promova a construção de sentidos a partir de suas experiências de mundo, a apropriação reflexiva e crítica do texto, além da produção de conhecimento por meio da ampliação do seu repertório no campo da linguagem e outros.

REFERÊNCIAS

ABARCA, Eduardo Vidal; RICO, Gabriel Martínez. Por que os textos são tão difíceis de compreender? as inferências são uma resposta. In: TEBEROSKY, Ana et al.

Compreensão de leitura: a língua como procedimento. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. cap. 10, p. 139-153.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** [1929-1930] Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas. **Estética da criação verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

BAZERMAN, Charles. Letters and the social grounding of differentiated genres. In: BARTON, David.; HALL, Nigel. **Letter Writing as a Social Practice.** Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2000. p. 15-29.

BAZERMAN, Charles. Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter. **Genre and the new rethoric**. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994. p. 79-101.

BITTENCOURT, Circe. “O bom livro didático é aquele usado por um bom professor”. In: Gente que Educa, **Nova Escola**, Ed. 269, fev. 2014. Entrevista concedida a Fernanda Salla. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/circe-bittencourt-bom-livrodidatico-aquele-usado-bom-professor-780314.shtml?page=1>. Acesso em: 03 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. MEC/SEF, Brasília, 1998.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Cortez, 2015.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COLLINS, Allan; SMITH, Edward E. **Teaching the process of reading comprehension**. (Technical Report 182) Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading, 1980.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. In: ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA APLICADA DO BRASIL (org.). **Anais...** in: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 2002, Belo Horizonte, Faculdade de Letras, UFMG.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2002. 1CD-ROM.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte, 1988.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1998.

IRUJO, Susanne. **To use a textbook or not to use a textbook: is that the question?**, 2006. Disponível em:
http://www.coursecrafters.com/ELLOutlook/2006/jul_aug/ELLOutlookITIArticle1.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. Compreensão. In: **A ciência da leitura**. SNOWLING, M.J.; HULME, C.(orgs). Porto Alegre: Penso, 2013, p. 227-244.

KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, vol. 7, n. 14, p. 13-22, 1ºsem. 2004. Disponível em:
http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf&gt;.>. Acesso em: 06 mai. 2023.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura** — teoria e prática. Campinas: Editora Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 12.ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. São Paulo: Pontes, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Vilaça. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2000, p. 26- 45.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez. 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3.Ed., 3. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: GAYDECZKA, B; BRITO, K. S (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 69-82.
- MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de Compreensão ou Cópiação nos Manuais de Ensino de Língua. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p.1–26, jan./mar., 1996.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MILLER, Carolyn R. Genre as Social Action. In: FREEDMAN, AVIVA; MEDWAY, Peter. **Genre and the new rethoric**. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994 (1984). p. 23-42.
- RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In.: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Os Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- ROJO, Roxane; MOITA-LOPES, Luiz Paulo. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004.
- SALCEDO, Juan C. Ripoll. Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. **Investigaciones Sobre Lectura**, [S. L.], n. 4, p.107-122, jul. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280599235_Una_clasificacion_de_las_inferencias_pragmaticas_orientada_a_la_didactica. Acesso em: 05 mai. 2023.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, L.B.S.; Gabriel, R. Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura. **Signo**, vol. 34, n. 57, p. 47-63. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1201>. Acesso em: 05 abr. 2023.

VARGAS, D. das S. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. **Ciências & Cognição**, vol. 20, n. 2, p. 313-330, 2015.